

4. Een “schijf van vijf” voor het vreemde-talenonderwijs

Gerard Westhoff
IVLOS, Universiteit Utrecht

4.1 Leren door handelen

In de leertheorie bestaan verschillende scholen. In de loop van de jaren komen er nieuwe bij en verdampen oudere. Maar al over een betrekkelijk lange periode lijkt er bij alle verschillen één constante te zijn. Er wordt niet zo zeer geleerd door informatie te krijgen over wat je moet leren, maar door te handelen aan wat je moet leren. Dat handelen aan kan uit allerlei vormen van activiteit bestaan. Waar het om gaat is dat de leerder door die (liefst verschillende) activiteiten dat wat hij moet leren (het leerobject) van allerlei kanten leert kennen. Daardoor komt hij allerlei kenmerken van dat leerobject tegen. Hoe gevarieerder de handelingen, des te meer verschillende kenmerken komen voorbij. Dat handelen vindt plaats in een soort werkplaats (het ‘korte-termijngeheugen’). Na voltooiing van de handeling gaat het object (terug) naar het magazijn (het ‘lange-termijngeheugen’). Daar wordt het aan de hand van zijn kenmerken opgeborgen. Via die kenmerken is het daar ook weer op te vragen. Hoe vaker aan die kenmerken is gehandeld, des te sneller wordt het object later weer teruggevonden. En het zal in meer en verschillender situaties geactiveerd worden, naarmate de leerder tijdens het oefenen met meer, en verschillender kenmerken in de weer is geweest. Dat effect kun je proberen te realiseren door verschillende typen handelingen op te roepen. Deze opvatting veronderstelt drie aspecten:

- er moet iets zijn om aan te handelen: *het handelingsobject*
- *de handeling zelf* en
- *de taak of opdracht* die de handeling oproept.

Het handelingsobject kan in principe van alles zijn, van heel concrete, materiële kralen op een telraam tot de meest abstracte mentale voorstellingen. Bij het schoolse leren gaat het meestal om een mentaal object (een idee, een voorstelling, een begrip, een regel, een woord). Handelingen kunnen ook heel verschillend zijn. Handelen kan variëren van simpel herhalen (technischer: een mentaal object uit het lange-termijngeheugen halen, het naar het werkgeheugen brengen en daarna weer opbergen) tot gecompliceerde handelingen als structureren of abstraheren.

Leermateriaal bestaat uit handelingsobjecten (teksten, illustraties, regels, e.d.) met taken (opdrachten, vragen, e.d.). De bedoeling van dat materiaal is, dat daarmee ‘leerzame’ handelingen worden opgeroepen. Liefst zo gevarieerd mogelijk. De eerste vraag is natuurlijk hoe je weet of een handeling ‘leerzaam’ is. Vervolgens kun je proberen vast te stellen wat voor objecten zich het best lenen voor het uitvoeren van

die handelingen. Tenslotte hangt ook nog het een en ander van de taak af. De ene taak roept de beoogde handeling veel minder trefzeker op dan de andere. Het is het werk van een curriculumontwikkelaar, materiaalmaker of docent op deze punten verstandige beslissingen te nemen en slimme en doelmatige keuzes te maken. Je kunt dat op je gevoel doen, zoals een kunstenaar dat doet. Je kunt ook proberen houvast te vinden in de theorie. Die hoort immers volgens de klassieke definitie de werkelijkheid systematisch te beschrijven, zodat we haar kunnen verklaren en kunnen voorspellen wat er bij bepaalde ingrepen zal gebeuren. In het kader van het vreemde-talenonderwijs is dat de taalverwervingstheorie. Daar is de laatste decennia veel over gepubliceerd en, anders dan in de jaren daarvoor, nu ook gebaseerd op de resultaten van empirisch onderzoek. Niet dat die resultaten eenduidig zijn en dat iedereen het eens is. Er bestaan nog steeds verschillende scholen en richtingen. Toch zijn er wel een aantal aanknopingspunten, waar een curriculumontwikkelaar, materiaalmaker of docent houvast kan zoeken. In het onderstaande wordt geprobeerd een aantal van die hoofdzaken schetsmatig aan te geven. Op grond van de vakliteratuur kunnen dan vijf componenten worden onderscheiden in het onderwijsleerproces. Ze spelen allemaal een rol en ze vragen elk hun eigen type handelingen en navenante taken en materiaal. In compleet leer materiaal (zoals een leerboek) moeten ze eigenlijk allemaal aan de orde komen.

4.2 Vijf componenten van het vreemde-taalverwervingsproces

4.2.1 Blootstelling aan Input

Hoewel in de afgelopen decennia verhitte debatten zijn gevoerd over vrijwel alle aspecten van het vto, is er in grote lijnen consensus over het feit dat het blootgesteld zijn aan input (taalaanbod in de doeltaal) cruciaal is voor de taalverwerving: zonder 'exposure' aan input geen of weinig leeropbrengst. Ook is men het er in grote lijnen over eens dat die blootstelling het meeste oplevert als de input qua moeilijkheidsgraad net iets boven het actuele taalbeheersingsniveau van de leerder ligt. In het vakjargon: de input moet 'i + 1' zijn. ('i' staat daar voor 'interlanguage', oftewel de kennis over de vreemde taal waarover een leerling op een bepaald niveau beschikt). De grote man achter deze opvatting is Stephen Krashen. De centrale rol van exposure aan input is zo goed als het enige wat van zijn theorieën nog algemeen wordt geaccepteerd. (Krashen, 1981; Krashen, 1982; Krashen, 1985; Krashen & Terrel, 1983)

In termen van leerhandelingentheorie zou je kunnen zeggen dat de input het handelingsobject is. De verwerking ervan is dan de handeling. Als handelingsobject wordt de input geacht effectiever te zijn naarmate hij natuurlijker, levensechter en functioneler is. Nog effectiever is hij als hij attractief is, al was het maar omdat leerlingen dan langer bereid zijn ermee te werken (en dus er aan te handelen). Van handelen aan input die niets betekent leer je minder dan van handelen aan input die

een directe emotionele en sociale betekenis voor je heeft, waarbij je je betrokken voelt, en die dus motiverender werkt.

4.2.2 Inhoudsgerichte verwerking

In het algemeen is men het er ook over eens, dat die 'blootstelling aan input' alleen maar effectief is als zij er toe heeft geleid, dat de leerder zich de strekking van de input heeft gerealiseerd. Er moet dus een taak zijn, vaak in de vorm van een opdracht, die er toe leidt dat leerders zich richten op de betekenis van wat zij aangeboden krijgen. Dat werkt beter, naarmate zo'n taak levensechter en functioneler is en bij de interesses van de leerder aansluit.

Als zowel input als opdracht levensecht en natuurlijk zijn, komen bovendien ook culturele aspecten vanzelf aan de orde. Denk bijvoorbeeld aan een opdracht waarbij leerlingen voor zichzelf een programma samenstellen voor een bezoek aan een stad of kiezen uit de gerechten van een menu. Via het verwerken van natuurlijk taalaanbod komt de leerder dus in contact met elementen van het dagelijks leven en de cultuur van het vreemde land.

4.2.3 Vormgerichte verwerking

Over de rol van grammaticaonderwijs is minder consensus. Toch begint zich daar wel een soort meerderheidsstandpunt uit te kristalliseren. Ervaringen in het Canadese immersion onderwijs (dat zich in extreme vorm beperkte tot uitsluitend inhoudsgeoriënteerd laten verwerken) hebben daarbij een rol gespeeld. Via die aanpak bleken de leerlingen inderdaad bijna moedertaalniveau in lezen en luisteren te bereiken. Maar de resultaten bij de productieve vaardigheden, hoewel beduidend hoger dan in het gewone onderwijs, bleven toch achter bij de hooggespannen verwachtingen. Uit vergelijkend onderzoek bleek dat leerlingen die naast input ook grammatica-onderwijs hadden gekregen, sneller vorderden, uiteindelijk op een hoger niveau terechtkwamen, gecompliceerdere taaluitingen konden produceren en daarbij minder fouten maakten (Lyster, 1987; Lyster, 1990). Voor een goed overzicht van effecten van verschillende varianten van vormgericht onderwijs, zie Spada (1997).

Maar grammaticaonderwijs bleek alleen maar het beschreven effect te hebben als het werd gecombineerd met een overvloedig taalaanbod à la Krashen. Bij onderzoek bleken de vorderingen van leerlingen die alleen maar grammatica-onderwijs kregen nog slechter te zijn dan bij leerlingen die volgens de methode van Krashen alleen maar input te verwerken kregen. Het zit dus niet in de grammatica alleen, maar in de combinatie. Bovendien kon worden vastgesteld, dat ondanks de waarneembaar betere resultaten, de onderwezen grammaticaregels door de leerlingen niet bleken te worden gebruikt. Ook een Nederlandse lezer kan bij zich zelf snel vast stellen dat hij dat ook niet doet. Bijvoorbeeld door in het Duits te zeggen: 'Hij begrijpt het'. Volgens de grammaticaregels die op school worden aangeboden moet je voor het produceren van die vorm eerst nagaan wat de verleden tijd van dat werkwoord is. Als dan blijkt dat het

werkwoord sterk is, verandert de -e- in de stam in bepaalde gevallen (vgl.: lezen - er liest). Maar 'Er versteht es' is een uitzondering binnen een uitzondering. Daarom is het 'er versteht' en niet 'er verstieht'. Maar ook bij het regelmatige 'Dat beweegt' zou je volgens de regel eerst toch noch even moeten nagaan of het niet sterk is. Want dan zou het 'Es beweigt' moeten zijn. Dat doet niemand. Kennelijk produceer je dit soort vormen op een andere manier (Westhoff, 1989, 41-43). Onderzoek bevestigt dit inmiddels (zie voor allerlei onderzoek op dit gebied Levelt, 1989).

Een verklaring die deze paradox lijkt op te heffen is de aanname dat grammatica-onderwijs niet direct maar indirect werkt. Deze verklaring wordt de 'weak interface hypothese' genoemd, is uitvoerig onderbouwd door o.a. Ellis (1990) en vindt in de vakliteratuur tamelijk brede ondersteuning. Volgens deze hypothese maken leerders hun eigen regels. Vooralsnog voor ons tamelijk onnaspeurlijk. Waarschijnlijk in andere en veel gedifferentieerder vorm dan wij ze per beschrijvende of pedagogische grammatica aanbieden. Waarschijnlijk ook gestuurd door een streven naar de grootst mogelijke efficiëntie en niet door linguïstische systematiek. Ze leiden die af uit de hun aangeboden input. Dat verklaart waardoor leerders, die alleen maar input kregen, tot een beter resultaat kwamen dan leerders die alleen maar grammatica kregen. De laatste ontbrak het aan de grondstoffen om hun eigen regels uit af te leiden en met de aangeboden regels konden ze weinig beginnen.

Dat zou betekenen dat de door ons aangeboden regels niet worden gebruikt omdat het de verkeerde regels zijn. In dat geval zouden we leerders misschien kunnen helpen met regels die meer lijken op het soort regels dat ze zelf maken. Bijvoorbeeld door niet naar taalkundige systematiek of volledigheid te streven (in de vakliteratuur 'beschrijvingsregels'), maar eenvoudiger 'montagehandleidingen' te verzinnen. Bijvoorbeeld niet: '*Het naamwoordelijk deel van het gezegde krijgt de eerste naamval*', maar: '*Bij 'sein' en 'werden' gebeurt er niets.*'. Maar in alle gevallen blijft de rol van veel en rijke input cruciaal. Ook de formele kant van de taal wordt geleerd via inputverwerking. Ook hier dus weer een merkwaardige paradox: Hoe meer input, des te meer profiteert een leerder van de door de docent georganiseerde aandacht voor grammaticale vorm.

4.2.4 De rol van (pushed) output

Sinds enkele jaren is er ook meer systematische aandacht voor een productieve rol van de leerling. Het zal weinig verbazing wekken dat leerders hun actieve taalbeheersing vergroten door zich veelvuldig in de vreemde taal te uiten. Maar er komen steeds meer aanwijzingen dat er meer gebeurt. De aanzet komt opnieuw uit Canada, in de vorm van de zogenaamde 'output hypothese' (Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1995). De idee erachter is eigenlijk erg logisch: als je leerlingen 'dwingt' zich in de vreemde taal te uiten, ontdekken ze vanzelf de (ook grammaticale en syntactische) leemten in hun kennis die hen verhinderen te zeggen wat ze willen uiten.

Daar is zelfs lang niet altijd een reactie van de docent voor nodig in de vorm van aanmerkingen of verbeteringen. In veel gevallen merken ze het ook zo wel.

Volgens de output hypothese brengt het constateren van zo'n leemte leerlingen er toe vormgerichter met input en met hun formele kennis om te gaan. Dat leidt weer tot een natuurlijke behoefte aan uitbreiding van formele kennis. Maar dat niet alleen. In veel gevallen zullen leerlingen over de vorm wel een idee hebben, maar niet altijd even zeker zijn. Door de 'pushed' output zijn ze ook gedwongen zulke ideeën te toetsen door ze gewoon uit te proberen. Die frequente toetsing leidt weer tot grotere nauwkeurigheid, betere beheersing en (ook formele) correctheid. Experimenten lijken deze hypothese te bevestigen (Nobuyoshi & Ellis, 1993; Swain & Lapkin, 1995).

Bij het oefenen kunnen twee typen output worden onderscheiden: enerzijds *het produceren van chunks* of van combinaties van chunks. Chunks zijn ongeanalyseerde taalfragmenten van meer dan één woord. Een voorbeeld daarvan is het zonder nadenken kunnen produceren van de uitdrukking 'Guten Abend', zonder dat je nu precies zou kunnen zeggen waarom het *guten* Abend en niet *gute*, *guter* of *gutem* Abend zou moeten zijn. Of in het Frans vlekkeloos een vraag om informatie kunnen beginnen met 'Sauriez-vous me dire', zonder zelfs maar ooit van een 'conditionnel' gehoord te hebben of te weten dat de gebruikte vorm een vorm van het werkwoord 'savoir' is. Het oefenen met *chunks* 'monteren' moet leiden tot een grotere vaardigheid in het zo wendbaar mogelijk (dat wil zeggen in zo veel mogelijk verschillende combinaties) gebruiken van zulke fragmenten. Dit wordt ook wel 'formulaic speech' genoemd.

Anderzijds is er *het regelgeleide produceren*: de output hiervan wordt ook wel met de term 'creative speech' aangeduid. 'Creative speech' heeft trouwens niets te maken met creatief schrijven of gedichten maken. In tegendeel, strikt genomen vallen zelfs de saaiste grammatica-invuloefeningen hieronder. Als je 'Guten Abend' niet als 'formulaic speech' produceert, maar als 'creative speech', door de grammaticaregels toe te passen, kom je tot het produceren van die taaluiting door je te realiseren dat

- 'Abend' een mannelijk woord is,
- We te maken hebben met een onvolledige zin, waaruit het onderwerp (ich) ,de persoonsvorm (wünsche) en het meewerkend voorwerp (dir/Ihnen/euch) zijn weggelaten.
- In die 'zin-in-volledige-vorm', dat, wat we willen produceren, dus het lijdend voorwerp is.
- Het lijdend voorwerp de 4^e naamval (accusatief) heeft.
- bij het ontbreken van een 'Bestimmwort' het adjectief de uitgang van het 'Bestimmwort' krijgt,
- dat de woorden der, dieser, jeder, jener, aller, mancher, solcher of welcher 'Bestimmwörter' zijn en

- dat de uitgang van het ‘Bestimmungswort’ in de accusatief mannelijk ‘-en’ is. Doel van het oefenen van ‘creative speech’ is de toepassing van zulke regels te automatiseren.

Vanuit de theorie lijkt het aan te bevelen om output-productie van beide typen te laten organiseren. Vanzelfsprekend is zowel bij het oefenen met ‘formulaic speech’ als met ‘creative speech’ levensechtheid weer van groot belang. Dat houdt onder meer in dat wat de leerlingen zeggen of schrijven een communicatief doel moet hebben, meer gericht moet zijn op de boodschap dan op de vorm, dat er een echte reden moet zijn om iets te zeggen en dat de leerlingen liefst vrij moeten zijn in de keuze van de taalmiddelen. Dat veronderstelt wel dat leerlingen een reden hebben om zich te uiten. Zo’n situatie moet dus wel gecreëerd worden. Hoe levensechter hoe beter.

4.2.5 *Strategisch handelen*

Voor het leren van een vreemde taal is altijd maar een beperkte tijd beschikbaar. Dat betekent dat er in de beheersing altijd kleine tot zeer grote leemten zullen blijven bestaan. Daarom is het nuttig en handig om leerders te trainen in het gebruik van strategieën die kunnen helpen die gebreken te compenseren. We onderscheiden naar hun rol *receptieve* en *productieve strategieën*.

Receptieve strategieën zijn bedoeld om kennisleemten te compenseren die het begrijpen van taalaanbod bemoeilijken, zoals lees- en luisterstrategieën. Receptieve strategieën zijn het raden van onbekende woorden, het activeren van zo veel mogelijk voorkennis, e.d. Voor een goed overzicht van soorten strategieën, het onderwijs er in en het effect daarvan zie Bimmel (1999), voor meer praktische voorbeelden Westhoff (1997).

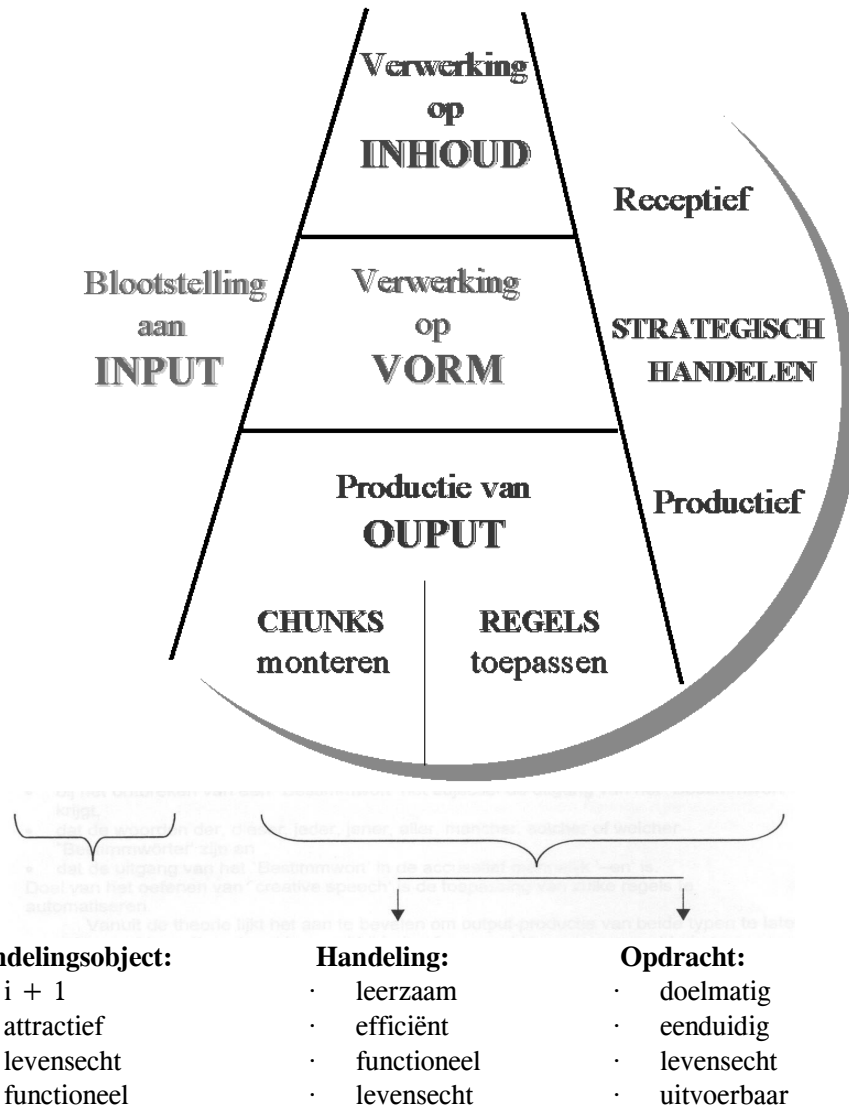
Productieve strategieën worden ook wel compensatie- of communicatiestrategieën genoemd en zijn bedoeld om te verhullen dat je iets niet kunt zeggen (fillers, of vermijdingsstrategieën) of om je te helpen om de boodschap toch te laten overkomen (omschrijven, negotiation of meaning, e.d.). Voor meer theorie zie Poulisse (1990), voor praktische voorbeelden: de Vries (1994). In relatie met het verwerven van dit soort vaardigheden wordt nogal eens aangenomen, dat bewustmaking van de uitgevoerde stappen (reflectie) een van de leerzaamste handelingen is.

4.3 De schijf van vijf

Bij de geschetste componenten, gaat het niet om een faseringsmodel. Veeleer is sprake van een analogie met de bekende “schijf van vijf” voor gezond eten. Ook daar is sprake van vijf componenten. Om gezond te zijn dient een maaltijd eigenlijk elk van deze componenten in enigerlei vorm te bevatten. De volgorde is niet zo belangrijk. Als ze er maar in zitten, liefst op een smakelijke manier, in een behoorlijke verhouding. Om de

taalverwervingscomponenten in een schema onder te brengen is daarom ook voor zo'n "schijf van vijf" gekozen. Ook hier is de volgorde niet zo wezenlijk.

Schema: De 'schijf van vijf' voor het vreemde-talenonderwijs



Ook hier is weer het belangrijkste dat we taken verzinnen die leiden tot taalleer-activiteiten waarin ze allemaal in enigerlei vorm, liefst geïntegreerd tot een smakelijk gerecht of menu voorkomen. Zoals gezegd, anders dan in vroegere fasenmodellen is de volgorde niet zo belangrijk. Input zal vaak een uitlokkende rol spelen. Maar het is niet

perse noodzakelijk. Je kunt ook best met outputproductie beginnen of met strategisch handelen. Je kunt het schema als planningsinstrument gebruiken voor het bedenken van nieuwe taken of lessen, maar ook als checklist voor het analyseren of beoordelen van bestaand materiaal.

Voor een ‘voedzaam maal’ dat wil zeggen in elk stukje effectief taalonderwijs, moeten voor elk van de componenten leeractiviteiten georganiseerd worden. Voor elke component vragen de leerhandelingen hun eigen type opdrachten. Alle opdrachten moeten aan de volgende eisen voldoen: ze moeten levensecht, functioneel, eenduidig en uitvoerbaar zijn. *Levensechte* opdrachten zijn interessanter en motiverender voor de leerders. *Doelmatig* betekent dat de opdracht geschikt is om een van tevoren bepaald doel te bereiken (bijvoorbeeld: als het doel is “leesvaardigheid ontwikkelen” heeft een grammaticale invuloefening weinig zin). Een opdracht is *eenduidig* als het voor de leerders duidelijk is wat ze moeten doen. *Uitvoerbaar* betekent dat de opdracht moet aansluiten bij het kennisniveau van de leerders.

Zoals gezegd vormen de vijf componenten niet noodzakelijkerwijze een vaste sequentie waarbij elke volgende component alle vorige veronderstelt. Strategisch handelen of creative speech bijvoorbeeld kunnen heel goed apart worden getraind, al zal daarbij in de regel sprake moeten zijn van blootstelling aan input en van verwerking op inhoud en/of vorm. Bij de deductieve opvatting over de rol van regels voor vorm, kan zo goed als zonder blootstelling aan en verwerking van input gewerkt worden. Het onderscheiden in de voorgestelde categorieën maakt het makkelijker om doelmatige taken te kiezen, beoordelen, aan te passen en te ontwerpen. Maar het zal ook bij het analyseren en beoordelen vaak voorkomen, dat in een enkele leertaak bij nadere beschouwing aan meerdere componenten wordt gewerkt. Zoals ook in een leerstofeenheid de verschillende componenten heel functioneel in allerlei volgordes kunnen voorkomen. Hoofdzaak is, dat de taken levensecht zijn en functioneel.

4.4 Literatuur

Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. 's Hertogenbosch: Malmberg.

de Vries, E. (1994). Compensatiestrategieën in de klas. *Levende Talen*, 488, 128-134.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S.D., & Terrel, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge (Mass.): MIT press.
- Lyster, R. (1987). Speaking Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43(4), 701-717.
- Lyster, R. (1990). The Role of Analytic Language Teaching in French Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review*, 47(1), 159-176.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focussed communication tasks and second language acquisition. *ELT journal*, 47, 203-210.
- Poullisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris.
- Spada, N. (1997). Form-focussed Instruction and Second Language Acquisition: A review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass & C.G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. (pp. 235-253). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M., & Lapking, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate. A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Westhoff, G.J. (1989). *Basisvorming Duits*. Leiden: Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff.
- Westhoff, G.J. (1997). *Fertigheid Lesen*. (Vol. Fernstudieneinheit 17). Berlin/München/New York: Langenscheidt.