

# Grammaticaonderwijs aan allochtone jongeren

## Een onderzoek naar het effect

NANETTE BIENFAIT

Alfonso: ‘Shit juf, mijn koekje is in de thee gevallen.’

Míne: ‘Twee keer van twee jongen moeder komen in mijn huis. Ik wil jouw meisje en mijn jongen trouwt.’

Wat Alfonso (13 jaar) zegt is in grammatisch opzicht perfect. Míne (16 jaar) is duidelijk nog niet zover. Heeft zij grammaticaonderwijs nodig om haar taalvaardigheid in grammatisch opzicht te verbeteren? Of voldoet functioneel-communicatief taalonderwijs om een niveau zoals dat van Alfonso te bereiken? De discussie over de waarde van grammaticaonderwijs wordt al tientallen jaren gevoerd, zowel onder theoretici als docenten. Dit artikel gaat over de resultaten van een onderzoek (Bienfait 2002) onder jongeren van dertien tot achttien jaar in een internationale schakelklas naar het effect van expliciet grammatica-onderwijs.

### Vorm- versus betekenisgericht onderwijs

In reactie op het tot dan overwegend vormgerichte (tweede-)taalonderwijs, werd in de jaren zeventig in de theorievorming krachtig gepleit voor communicatief, betekenisgericht tweede-

taalonderwijs (onder meer Widdowson 1978). Dit leidde bijvoorbeeld tot de ontwikkeling van communicatieve methoden zoals Anders Nederlands (Bienfait e.a. 1986). Het belang van betekenisgericht onderwijs wordt nog steeds erkend (zie bijvoorbeeld Kuiken 1999), toch blijven zowel docenten als onderzoekers zich de vraag stellen of betekenisgericht onderwijs ook voldoet voor de verwerving van grammatica.

Onderzoek toont enerzijds aan dat leerlingen op basis van betekenisgericht onderwijs en natuurlijke verwervingsprocessen hun grammatische vaardigheid voorspoedig weten te ontwikkelen. Maar er zijn anderzijds aanwijzingen dat een meer directe vorm van instructie kan bijdragen aan de grammatische vaardigheid van tweede-taalleerders. Door met vormgericht onderwijs de aandacht van leerlingen, nadrukkelijker dan bij betekenisgericht onderwijs, te richten op grammaticastucturen, zou de verwerving ervan kunnen worden versneld. Bovendien zou dit type onderwijs zelfs noodzakelijk kunnen zijn voor de verwerving van bepaalde structuren.

De theorie-ontwikkeling over en het onderzoek naar het eventuele effect van vormgericht onderwijs richten zich vooral op drie the-

ma's:

1. De aard van de kennis die leerlingen door vormgericht onderwijs ontwikkelen en de gebruikswaarde van die kennis. Het gaat dan om de vraag of leerlingen door vormgericht onderwijs kennis ontwikkelen waarvan ze functioneel gebruik kunnen maken.
2. De potentiële *meerwaarde* van vormgericht onderwijs. De vraag hierbij is of leerlingen met vormgericht onderwijs sneller grammatisch vaardig worden dan met betekenisgericht onderwijs en of ze een hoger grammatisch niveau bereiken.
3. De *voorwaarden* waaronder vormgericht onderwijs effectief is. Wat is bijvoorbeeld de invloed van het grammatische ontwikkelingsstadium van leerlingen, van de aard van de te verwerven structuur, van de aard van de didactiek en van leerlingkenmerken zoals leerstijl en motivatie?

#### *De aard van de kennis*

Theoretici zijn het er redelijk over eens dat grammaticaonderwijs in beginsel tot een ander soort grammaticakennis leidt dan de kennis die ten grondslag ligt aan functionele, communicatieve taalvaardigheid. Het leidt tot *geanalyseerde* kennis van grammaticastructuren, tot *expliciete* kennis van grammaticaregels (onder meer Krashen 1982, DeKeyser 1993, Ellis 1994, Skehan 1998, Hulstijn 1999). Het gaat dan bijvoorbeeld om de kennis dat de stam van een werkwoord meestal wordt gebruikt om de eerste persoon enkelvoud uit te drukken. Aangenomen wordt dat zulke regelgebaseerde kennis relatief hoogwaardig is. In de eerste plaats omdat dit type kennis generaliseerbaar is. Zo is de stamregel toepasbaar op een groot aantal werkwoorden. Bovendien kan een taalleerder nadenken over zo'n regel en de regel waar nodig verbeteren of uitbreiden.

De keerzijde is dat expliciete kennis het

werkgeheugen aanzienlijk belast doordat de toepassing van een regel vaak meerdere denkstappen vereist. Hierdoor zou een taalleerder alleen onder bijzondere omstandigheden van die kennis gebruik kunnen maken, namelijk bij taken waarin de aandacht nadrukkelijk op de vorm van het taalgebruik is gericht en waarin hij tegelijk de tijd heeft om de expliciete kennis op te roepen en toe te passen. Dit geldt bij uitstek voor grammatica-oefeningen, maar mogelijk ook voor meer functionele taaltaken waarin de druk op taalverzorging vrij groot is en waarin leerlingen niet zo snel hoeven te reageren, bijvoorbeeld bij een zakelijk gesprek of een formele brief. Voor adequaat functioneren in communicatieve taaltaken waarin de aandacht primair op de betekenis is gericht, zou een taalleerder moeten beschikken over *impliciete, geautomatiseerde* kennis.

#### *De meerwaarde van vormgericht onderwijs*

Minder eensgezindheid bestaat er over de vraag of vormgericht onderwijs kan bijdragen aan de verwerving van impliciete kennis en of het iets toevoegt aan betekenisgericht onderwijs (het tweede thema).

De *non-interfacehypothese* claimt dat vormgericht onderwijs slechts in zeer beperkte mate van waarde is voor taalvaardigheid, omdat er geen transfer kan zijn van expliciete grammaticakennis naar impliciete grammaticakennis: er is geen 'interface' tussen beide typen kennis mogelijk (Krashen 1982). Hoewel een indirect effect - waarbij expliciete kennis de verwerving van impliciete kennis zou vergemakkelijken - niet wordt uitgesloten, zal volgens deze zienswijze vormgericht onderwijs uiteindelijk een tweede-taalverwervingsproces toch niet versnellen en heeft het dus geen meerwaarde in vergelijking met betekenisgericht onderwijs.

Volgens de *sterke-interfacehypothese* daarentegen, kan vormgericht onderwijs een recht-

streeks effect hebben op de tweede-taalvaardigheid doordat de expliciete kennis in zekere zin impliciet kan worden door die te automatiseren (Bialystok 1988, DeKeyser 1998). In een wat zwakkere variant van dit theoretische standpunt wordt de effectiviteit echter wel afhankelijk gesteld van de mate waarin het onderwijs aansluit bij het grammatische ontwikkelingsstadium van de leerling (Pienemann 1988). Hoe dan ook, de sterke-interfacehypothese verwacht wel dat vormgericht onderwijs het verwervingsproces zal versnellen. Bovendien zal het tot niveauverhoging leiden, omdat leerlingen zo structuren leren die zij niet op eigen kracht zullen of kunnen ontdekken.

Volgens de *zwakke-interfacehypothese* zou vormgericht onderwijs - indien gericht op de ontwikkeling van expliciete kennis - een rechtstreeks en onmiddellijk effect op de verwerving van impliciete kennis kunnen hebben, mits het aansluit bij het ontwikkelingsstadium van de leerling (Ellis 1997). Maar juist door die voorwaarde wordt deze optie voor de praktijk te lastig bevonden. Vormgericht onderwijs dat niet aansluit bij het ontwikkelingsstadium, zou niettemin zinvol zijn. De expliciete kennis die leerlingen erdoor verwerven zal op termijn (zodra het ontwikkelingsstadium dat toelaat) de verwerving van impliciete kennis bevorderen: de expliciete kennis helpt leerlingen om structuren in het taalaanbod te ontdekken. Zo moet vormgericht onderwijs de verwerving kunnen versnellen en tot niveauverhoging kunnen leiden.

Het beschikbare onderzoek geeft voorts nog geen uitsluitsel over waar het gelijk ligt. Daarvoor wordt het effect van vormgericht tweede-taalonderwijs eenvoudigweg te weinig onderzocht in ongedwongen, functioneel-communicatieve taaltaken. Uit deze constatering volgt bovendien, dat het onzeker is of vormgericht onderwijs effectiever is voor de verwerving van impliciete kennis dan betekenisgericht onderwijs.

#### Voorwaarden voor effectiviteit

Als het gaat om de voorwaarden waaronder vormgericht onderwijs eventueel effectief kan zijn, gaat de aandacht de laatste jaren vooral uit naar de aard van de didactiek en de keuze van de structuur. Op basis van het beschikbare onderzoek kunnen verschillende conclusies worden getrokken worden, al is enige voorzichtigheid geboden, omdat de studies sterk verschillen naar bijvoorbeeld de leeftijd en het opleidingsniveau van de leerlingen (voor een overzicht zie Doughty en Williams 1998, Norris en Ortega 2002, Ellis 2001, Bienfait 2002).

In de eerste plaats is het waarschijnlijk dat *betekenisgericht* onderwijs voldoet voor de verwerving van formeel en functioneel eenvoudige structuren. Formeel eenvoudige structuren zijn structuren die niet afhankelijk zijn van andere delen van de zin en daardoor betrekkelijk gemakkelijk door een taalleerder zelf zijn te ontdekken. Verkleinwoorden zijn bijvoorbeeld in dat opzicht eenvoudig. Functioneel eenvoudige structuren zijn betekenisdragende structuren, zoals meervoudsvormen. Door deze betekenisvolheid is dit type structuren relatief opvallend en door de taalleerder gemakkelijker te verwerken dan betekenisarme structuren.

In de tweede plaats zou *impliciet vormgericht* onderwijs extra ondersteuning kunnen bieden bij de verwerving van zowel *functioneel eenvoudige* structuren waarvan de regels gemakkelijk waarneembaar zijn, als van *functioneel complexe* en *formeel complexe* structuren waarvan de onderliggende regels onbetrouwbaar zijn en niet goed kunnen worden uitgelegd (bijvoorbeeld zinsstructuren met *er*). In het onderwijs wordt dan dus niet expliciet aandacht aan een bepaalde structuur en/of regels besteed, maar wordt de aandacht van de leerling daarnaartoe getrokken, bijvoorbeeld door die structuur vaak in een tekst te verwerken en eventueel ook te markeren.

Ten derde, *expliciet vormgericht* onderwijs is

mogelijkerwijs extra ondersteunend als het gaat om *formeel eenvoudige* structuren en *formeel of functioneel complexe* structuren, mits de onderliggende regels goed kunnen worden uitgelegd (bijvoorbeeld de getalsovereenkomst tussen onderwerp en persoonsvorm). In dit geval wordt de aandacht van de leerlingen nadrukkelijk gericht op de structuur en wordt de regel gegeven of afgeleid.

Ten slotte, met name de *leerstijl* en de *taal-aanleg* van leerlingen zouden van invloed kunnen zijn op het succes waarmee vormgericht onderwijs wordt verwerkt. Opmerkelijk is dat de veronderstelling dat onderwijs moet aansluiten bij het ontwikkelingsstadium van de leerling in de literatuur veel bijval geniet, maar dat het ontwikkelingsstadium verder weinig als variabele in onderzoek wordt betrokken.

#### *Inhoud van het onderzoek*

In het onderzoek waarover ik in dit artikel verslag doe, betrof de centrale vraag het effect van expliciet grammaticaonderwijs op de ontwikkeling van de grammatische vaardigheid in het Nederlands van allochtone jongeren en de voorwaarden waaronder een ontwikkelingseffect optreedt. Het is uitgevoerd onder leerlingen in een internationale schakelklas (isk): tweede-taalleerders van dertien tot achttien jaar. De deelnemende leerlingen waren halfgevoerd of gevorderd in hun verwerving van het Nederlands.

Juist vanwege de sterke theoretische, maar relatief weinig getoetste claims richtte mijn onderzoek zich in het bijzonder op de vraag of het effect van vormgericht onderwijs afhankelijk is van de mate waarin het aansluit bij het grammatische ontwikkelingsstadium van de individuele leerling. Ook is nagegaan in hoeverre eventuele effecten optreden in het mondeling-productieve taalgebruik van leerlingen in twee functionele, maar naar hun aard sterk verschillende taaltaken, namelijk

een formele taaltak (een beschrijving van een stripverhaal) en een informele taaltak (een ongedwongen gesprek). Beredeneerd is dat de grammatische vaardigheid in een formele taaltak een reflectie is van de mate waarin de kennis over een structuur geanalyseerd (expliciet) is en dat de grammatische vaardigheid in een informele taaltak aangeeft in hoeverre de (impliciete dan wel expliciete) kennis is geautomatiseerd. Zo kon ik claims met betrekking tot de aard van de kennis die door vormgericht onderwijs ontwikkeld wordt, toetsen.

Verder is onderzocht of het effect van vormgericht onderwijs samenhangt met de aard van de onderwezen grammaticastructuur (onderscheiden naar betekenisarme en betekenisrijke structuren). Ten slotte zijn de ontwikkelingen van de leerlingen die het vormgerichte onderwijs kregen, vergeleken met die van leerlingen die zich in een gevoelig ontwikkelingsstadium bevonden en aansluitend betekenisgericht onderwijs ontvingen.

#### *Methode van onderzoek*

Het onderzoek verliep in vijftien cycli van elk ongeveer vier weken. Per cyclus werd telkens eerst vastgesteld of de leerlingen zich in een gevoelig ontwikkelingsstadium bevonden voor verschillende grammaticastructuren. Dit gebeurde door hun prestaties in een formele en een informele taaltak te analyseren. Beredeneerd is dat een leerling die in beide taaltaken zwak presteert op een bepaalde grammaticastructuur, nog niet toe is aan de verwerving van die structuur. Is er sprake van een verschil in prestatie, dan is de leerling bezig met de verwerving van de structuur en bevindt hij zich in een stadium waarin hij gevoelig is voor verdere groei. Het gaat daarbij om twee subtypen van een gevoelig stadium: het ene kenmerkt zich door een relatief zwakke prestatie in de formele taaltak en het andere door een relatief zwakke prestatie in de infor-

mele taaltaak. Beargumenteerd is dat bij het eerste type sprake is van geautomatiseerde, maar relatief ongeanalyseerde, impliciete kennis. Bij het tweede subtype zou het juist gaan om niet-geautomatiseerde, maar relatief geanalyseerde, expliciete kennis. In het onderzoek zijn de ontwikkelingen op acht grammaticastructuren onderzocht; drie daarvan waren functioneel complex (betekenisarm) en twee functioneel eenvoudig (betekenisrijk).

Leerlingen die zich in een gevoelig stadium voor een of meer van de structuren bevonden of er juist nog niet aan toe waren, kregen in de betreffende cyclus een schriftelijke cursus in een van die structuren. Dit vormgerichte onderwijs kenmerkte zich door *expliciete* aandacht voor de onderzoekstructuren en hun regels. Bovendien was het intensief en vormden communicatieve taken noch de aanleiding noch de context voor het vormgerichte onderwijs. Wel werd aandacht besteed aan zowel de vorm als de betekenis van een structuur en bevatte elke cursus oefeningen voor de communicatieve toepassing van de betreffende structuur. Het ging daarmee om een type onderwijs dat tegenwoordig wordt getypeerd als *Focus on Forms* (FonFs) en niet om *Focus on form* (FonF) (zie bijvoorbeeld Doughty en Williams 1998).

Naast deze drie experimentgroepen werden er twee controlegroepen gevormd met leerlingen in een gevoelig ontwikkelingsstadium, onderverdeeld naar subtype, die niet het vormgerichte onderwijs kregen, maar het reguliere, overwegend betekenisgerichte onderwijs. Zij werden impliciet noch expliciet onderwezen in de onderzochte structuren.

Een cyclus werd afgesloten met een nieuwe uitvoering van een formele en een informele taaltaak. Telkens zijn op basis van twee name-tingen (respectievelijk vier en acht weken na de beginmeting) de ontwikkelingen van de groepen afzonderlijk en in vergelijking met elkaar geanalyseerd. In totaal deden 41 leerlingen mee aan het onderzoek.

### Resultaten en conclusies

Gevonden is dat leerlingen die vormgericht onderwijs kregen in een structuur waar ze nog niet aan toe waren, vrijwel niet vooruit gingen: zelfs niet in geanalyseerde kennis, zelfs niet in geval van gemakkelijkere structuren en zelfs niet na verloop van tijd. Leerlingen die vormgericht onderwijs kregen dat wel aansloot bij hun grammatische ontwikkelingsstadium, gingen daarentegen betekenisvol en stabiel vooruit, in zowel geanalyseerde als geautomatiseerde kennis. Leerlingen die zich in een dergelijk gevoelig ontwikkelingsstadium bevonden, gingen echter op basis van betekenisgericht onderwijs vergelijkbaar en even stabiel vooruit, ook in geanalyseerde kennis en ook in geanalyseerde kennis over complexe structuren. Mogelijk geeft vormgericht onderwijs wel extra steun bij de verwerving van impliciete kennis over relatief complexe structuren, maar het is twijfelachtig of zo'n effect duurzaam is.

Op basis van deze resultaten is geconcludeerd dat expliciet en intensief vormgericht onderwijs met name effectief is, als het aansluit bij het ontwikkelingsstadium van de individuele leerling. Bij klassikaal, ongedifferentieerd oefenen wordt de beschikbare onderwijs- en leercapaciteit dus inefficiënt ingezet. Zo'n aansluitingsvoorwaarde stelt docenten echter wel voor twee cruciale problemen. Want hoe stel je - geregeld - het ontwikkelingsstadium van elk van de leerlingen voor allerlei grammaticastructuren vast, en hoe organiseer je dat leerlingen telkens op het juiste moment de juiste oefenstof krijgen? De bevinding dat leerlingen in een gevoelig stadium op basis van betekenisgericht onderwijs een vergelijkbare en even bestendige groei weten te bewerkstelligen in hun grammatische vaardigheid, is dan ook geruststellend. De docent hoeft niet systematisch de vaardigheid van individuele leerlingen te

analyseren en intensief, geïsoleerd oefenen is evenmin nodig. Zodra leerlingen toe zijn aan de verwerving van een structuur, leren ze die structuur ook bij minder voorgestructureerd, maar wel betekenisrijk taalaanbod. Een bevinding die het beste past bij de ‘non-interfacehypothese’.

#### *Implicaties voor de praktijk*

Tot enige jaren geleden was het onderwijs in internationale schakelklassen in Nederland overwegend vormgericht (Berenst e.a. 1995). Na de massale invoering van de sterk betekenisgerichte methode *Zebra* (Alons e.a. 1999) zal daar op vele isk's inmiddels verandering in zijn gekomen. Desondanks valt het te verwachten dat varianten van *Focus on Forms* (FonFs) nog steeds worden toegepast. De bevindingen in deze studie billijken dan ook een pleidooi voor een verdieping van het inzicht van docenten en opleiders in de waarde, maar vooral in de beperkingen van expliciet, intensief en geïsoleerd vormgericht onderwijs. Docenten moeten vertrouwen ontwikkelen in het vermogen van leerlingen om ook op basis van betekenisgericht onderwijs en van eigen leer- en oefentechnieken hun grammatische vaardigheid verder te ontwikkelen, zowel de vaardigheid die nodig is voor formele, schoolse taaltaken, als de vaardigheid die nodig is voor informele, dagelijkse taaltaken, zelfs als het gaat om complexere grammaticastucturen. Leerlingen hebben niet altijd expliciete kennis nodig, voor de ontwikkeling van expliciete kennis zijn ze niet afhankelijk van expliciete uitleg door de docent en voor de ontwikkeling van geautomatiseerde kennis niet van intensieve, gestuurde oefening.

#### *Verder onderzoek*

De leerlingen in mijn studie bereikten geen grammatisch ‘topniveau’, bovendien leek

hun groei te stagneren, ongeacht de aard van het onderwijs. Het is dus wenselijk om na te gaan hoe verdere vooruitgang kan worden bewerkstelligd. Op basis van dit onderzoek ligt het voor de hand om de oplossing te zoeken in een versterking van de betekenisgerichte didactiek, omdat leerlingen met dat aanbod vorderen in hun grammatische ontwikkeling zonder dat complexe didactische ingrepen nodig zijn. Nagegaan kan worden of varianten van *Focus on Form* (FonF) de betekenisgerichte didactiek zodanig kunnen verrijken, dat de grammatische ontwikkeling van leerlingen nog een extra impuls krijgt. Gelet op de sterke aanwijzingen dat leerlingen de stof niet verwerken als ze er nog niet aan toe zijn (ook niet op de langere termijn), is het belangrijk dat FonF-activiteiten niet verengd worden tot grammaticaoefeningen. Het moet gaan om taken en activiteiten die niet ten doel hebben om alle leerlingen een bepaalde structuur te leren, maar om leerlingen die eraan toe zijn, extra gelegenheid te bieden om een of meer specifieke structuren nader te analyseren en te automatiseren. Hierbij zou weer gedifferentieerd kunnen worden naar taken en activiteiten met en zonder expliciete aandacht voor de regel. Interessant is om ook het effect op de grammatische ontwikkeling van samenwerkopdrachten die leerlingen stimuleren om te praten over taal, te bestuderen. Een tekstreconstructietaak (zoals *dictogloss*) is een concrete uitwerking van zo'n opdracht (voor een uitvoerige beschrijving zie Kuiken en Vedder 2000). Ook interessant is het om na te gaan of zelfstandig leren door de leerlingen de verwerving van grammatica kan versnellen of verdiepen, bijvoorbeeld door leerlingen aan te moedigen om (gedoseerd) te reflecteren op de vormkant van (hun) taalgebruik en om naslagwerken te raadplegen wanneer behoefte bestaat aan meer (grammatische) informatie.

LITERATUUR

Alons, L., Bienfait, N. e.a. (1999). *Zebra. Nederlands als tweede taal voor anderstaligen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Berenst, J., Bienfait, N., Hofstede, D. & Schaaf, N. van der (1995). *Met één hand kun je niet klappen. Eerste opvang van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. Beschrijving, evaluatie en aanbevelingen*. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.

Bialystok, E. (1988). Psycholinguistic dimensions of second language proficiency. In Rutherford, W. & Sharwood Smith, M. (eds), *Grammar and second language teaching. A book of readings* (pp. 31-51). New York: Newbury House.

Bienfait, N. (2002). *Grammatica-onderwijs aan allochtone jongeren*. Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Bienfait, N., Dijk, A. & Nanning, S. (1986). *Anders Nederlands. Communicerend Leren. Een thematisch cursorisch lessenpakket voor onderwijs aan heterogene groepen met meertalige leerlingen*. Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.

DeKeyser, R.M. (1993). *Cognitive-psychological perspectives on second language learning*. Paper presented at the AILA '93 10<sup>th</sup> World Congress, Amsterdam.

DeKeyser, R.M. (1998). Beyond focus on form. Cognitive perspectives on learning and practising second language grammar. In Doughty, D. & Williams, J. (eds), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-64). Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, C. & Williams, J. (eds) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1994). A theory on instructed second language instruction. In Ellis, N. (ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 79-115). London: Academic Press.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language*