



Foto: Anda van Riet

## EIGEN INHOUD EERST Grammaticale regelkennis en het ERK

### Deel 3: Implicaties voor de praktijk

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. In een serie van drie artikelen onderzoekt Gerard Westhoff hoe grammaticale regelkennis past in het op competenties gestoelde ERK. In dit laatste deel gaat hij in op de instrumenten die docenten hebben om het vormbewustzijn bij leerlingen te stimuleren.

#### Gerard Westhoff

In de beide vorige artikelen over grammaticale regelkennis en het ERK heb ik geprobeerd te laten zien dat een vreemdtaalleerder zijn prioriteiten aanvankelijk legt bij het zo snel en efficiënt mogelijk ontwikkelen van een flink repertoire aan mogelijkheden om te begrijpen en begrepen te worden. Voor het bewust nadenken over de vorm en het toepassen van regels is in dat stadium weinig ruimte. Eigen inhoud eerst. Je kunt als docent wel regels aanbieden, maar in het beste geval doen je leerlingen er weinig mee, in het slechtste houdt het ze op, omdat bij elke poging om met gebruik van regels iets betekenisvol te zeggen hun hele taalproductiesysteem 'platgaat'.

Bij het aanleggen van het inhoudelijk repertoire spe-

len vaste formules en frasen een belangrijke rol. Over die chunks ging het vorige artikel (Westhoff, 2007). De vraag is natuurlijk of je als docent op die laagste ERK-niveaus niet nog wat meer kunt doen dan alleen maar chunks aanbieden. Daarover en wat dat voor de verschillende niveaus van het ERK zou kunnen betekenen gaat dit artikel.

#### Correctieve feedback

Als één van de manieren om vormbewustzijn te bevorderen vinden we in de vakliteratuur het geven van zogenaamde correctieve feedback. Hieronder worden reacties op taaluitingen verstaan waaruit de taalgebruiker kan opmaken dat bepaalde aspecten van zijn uiting afwijken van de geldende norm. Lyster & Ranta (1997) onderscheiden in een veel geciteerde publicatie zes typen.

1. *Recasting*, waarbij de docent zonder speciale nadruk de leerlinguiting herhaalt, maar dan in de correcte vorm  
Leerling: 'It stink.'  
Docent: 'Yes, it stinks.'
2. Herhaling van de fout (met nadruk en een vraagteken)  
L: 'Das sagst du mich?'  
D: 'Das sagst du mich?'
3. Expliciete verbetering (zonder te thematiseren)  
L: 'Das sagst du mich?'  
D: 'Oh, du meinst: "Das sagst du mir?"'
4. Verzoek om verduidelijking  
L: 'He cans fly.'  
D: 'How do you mean: "He canS?"'
5. Uitlokking (*elicitation*), herhaling maar dan met vraagteken aan het eind waarbij de docent de leerlinguiting in de vorm van een soort invultraak herhaalt  
L: 'Das fragst du mir?'  
D: 'Das fragst du ...?'  
L: 'Das fragst du, eh, oh ja, mich?'
6. Metalinguïstische informatie waarbij expliciet op de fout wordt gewezen. Vaak wordt niet alleen verbeterd, maar ook naar een regel verwezen  
L: 'Er gehen ins Kino.'  
D: 'Nein, warte mal. Nicht "Er gehen", sondern "Er geht". Bei er kommt ein -t.'

Het eerste type is geheel impliciet. Bij de overige vijf maakt de docent op enigerlei wijze expliciet duidelijk dat er iets niet in orde is. Deze expliciete vormen worden samengevat als *prompting*. Bij de laatste drie wordt ook nog een leerlingreactie gevraagd. Lyster & Ranta (1997) gebruiken voor die interactieve vormen de term *negotiation of form*. Het is duidelijk dat het in alle gevallen gaat om ingrepen in een proces dat in eerste instantie om de inhoud draait. De inhoud van het gesprek staat voorop. Dat gesprek wordt even onderbroken en daarna weer gewoon voortgezet. Die onderbreking wordt wel een nadeel geacht, maar de voordelen lijken tegen de nadelen op te wegen mits de onderbreking niet te lang duurt. Volgens Lightbown (1998) is dat maximaal één minuut.

*Recasting* vraagt weinig capaciteit van het werkgeheugen van de leerling. Een nadeel is echter dat het lang niet altijd wordt opgepikt. Vooral op het laagste niveau wordt die impliciete vorminformatie door leerders, die geheel in beslag genomen worden door het over de *bühne* krijgen van de inhoud, gemakkelijk genegeerd. Gegeven het voorgaande lijkt het de vraag of dat op die

laagste niveaus echt erg is. Maar je kunt die aandacht voor de vorm versterken door er 'een punt van te maken' door vormen van *prompting*, al dan niet met de vraag om een reactie. De meest expliciete varianten blijken vooral voordelig te zijn als het goed of fout zijn van de vorm geen betekenisconsequenties heeft of als gebleken is dat impliciete correcties niet worden opgemerkt.

Er is de laatste jaren veel onderzoek gedaan naar de effecten van dit soort feedback (voor een overzicht, zie Russell & Spada, 2006). Globaal genomen komt daaruit dat de meerderheid van de docenten in inhoudsgericht talenonderwijs vooral *recasten*, maar dat de meest expliciete vormen (uitlokken en metalinguïstische feedback) het meeste effect hebben. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat het in bijna alle gevallen in dat onderzoek gaat om redelijk vergevorderde leerders. Vanuit de hier besproken inzichten gedacht, zou je bij beginners andere uitkomsten kunnen verwachten, omdat die gegeven de belasting van hun werkgeheugen voor expliciete informatie nog weinig open staan en/of omdat de erdoor veroorzaakte onderbreking de opbouw van inhoudelijke kennis nogal stoort.

#### Simpele vuistregeltjes

Als tweede manier om de ontwikkeling van vormbewustzijn te ondersteunen wordt nogal eens het geven van simpele vuistregeltjes genoemd. Uit het feit dat ons werkgeheugen moet woekeren met de beschikbare ruimte en daarbij voorrang geeft aan inhoud, valt af te leiden dat de vraag of je iets hebt aan zo'n regeltje vooral een kwestie is van economie. Het eerst heb je wat hersenruimte over voor *dé* regeltjes waarvan de toepassing erg weinig capaciteit vraagt en die heel erg vaak kunnen worden toegepast. Dat zijn dus vrijwel nooit systematische regels die een heel 'verschijnsel' reguleren, zoals het *article partitif* of de persoonlijke voornaamwoorden, maar van die zo goed als altijd opgaande, één op één regeltjes van het type: Duitse woorden die op een -e eindigen, krijgen in het meervoud bijna altijd een -n.

Ook over de economie van zulke vuistregeltjes is het één en ander te vinden in de vakliteratuur (zie bijvoorbeeld DeKeyser, 2005). Die lijkt groot te zijn bij regels die

- heel weinig denkstappen vragen;
- een heel breed bereik hebben;
- nauwelijks uitzonderingen kennen;
- (sterke) betekenisimplicaties hebben;
- vaak voorkomen;
- door hun verschijningsvorm nogal opvallen;
- veel overeenkomst met de moedertaal hebben.

## Het systematisch oefenen met gecompliceerde regels blijkt minder op te leveren dan het oefenen met eenvoudige verschijnselen

Het systematisch oefenen met gecompliceerde regels blijkt, ook op de wat langere termijn, minder op te leveren dan het oefenen met eenvoudige verschijnselen. Dit pleit dus tegen het in hun samenhang behandelen van complete issues zoals ‘de *passive*’ of ‘het sterke werkwoord’. Tegen de intuïtie van veel docenten in blijkt het meer effect op te leveren om zulke verschijnselen af te breken tot veel kleinere onderdelen en die aan te bieden als het zo uitkomt.

### Ad hoc, functioneel en zonder vaste aanbiedingsvolgorde

In alle gevallen geldt dus dat een regel ad hoc wordt gegeven, als de inhoud daarom vraagt en het verbeteren functioneel is – hetzij omdat een fout tot misverstanden kan leiden, hetzij (met name op de wat hogere niveaus) omdat het produceren ervan sociaal/pragmatisch niet functioneel of ongewenst is. Met ‘*You want clever person? Me very good!*’ maak je weinig kans als directiesecretaresse te worden aangenomen.

Volgens deze inzichten heeft kennis van grammaticale regelmatigheden dus wel een plek, maar een andere dan waaraan we gewend zijn. Dingen die we gewend zijn te zien als aparte, in een bepaalde sequentie aan te bieden en in te oefenen stukjes leerstof, komen in dit kader min of meer door elkaar, deels bijna gelijktijdig, zelden als een geheel en bijna nooit ‘systematisch’ aan de orde. Leerlingen en hun docent werken primair aan het ontwikkelen en uitbreiden van een inhoudelijk repertoire, bijvoorbeeld door te werken aan inhoudsgerichte, functionele taken, waarbij de doeltaal voertaal is. Wat in dat verband aan vormregelmaticheden het vaakst voorkomt en waarvan de toepassing kennelijk weinig capaciteit vraagt, zal het eerst blijven hangen.

Op deze manier vormt zich een soort sediment

van ervaren regelmatigheid waarop de leerling bij het naderen van het *vantage level* (B2) een beroep kan gaan doen bij het bewustmaken ervan. Het betekent dus ook dat het niet goed mogelijk is beheersing van bepaalde grammaticale issues (‘de modale werkwoorden’, ‘de toekomstige tijd’) aan bepaalde niveaus te koppelen. Het is misschien praktisch voor een uitgever die op die manier maar weinig aan zijn oude boeken hoeft te veranderen, maar er is noch in de taalverwervingstheorie noch in het ERK veel onderbouwing voor te vinden.

Die andere plek van grammaticakennis zou voor docenten en leerlingen wel eens minder frustrerend kunnen zijn dan de huidige. De besproken inzichten maken aannemelijk dat je meer grammatica kwijt kunt met meer profijt, als je er later mee begint. Nu besteden we in de onderbouw erg veel kostbare tijd aan het oefenen met kennis waarvoor de breinen van onze leerlingen nog weinig empoor hebben en halen we alleen op het vwo bij het eindexamen Engels voor lezen en luisteren het B2-niveau. Door in de eerste jaren prioriteit aan die inhoudelijk-communicatieve competentie te geven, zouden we dat B2-niveau misschien wel veel eerder, bijvoorbeeld al aan het eind van de basisvorming kunnen bereiken. In de tweede fase zouden we dan de schade ruimschoots, maar nu met meer profijt, in kunnen halen.

### Conclusies

Het geheel overziende lijkt de conclusie te zijn dat er vanuit taalverwervingsonderzoek erg weinig aanknopingspunten zijn om bepaalde grammaticale onderwerpen te koppelen aan ERK-niveaus. Het lijkt meer voor de hand te liggen de oplossing te zoeken in de manier waarop we in het onderwijs omgaan met vormaspecten van de te leren vreemde taal. Maar gegeven het voorgaande lijkt het ook niet logisch om daarbij principes te formuleren die in gelijke mate voor alle niveaus gelden. Het ligt meer voor de hand om ze per niveau te laten verschillen. Daarbij kunnen we ons baseren op het voorgaande, maar ook op het inzicht dat leren plaatsvindt in wat Vygotsky de zone van de naaste ontwikkeling heeft genoemd. Dat betekent dat je met je aanbod het best net boven het actuele kennisniveau van een leerling kunt mikken. Dat alles tezamen nemend kom ik dan uit op een aantal globale vuistregels die ik in tabel 1 heb proberen samen te vatten.

Waar je zo op uitkomt is een min of meer concentrisch programma waarin aan veel dingen tegelijk wordt gewerkt. Dat maakt het er niet makkelijker op

ERK-NIVEAU	AANBOD	SOORT FEEDBACK
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aandacht in principe zo goed als uitsluitend op het ontwikkelen van een elementair basisrepertoire voor het uiten van inhoud: chunks, frasen, vaste formules. Kortom: de meest frequente dingen uit de ‘Wat en hoe zeg ik het in het ...’-boekjes, de klikbrief, e.d.</li> <li>De frequentste vormverschijnselen als idioom aanbieden en laten gebruiken zoals de meest voorkomende vormen van hebben, zijn, kunnen, e.d., en combinaties als ‘<i>ich möchte</i>’</li> </ul>	Bij opvallende en/of storende fouten bevestigen op betekenis en corrigeren via <i>recasting</i>
A2	Als A1, maar uitgebreid met complexere chunks en simpele vuistregeltjes, als het zo uitkomt en nuttig lijkt	Bij opvallende en/of storende fouten de ‘mildere’ vormen van expliciete correctieve feedback (herhaling met nadruk, expliciete verbetering, verzoek om verduidelijking)
B1	Preluderend op B2 kunnen in voorkomende gevallen vast wat complexere issues worden gethematiseerd. Hiervoor komen met name die issues in aanmerking waarbij er een duidelijke relatie is te leggen tussen vorm en betekenis. Maar verwacht nog niet te veel van de toepassing van die kennis	Alle vormen van correctieve feedback inclusief de meest expliciete (uitlokking, metalinguïstische informatie)
B2	Hier begint het zin en nut te krijgen om eens een issue bij de kop te nemen waarbij de betekenis niet op de eerste plaats hoeft te komen. Inhoudelijk met de taal bezig zijn blijft echter hoofdzaak	Alle vormen van correctieve feedback met accent op de meest expliciete. In die laatste gevallen kan naar de aangeboden regels worden verwezen
C1	Als B2, waarbij hardnekkige ‘ <i>Dauerbrenner</i> ’ eens wat grondiger kunnen worden uitgediept en gecompliceerdere verschijnselen wat nader in hun nuances kunnen worden bekeken	Als B2, waarbij het een optie kan zijn leerlingen zelf eens iets te laten uitzoeken of voor zich zelf een oefenactiviteit te laten ontwerpen en uitvoeren

Tabel 1: Aandacht voor vormaspecten op ERK-niveaus

voor een docent. Gewoon het gangbare, lineair opgebouwde leerboek volgen is een stuk simpeler. Het vraagt ook een ander soort taken en opdrachten dan we nu in onze leerboeken aantreffen. Zulk onderwijs vraagt taken die leerlingen vooral helpen zo’n inhoudelijk repertoire op te bouwen en die tot activiteiten leiden waarin correctieve feedback functioneel is. ■

### LITERATUUR

DeKeyser, R. M. (2005). What Makes Learning Second Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning*, 55(s1), 1-25.

Lightbown, P. M. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 177-196). Cambridge: Cambridge University Press.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.

Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Westhoff, G. J. (2007). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 2: De ontwikkeling van vormbewustzijn: van chunks naar regels. *Levende Talen Magazine*, 94(1), 8-11.