



Foto: Anda van Riet

EIGEN INHOUD EERST

Grammaticale regelkennis en het ERK

Deel 1: Inzichten uit de taalverwervingstheorie

Het Europees Referentiekader wordt een steeds belangrijker instrument in het Nederlands talenonderwijs. Het mbo werkt er al enkele jaren mee, het voortgezet onderwijs is bezig met een inhaalslag. Ook uitgeverijen proberen hun leergangen te koppelen aan de ERK-niveaus en het Cito heeft in een onderzoek de eerste aanzet gedaan tot koppeling van de centrale eindexamens leesvaardigheid aan het ERK. In een serie van drie artikelen onderzoekt Gerard Westhoff hoe grammaticale regelkennis past in het op competenties gestoelde ERK. In dit eerste deel gaat hij in op recente inzichten uit de taalverwervingstheorie en hoe deze van invloed zijn op de plaats van grammaticaonderwijs binnen het Europees Referentiekader.

Gerard Westhoff

Zoals in een eerder artikel (Westhoff, 2006) uiteengezet, beschrijft het Europees Referentiekader (ERK; Council of Europe, 2001) de niveaus van vreemdetaalbeheersing niet in termen van leerstof maar van competenties. Het

ERK zegt van alles over wat iemand op een bepaald niveau *kan*, maar weinig over wat hij daarvoor moet *weten*. Met name de vraag of een bepaald niveau de beheersing van bepaalde grammatica-items (zoals: het sterke werkwoord, meervoudsvorming, e.d.) vereist, wordt erg nadrukkelijk in het midden gelaten. Er is wel

sprake van een onderliggende ‘grammaticale competentie’ die volgens de auteurs zelfs een centrale plek in de communicatieve competentie heeft (p. 151). Aan het einde van het verwervingsproces, bij het bereiken van C2, moet die dus zijn opgebouwd. Maar waaruit hij bestaat, hoe hij zich ontwikkelt en hoe je dat via onderwijs kunt bevorderen, daar willen de auteurs zich nadrukkelijk buiten houden. Daar zijn verschillende opvattingen over, zeggen ze, en daar willen ze zich niet in mengen. Als iedereen zijn keuzes maar expliciteert.

Bij een opsomming van keuzemogelijkheden wordt dan ook zonder nadere theoretische reflectie of wetenschappelijke onderbouwing de bestaande praktijk in zijn diversiteit weergegeven. Maar zonder suggesties voor koppeling aan niveaus. In een tabel op p. 114 wordt in zeer algemene termen wel een verband gelegd tussen te verwachten grammaticale *correctheid* en de ERK-niveaus. Maar over de vraag of die correcte vorm is gebaseerd op gememoriseerde vaste frasen of op toegepaste regelkennis blijven de auteurs vaag. Tot en met B2 is er vaak sprake van ‘frequente frasen’, ‘vaste routines’, ‘voorspelbare patronen’, e.d.

Dezelfde stellingname zien we in het hoofdstuk 6 over leren en onderwijzen. De verschillende gangbare opvattingen worden opgesomd. Wat ieder kiest, mag hij of zij zelf weten. Ook invuloefeningen of *pattern drills*, als je je keuzes maar expliciteert. Maar ook hier geen hints naar een koppeling aan een niveau. Dat is natuurlijk ook een beetje moeilijk als zo’n hint zou moeten gelden voor inzichten die uiteenlopen van het geheel achterwege laten van elke expliciete aandacht voor grammatica tot het in een bepaalde volgorde laten dooroefenen van een grammaticale canon met behulp van *pattern drills*. Het betekent dat het antwoord op de vraag naar de rol van regelkennis op de onderscheiden ERK-niveaus sterk afhankelijk is van het gekozen theoretisch uitgangspunt.

De rol van bewust gebruikte regelkennis in de ‘kan-beschrijvingen’

Hoewel zo’n expliciete stellingname dus ontbreekt in het ERK, vinden we in de ‘kan-beschrijvingen’, waarmee de niveaus worden gekarakteriseerd, toch wel enige indicaties. Die zijn niet gebaseerd op keuzes van de auteurs, maar vloeien voort uit de inschattingen van de docenten op wier oordelen het ERK is geijkt. Op p. 33–36 staat een zeer verhelderend en praktisch overzicht van taalgebruiksmarkeringen die de overgangen tussen de verschillende niveaus markeren. Daar kun je zien dat in de lagere niveaus de foutentolerantie relatief groot is en dat de taalgebruiker vooral werkt met *chunks*, vaste formules,

e.d. Pas bij B2 kom je voor het eerst tegen dat er sprake is van *bewust* gebruik van kennis over de taal. Volgens de beschrijving is de leerder dan op een niveau aangeland waar hij een soevereiner overzicht heeft (vandaar de overdrachtelijke benaming ‘*vantage level*’). Dat wordt gepresenteerd als een wezenlijke verandering ten opzichte van vorige stadia (*‘the learner ... acquires a new perspective, can look around him/her in a new way’*). Deze verandering wordt gekarakteriseerd als *‘quite a break with the content so far’*.

Dit veranderde perspectief uit zich op twee manieren. Inhoudelijk gaat de leerder zich buiten de gebaande paden begeven. Oftewel: hij verlaat de veilige wereld van de *chunks* en formules en van de veel gebruikte taaluitingen en gaat als het ware meer zelf met de taal aan de slag. Ten tweede is er *‘a new degree of language awareness’*. De leerder gaat zich bewust worden van regelmatigheden in de vreemde taal en, wat misschien nog wel belangrijker is, van die kennis gebruikmaken. Dat is onder andere te merken aan het zelf opmerken en verbeteren van de fouten die hij maakt, de zogenaamde *self-repair*. Je zou kunnen zeggen dat bij de overgang van B1 naar B2 het accent verschuift van wat in de vakliteratuur *formulaic speech* wordt genoemd (tot één geheel gemaakte, min of meer vaste combinaties) naar wat daar wordt omschreven als *creative speech* (taaluitingen die, met behulp van regelkennis, uit losse eenheden in elkaar zijn gezet).

Dat lijkt paradoxaal. Hoe kun je nu naar zo’n accentverschuiving toe werken zonder expliciete oefening in het toepassen van grammaticaregels? Daar komt nog bij dat de niveau-indelingen mede zijn vastgesteld op basis van docentoordeelen. In hun onderwijs plegen die met het aanbrengen van regelkennis te beginnen. Maar het niveau B2 waarop je volgens de inschatting van diezelfde docenten voor het eerst ziet dat die kennis *bewust gebruikt* wordt, is een niveau dat wij bij Duits en Frans zelfs in het vwo nog nauwelijks bij het eindexamen bereiken.

De gesignaleerde accentverschuiving betekent overigens ook weer niet dat er volgens het ERK vóór het bereiken van B2 geen enkele aandacht zou moeten worden besteed aan correctheid van de vorm. Uit de omschrijvingen is duidelijk dat iemand op B1 niet alleen gecompliceerder en minder alledaagse dingen kan zeggen dan op A1, maar ook met *minder fouten in de taalvorm*. Het lijkt allemaal nogal moeilijk te rijmen. Toch klopt deze op intuïtieve docentoordeelen gebaseerde opbouw tamelijk goed met een aantal recente inzichten met name vanuit de cognitieve psychologie over vreemdetaalverwervingsprocessen. Omdat die inzichten kunnen helpen die ongerijmdheden op te lossen, ga ik er even in het kort op in.

Eerst inhoud dan vorm

De wijze waarop ons brein taal begrijpt en produceert, zou je je kunnen voorstellen als een soort complexe productiewerkplaats waar elementen die we uit het langetermijngeheugen halen, tot bruikbare producten worden gecombineerd. Een in dit verband veel geciteerd model is ontwikkeld door Levelt (1989). Voor een correcte en begrijpelijke taaluiting zijn dat elementen uit verschillende hoeken en gaten van ons kennisbezit. Skehan (1998) onderscheidt daarin globaal twee kennisystemen: het *exemplar-based system* en het *rule-based system*. In het eerste systeem zitten de lexicale eenheden. Zeg maar: de woorden, de *chunks*, de vaste wendingen, e.d. Kortom allemaal dingen die met inhoud, met betekenis te maken hebben. In het tweede systeem zit de kennis die we hebben opgebouwd over regelmatigheden in de taal, zoals kennis over grammatica en syntaxis.

Uit onderzoek blijkt dat de capaciteit van de constructiewerkplaats nogal beperkt is en dat met de beschikbare ruimte moet worden gewoerd. Skehans onderzoek laat zien dat aandacht voor het ene kennisysteem dan ook altijd ten koste gaat van het ander (de zogenaamde *pay off*). Je hebt een beperkt cognitief budget en je kunt je mentale geld maar één keer uitgeven. Dat betekent dus dat als je je op de inhoud van wat je wilt zeggen concentreert, er minder ruimte is voor het toepassen van *regelkennis* en omgekeerd. Als je wilt zeggen dat het lekker was wat je kreeg voorgezet en je weet niet meteen het Franse woord voor 'lekker', dan blijft er als je het eindelijk hebt gevonden, minder denkruimte over voor de vraag of dat als adjectief of als bijwoord moet worden gebruikt.

Dit verschijnsel doet zich sterker voor naarmate de aandacht, nodig voor één van de twee, groter is. Als je nog heel veel moeite hebt met het toepassen van geleerde regels, zul je dus nauwelijks toekomen aan het opzoeken van de benodigde woorden. Kost het bij elkaar zoeken van de benodigde inhoud erg veel aandacht, dan blijft er weinig capaciteit over voor het toepassen van *regelkennis*. Voor wie gelooft dat communicatieve competentie vanuit grammaticale *regelkennis* wordt opgebouwd, is het dus niet zo gek om te adviseren om in het beginstadium eerst maar eens met betekenisloze elementen te laten oefenen (zie bijvoorbeeld Ur, 1988).

Maar als het wél de bedoeling is om iets betekenisvol te uiten, zitten beginners en nog niet zo gevorderde vreemdtaalgebruikers bijna continu met een probleem. Het gebruik van beide kennisystemen tegelijk slokt zoveel capaciteit op dat er voortdurend een soort kortsluiting dreigt door overbelasting. Uit allerlei onderzoek

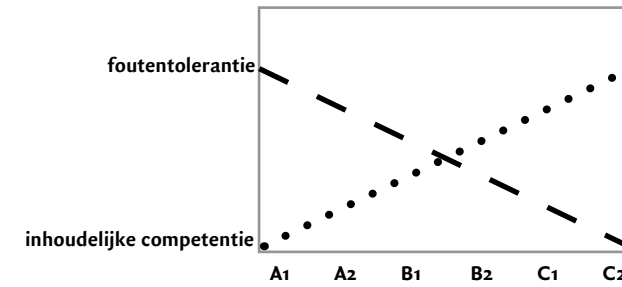
blijkt nu (zie bijvoorbeeld DeKeyser, 2005, p. 6 en 9) dat de breinen van beginners, om te voorkomen dat het hele systeem 'plat gaat', in dit dilemma voor betekenis kiezen en geen of weinig energie steken in het toepassen van grammaticaregels. Bij het ontwikkelen van hun taalcompetentie steken ze aanvankelijk dan ook vooral energie in het opbouwen van dat type kennis dat het mogelijk maakt om betekenis te begrijpen en te produceren. Pas als dat zo moeiteloos verloopt dat er capaciteit in de werkplaats overblijft, wordt er naar grammaticale regels gekeken (regelgebruik als cognitieve luxe).

De schaar van inhoudelijke competentie en fouttolerantie

Hoewel in strijd met hun (bewuste) opvattingen over hoe leerprocessen verlopen, komen docenten, gevraagd naar de volgorde in taalprestaties bij de ijking van het ERK, intuïtief tot dezelfde inschatting als de vakliteratuur. Op de laagste niveau's: inhoud eerst, relatief veel gebruik van *chunks*, frases en formules en voor het overige een grote tolerantie van fouten tegen bestaande regels. De overgang van B1 naar B2 is volgens die inschatting het moment waarop niet meer alle hersencapaciteit aan de inhoud hoeft te worden besteed en er ruimte komt voor wat systematischer kijken naar de 'regelmaticheid' van de grammaticale vorm. Het ERK presenteert dit als een soort mijlpaal: 'In all, this does seem to be a new threshold for a language learner to cross' (p. 35).

Die mijlpaal betreft de *bewuste* toepassing. Daarmee is niet gezegd dat je er vóór die tijd niet op zou mogen, kunnen of zelf moeten preluderen. Uit de descriptoren krijgen we eerder het beeld van een geleidelijk proces, dat tussen B1 en B2 een saillant moment beleeft omdat daar het *bewustzijn* ervan gaat optreden. Maar daaraan voorafgaand stijgen al per niveau de eisen die aan de formele correctheid worden gesteld en erna wordt die tendens ook verder voortgezet. Wat we in het ERK weerspiegeld zien, is een proces van voortdurende toename van de competentie om zich inhoudelijk steeds breder, complexer en genuanceerder te uiten, gecombineerd met een voortdurende afname van fouttolerantie. Je zou dit kunnen weergeven zoals in figuur 1 is gedaan. Aan deze voorstelling kunnen een paar dingen geïllustreerd worden.

1. In het begin kost het produceren van betekenis heel veel moeite omdat nog maar weinig taalmiddelen voorhanden zijn. Losse woorden, *chunks*, formules, vaste frases, e.d. vragen de minste hersencapaciteit. Beginnende taalgebruikers zullen daar dan ook het eerst en vooral naar uitwijken. Voorzover ze het daar niet mee redden,



Figuur 1: De schaar van inhoudelijke competentie en fouttolerantie

hebben ze nauwelijks ruimte om een beroep te doen op *regelkennis*, ongeacht de vraag of die aanwezig is of niet. Daarom is het maken van veel 'grammaticafouten' in dit stadium normaal en geaccepteerd.

2. Bij het groeien van de inhoudelijke competentie neemt niet alleen het repertoire aan uitdrukkingsmiddelen toe, maar groeit kennelijk ook de verwerkingsruimte om te letten op morfologische en syntactische dingen. De fouttolerantie neemt wat af. Maar de correctheid van de vorm is nog vooral via *chunks*, frases en idioom verankerd.
3. Ook in het ERK is het einddoel een receptief zowel als productief zo goed als foutloos opererende taalgebruiker die weet wat goed is en wat fout en die kennis ook bewust kan gebruiken.
4. De overgang van B1 naar B2 markeert het punt van waar het bewust inzetten van die kennis merkbaar een handje gaat helpen.

De niveaubeschrijvingen van het ERK sluiten niet uit dat vanaf het begin wordt gestreefd naar taalgebruik dat zo weinig mogelijk afwijkt van de geldende norm. Maar als dat je doel is, dan lijkt het logischer om op de laagste niveaus je kaarten vooral te zetten op intensief oefenen met (in correcte vorm aangeboden) *chunks*, frases en formules, in plaats van te laten oefenen met grammaticaregels. Voor het toepassen daarvan is op die laagste niveaus immers nog maar erg weinig cognitieve ruimte. ■

LITERATUUR

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (2005). What Makes Learning Second Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning*, 55(51), 1–25.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ur, P. (1988). *Grammar Practice Activities: A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westhoff, G. J. (2006). Geleerd of bekwaam. Competentiegericht talenonderwijs en het Europees Referentiekader (ERK/CEF). *Levende Talen Magazine*, 93(6), 5–8.

KALENDER

15 december 2006 Studiemiddag internetvoordocenten Nederlands, Utrecht, < margotdewit@12move.nl >

26 januari 2007 Good Practice Day, Iclon, Leiden, < www.ICLON.LeidenUniv.nl >

8 maart 2007 Nascholingscursus nieuwe Duitstalige literatuur en film, Landhaus Rothenberge, < h.harbers@rug.nl >

16 maart 2007 Nationaal Congres Engels in Ede, < www.nationaalcongresengels.nl >

16 en 17 maart 2007 Congres Frans, Noordwijkerhout, < www.congresfrans.nl >

13 en 14 april 2007 Modèle Francophone des Nations Unies, Lycée français Vincent van Gogh, Den Haag, < www.mfnu.org >

18 t/m 22 april 2007 IATEFL International Annual Conference, Aberdeen, < www.iatefl.org >

18 t/m 24 augustus 2007 Cours d'Été, Méridon, < aenewenink@tiscali.nl >

LEVENDE Talen

Mededeling

ALGEMENE LEDENVERGADERING 2007

Op 14 februari 2007 zal de Algemene Ledenvergadering van de Vereniging van Leraren in Levende Talen plaatsvinden.

Locatie: Aristo Amsterdam, Teleportboulevard 100, 1043 EJ Amsterdam; dit zalencentrum bevindt zich op 3 minuten lopen vanaf station Sloterdijk (een plattegrond kunt u downloaden vanaf de website van Levende Talen of < www.aristo.nl >).

Tijdstip: jaarvergaderingen van de secties vanaf 16.00 uur; algemeen huishoudelijk gedeelte VLLT vanaf 18.30.

Noteert u datum en locatie alvast in uw agenda; nadere informatie over het programma kunt u binnenkort vinden op de website < www.levendetalen.nl >, als ook in het januarinumner van *Levende Talen Magazine*.