

GESIGNALEERD

Shintani, N., Li, S., & Ellis, R. (2013). Comprehension-based versus production based grammar instruction: a meta-analysis of comparative studies. *Language Learning*, DOI: 10.111/lang.12001, pp. 1–34. On-line gepubliceerd op 10 maart 2013

Dit artikel presenteert een metastudie naar het effect van verschillende manieren waarop leerlingen grammaticale structuren kunnen verwerken. Er wordt een globaal onderscheid gemaakt tussen twee vormen van grammatica-instructie, ofwel comprehension-based grammar instruction, in het artikel afgekort als CBI. Deze wordt vergeleken met instructievormen waarbij leerlingen productief met grammatica aan de slag aan, in het artikel aangeduid als production-based grammar instruction, of PBI. In dit signalement houd ik de afkortingen CBI en PBI aan.

Het belangrijkste verschil tussen CBI en PBI betreft de vraag of taalproductie een vereiste is voor het verwerven van grammatica. CBI vereist geen productief gebruik van grammaticale structuren. Deze zijn onderdeel van de input, en de instructies zijn zo geformuleerd dat de leerlingen zowel vorm als betekenis van de grammaticale structuren in de input bewust verwerken. Het kan zijn dat leerlingen uit zichzelf wel tot taalproductie overgaan, maar dat is geen expliciet onderdeel van CBI. Feedback richt zich op de vraag of leerlingen de input hebben begrepen. Een

voorbeeld van een CBI-opdracht is dat de leerlingen een verhaal lezen en de bijbehorende plaatjes in de juiste volgorde moeten zetten; op die plaatjes worden belangrijke onderdelen van het verhaal afgebeeld, zoals wie wat doet en wanneer. Om dit te kunnen doen, moeten de leerlingen kennis verwerven van bijvoorbeeld persoonlijke voornaamwoorden en verschillende tijden. Benaderingen als bijvoorbeeld Total Physical Response (Asher, 1977), de Natural Approach (Krashen, & Terrell, 1983), en de input-processing benadering van VanPatten (1996) kunnen onder CBI geschaard worden.

PBI daarentegen gaat ervan uit dat taalproductie door de leerlingen zelf, schriftelijk of mondeling, zorgt voor de verwerving van grammaticale structuren. Een belangrijk onderdeel van PBI is feedback gericht op fouten in de taalproductie van leerlingen. Binnen PBI kan er ook sprake zijn van receptieve verwerking, bijvoorbeeld als leerlingen elkaar moeten begrijpen in een gesprek, maar het zelf produceren wordt van cruciaal belang geacht. Een voorbeeld van PBI is een mondelinge 'zoek de verschillen'-opdracht. Twee leerlingen hebben bijvoorbeeld elk een plaatje van een woonkamer en moeten erachter komen welke voorwerpen waar staan, en of hun plaatjes hierin verschillen of overeenkomen. Om dit te kunnen doen, moeten de leerlingen kennis van voorzetsels verwerven. Als voorbeelden van PBI noemen de auteurs de grammatica-vertaalmethode, de audiolinquale methode en PPP (presentation-production-practice).

De auteurs benadrukken dat er binnen zowel CBI als PBI een grote variëteit aan concrete uitwerkingen bestaat. CBI heeft verschillende opties om de grammaticale structuren in de input duidelijk te maken, bijvoorbeeld door deze cursief af te drukken. Ook kan het zowel om lees- als luistervaardigheid gaan, en varieert de manier waarop leerlingen moeten aangeven of ze de input begrepen hebben, bijvoorbeeld door multiple-choicevragen te beantwoorden of door het juiste plaatje bij de tekst te kiezen. De verschillen binnen PBI hebben te maken met de vraag of leerlingen zelf taal moeten produceren, of dat ze (kleine) wijzigingen in bestaand materiaal moeten aanbrengen. Een voorbeeld van dit laatste is het aanvullen van gatenzinnen of het vervangen van de ene structuur door de andere in een al gegeven zin. Ondanks deze variëteit binnen zowel CBI als PBI hebben de auteurs ervoor gekozen om beide benaderingen op macroniveau als prototypes te behandelen, met als essentieel verschil de receptieve of productieve verwerking van grammaticale structuren.

Het vergelijken van CBI en PBI kan licht werpen op de verhouding tussen receptieve en productieve vaardigheden. De auteurs onderscheiden hier vier mogelijkheden en onderbouwen deze vanuit verschillende theoretische kaders:

1. CBI leidt alleen tot het verwerven van receptieve kennis, en PBI leidt alleen tot het verwerven van productieve kennis. Dit wordt onderbouwd vanuit de skill learning theory (DeKeyser, 2007), die stelt dat er niet of nauwelijks transfer mogelijk is als de manier waarop je iets hebt geleerd verschilt van de manier waarop je die kennis vervolgens moet toepassen.
2. PBI leidt tot zowel meer receptieve als meer productieve kennis dan CBI. Swain's Output Hypothesis (1985) stelt dat het verwerken van input alleen niet voldoende is om hogere niveaus van taalvaardigheid te

bereiken, en dat leerlingen zelf ook moeten spreken en/of schrijven in de doeltaal. De auteurs verwijzen hier ook naar de Transfer Appropriate Learning Hypothesis (Lightbown, 2008), die stelt dat leerlingen de taal moeten verwerken op een manier die lijkt op de uiteindelijke toepassings-situatie, zodat er transfer kan plaatsvinden.

3. CBI leidt tot zowel meer receptieve als meer productieve kennis dan PBI. Volgens VanPatten's Input Processing theorie (1996) hebben receptieve en productieve vaardigheden dezelfde kennisbasis, en ligt receptieve verwerking aan deze basis ten grondslag.
5. PBI leidt alleen tot verwerving als er rekening wordt gehouden met het taalvaardigheidsniveau van de leerling. Voor CBI geldt deze beperking niet. Hier wordt verwezen naar Pienemann's Teachability Hypothesis (1985), die voorspelt dat leerlingen alleen een bepaalde grammaticale vorm kunnen leren produceren als die past bij hun niveau van taalontwikkeling. Wat receptieve verwerking betreft, kunnen leerlingen ook grammaticale vormen van boven hun niveau verwerken.

Voor de meta-analyse zijn 35 studies geselecteerd uit de periode 1991-2010. Een vereiste was dat er een directe vergelijking tussen CBI en PBI gemaakt werd. De onderzoeksvragen betreffen het verschil in leereffect tussen CBI en PBI wat betreft receptieve en productieve kennis van grammatica, aangeduid als *receptive and productive L2 knowledge*. Er wordt niet nader toegelicht wat deze kennis dan precies inhoudt en of ze ook vaardigheden omvat. De resultaten laten zien dat CBI een groter effect heeft op receptieve kennis dan PBI als binnen een week na afloop van de instructie een toets wordt afgenomen. Dit effect verdwijnt als de toets later dan een week na de instructie wordt afgenomen. De tweede onderzoeksvraag richtte zich op het verschil in leereffect tussen CBI en PBI wat betreft productieve kennis van grammatica. De meta-analyse laat

zien dat CBI en PBI een vergelijkbaar effect hebben op productieve kennis als binnen een week na afloop van de instructie een toets wordt afgenomen. Bij toetsen die later worden afgenomen, heeft PBI een groter effect dan CBI.

De auteurs zijn voorzichtig met het interpreteren van de resultaten en met het terugverwijzen naar de theoretische kaders omtrent receptieve en productieve taalvaardigheid. De meta-analyse laat zien dat beide vormen, CBI en PBI, effect hebben op zowel receptieve als productieve verwerving van grammatica. Verder suggereren de auteurs dat je op basis van de resultaten een bepaalde opbouw in grammaticaonderwijs zou kunnen aanbren- gen. Voor onbekende grammatica zouden receptieve verwerkingsvormen gebruikt kunnen worden, en voor (deels) bekende vormen zou PBI meer geschikt kunnen zijn. Om hier meer inzicht in te krijgen, is het echter nodig dat er fijnmaziger onderscheid wordt gemaakt tussen de verschillende vormen van CBI en PBI. Tevens geven de auteurs aan dat toekomstig onderzoek op het gebied van productieve kennis zowel geleide als vrije productie zou moeten meten.

MACHTELD MOONEN

LITERATUUR

- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- DeKeyser, R. (2007). *Practice in a second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Hayward: Alemany Press.
- Lightbown, P. (2008). Transfer appropriate processing as a model for classroom second language acquisition. In Z. Han (Ed.), *Understanding second language process* (pp. 27–44). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pienemann, M. (1985). Learnability and syllabus construction. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 23–75). Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–256). Rowley: Newbury House.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: theory and research*. Norwood: Ablex.