

Grammatica en het ERK

Repliek 1 op Westhoff: 'Eigen inhoud eerst'

In twee replieken reageert Erik Kwakernaak op de artikelenserie 'Eigen inhoud eerst' van Gerard Westhoff in LTM 93/8, 94/1 en 94/3. Deze eerste repliek gaat vooral in op het eerste en derde artikel van de serie. Repliek 2, 'Grammatica en chunks', gaat in op het tweede artikel van Westhoff.

Erik Kwakernaak

Volgens het Europees Referentiekader (ERK) zou bij leerders pas op de overgang van B1 naar B2 een 'grammaticaal bewustzijn' ontstaan. Dat beweerde Gerard Westhoff in 2004 in het rapport *Vreemdetalenonderwijs in Nederland* (Edelenbos, De Jong & Westhoff, 2004, p. 106). In hetzelfde jaar schreef hij in het Zwitserse vreemdetalenonderwijstijdschrift *Babylonia*: 'Im CEF markiert der wahrnehmbare Einsatz von Grammatikkenntnissen den Übergang von B1 zu B2' (Westhoff, 2004, p. 54). In het volgende nummer van *Babylonia* verscheen een repliek van mij (Kwakernaak, 2004) die dat weerlegde. Nu probeert Westhoff in zijn LTM-artikelenreeks 'Eigen inhoud eerst' zijn grammaticaopvattingen te onderbouwen, te specificeren en te nuanceren. Hij blijft in het ERK lezen dat de leerder pas vanaf B2 aan een grammaticaal bewustzijn toe zou zijn.

Ik blijf bij wat ik in *Babylonia* schreef: niets in het ERK ondersteunt die claim. Afgezien daarvan zijn Westhoffs praktische voorstellen vaag. Ze dragen weinig bij aan een duidelijke positionering van de grammatica in het vreemdetalenonderwijs (vto) en negeren het probleem van de doorlopende leerlijnen.

Het ERK over grammatica

Sinds de intrede van de communicatieve aanpak in Nederland in de tweede helft van de jaren '80 wordt algemeen erkend dat de vreemdetaalreder in het begin van het verwervingsproces veel meer heeft aan beheersing van woorden en uitdrukkingen dan aan beheersing van grammatica. Woorden dragen gemiddeld veel meer betekenis over dan grammaticale structuren. De meeste docenten laten daarom woordfouten zwaarder wegen dan grammaticafouten. De gemiddelde leerling heeft het vooral bij het spreken dermate druk met het zoeken naar woorden, dat voor grammaticale correctheid

weinig aandacht en cognitieve capaciteit overblijft. Dit legt Westhoff nog eens uit aan de hand van Engelstalige vakliteratuur.

In het schoolse vto is de grammatica haar vroegere centrale en dominante positie allang kwijtgeraakt. De porties grammatica in de leergangen zijn kleiner geworden, de systematiek in de zin van het doornemen van complete hoofdstukken van de traditionele grammatica is er allang uit, zonder dat er een andere, duidelijke systematiek voor in de plaats gekomen is. De vraag naar een nieuwe positionering van de grammatica in het vto wordt al jaren gesteld, ook door mijzelf. Ik pleit er sinds jaar en dag voor om er efficiënter mee om te gaan, onder andere door de grammatica vooral in het begin veel terughoudender en zorgvuldiger te doseren. Criteria voor de keuze en de vorm van grammaticale gebruiksregels zijn ook al vaak op een rijtje gezet. Ik heb aan de selectie- en ordeningscriteria nadrukkelijk de natuurlijke verwervingsvolgorde toegevoegd, die weliswaar voor een groot deel niet eenduidig vastgesteld is, maar waarnaar verder gezocht kan worden.

Iets heel anders is Westhoffs bewering dat er een bepaald niveau van communicatieve vaardigheid aan te wijzen zou zijn waarop pas een 'grammaticaal bewustzijn' zou ontstaan of 'grammaticale regelkennis' zou gaan werken. Onder taalverwervingsonderzoekers zou het veel opzien baren als zoiets aangetoond kon worden.

Het ERK beweert dan ook niets in die richting. Westhoff citeert dat de ERK-auteurs op niveau B2 'a new degree of language awareness' zien ontstaan. Hij laat daar zijn eigen interpretatie op volgen: 'De leerder gaat zich bewust worden van regelmatigheden in de vreemde taal en, wat misschien nog wel belangrijker is, van die kennis gebruikmaken' (Westhoff, 2006, p. 15). Waarom citeert hij niet de concretisering die het ERK van deze 'aandacht op taal' geeft? Die luidt: 'correct mistakes if they have led to misunderstandings; make a note of "favourite mistakes" and consciously monitor speech for it/them; generally correct

slips and errors if he/she becomes conscious of them; plan what is to be said and the means to say it, considering the effect on the recipient/s' (CoE, 2001, p. 35).

Het ERK spreekt niet van 'bewuste regelkennis' en zelfs niet eens van 'grammatica', noch in de nauwere noch in de bredere context van dit citaat (pp. 33-36). Het gaat om een attentheid op 'fouten die tot misverstanden leiden', en dat zijn eerder lexicale dan grammaticale fouten. Ook voor zover hier grammaticale zelfcorrectie bedoeld wordt, doet het ERK geen enkele uitspraak over de basis waarop de leerder zichzelf corrigeert. Dat kan deze ook doen zonder gebruikmaking van expliciete regelkennis. Veel grammatica wordt lexicaal (als chunk) of onbewust verworven, ook in het vreemdetalenonderwijs.

Westhoff neemt, net als ik in mijn repliek in *Babylonia* deed, de plaatsen in het ERK door waar over grammaticale competentie en grammaticaverwerving gesproken wordt. Hij concludeert terecht: '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' (Westhoff, 2006, p. 15). Westhoff kiest zijn uitgangspunt. Prima, maar waarom blijft hij zich voor zijn persoonlijke keuze hardnekkig beroepen op het ERK, dat uitdrukkelijk geen keuze wil maken?

Westhoff vindt geen steun bij de ERK-auteurs, evenmin bij taalverwervingsonderzoekers, maar zoekt in een acrobatische redenering zijn toevlucht bij de docenten die de ERK-niveaubeschrijvingen mede geijkt hebben. Zij zouden daarin, net als hijzelf, gelezen hebben dat leerders pas bij het bereiken van B2 grammaticale regelkennis bewust beginnen te gebruiken. Hun goedkeuring van de ERK-beschrijvingen zou Westhoffs lezing onderbouwen. Maar hoe kunnen deze docenten zich uitgesproken hebben over het gebruik van bewuste grammaticale regelkennis, als daar nergens in de ERK-descriptoren sprake van is?

Vage richtlijnen

In 2004 las Westhoff in het ERK dat expliciete grammaticaregels zinloos zouden zijn tot aan de overgang B1-B2, 'een niveau dat voor Duits en Frans in ons onderwijs zelfs in het vwo niet gehaald wordt' (Edelenbos, De Jong & Westhoff, 2004, p. 106). Grammaticaonderwijs zou alleen zin hebben bij Engels in de bovenbouw van het vwo. Nu wil Westhoff in het ERK nog steeds hetzelfde blijven lezen, maar verruimt hij de praktische consequenties. Op niveau A2 mag voorzichtig begonnen worden met 'simpele vuistregeltjes, als het zo uitkomt

en nuttig lijkt'. Op B1 'kunnen in voorkomende gevallen vast wat complexere issues worden gethematiseerd'. Nog steeds is B2 een keerpunt: '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' (Westhoff, 2007b, p. 13) – ook al heeft het ERK het bij B2 over zelfcorrectie van 'mistakes if they have led to misunderstandings', waarbij de betekenis dus voorop staat.

Westhoffs richtlijnen zijn vaag. Wat betekenen ze concreet? Moeten docenten Frans tot en met eindniveau vwo maar niet moeilijk doen als een leerling *un spécial tarif* zegt of schrijft in plaats van *un tarif spécial*? De plaats van het bijvoeglijk naamwoord vóór of achter het zelfstandig naamwoord is immers een vrijwel betekenisloos vormverschijnsel, en met Frans haal je voor spreken en schrijven B2 ook op het vwo niet. En het verschil tussen *il dort* en *il dort*? 'Mag' dat dan op B1? En als leerlingen *I didn't saw that* zeggen of schrijven? Is dat een geval dat 'zo uitkomt en nuttig lijkt', een 'wat complexer issue' of een issue 'waarbij de betekenis niet op de eerste plaats komt'?

Hoe en wanneer maak je bij Duits aan beginners duidelijk dat je voor de betekenis van *wandte* in het woordenboek onder *wenden* moet kijken? En bij Frans voor *bu* onder *boire*? Hoe en wanneer mag de docent Engels gaan uitleggen welke slot-s bij het schrijven wel en welke geen apostrof krijgt?

Westhoff differentieert niet tussen receptief en productief en niet tussen mondeling en schriftelijk. Misschien denkt hij, zonder het te zeggen, alleen aan gespreksvaardigheid; dat zou de eendimensionaliteit van zijn theorie kunnen verklaren. De didactische werkelijkheid is complexer. Al vroeg is het voor leerlingen voor het begrip van Franse lees- en luisterteksten handig, zo niet noodzakelijk, te weten dat *dort* en *dort* allebei van *dormir* komen en *chevaux* van *cheval* net als *canaux* van *canal*. De grammaticale competentie van leerlingen wordt praktisch vanaf de eerste les aangesproken. Voorzichtig gedoseerde, liefst geleid-inductieve bewustmaking van grammaticale verschijnselen kan bij veel leerlingen vroeg beginnen.

Constructief voorstel

Westhoff schrijft: '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' (Westhoff, 2007b, p. 12). Hiermee ben ik het roerend eens. Er bestaan immers weinig noodzakelijke een-op-

eenrelaties tussen taalhandelingen en de grammaticale taalmiddelen waarmee die gerealiseerd kunnen worden. Maar je kunt heel goed als docenten en leergangauteurs praktische grammaticaleerlijnsafspraken maken, die in de school om meerdere redenen, waaronder de doorlopende leerlijnen, zinvol zijn (Kwakernaak, 2005).

Ik voeg aan Westhoffs vaststelling toe: vanuit taalverwervingsonderzoek zijn er erg weinig aanknopingspunten voor de ERK-niveaubeschrijvingen en de volgorde waarin het ERK de verschillende taalhandelingen zet. Maar dat geeft niet. Het ERK is een impressionistische poging om niveaus van taalvaardigheid te beschrijven. Het is een reeks van ideaaltypische leerdersportretten, geen enig mogelijke of optimale leerlijn en geen natuurlijke verwervingsvolgorde. Het moet gezien worden als een praktisch werkvoorstel onder het motto: dit is een eerste poging, laten we ermee aan de gang gaan, kijken hoe het werkt en al doende bijstellen.

Hetzelfdegold 30 jaargeleden voor de drempelniveau-publicaties van de Raad van Europa (vgl. Kwakernaak, 1979). Dat waren inventarisaties van taalmiddelen, afgeleid van de taalhandelingen die leerders zouden moeten kunnen realiseren op het drempelniveau (dat is nu ERK-niveau B1). In *Profile Deutsch* (Glabionat, et al., 2005), een project van het Goethe-Institut en de Raad van Europa, worden de taalhandelingen van het ERK gecombineerd met de drempelniveau-aanpak: voor het Duits als doeltaal worden woordenschat en – jazeker! – grammaticale structuren verdeeld over alle ERK-niveaus. Ook voor Spaans is in 2006 het *Plan curricular del Instituto Cervantes* voltooid. Vergelijkbare projecten zijn aan de gang voor Engels en andere talen (zie voor een overzicht <www.coe.int/t/dg4/Linguistic/DNR_EN.asp#TopOfPage>).

In een eerder artikel over deze materie (Kwakernaak, 2006, pp. 26-27) heb ik uitgelegd waarom ik in *Profile Deutsch* de woordenschataanpak wel, maar de grammatica-aanpak geen goed idee vind: één verdeling daarvan over de niveaus, afgeleid uit de beschreven taalhandelingen, ongeacht de moedertaal van de leerder. Veel realistischer is het om voor iedere combinatie van een moedertaal en een doeltaal een aparte grammaticaleerlijn te ontwerpen die vooral gebaseerd is op praktische haalbaarheid: de natuurlijke verwervingsvolgorde, die mede afhankelijk is van de grammaticale contrasten tussen moedertaal en doeltaal. Die grammaticaleerlijn kan vervolgens geplaatst worden tegen de achtergrond van het ERK, dat wil zeggen: er kan geschat en uitgeprobeerd worden op welk ERK-niveau welke structuren beheerst kunnen worden – het liefst apart voor schrijven en voor spreken, omdat goed gealfabetiseerde leerders

bij schrijven eerder een hoger grammaticaal beheersingsniveau kunnen realiseren dan bij spreken.

Westhoff wijst terecht op het belang van feedback. Maar om effectief te zijn, moet daar een lijn in zitten. Diezelfde lijn moet zichtbaar zijn in de beoordeling, voor docenten én leerlingen. Een voorstel voor grammaticaleerlijnen voor Duits en Frans voor Nederlandstalige leerlingen is door een projectgroep uitgewerkt en uitgekomen bij de SLO (Meijer, 2006) vanuit de gedachte: dit is een eerste poging, zo goed mogelijk doordacht, concreet en gedifferentieerd (onder andere met voorstellen voor structuren die (eerst) lexicaal (als chunk) worden aangeboden). Laten we met ons allen kijken wat daarvan al of niet werkt, en zo komen we verder. Uitgangspunt: laten we dit samen doen, en niet zoals altijd al iedere leergang voor zich, iedere docent voor zich. Westhoff biedt een paar vage keuzecriteria waaraan iedere docent zijn eigen interpretatie moet geven. Die brengen ons niet dicht bij een gezamenlijke doorlopende leerlijn.

Westhoff gaat niet in op *Profile Deutsch* en soortgelijke projecten van de Raad van Europa, en niet op eerdere discussiebijdragen over grammaticaleerlijnen. Dat is een teleurstellend gemis in de ‘discussie en dialoog’ waar hij in het rapport *Vreemdetalenonderwijs in Nederland* (Edelenbos, De Jong & Westhoff, 2004) om vroeg. ■

LITERATUUR

- Council of Europe. (2001). *Common European Frame of Reference for Languages*. Strassbourg: Council of Europe.
- Edelenbos, P., Jong, H. A. L. de, & Westhoff, G. (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland. Een situatieschets*. Enschede: NaB-MVT.
- Glabionat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P., & Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*. Berlin usw.: Langenscheidt.
- Kwakernaak, E. (1979). Het Threshold-Level is geen methode. *Levende Talen*, 343, 541-544.
- Kwakernaak, E. (2004). CEF und Grammatik. Replik auf den Artikel „Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP“ von Gerard Westhoff in *Babylonia* 2/2004. *Babylonia*, 2004(3), 63-66.
- Kwakernaak, E. (2005). Grammaticaleerlijnen in het vreemdetalenonderwijs. Duizend bloemen of één lijn? *Levende Talen Magazine*, 92(7), 5-7.
- Kwakernaak, E. (2006). Leerlijnen in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 7(1), 23-29.
- Meijer, D. (Red.). (2006). *Advies-grammaticaleerlijnen Duits en Frans*. Enschede: SLO.
- Westhoff, G. (2004). Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP. *Babylonia*, 2004(2), 53-56.
- Westhoff, G. (2006). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 1: Inzichten uit de taalverwervingstheorie. *Levende Talen Magazine*, 93(8), 14-17.
- Westhoff, G. (2007a). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 2: De ontwikkeling van het vormbewustzijn: Van chunks naar regels. *Levende Talen Magazine*, 94(1), 8-11.
- Westhoff, G. (2007b). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 3: Implicaties voor de praktijk. *Levende Talen Magazine*, 94(3), 10-13.



Foto: Anda van Riet

Maatwerk bij talen leren: hoe organiseer je dat? TaalRijk, het talentcentrum van het ROC Eindhoven

De laatste tijd is er veel kritiek geweest op het competentiegericht leren in het mbo – te weinig contacturen, slechte begeleiding en weinig kennisverwerving. Het kan echter ook anders. Toon van der Ven schetst in dit artikel een portret van een succesvolle invoering van taalbeleid en competentiegericht onderwijs op de campus Sterrenlaan van het ROC Eindhoven.

Toon van der Ven

De nieuwe Kwalificatiestructuur voor het mbo gaat de komende jaren officieel in. Kortweg: leren en beoordelen vinden aantoonbaar plaats in de beroepscontext (competentiegericht onderwijs, cgo) en, heel opvallend en belangrijk, de aan te tonen taalniveaus bij diplomering voor de verschillende opleidingen worden niet meer in een cijfer uitgedrukt, maar in de niveaus van het Europees Referentiekader (A1, A2, B1, enzovoort). Afgaande op sommige berichten in de media (‘Ze hebben alles geïntegreerd en nou mag ik alleen nog maar begeleiden’, ‘Nederlands als vak afgeschaft’, ‘Hoe moet ik een taal nou geïntegreerd aanbieden?’) levert dat hier en daar enige verwarring op.

De verwarring bestaat er onder andere uit dat het veel (taal)docenten nog niet duidelijk is welke plaats hun vak in de nieuwe opzet kan en moet innemen. Wat gaat straks geïntegreerd en wat kan, mag of moet nog in de vorm van lessen, leergangen of workshops?

Toch bieden juist die nieuwe Kwalificatiestructuur en de daaraan gekoppelde Kwalificatieprofielen een aantal kansen voor herkenbaar en zinvol taalbeleid waar ROC's – en dus de mensen die daar werken en studeren – blij mee kunnen zijn. Door de koppeling aan de Europese niveaus wordt er nu voor elke opleiding in het mbo een minimumniveau taalvaardigheid benoemd; een ontwikkeling die zal leiden tot een kwaliteitsimpuls voor taalbeleid en taalonderricht. Concreet betekent dit dat afstuderen met ‘een onvoldoende voor taal’ niet meer