

**Een 'schijf van vijf'
voor het
vreemdetalenonderwijs
(revisited)**

Prof. dr. G.J. Westhoff

© 2008, Deventer

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteur: Prof. dr. G.J. Westhoff

Besteladres

Postbus 2061, 7500 CB Enschede
Telefoon (053) 4840 418
E-mail: g.pouw@nabmvt.nl

ISBN: 978-90-329-2301-3

Inhoud

Vooraf	7
1. Leren door handelen	9
2. Vijf componenten van het vreemdetaalverwervingsproces	13
2.1 Blootstelling aan input	13
2.2 Inhoudsgerichte verwerking	14
2.3 Vormgerichte verwerking	15
2.4 De rol van (pushed) output	18
2.5 Strategisch handelen	21
3. De schijf van vijf	23
Literatuur	29

Vooraf

De 'schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs' is ooit bedacht voor een voordracht op een Levende Talen Studiedag in november 2000. Het bleek een handige metafoor. Hij wordt in een aantal lerarenopleidingen en nascholingsprojecten gebruikt, heeft gediend als theoretisch kader van onderzoeksprojecten (de Graaff & Koopman, 2006; Driessen, Westhoff, Haenen, & Brekelmans, 2008) en als basis voor ontwikkelingsprojecten zoals de meetlat voor TalenQuest (http://webquest.kennisnet.nl/talenquest/talenquest_beoordelen). Hij is in zijn oorspronkelijke vorm ook gepubliceerd, maar die publicaties zijn intussen moeilijk bereikbaar (Westhoff, 2001a; 2002). Vanuit het veld kwamen met enige regelmaat verzoeken om kopieën. Inmiddels is ook in de vakliteratuur het een en ander gebeurd en leek het voor gebruik in opleidingen en nascholing zinvol om lezers wat meer mogelijkheden te bieden voor verdere verdieping via uitgebreider literatuurverwijzingen. Tezamen aanleiding om nog weer eens kritisch naar de oude tekst te kijken. Het navolgende is het resultaat daarvan. De theorie is op de huidige stand gebracht en de theoretische basis is wat verbreed. Hopelijk is dat niet te zeer ten koste van de leesbaarheid gegaan. In de nu voorliggende vorm biedt de 'schijf' een zeer compacte, maar redelijk dekkende samenvatting van de huidige stand van elementaire, voor docent en materiaalontwikkelaar relevante taalverwerkingstheorie.

Januari, 2008
Gerard Westhoff

1. Leren door handelen

In de leertheorie bestaan verschillende scholen, die zich in wezenlijke punten van elkaar onderscheiden. In de loop van de jaren komen er nieuwe bij en verdwijnen andere. Toch lijkt er al over een betrekkelijk lange periode bij alle verschillen één constante te zijn. Zo goed als iedereen is het er over eens dat ergens enkel en alleen over geïnformeerd worden meestal niet genoeg is om iets te leren. Om iets te onthouden en later weer te kunnen oproepen is het belangrijk dat er aan die aangeboden informatie (mentaal) wordt gehandeld. De meeste opvattingen gaan ervan uit, dat die mentale activiteit in ons geheugen sporen nalaat en dat deze geheugensporen er voor verantwoordelijk zijn dat wij ons later dingen kunnen herinneren. Dat (mentale) 'handelen' kan uit allerlei vormen van activiteit bestaan. Waar het om gaat is dat leerders door die (liefst verschillende) activiteiten dat wat zij moeten leren (het leerobject) van allerlei kanten leren kennen. Daardoor komen zij allerlei kenmerken van dat leerobject tegen. Bij het leren van een taal kan het daarbij gaan om linguïstische kenmerken zoals: 'Hoe schrijf je het, hoe verbuig je het, met wat voor andere woorden vormt het vaak een combinatie?' maar ook om niet-linguïstische kenmerken zoals: 'Hoe ziet het er uit, waar kun je het voor gebruiken, wat voor gevoel roept het op?'. Hoe gevarieerder de handelingen, des te meer verschillende kenmerken komen voorbij. Hoe vaker er aan bepaalde kenmerken gehandeld is, des te dieper de sporen. Dat handelen vindt plaats in een soort mentale werkplaats, het 'werkgeheugen' (voor uitvoeriger bespreking van dit fenomeen zie Baddeley, 2006). Na voltooiing van de handeling gaat het object (terug) naar het 'magazijn' (het 'lange-termijngeheugen'). Daar wordt het aan de hand van zijn kenmerken geregistreerd en opgeborgen. Via die kenmerken is het daar ook weer op te vragen. Hoe vaker aan

bepaalde kenmerken is gehandeld, des te sneller wordt het object later via die kenmerken weer teruggevonden. En het zal in meer en verschillende situaties geactiveerd kunnen worden, naar mate de leerder tijdens het oefenen met meer, en verschillende kenmerken in de weer is geweest. Dat effect kun je proberen te realiseren door leertaken zo in te richten dat een gevarieerde scala aan leerhandelingen wordt opgeroepen. (Voor een nadere bespreking van dit effect zie Moonen, De Graaff & Westhoff, 2006 en Westhoff 2004 en 2006; voor een behandeling van handelingstypen en hun effecten zie Driessen, 2003; Driessen, Westhoff, Haenen & Brekelmans, in press en Westhoff, 2001).

Op grond van het voorgaande kunnen aan leertaken drie aspecten onderscheiden worden:

- er moet iets zijn om aan te handelen: *het handelingsobject*
- *de handeling zelf* en
- *de 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). De wijze waarop aan een object gehandeld wordt kan heel verschillend zijn. Dat kan variëren van simpel herhalen (technischer: een mentaal object uit het lange-termijngeheugen halen, het naar het werkgeheugen brengen om er iets mee te doen en daarna weer opbergen) tot gecompliceerde handelingen als structureren of abstraaheren. Leermateriaal bestaat uit een geheel van handelingsobjecten (teksten, illustraties, regels, e.d.) met opdrachten die een handeling uitlokken. Van belang is hoe je weet of de *handeling* die met een opdracht wordt opgeroepen '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 *opdracht* af. De ene opdracht 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 taalverwervingstheorie. Daar is de laatste decennia veel over gepubliceerd en, anders dan in de jaren daarvoor, nu ook veelal 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. (Voor een overzicht, zie Brown, 2000; Lightbown & Spada, 1999; Mitchel & Myles, 2004 en Richards & Rodgers, 2001). Toch zijn er wel een aantal aanknopingspunten waar een curriculumontwikkelaar, materiaalmaker of docent houvast in kan zoeken. In het onderstaande wordt geprobeerd een aantal van die hoofdzaken schetsmatig aan te geven. Die heb ik geclusterd in vijf componenten die allemaal een rol in het onderwijsleerproces spelen. Elke component vraagt zijn eigen type handelingen met navenante opdrachten en handelingsobjecten. In compleet leer materiaal (zoals een leerboek) moeten ze eigenlijk allemaal aan de orde komen.

2. Vijf componenten van het vreemdetaalverwervingsproces

2.1 Blootstelling aan input

Al heel lang werd aangenomen dat uitvoerig beluisteren en lezen van teksten in een vreemde taal een wezenlijke bijdrage levert aan de taalverwerving. Sinds het verschijnen van Krashens *'input-hypothese'* (Krashen, 1985) geldt het als een bijna onvervangbare voorwaarde. Hoewel veel van Krashens theorieën heftig omstreden zijn, de meeste van zijn hypothesen nooit empirisch konden worden bevestigd en veel van zijn ideeën vaak met zeer goed onderbouwde argumenten naar het rijk der onbevestigde speculaties zijn verwezen (Ellis, 1990, 2002; McLaughlin, 1987; Norris & Ortega, 2000) wordt nauwelijks meer bestreden dat uitvoerige blootstelling aan de doeltaal (de zogenaamde *'input'*) een beslissende, zij het niet uitsluitende voorwaarde is voor het verwerven van een vreemde taal. Zonder uitvoerige *'exposure'* aan een rijke input valt er geen of weinig taalverwerving te verwachten. De karakterisering 'uitvoerig' en 'rijk' moeten daarbij serieus genomen worden. Twintig regels dialoog aan het begin van een leerboekhoofdstuk kan niet als zodanig gelden. Het taalaanbod moet omvangrijk en gevarieerd zijn. Verschillende tekstsoorten, in diverse registers, in meerdere aanbiedingsvormen. 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). 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). Een langere handelingstijd maakt de bewerking in het werkgeheugen intensiever en laat daardoor diepere sporen na. Daaruit valt af te leiden dat je van handelen aan input die niets betekent minder leert 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.

2.2 Inhoudsgerichte verwerking

Uit het voorgaande valt af te leiden dat het blootgesteld zijn aan input op zich zelf niet genoeg is. Pas de bewerking ervan in het werkgeheugen laat sporen na. Van datgene waaraan je wordt 'blootgesteld' kan pas iets aan het lange-termijngeheugen worden doorgegeven als er uit die input iets betekenisvols geconstrueerd is. Men is het er in de vakliteratuur dan ook redelijk over eens dat *input* pas *intake* kan worden als de leerder zich heeft gerealiseerd wat die input betekent (vgl. voor nadere onderbouwing: Johnson, 1982; Skehan, 1998; Wesche, 1993; Westhoff, 2006a). Er moet dus een taak zijn 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 allerlei verschillende kenmerken vanzelf aan de orde. Denk bijvoorbeeld aan een opdracht waarbij leerlingen voor zichzelf een programma samenstellen voor een bezoek aan een stad in het land van de doeltaal of kiezen uit de gerechten van een menu in die stad. Als ze daarbij nagaan welke taaluitingen ze dan nodig zullen hebben en daarmee oefenen, komen niet alleen linguïstische, maar vanzelf ook pragmatische en interculturele kenmerken en elementen van het dagelijks

leven van het vreemde land aan de orde. Daardoor worden de eraan gekoppelde kenmerken van taalmateriaal automatisch meegeleerd. Op die manier geleerde taalmiddelen kunnen later, als ze in de betreffende omgeving nodig of gewenst zijn sneller en makkelijker in het lange-termijngeheugen gevonden en geactiveerd worden.

2.3 Vormgerichte verwerking

Over de rol van grammaticaonderwijs is minder consensus. Een zeer goed, theoretisch uitstekend gefundeerd maar toch heel praktijkgericht overzicht van de verschillende opvattingen en hun wortels in psychologie en linguïstiek biedt o.a. Thornbury (1999). Verdere verdieping is te vinden in en via Burgess & Etherington (2002), DeKeyser (2003; 2005) en Doughty (2003). Na een periode waarin we in de vakliteratuur een lichte voorkeur zagen voor de opvatting dat expliciet grammatica-onderwijs geen of hoogstens een zeer marginale plaats in het vreemdetalenonderwijs verdiende, zien we de laatste jaren een groeiende steun voor de helpende rol van bewuste regelkennis (vgl. bv.: Housen & Pierrard, 2005). Ervaringen in het Canadese immersion onderwijs (dat zich in extreme vorm beperkte tot uitsluitend inhoudgeoriënteerd 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. Bij de productieve vaardigheden trad nogal eens *pidginisering* op (het verschijnsel dat taalleerders een eigen vereenvoudigde variant van de vreemde taal in elkaar knutselen: 'Me Tarzan, you Jane') en bleken leerlingen nogal eens op een bepaald niveau te blijven steken, het zogenaamde plafondeffect. 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; 1990). Wel lijken er aanwijzingen te zijn dat het aanbieden van grammaticaregels meer effect heeft bij al wat gevorderde leerdere dan bij beginners (Westhoff, 2006b). Voor een goed overzicht van effecten van verschillende varianten van vormgericht onderwijs, zie Spada (1997).

Maar grammatica-onderwijs bleek alleen maar het beschreven effect te hebben als het werd gecombineerd met een overvloedig taalaanbod à la Krashen. Bij onderzoek bleken leerlingen die alleen maar grammatica-onderwijs kregen (veel) minder te leren dan 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 met veel input. 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 vaststellen 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.: *lesen - 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 *'Het beweegt'* zou je volgens de regel eerst toch noch even moeten nagaan of het niet (net als in het Nederlands) sterk is. Want dan zou het *'Es beweigt'* moeten zijn. Dat doet niemand. Kennelijk produceer je dit soort vormen niet via de geleerde regels, maar op een andere manier. Een verklaring hiervoor biedt de aanname dat grammatica-onderwijs niet direct maar indirect werkt. Deze verklaring wordt de 'weak interface hypothese' genoemd, is uitvoerig onderbouwd door onder andere Ellis (1990) en vindt in de vakliteratuur tamelijk brede ondersteuning.

Volgens deze hypothese maken leeders 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 bij het produceren en niet door voor dat doel vaak erg omslachtige, grammaticale systematiek. Ze leiden die regels af uit de hun aangeboden input. Uit onderzoek komen aanwijzingen dat de frequentie waarmee combinaties van vormkenmerken in het werkgeheugen zijn bewerkt daarbij een belangrijke rol speelt (Westhoff, 2007a). Wat concreter geformuleerd: Je zegt: *'Er versteht'* in plaats van *'Er verstieht'*, omdat je de 'correcte' combinatie van die twee woorden zo vaak samen in je werkgeheugen hebt gehad, dat ze een gezamenlijk spoor hebben gevormd. Dat kan alleen het resultaat zijn van veel inputverwerking. Dat verklaart waardoor leeders, die alleen maar input kregen, tot een beter resultaat kwamen dan leeders 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.

Samengevat: Bij de combinatie van inhoudelijke verwerking van een rijk taalaanbod met incidentele aandacht voor vormaspecten, worden lerenden zich van het bestaan en de mogelijke betekenis van vormkenmerken bewust. Ze leren op vormaspecten te letten, omdat ze gemerkt hebben dat daar verschillen bestaan die op de een of andere manier van betekenis kunnen zijn. Door de herhaalde ervaring met zulke kenmerken bij het verwerken van input vormen ze hypothesen over de 'regel'matigheid van zulke combinaties. Het ziet er naar uit dat we ons over het feit dat ze de door ons aangeboden regels niet gebruiken geen zorgen hoeven te maken, als we ze in onze lessen maar voortdurend aan de doeltaal blootstellen. Het nut van grammatica-onderwijs daarbij is dat het vormbewustzijn bevordert. Deze vorm van *'awareness-raising'* wordt in de vakliteratuur als *'focus on form'* (FoF)

betiteld, in tegenstelling tot het traditionele grammatica-onderwijs dat primair gericht is op het onder de knie krijgen van een bepaalde grammaticale canon en dat '*focus on formS*' (fofS) wordt genoemd (Doughty & Williams, 1998; Long, 1991). 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 opmerkelijke paradox: Hoe meer input (doeltaal-voertaal!), des te meer profiteert een leerder van de door de docent georganiseerde aandacht voor grammaticale vorm.

2.4 De rol van (pushed) output

Sinds enkele jaren is er meer systematische aandacht voor een productieve rol van de leerling. Ook bij het produceren van taal speelt het werkgeheugen een belangrijke rol. Dat is de plek waar de uit het lange-termijngeheugen opgehaalde kenniselementen tot produceerbare en voor anderen begrijpelijke taaluitingen in elkaar worden gezet. Ook die activiteit laat sporen na en heeft dus leereffect. Het zal dan ook weinig verbazing wekken dat leerders hun actieve taalbeheersing vergroten door zich veelvuldig in de vreemde taal te uiten. De aanzet komt opnieuw uit Canada, in de vorm van de zogenaamde 'output hypothese' (Spada, 1997; Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1995). De argumentatie onder deze hypothese was niet alleen leertheoretisch maar ook gewoon praktisch: 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 vormgericht met input 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 gedwongen zulke ideeën te toetsen door ze gewoon uit te proberen. Ten slotte zijn er ook taalverschijnselen die iemand bij alleen receptief gebruik van de taal niet zullen opvallen, bijvoorbeeld omdat ze in de moedertaal van de leerder geen equivalent hebben. Een voorbeeld daarvan is het verschil tussen *tu* en *vous* voor anglofone sprekers die Frans leren. Het concept 'beleefdheidsvorm' bestaat niet in het Engels. Daardoor missen zij het referentiekader om te kunnen begrijpen wat het verschil is, zodat beide vormen makkelijk als synoniem kunnen worden begrepen. Voor het leren van zulke dingen hebben leerders zogenaamde 'correctieve feedback' nodig (Westhoff, 2007b). Maar om die te kunnen krijgen zullen ze eerst iets moeten produceren. Die frequente feedback leidt weer tot grotere nauwkeurigheid, betere beheersing en grotere (ook formele) correctheid. Experimenten lijken deze hypothese te bevestigen (Nobuyoshi & Ellis, 1993; Swain & Lapkin, 1995). In deze component 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 (Myles, Hooper, & Mitchel, 1998). Zulke combinaties worden niet in hun onderdelen waargenomen, maar gezien en onthouden, alsof ze tezamen één enkel woord vormen. Een voorbeeld daarvan is het 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 'sauriez' een vorm van het werkwoord 'savoir' is. Chunks spelen in het taalgebruik een belangrijke rol. Volgens sommige schattingen bestaan taaluitingen van moedertaalsprekers zelfs tot 50% uit zulke kant en klare halfproducten. Een flinke verzameling

ervan vormt een belangrijke mogelijkheid om in een betrekkelijk vroeg stadium van taalverwerving al aardig wat betekenis te produceren met relatief weinig fouten, bij minimale belasting van het werkgeheugen (Myles, Hooper, & Mitchel, 1998; Schmitt & Carter, 2004; Schmitt, Dörnyei, Adolphs, & Durow, 2004). Pushed output in de vorm van het oefenen met *chunks* 'monteren' kan leiden tot een grotere vaardigheid in het zo wendbaar mogelijk (d.w.z. 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. Een wat verwarrende term, want 'creative speech' heeft met creatief taalgebruik niets te maken. In tegendeel, strikt genomen vallen zelfs de saaiste grammatica-invuloefeningen en de meest mechanische pattern drills hieronder. Als je 'Guten Abend' niet als 'formulaic speech' produceert, maar als 'creative speech', dat wil zeggen door de grammaticaregels toe te passen, produceer je 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;
- de woorden der, dieser, jeder, jener, aller, mancher, solcher of welcher 'Bestimmwörter' zijn en
- dat de uitgang van het 'Bestimmwort' 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 pushed output van zowel formulaic als van creative speech te organiseren. Vanzelfsprekend is in beide gevallen levendigheid 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 dat leerlingen een reden hebben om zich te uiten. Zo'n situatie moet dus wel gecreëerd worden. Hoe levendiger hoe beter. Veel van de gebruikelijke grammatica-oefeningen zoals we ze in de schoolboeken aantreffen, voldoen maar zeer ten dele aan deze criteria. Dat betekent dat je van het oefenen er mee ook geen al te hoge verwachtingen mag hebben wat hun bijdrage aan verbetering van de vreemdetaalbeheersing betreft.

2.5 Strategisch handelen

Voor het leren van een vreemde taal op school is doorgaans 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 te laten oefenen met het gebruik van strategieën die kunnen helpen die gebreken te compenseren. We onderscheiden naar hun rol *receptieve* en *productieve strategieën*.

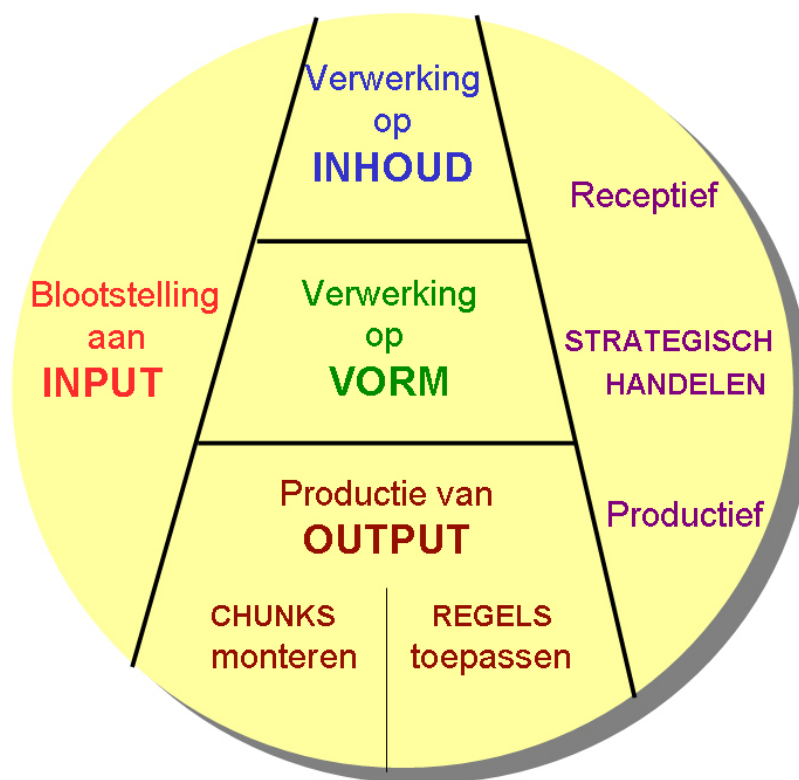
Receptieve strategieën zijn bedoeld om kennisleemten te compenseren die het begrijpen van taalaanbod bemoeilijken, zoals lees- en luisterstrategieën. Receptieve strategieën zijn het raden van onbekende woorden, het activeren van zo veel mogelijk voorkennis, en dergelijke. Voor een overzicht van soorten strategieën, het onderwijs er in en het effect daarvan zie Westhoff (2001b), voor meer praktische voorbeelden Bimmel (2002) en 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) en Bialystok (1990) voor praktische voorbeelden de Vries (1994). Er wordt nogal eens aangenomen dat voor het aanleren van dit soort vaardigheden bewustmaking van de uitgevoerde stappen (reflectie) een van de leerzaamste handelingen is.

3. De schijf van vijf

Bij de geschetste componenten gaat het niet om een vaste volgorde of 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 en voedzaam te zijn dient een maaltijd 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 goede verhouding. Om de taalverwervingscomponenten in een schema onder te brengen heb ik daarom ook voor zo'n 'schijf van vijf' gekozen. Waar het om gaat is dat we taken verzinnen die leiden tot leeractiviteiten waarin alle ingrediënten in enigerlei vorm, liefst geïntegreerd tot een smakelijk gerecht of menu voorkomen. Input is één van de belangrijkste ingrediënten. De input zal vaak een uitlokkende rol spelen. Maar het is niet per se 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.

Schema: De 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs



Criteria

Handelingsobject:	Handeling:	Opdracht:
<ul style="list-style-type: none">• i + 1• rijk geschakeerd• levensecht• functioneel	<ul style="list-style-type: none">• intensief• efficiënt• functioneel• levensecht	<ul style="list-style-type: none">• doelmatig• eenduidig• levensecht• uitvoerbaar

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. Van taken kan meer verwacht worden als ze levensecht, functioneel, eenduidig en uitvoerbaar zijn. *Levensechte* opdrachten zijn interessanter en motiverender voor de leerders. *Functioneel* veronderstelt dat de taak tot iets leidt, een nuttig of bruikbaar product oplevert. *Intensief* slaat op de handeling in het werkgeheugen. Hoe vaker en gevarieerder iets in het werkgeheugen wordt 'bewerkt' des te dieper de sporen. *Doelmatig* betekent dat de opdracht geschikt is om een van tevoren bepaald doel te bereiken (bijv. 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 onder andere dat geen kennis wordt verondersteld die de leerlingen (nog) niet hebben. 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 enige blootstelling aan input en van verwer-

king 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, te beoordelen, aan te passen en te ontwerpen. Daarbij zal het 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 volgorde kunnen voorkomen. Globaal geldt voor goed en effectief vreemdetalenonderwijs hetzelfde als voor gezond en lekker eten: goed uitgebalanceerd, gevarieerd en attractief gepresenteerd. Voor de gemiddelde thuishok misschien wel erg ambitieus. En ook in het vreemdetalenonderwijs is het niet rampzalig om eens een keer frites met kroketten op tafel te zetten. Maar voor het beoordelen van materiaal of het plannen van een lessenreeks over een langere periode is zo'n schijf met zijn criteria waarschijnlijk een handige leidraad voor het maken van keuzes en het nemen van beslissingen.

Literatuur

- Baddeley, A. (2006). Working Memory: An Overview. In S. J. Pickering (Ed.), *Working Memory and Education* (pp. 1-31). Amsterdam/Boston: Academic Press.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies*. Oxford: Blackwell.
- Bimmel, P. (2002). Strategisches lesen lernen in der Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 13(1), 113-141.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4 ed.). White Plains, NY: Pearson.
- Burgess, J., & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: explicit or implicit. *System*, 30(4), 433-458.
- de Graaff, R., & Koopman, G. J. (2006). *Didactische richtlijnen bij tweetalig onderwijs. Onderzoek naar didactische gedragingen van docenten bij tweetalig onderwijs*. Utrecht: WCT.
- de Vries, E. (1994). Compensatiestrategieën in de klas. *Levende Talen*(488), 128-134.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and Explicit Learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell.
- DeKeyser, R. M. (2005). What Makes Learning Second Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning*, 55(s1), 1-25.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on Form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints, Compensation and Enhancement. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 256-310). Oxford: Blackwell.

- Driessen, C. (2003). *Analyzing textbook tasks and the professional development of foreign language teachers*. Utrecht: WCC.
- Driessen, C., Westhoff, G., Haenen, J., & Brekelmans, M. (2008). A qualitative analysis of language learning tasks: The design of a tool. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-18.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (2002). Does form-focussed instruction affect the acquisition of implicit knowledge?: A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 223-236.
- Housen, A., & Pierrard, M. (Eds.). (2005). *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned* (Revised ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 40-52).
- 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.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories* (2 ed.). London/New York: Arnold.
- Moonen, M., L., I., De Graaff, R., & Westhoff, G., J. (2006). Focused tasks, mental actions and second language teaching. Cognitive and connectionist accounts of task effectiveness. *ITL- International Journal on Applied Linguistics. Special Issue on Task-based Language Teaching*, 152, 35 - 55.
- Myles, F., Hooper, J., & Mitchel, R. (1998). Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning*, 48, 323-362.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focussed communication tasks and second language acquisition. *ELT journal*, 47, 203-210.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Poullisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., & Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action: an introduction. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic Sequences. Acquisition, processing and use* (pp. 1-22). Amsterdam: Benjamins.
- Schmitt, N., Dörnyei, Z., Adolphs, S., & Durow, V. (2004). Knowledge and acquisition of formulaic sequence: A longitudinal study. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic Sequences. Acquisition, processing and use* (pp. 55-86). Amsterdam: Benjamins.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford U.P.

- 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., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate. A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. London: Longman.
- Wesche, M. (1993). Discipline-based approaches to language study: Research issues and outcomes. In M. Krueger & F. Ryan (Eds.), *Language and Content* (pp. 80-95). Lexington, Mass.: D.C. Heath.
- Westhoff, G. J. (1997). *Fertigkeit Lesen*. (Vol. Fernstudieneinheit 17). Berlin/München/New York: Langenscheidt.
- Westhoff, G. J. (2001a). Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs. In G. J. Westhoff & F. Staatsen (Eds.), *In Duitsland spreek ik gewoon Duits. Taalonderwijs aan taalzwakke leerlingen* (pp. 37-47). Enschede: NaB/MVT en SLO.
- Westhoff, G. J. (2001b). Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien - Kommunikationsstrategien - Lerntechniken. In G. Helbig, L. Götze, H. Henrici & H.-J. Krumm (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Vol. 1. Halbband, pp. 684-692). Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Westhoff, G. J. (2002). Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs. *Bedrijvige talen* (26), 9-15.

- Westhoff, G. J. (2004). The Art of Playing a Pinball Machine. Characteristics of effective SLA-tasks, *Babylonia* (Vol. 12, pp. 58-63).
- Westhoff, G. J. (2006). Die Multi-Merkmal-Hypothese. Charakteristiken effektiver Sprachlernaufgaben. In H.-J. Krumm & P. R. Portmann-Tselikas (Eds.), *Theorie und Praxis. Schwerpunkt: Innovationen - Neue Wege im Deutschunterricht* (pp. 59-72). Innsbruck: StudienVerlag.
- Westhoff, G. J. (2006). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 1: Inzichten uit de taalverwervingstheorie. *Levende Talen Magazine*, 93(8), 14-17.
- Westhoff, G. J. (2007a). 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.
- Westhoff, G. J. (2007b). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 3: Implicaties voor de praktijk. *Levende Talen Magazine*, 94(3), 10-13.

