

# Grammatica onderwijs in een introductiecursus Engels voor 10-12 jarigen<sup>1</sup>

E. BOL en J. A. M. CARPAY

*Psychologisch Laboratorium, Rijksuniversiteit Utrecht*

## 1. Inleiding en probleemstelling

Tot de kernproblemen van de didactiek van het vreemde-talenonderwijs behoort van oudsher de vraag *wanneer* en *hoe* de leerlingen tot theoretische reflexie op de taal moeten worden gebracht. Deze vraagstelling hangt samen met het feit dat gegeven de beperkte tijd de leraar het onderwijsleerproces zo efficiënt mogelijk tracht te organiseren. Hij streeft er daarom naar *inzicht* in taalstructuren *langs systematische weg* tot stand te brengen. De eerste vraag die daarbij rijst is van welke aard deze inzichten moeten zijn, en de tweede vraag luidt wat de meest optimale weg is om de gewenste inzichten te bewerkstelligen.

Zoals bekend is het z.g. grammatica-onderricht in de loop van de geschiedenis van het vreemde-talenonderwijs een onderwerp van voortdurende discussie. Hedentendage is men het er in het algemeen wel over eens dat het noodzakelijk is vanaf een zekere fase het inzichtelijk leren meer te bevorderen. De ervaring die is opgedaan met de audio-visuele en audio-linguale methoden heeft geleerd dat men met op behavioristische leertheorieën gebaseerde onderwijs-leervormen niet ver komt. In de moderne didactiek tekent zich een duidelijke trend af om gedurende een kortere of langere periode in het aanvangsonderwijs nog geen grammatica-onderwijs te geven, maar om *na deze propedeutische fase* de taalbeschouwing meer centraal te stellen.

De motivering voor de hier geschetste organisatievorm van het onderwijsleerproces is, dat men in het verleden ongunstige ervaringen heeft opgedaan met een te vroege introductie van taaltheorie bij jonge leerlingen<sup>1</sup>. Het bleek dat veel leerlingen daardoor bij het mondeling productief

taalgebruik gingen 'construeren'. Hierdoor kwamen zij in het algemeen onvoldoende tot vlot taalgebruik. De reactie die volgde was zoals steeds extreem. Door het taalmateriaal op een bepaalde wijze te ordenen, aan te bieden en te laten oefenen probeerde men het grammatica-onderricht zoveel mogelijk uit het vreemde-talenonderwijs te weren. De audio-visuele en audio-linguale methoden verbreidden zich snel.

In het aanvangsonderwijs gaven deze methoden nog wel aanleiding tot acceptabele resultaten. Maar met het voortschrijden van het onderwijsleerproces bleek dat grote aantallen leerlingen onvoldoende in staat waren de reeds verworven taalvaardigheden te generaliseren naar nieuwe gebruikgevallen. Vandaar dat men tegenwoordig opnieuw pleidooien hoort om de taaltheorie weer een plaats te geven in het vreemde-talen onderwijs.

Met de vraag naar taaltheorie is in de didactiek voor de zoveelste maal een discussie ontstaan omtrent de vraag welke taalkundige theorie voor het gegeven doel de meest bruikbare is. Daarnaast neemt ook het aantal didactici toe voor wie elke taalkundige theorie als zodanig 'verdacht' blijft. Steeds meer onderzoekers gaan twifelen aan het nut van een 'toegepaste taalkunde' die zich uitsluitend oriënteert aan een 'theoretische' taalwetenschap. Voorlopig voltrekt zich deze discussie nog voornamelijk onder taalkundigen, maar inmiddels hebben zich onder de opposanten ook enige psychologen geschaard (Belyayev 1963; Carroll 1965; Van Parreren 1972; Titone 1971). De meest rechtstreekse aanval is gedaan door Titone (1971). Zijn stelling is dat gegevens uit een wetenschappelijke grammatica niet als zodanig bruikbaar zijn voor het

onderwijzen van een vreemde taal aan tien- tot twaalfjarigen. Als argument daarvoor voert Titone aan, dat kinderen uit deze leeftijdsgroepen in het algemeen nog niet geleerd hebben op een dergelijk hoog abstract niveau te functioneren.<sup>2</sup>

Vaak wordt daarom een andere oplossing aanbevolen. Men zou kunnen afzien van het onderwijzen van een *expliciete* grammatica, maar in het aangeboden materiaal een *impliciete* grammatica inbouwen. In de leergang worden daartoe bepaalde taalstructuren systematisch tegenover elkaar gesteld, maar er wordt nergens aangestuurd op explicitering van deze structuren door de docent. De bedoeling van deze procedure is, dat de tien- à twaalfjarigen *spontaan*, d.w.z. zelfstandig de gewenste inzichten in de betreffende taalstructuren ontwikkelen. Om dit ontdekkingsproces te bevorderen moet de leerstof dus op een bepaalde wijze geordend worden. Deze ordening zou zodanig moeten zijn, dat de eisen die het materiaal aan de cognitieve activiteit van de leerlingen stelt, realistisch zijn, d.w.z. in overeenstemming met wat daaromtrent ontwikkelingspsychologisch te verwachten valt. Maar in de regel laat men zich alleen leiden door linguïstische criteria. Stilzwijgend neemt men aan dat hetgeen doorzichtig is voor een professionele taalbeschouwer ook geen problemen geeft aan tien- tot twaalfjarige leerlingen.

Daardoor heeft het op impliciete grammatica gebaseerde aanvangsonderwijs in de praktijk ook vaak tot teleurstellingen geleid. Om een goed functionerende 'propedeutische fase' zonder expliciet grammatica-onderwijs te ontwerpen, is het noodzakelijk dat allereerst in empirisch onderzoek wordt nagegaan:

- a. of alle leerlingen wel spontaan overgaan tot (de gewenste vorm van) taalreflexie, en
- b) tot welke inzichten de leerlingen zelfstandig kunnen komen.

Een voorlopig antwoord op de eerste vraag zou gezocht kunnen worden in onderzoeksgegevens betreffende de verwerving van de moedertaal. Uit dit onderzoek blijkt nl. dat zelfs zeer jonge kinderen in staat zijn allerlei gebruiksregels van de moedertaal naar nieuw materiaal te generaliseren (Berko 1958; Cazden 1968; Chomsky

1969). Deze en dergelijke onderzoeksresultaten maken het waarschijnlijk dat uitsluitend *in en door de omgang met de taal* een zeker inzicht verworven kan worden in bepaalde bouwprincipes van de taal<sup>3</sup>. Hiermee is uiteraard nog niet de vraag beantwoord hoe het taalmateriaal van een vreemde taal voor het onderwijs op school geordend moet worden, om de leerlingen tot de gewenste vormen van taalreflexie te brengen.

Op de tweede vraag is het nog moeilijker een antwoord te geven. Immers welke inzichten de leerlingen zelfstandig kunnen verwerven bij het leren van een vreemde taal in een schoolsituatie kan alleen vastgesteld worden in systematisch gecontroleerd onderzoek. Dergelijk onderzoek is nog vrijwel niet verricht.

## 2. Doel van het onderzoek

In de periode 1968-1971 is door het Psychologisch Laboratorium in samenwerking met het Instituut voor toegepaste taalkunde van de Rijksuniversiteit te Utrecht onderzoek verricht met betrekking tot de hierboven gestelde vragen. Dit onderzoek vond plaats in het kader van een project dat ten doel heeft het organiseren van een cursus Engels in de vijfde en zesde klas van de Nederlandse basisschool<sup>4</sup>. In het hier te beschrijven onderzoek stonden twee doelstellingen centraal:

1. onderzoek naar de vraag in hoeverre tien tot twaalfjarige leerlingen in staat zijn in en door de omgang met het Engels zelfstandig grammaticale structuren te expliciteren,
2. het ontwikkelen en beproeven van een instrumentarium om de eerste vraag onderzoekbaar te maken.

### 2.1. Doelstelling 1

Teneinde een conditie te creëren waarin de gestelde vraag onderzocht kan worden hebben we gekozen voor een organisatievorm van het onderwijs-leerproces waarbij wordt gewerkt met een impliciete grammatica. De gebruikte leergang is *English for Today* (Weber, Denninghaus, Piepho 1965). Bij deze cursus hebben we een

uitvoerige lerarenhandleiding ontwikkeld voor de z.g. *Introductory Course* en een deel van de *Main Course*. In deze handleiding (door ons 'draaiboek' genoemd) hebben we de leerstofkeuze en de leerstofordening van *English for Today* zoveel mogelijk gehandhaafd, maar de handelingen die door de docent en die door de leerlingen aan het materiaal verricht moeten worden zijn door ons zorgvuldig geanalyseerd en vervolgens geprogrammeerd.

Wij kozen voor deze werkwijze om

- a. de proefklassen vergelijkbaar te maken,
- b. 'trial and error' in de diverse leerprocessen zoveel mogelijk binnen de perken te houden,
- c. de automatisering van het taalgebruik van de leerlingen op gecontroleerde wijze te kunnen bewerkstelligen. Te snelle automatisering kan nl. het generaliseren van grammaticale structuren naar nieuwe gebruikgevallen in gevaar brengen. (Hierbij baseren wij ons op de leer- en onderwijstheorie van Gal'perin; zie Van Parreren en Carpay 1972).

Bovenstaande principes zijn toegepast op de gehele *Introductory Course*. Deze is door ons dus gebruikt voor de propedeutische fase waarin nog geen expliciete grammatica wordt ingevoerd<sup>5</sup>.

## 2.2. Doelstelling 2

Een probleem bij ons onderzoek was geschikte technieken te vinden om te kunnen bepalen welke structuren de leerlingen zich hebben eigengemaakt op de verschillende tijdstippen in het onderwijs-leerproces. Ongeschikt zijn bijv. technieken waarbij de leerlingen rechtstreeks wordt gevraagd naar de door hen gehanteerde structuren. De nadelen hiervan zijn de volgende:

- a. de taak waarvoor men de leerling stelt is te abstract,
- b. de mogelijkheid bestaat dat de leerling door het stellen van de vragen tot nieuwe inzichten komt en hierover mededeling doet,
- c. men interfereert met de methode van een impliciete grammatica.

Meer vruchtbaar lijken ons technieken waarbij men uitgaat van fouten in de door de leerlingen geleverde prestaties. Echter niet alle gemaakte

fouten zijn hiertoe bruikbaar. Immers indien men uit de gemaakte fouten tracht af te leiden welke handelingsstructuren aan de prestatie ten grondslag liggen, dient men 'toevallige' fouten (= vergissingen) zoveel mogelijk uit te sluiten. Daarom hebben we in ons onderzoek het taalgebruik van de leerlingen in de klas regelmatig laten observeren. Uit deze observaties bleek dat het mogelijk was een inventaris op te stellen van fouten die *systematisch* werden gemaakt. Hieronder verstaan we fouten die gedurende een zekere fase in de cursus door meerdere leerlingen regelmatig gemaakt worden. Op grond van deze inventaris van fouten hebben we vervolgens *toetsen* opgesteld. Met behulp van deze toetsen wordt de beheersing van de betrokken grammaticale structuren systematisch onderzocht.

We hebben de verwachting dat we met behulp van deze techniek op het spoor kunnen komen van de *psychologische mechanismen* die aan de prestaties ten grondslag liggen. Een nadeel van deze techniek blijft echter dat de onderzochte prestaties geleverd moeten worden in een toets-situatie. Het is op dit moment nog onvoldoende duidelijk in hoeverre deze situatie het gedrag van de leerlingen specifiek beïnvloedt.

We hebben daarom naast de toetsen ook nog een *vraaggesprek* gearrangeerd tussen een *native speaker* van het Engels en een beperkt aantal leerlingen uit de onderzochte proefklassen. Omdat in een dergelijke situatie de taal primair communicatief door de leerlingen gebruikt wordt, mag verwacht worden dat men een vollediger indruk krijgt van het functioneren van de leerresultaten dan bij het uitsluitend gebruik van toetsen.

## 3. Didactische procedures in de proefklassen

In onze proefklassen (gemiddeld 30-35 leerlingen, heterogeen samengesteld) geven onderwijzers van de basisschool Engels aan de hand van een door ons bij de leergang *English for Today* ontwikkeld 'draaiboek'. In dit draaiboek zijn voor de propedeutische fase onder meer de volgende didactische principes verwerkt.

- a. Er wordt geen expliciete grammatica gegeven.

Er worden wel structuren tegenover elkaar gesteld (impliciete grammatica). Dit laatste geschiedt zowel mondeling (structuuroefeningen) als schriftelijk. De schriftelijke oefeningen bestaan uit het samenstellen van zinnen met behulp van woordkaartjes; klassikaal op het viltbord; individueel met kleine kaartjes door iedere leerling op de z.g. *sentence-maker* (Mackay and Thompson 1970).

- b. Bij de explicitatie wordt steeds getracht (voor zover mogelijk) het gebruik van de moedertaal als hulpmiddel voor de leerlingen overbodig te maken. De leerlingen worden nooit voor communicatieve taken gesteld waartoe hun de middelen in de vreemde taal ontbreken.

Construeren wordt zoveel mogelijk tegengegaan.

Alle spreken vindt plaats in strikt geleide conversatie. Bij moeilijker opdrachten worden de vlugge leerlingen het eerst ingeschakeld en verlangen we van de wat langzamer leerlingen alleen, dat zij actief meeluisteren en meedenken.

- c. Zoveel mogelijk wordt geprobeerd bij het taalgebruik te handelen. Hierbij is niet alleen de docent actief maar ook de leerlingen voeren allerlei handelingen uit in de klas. Er wordt gewerkt zowel met voorwerpen als met plaatjes. Opdrachten worden gegeven en uitgevoerd (docent-leerling en leerling-leerling). Met name trachten we zoveel mogelijk het z.g. 'praatje bij een plaatje' dat veel audio-visuele cursussen voorschrijven, te vermijden. Deze laatste procedure is ongetwijfeld effectief voor de ontwikkeling van het receptief taalgebruik, maar voor tienjarigen absoluut ongeschikt om het mondeling productief taalgebruik te ontwikkelen.

#### 4. Onderzoek 1

Om na te gaan welke systematische fouten door iedere individuele leerling worden gemaakt, op verschillende momenten in de cursus, hebben we in totaal vier toetsen opgesteld. De toetsen wor-

den afgenomen rond Kerstmis en aan het einde van zowel het eerste als het tweede leerjaar (vijfde en zesde klas van de basisschool). Elke toets bestaat uit een mondeling en een schriftelijk gedeelte. We zullen ons hier beperken tot de gegevens die verkregen zijn uit de mondelinge toetsen. Deze laatste zijn nl. meer informatief dan de schriftelijke toetsen, die voornamelijk herkenningstoetsen zijn<sup>6</sup>. De mondelinge toetsen worden individueel afgenomen. Als proefleider fungeert een medewerker-anglist (niet de klassedocent). De procedure die bij de mondelinge toets gevolgd wordt is dat de proefleider vragen stelt naar aanleiding van afbeeldingen of gegevens uit de concrete situatie. Deze vragen zijn zodanig gekozen dat de leerling gedwongen wordt in zijn antwoord gebruik te maken van een bepaalde grammaticale structuur. Zoals reeds eerder is vermeld, berust de selectie van de getoetste grammaticale structuren op de klasseobservaties. Slechts die structuren, waarin systematisch optredende fouten werden geconstateerd, zijn opgenomen in de toets. (Voorbeeld: pl.: 'What's he doing?' – pp.: 'He's opening the door'. Een systematische fout is bijv.: 'He's opens the door'.). Alle vragen en antwoorden worden geregistreerd met behulp van een bandrecorder. De vragen die bij de vier achtereenvolgende toetsen worden gesteld zijn uiteraard niet identiek, maar de getoetste structuren keren terug.

Het doel waarvoor we deze opzet gekozen hebben, is te kunnen nagaan hoe met het voortschrijden van de cursus de stand van zaken is met betrekking tot de systematische fouten bij de leerlingen. In de gekozen opzet is het nl. mogelijk de prestaties van elke leerling afzonderlijk te volgen. Omdat we nog pas een jaar over deze vier toetsen beschikken (de ontwikkeling ervan kostte enige jaren) hebben we nog geen resultaten van leerlingen in twee achtereenvolgende cursusjaren. In totaal hebben we de prestaties van 202 leerlingen uit de vijfde klas en 122 leerlingen uit de zesde klas in kaart gebracht. In Tabel 1 zijn de getoetste structuren gegeven met erbij behorende percentages foute antwoorden door de leerlingen.

Tabel 1

Aantal leerlingen die fouten maken in een grammaticale structuur op de toets uitgedrukt in %

Structuren	5e klas (n = 202)		6e klas (n = 122)	
	K 70	J 71	K 70	J 71
1 Yes, it is	12	5**	6	6
2 No, it isn't	13	6*	10	10
3 Yes, I can	10	8	4	2
4 No, I can't	37	27*	11	8
5 No, they aren't	—	66	26	34
6 Yes, I am	—	31	6	22
7 Yes, I do	—	—	44	19**
8 No, I don't	—	—	46	23**
9 That's a(n)	6	8	6	10
10 Be + ing	20	8**	10	10
11 There are + obj.	—	27	4	—

\* p &lt; .05 eenz.

K = omstreeks Kerstmis

\*\* p &lt; .01 eenz.

J = omstreeks juni

Toets McNemar

De structuren waarin systematische fouten optreden, kunnen worden ingedeeld in vier groepen:

1-8. Korte antwoorden op ja/nee vragen (*yes, I do; no, I can't*)

9. *That's a(n) . . .*

10. *Be + ing* (het gebruik van de *progressive form*)

11. *There are + object*

Voorbeelden van de meest voorkomende fouten zijn:

ad 7. *Do you see John? Yes, I see.*

ad 9. *That's is . . .*

ad 10. *I reading a book en We are go away.*

ad 11. *They are chairs in the room.*

#### 4.1. Resultaten en discussie onderzoek 1

In Tabel 1 is te zien dat in het algemeen het percentage van de leerlingen die fouten maken (tot aan een zekere grens) afneemt met het voortschrijden van het leerproces. Hierop zijn enkele uitzonderingen. Ten eerste structuur no. 9 (*that's a(n) . . .*), die door een vrij constant - zij het betrekkelijk gering - percentage van de leerlingen fout wordt gerealiseerd. De reeds gesignaleerde fout *that's is* verdwijnt na kortere of langere tijd geheel. Een andere fout is hardnekkiger, nl. dat een leerling vrijwel in alle gevallen *that's an* zegt, ongeacht of het daarop volgende substantief al dan niet met een klinker begint. Aangezien deze zelfde fout in andere gebruiksgevallen minder frequent optreedt, ligt het voor de hand aan te nemen, dat de Nederlandse vorm /dat's een/ interfereert bij het gebruik van genoemde structuur. Beide fouten wijzen er naar onze mening op, dat een leerling de Engelse vorm onvoldoende heeft geanalyseerd. Een tweede uitzondering wordt gevormd door de nummers 5 en 6 (Tabel 1). Deze structuren leverden in de Kersttoets (6e klas) minder problemen op dan in de eindtoets. De oorzaak hiervan kan gezocht worden in de aard van de vragen die gesteld werden om de beheersing van deze structuren te toetsen.

Deze waren in de eindtoets de volgende:

1. *Are you sitting on a chair?* (foute antwoord vnl.: *yes, I do*)
2. *Are the other pupils speaking English now (c.q.) playing football?* (foute antwoord vnl.: *yes, they do*).

Het is waarschijnlijk, dat de sterke toename van het aantal fouten bij de vragen 1) en 2) samenhangt met de hier gebruikte *ing-vorm*, aangezien de betekenis daarvan lange tijd pro-

blemen blijft geven (zie bijv. onderzoek 2). Voorts dringt zich kennelijk, althans bij een deel van de leerlingen, het recentelijk geïntroduceerde *yes, I do* op. Bij de Kersttoets waren de corresponderende vragen: *Are you younger than the teacher?* en *Are the boys swimming?* (getoond werd een plaatje, het verwachte antwoord was *no, they aren't*). Het gegeven antwoord wordt kennelijk niet met behulp van zuiver linguïstische operaties gededuceed uit de vorm van de vraag. Op de inhoud van de vraag wordt weliswaar correct gereageerd (*Are you sitting on a chair?*) (*Yes, I do*) maar de vorm van het antwoord is niet congruent aan de vorm van de vraag.

De in de vraag gebruikte grammaticale structuur lokt nog niet bij alle leerlingen dezelfde structuur uit voor het geven van een antwoord. Eenzelfde verschijnsel doet zich voor bij nieuwe toepassingen van reeds eerder geïntroduceerde structuren. Zoals we in Tabel 1 zien, geven in de vijfde klas *yet, it is; no, it isn't; en yes, I can* aan betrekkelijk weinig leerlingen problemen, terwijl de later geïntroduceerde vormen *no, they aren't* en *yes, I am* aanzienlijk meer moeilijkheden geven. In de zesde klas treedt het zelfde op bij de introductie van *yes, I do* en *no, I don't*. De fouten die optreden zijn van verschillende aard. In een aantal gevallen herhalen de leerlingen in de ontkenning of bevestiging van de gestelde vraag niet het hulpwerkwoord maar het hoofdwkwoord. (*Do you see him? Yes, I see*). In andere gevallen substitueren zij een verkeerd voornaamwoord (*they/there*) of een verkeerd hulpwerkwoord (*Are you sitting . . . ? Yes, I do*). Al deze fouten wijzen erop dat de betrokken leerlingen de vorm van de gebruikte Engelse structuren (zowel in de vraag, als in het antwoord) onvoldoende analyseren. Ditzelfde geldt eveneens voor de fouten in de structuren 10 en 11.

Het te kort schieten van de vormanalyse door de leerlingen betreft twee aspecten. In de eerste plaats letten zij onvoldoende op de *vormkenmerken* van de gehanteerde structuur. Dit geeft aanleiding tot fouten als *that's is, I reading . . ., they are chairs . . .*, e.d. De door de leerling gebruikte produkten zijn antwoorden op door de proefleider gestelde vragen, waarbij in de vraag

de meeste vormkenmerken voor het antwoord al gegeven zijn. Indien de leerlingen hun antwoorden zouden produceren op basis van inzicht in deze formele samenhang tussen vraag en antwoord, dan zou men fouten als hierboven vermeld niet verwachten. Hooguit zouden dan fouten kunnen optreden als: *Are you reading a book? Yes, I are* of *Yes, you are*. Deze laatste fouten komen inderdaad wel voor, maar zijn betrekkelijk zeldzaam. In de tweede plaats leidt de vormanalyse, als deze plaatsvindt, kennelijk niet altijd tot een voldoende discriminatie tussen de constituenten. Het valt anders niet in te zien, waarom leerlingen die bijv. *Yes, it is; Yes, I can* e.d. beheersen fouten maken met *Yes, I do* (tabel 1). Het feit dat de meest voorkomende fout hier van het type is bijv. *Do you see him? Yes, I see*, maakt het aannemelijk dat de leerlingen de structuur pronomen + verbum wel in de gaten hebben, maar binnen de categorie 'verba' (nog) onvoldoende onderscheid maken tussen 'zelfstandige werkwoorden' en 'hulpwerkwoorden' (*can, do* etc.). Geredeneerd in termen van een generatieve grammatica zou men kunnen zeggen, dat de leerlingen de 'boomstructuur' van de zin onvoldoende uitsplitsen. Aan de andere kant is het opvallend, dat indien men uitgaat van de inhoud van de vraag en de inhoud van het antwoord, deze als regel veel beter op elkaar zijn afgestemd dan de vormen daarvan. Evenals in de moedertaal zijn de leerlingen waarschijnlijk meer betekenis- dan vormgericht (vgl. Bever 1971)<sup>7</sup>.

Het is overigens onzeker, of de leerlingen die wél goede antwoorden gaven, tot een voldoende adequate structurering van de aangeboden Engelse taalprodukten zijn gekomen om foutloos te kunnen generaliseren naar nieuwe gebruikgevallen. Het is nl. mogelijk, dat een aantal van deze leerlingen uitgaande van bepaalde vormkenmerken in de sterk voorgestructureerde toetsituatie min of meer 'toevallig' tot juiste antwoorden zijn gekomen, maar in andere gevallen fouten zullen maken. Bijv. zal een leerling die in de ontkenning of bevestiging van een vraag uitgaat van het principe, dat de eerst voorkomende werkwoordsvorm uit de vraag herhaald moet worden,

in de toetsituatie correcte antwoorden geven, echter de vraag *You see him, don't you?* foutief beantwoorden.

Op grond van bovenstaand onderzoek lijkt het ons verantwoord te concluderen, dat het op z'n minst twijfelachtig genoemd mag worden dat vrijwel alle 10 tot 12-jarige leerlingen in staat zijn zelfstandig de impliciet gegeven taalstructuren voldoende te expliciteren.

### 5. Onderzoek 2

Bij onderzoek als het bovenstaande blijft de vraag open of de op deze wijze getoetste kennis ook functioneert buiten de klas, d.w.z. in een echte gespreksituatie. Om hieromtrent nadere informatie te verkrijgen, hebben we het volgende onderzoek gedaan. Een projectmedewerker 'native speaker Engels'<sup>8</sup> hield in vijf proefklassen een tweetal klasgesprekken. In deze gesprekken mochten de leerlingen aan betrokkene vragen stellen en probeerde deze alle vragen in zo eenvoudig mogelijke taal te beantwoorden. Ongeveer een week na deze gesprekken in een aantal zesde klassen nodigde dezelfde proefleider telkens groepjes van vier kinderen uit voor een vraaggesprek.

Dit vraaggesprek (waarbij nu de *native speaker* de vragen stelde) vond plaats in november 1971 met in totaal 10 groepjes van vier leerlingen. Uit alle vijf de proefklassen werden twee groepjes van vier leerlingen samengesteld.

Hierbij werden uit iedere klas steeds twee leerlingen gekozen die relatief hoog scoorden op de toetsen en twee leerlingen die daarop relatief laag scoorden. We kozen voor de vraaggesprek-situatie in groepjes, ondanks de nadelen die verbonden zijn aan het feit dat de leerlingen elkaars antwoorden kunnen horen. Het voordeel van het werken in groepjes is, zo meenden wij, het minder gedwongen karakter van een gesprek in een groep in vergelijking met het beantwoorden van vragen door een leerling die met een volwassene apart in een kamer zit. Door de aard van de vragen kunnen we verwachten dat de kinderen zich beperken bij de keuze uit de geleerde zinspatronen. Immers, alle vragen zijn primair gericht op het

verkrijgen van informatie van de leerling omtrent huiselijke omstandigheden, vakantie, hobby's e.d. Onze verwachting is daarom dat de leerlingen in het vraaggesprek bij het beantwoorden van de vragen in de eerste plaats gericht zullen zijn op het verschaffen van de gevraagde informatie en minder op de vorm waarin deze informatie gegeven kan worden. De volgende vragen werden in alle groepen gesteld.

1. Can you tell me a little about your house? Have you brothers and sisters? Animals? Do your mother and father speak English?
2. Do you watch television? Can you understand English on television? What do you like?
3. Do you know England (Do you want to go there once for a holiday?)
4. Do you go away from Holland for the holidays, or do you stay there? Where do you go? Are you going by car, train, or aeroplane?
5. Do your mother and father come from Utrecht? Or do they come from another place? You all live in Utrecht?
6. Do you do any sport? What do you like?
7. What music do you like?
8. a. What do you think of your English teacher?  
b. What do you think of your English lesson?  
c. Do you like English people? Are they like Dutch people?  
d. Do you want to go to America for a holiday?

Alle vragen en antwoorden worden op de band opgenomen.

### Scoring onderzoek 2

De antwoorden van de leerlingen worden gescoord (nadat de protocollen van de band waren uitgetypt) in een aantal categorieën.

- a. geen antwoord,
- b. uitsluitend yes/no antwoorden,
- c. ellipsen,
- d. volledige uitingen (d.w.z. zinnen met werkwoordsvormen).

De categorie c is onderverdeeld in correcte en incorrecte ellipsen (onder incorrecte ellipsen verstaan we constructies die voor de hoorder onbegrijpelijk zijn). Onder de categorie d hebben

Tabel 2

Indeling van de uitingen van de leerlingen (n = 40) in het vraaggesprek

geen antw.	yes/no	ellips		volledige uitingen			
6	144	corr. 241	inc. 22	goed 208	fout 15	morf 17	lex 41

we voor de gebruikte grammaticale structuren gescoord of ze 1. volledig goed zijn, 2. fout gebruikt zijn (*We are going to Italy every year*), 3. fouten in de morfologische structuur vertonen (*We comes from Utrecht*) en 4. fouten tegen het lexicon bevatten (*We come out Utrecht*). De resultaten zijn gegeven in Tabel 2.

De categorie d (volledige uitingen) is ten slotte door ons nog weer onderverdeeld naar grammaticale structuren. Hierbij hebben we gebruik gemaakt van de indeling van grammaticale structuren zoals die wordt gegeven in de lerarenhandleiding van de door ons gebruikte leergang<sup>9</sup> (Tabel 3).

Tabel 3

Indeling van de volledige uitingen van de leerlingen in het vraaggesprek

	1	2	3*	4	5*	6*	7	8	9*	10*	
S	noun/ prn.	n./ prn.	n./ prn.	n./ prn.	n./ prn.	n./ prn.	S n./ prn.	S n./ prn.	S n./ prn.	n./ prn.	n./ prn.
VL	have	simple form	prog. form	simple form	aux + inf.	aux + inf. + ontk.	VL be	VL be	VL be	prog. form	aux.
Vc	noun	prep. + noun	prep. + noun	noun pro- noun	noun pro- noun	noun pro- noun	A prep. phrase/ adv.	Sc noun pronoun adj.			
Goed	81	27	4	21	10	9	5	38		1	12
Fout	0	0	12	1	0	0	0	1		1	0
Morf.	9	5	0	2	0	0	0	0		0	1
Lex.	1	13	4	1	0	4	3	11		0	4
	91	45	20	25	10	13	8	50		2	17

s = subject

VL = verb link

Vc = verb complement

A = adjunct

Sc = subject complement

\* = structuren, die in het Nederlands niet voorkomen.

Voorbeelden: 1. We have a flat  
2. My mother comes from Utrecht  
3. We are going by car  
4. I see a horse  
5. I can't see him

6. I can see him  
7. My sister is in Italy  
8. It is nice  
9. I am swimming  
10. Yes, we do



### 5.1. Resultaten en discussie onderzoek 2

Ad tabel 2:

1. Het aantal malen dat een vraag onbeantwoord blijft is zeer gering (totaal zesmaal).
2. Het aantal korte antwoorden (ellipsen en yes/no-antwoorden) is opvallend groot. Ruim 59% van de gegeven antwoorden zijn tot deze categorie te rekenen. Het is ons overigens niet bekend hoe de verhouding ligt tussen lange en korte replieken in een vergelijkbare situatie bij sprekers die de taal volledig beheersen.
3. Het relatieve aantal fouten in de volzinnen is aanmerkelijk groter dan in de ellipsen (resp. 27% en 8%)<sup>10</sup>.

Van het totale aantal fouten in de volzinnen behoort 56% tot het gebied van het lexicon. Een niet onbelangrijk deel van deze fouten wordt veroorzaakt door een foutief gebruik van voorzetsels (voorbeeld: *My mother comes out Utrecht*). Een tweede categorie van fouten wordt gemaakt door het gebruik van Nederlandse woorden (voorbeeld: *Nee, we don't*).<sup>11</sup> Ten slotte was er nog een vrij grote categorie fouten, die werden veroorzaakt doordat de leerlingen zelf woorden hadden bedacht (voorbeeld: *My father is a seaman*). Van de laatste twee typen van fouten hebben we slechts die gevallen in de tabel meegerekend, waarin een leerling geacht kon worden het correcte Engelse woord te kennen.

Op basis van de bevindingen onder de punten 1 t/m 3 mogen we veronderstellen, dat de leerlingen in het vraaggesprek vooral gericht waren op het bewerkstelligen van een goede communicatie en niet zozeer op het produceren van goede volzinnen. Kennelijk hebben de leerlingen allerlei middelen benut om hun intenties duidelijk te maken, zoals het bedenken van woorden, het gebruik van Nederlandse woorden, het gebruik van korte replieken e.d. Men krijgt zelfs de indruk, dat een aantal leerlingen grammaticale moeilijkheden omzeilt, door gebruik te maken van ellipsen en yes/no-antwoorden. In hoeverre hier van enige intentie sprake is, kan op grond van dit materiaal niet worden uitgemaakt.

Ad Tabel 3:

4. Ten aanzien van de keuze door de leerlingen uit de inventaris van de in de cursus geleerde structuren valt op dat 22% van de volledige uitingen structuren vertonen, die in het Nederlands niet voorkomen. Dit aantal is betrekkelijk gering indien men bedenkt, dat van de tien typen structuren die door de leerlingen werden gebruikt de helft behoort tot de structuren die in het Nederlands niet voorkomen (zie Tabel 3). Gezien de aard van de gestelde vragen lijkt het onwaarschijnlijk dat deze het gebruik van structuren die eveneens in het Nederlands voorkomen speciaal hebben uitgelokt.
5. Bij inspectie van de gemaakte fouten in het gebruik van structuren blijkt, dat van de 15 fouten er 12 afkomstig zijn uit sub-categorie 3 en 1 uit sub-categorie 9. Dit wijst erop, dat de leerlingen problemen hebben met het correcte gebruik van de *progressive form* (voorbeeld: *I'm swimming every day*).
6. Van de 17 fouten tegen de morfologie worden er 16 gemaakt in de vervoeging van werkwoorden bij het gebruik van structuren die ook in het Nederlands voorkomen (sub-cat. 1, 2, 4). Het is opmerkelijk dat tegen de vervoeging van het werkwoord *to be* geen fouten gemaakt worden. Evenals Ravem (1968) vinden wij dat een aantal van de leerlingen problemen heeft met het correcte gebruik van de *ing*-vorm. Hierbij hebben deze leerlingen niet zozeer moeilijkheden met de vorm als zodanig, als met het op het juiste moment gebruiken ervan. Immers de met deze structuren gemaakte fouten (sub. cat. 3 en 9) komen voornamelijk op rekening van een verkeerd gebruik. Dit verschijnsel kan misschien gedeeltelijk verklaard worden door het gemis aan kennis van verleden- en toekomstige-tijdvormen. Het zou kunnen zijn dat de leerlingen de *ing*-vorm ook gebruiken om een andere dan de tegenwoordige tijd tot uitdrukking te brengen. Het is in ieder geval duidelijk, dat deze leerlingen er nog niet in zijn geslaagd uit de (overigens zorgvuldig gekozen) situaties waarin deze vorm werd gebruikt, af te leiden in welke gevallen de

ing-vorm toepasbaar is. Echter het is bekend, dat ook native speakers van het Engels problemen hebben met deze vorm (Nickel 1971). Bovendien meten zelfs linguïsten nog regelmatig hun krachten op het gebied van wat tegenwoordig heet de 'expanded vs. non-expanded forms'. Het ligt dan ook voor de hand aan te nemen, dat in dit geval de mogelijkheden van een impliciete grammatica overschreden worden.

We hebben gezien, dat er bij de leerlingen een zekere voorkeur schijnt te bestaan om structuren te gebruiken die eveneens in het Nederlands voorkomen en het gebruik van typisch Engelse structuren enigszins te vermijden. Hiervoor zijn twee verklaringen te geven.

Ten eerste dat een aantal leerlingen toch nog te grote moeilijkheden hebben met de structuren die in het Nederlands niet voorkomen en daarom van het gebruik daarvan liever afzien (vgl. ons argument voor het gebruik van korte replieken bij de bespreking van Tabel 2). Een tweede mogelijkheid, die de eerste overigens niet uitsluit, is dat een aantal leerlingen hun antwoorden construeren vanuit het Nederlands. Daarbij is het niet noodzakelijk, dat zij woord voor woord 'in hun hoofd' vertalen, het kan ook zijn dat zij slechts bepaalde 'fragmenten' vertalen. Dit zou het gebruik van Nederlandse woorden, zelf bedachte woorden en het optreden van fouten in de vervoeging van werkwoorden (die immers vrijwel uitsluitend voorkomen in structuren die ook in het Nederlands voorkomen) kunnen verklaren. Dit alles zou kunnen betekenen, dat de leerlingen de typisch Engelse structuren in een aantal gevallen memoriseren aan de hand van concrete gebruiksgevallen. Hierbij worden dan bepaalde concrete zinnen als 'vaste formule' gehanteerd in antwoord op overeenkomstige vragen, terwijl hooguit sommige lexicaal eenheden gesubstitueerd kunnen worden door andere in overeenstemming met de eisen van de situatie.

###### 6. *Vergelijking van de prestaties op de toets en bij het vraaggesprek*

Op grond van het materiaal verkregen in het vraaggesprek hebben we voor iedere leerling

een verhouding berekend tussen het aantal volledige uitingen waarin fouten voorkwamen, en het aantal volledige uitingen waarin geen fouten voorkwamen. Deze score werd bepaald door het aantal volzinnen waarin fouten voorkomen, vermeerderd met het getal 1, te delen op het aantal correcte volzinnen. Deze formule werd gekozen omdat niet alle leerlingen tijdens het vraaggesprek evenveel hadden gezegd. Het is duidelijk dat een leerling die veel spreekt meer risico loopt fouten te maken dan zijn collega die weinig spreekt. Op grond van bovenstaande score werd de totale groep van 40 leerlingen vervolgens opgesplitst in twee even grote subgroepen (20/20), nl. de groep die boven de mediaan scoort en de groep die onder de mediaan scoort. Hierna werden deze twee subgroepen vergeleken met betrekking tot hun prestaties op toetsen uit de cursus (zie onderzoek 1). De scores van de toetsonderdelen morfologie en structuren werden hiertoe gecombineerd tot een totaalscore.

Deze totaalscore geeft het aantal goed beantwoorde items weer per leerling. Hierbij moest een leerling van de 40 uitvallen, omdat van hem niet alle gegevens uit de toets ter beschikking waren. De gecombineerde toets bestaat uit 58 items. De bovenste groep op het vraaggesprek had een mediane toetsscore van 47 en de onderste groep een mediane toetsscore van 44. Dit verschil is statistisch significant (Chi-kwadraat = 6,41,  $p < 0.01$  eenz.). Het blijkt dus dat er een zekere samenhang bestaat tussen de beheersing van de grammatica, zoals die gemeten wordt door middel van de toetsen en de beheersing, zoals die gemeten wordt aan de hand van de score bij het vraaggesprek. Daarom hebben we de leerlingen ingedeeld in vier groepen.

*Groep A* leerlingen die bij het vraaggesprek en bij de toets boven de mediaan scoren;

*Groep B* leerlingen die boven de mediaan scoren in het vraaggesprek maar op of onder de mediaan op de toets;

*Groep C* leerlingen die op of onder de mediaan scoren in het vraaggesprek maar boven de mediaan op de toets;

*Groep D* leerlingen die in beide gevallen op of onder de mediaan scoren.

Tabel 4

Prestaties bij toets en vraaggesprek in verband met spreekvaardigheid

Toets Groep	Aantal lln.	Vraag- gespr.	Toets	S	S.E.	V	V/El	N/E
A	14	3.6	51.5	5	2	8	1.7	0
B	5	2.5	39	4	1	5	.75	.03
C	5	1	52	3	0	1	.5	.05
D	15	1	43	3	1	4	.9	.02
W				115	118	77	132	125
				.025	.025	.01	.05	.05

W = waarde berekend op basis van de twee steekproventoets van Wilcoxon, toegepast op de groepen A en D.  
p = overschrijdingskans.

Zoals in Tabel 4 te zien is blijven 29 van de 39 leerlingen (74%) in de bovenste resp. onderste helft op toets en vraaggesprek. Van de groepen A t/m D zijn voorts de scores berekend op een aantal parameters die samenhangen met de spreekvaardigheid.

1. het aantal verschillende structuren dat door iedere leerling wordt gebruikt (S);
2. het aantal verschillende structuren die niet identiek zijn aan Nederlandse structuren, per leerling (S.E.),
3. het aantal volledig correcte volzinnen per leerling (V),
4. de verhouding tussen het aantal gebruikte volzinnen en het aantal gebruikte ellipsen per leerling (V/EL),
5. de verhouding tussen het aantal Nederlandse woorden en het aantal Engelse woorden dat per leerling gebruikt is (N/E).

Bij vergelijking van de groepen A en D op deze parameters blijkt, dat deze groepen op alle parameters significant verschillen (zie tabel 4). De groepen B en C zijn niet statistisch verwerkt omdat zij vrij klein zijn (ieder 5 leerlingen).

#### 7. Interpretatie van de gevonden resultaten

1. Gebleken is, dat er een zekere samenhang bestaat tussen de prestatie van een leerling op de studietoets en zijn prestatie bij het vraag-

gesprek. Dit wijst erop dat de beheersing van structuren zoals deze blijkt uit de resultaten bij het vraaggesprek voor een deel samenhangt met de beheersing van structuren, zoals deze gemeten wordt door de toets. Er zijn echter een aantal factoren, die niet in gelijke mate werkzaam zijn in de toetsituatie en in de vraaggespreksituatie. Aangezien het zeer moeilijk is een duidelijke scheidslijn te trekken tussen grammaticale fouten en lexicale fouten (Nickel 1972), hebben we bij de berekening van de score over het vraaggesprek de lexicale fouten meegeteld. In het vraaggesprek worden vragen gesteld die betrekking hebben op persoonlijke omstandigheden van de leerlingen. Hierdoor wordt een groter beroep gedaan op de kennis van woorden en het gebruik daarvan dan bij de toets, waar problemen van meer lexicale aard zoveel mogelijk zijn beperkt. Ongetwijfeld is dus de kennis van het lexicon een factor die in de vraaggespreksituatie zwaarder weegt dan in de toetsituatie. Daarnaast is de vrijheid van keuze van een structuur in de toetsituatie zeer gering, maar in het vraaggesprek vrij groot. Bovendien is in de score van het vraaggesprek het gebruik van ellipsen niet meegerekend<sup>12</sup>, terwijl bij de toetsen het gebruik van ellipsen als fout wordt gescoord. Het 'uitwijken' naar ellipsen wordt de leerlingen in het vraagge-

sprek dus niet aangerekend. Dit is gedaan, omdat we aannemen dat sommige leerlingen in de toetsituatie wel in de gaten hebben dat zij worden beoordeeld, en daardoor meer gericht zijn op het produceren van volzinnen dan in het vraaggesprek.

2. Bij vergelijking van de groepen leerlingen die betrekkelijk consistent presteren op de toets en in het vraaggesprek is gebleken, dat de leerlingen uit groep A significant meer verschillende structuren gebruiken, significant meer structuren gebruiken die niet in het Nederlands voorkomen, significant meer correcte volzinnen produceren en voorts, dat zij naar verhouding significant meer volzinnen dan ellipsen produceren en naar verhouding significant minder Nederlandse woorden gebruiken dan de leerlingen uit groep D (zie Tabel 4). Dit wijst op een samenhang tussen de beheersing van grammaticale structuren en andere aspecten van de spreekvaardigheid. Dit is voorts in overeenstemming met hetgeen we naar aanleiding van de resultaten bij onderzoek 2 naar voren hebben gebracht, namelijk dat een aantal leerlingen in het vraaggesprek het gebruik van volzinnen en structuren die in het Nederlands niet voorkomen tot op zekere hoogte vermijden (al dan niet intentioneel).

3. De leerlingen met een relatief goede beheersing van de grammaticale structuren (groep A) maken in het vraaggesprek aanzienlijk meer gebruik van structuren die in het Nederlands niet voorkomen dan de leerlingen met een relatief slechte beheersing van de grammaticale structuren. Mede gezien de omstandigheid dat in deze structuren veel systematische fouten worden gemaakt (zie onderzoek 1), mogen we concluderen dat er een vrij grote groep van leerlingen bestaat, die met name bij de confrontatie met structuren die in het Nederlands niet voorkomen onvoldoende in staat zijn de door de cursusmaker impliciet gehanteerde regels te expliciteren. Hoewel misschien alle leerlingen spontaan overgaan tot bepaalde vormen van taalbeschouwing, levert dit hooguit voor een be-

perkte groep de juiste resultaten op. Ook hier doet zich de vraag voor of het volledig impliciet blijven van de grammatica te rechtvaardigen is.

## 8. Algemene slotbeschouwing

In dit onderzoek hebben we getracht een indruk te krijgen van de mogelijkheden van een impliciete grammatica in het aanvangsonderwijs van een vreemde taal. Op grond van de onderzoeksresultaten zijn we tot de conclusie gekomen dat het niet waarschijnlijk mag worden geacht dat de leerlingen in alle gevallen in staat zijn de aangeboden grammaticale structuren zelfstandig voldoende te analyseren. Hoewel enerzijds het aantal structuren waarin systematische fouten optreden misschien niet groot lijkt (voornamelijk de structuren die in het Nederlands niet voorkomen) en anderzijds het aantal leerlingen dat fouten maakt op de toets (zie Tabel 1) met het voortschrijden van het leerproces afneemt tot een betrekkelijk gering aantal, geloven wij toch dat er reden is tot bezorgdheid. In de eerste plaats zijn we tot de overtuiging gekomen, dat een groot aantal leerlingen uit de betrokken leeftijdsgroep meer op de *inhoud* dan op de *vorm* van de taalgebruiksproducten is gericht. Het gevolg daarvan is dat gedurende een vrij lange periode relatief veel fouten optreden van grammaticale aard. In de tweede plaats vragen we ons af of de leerlingen, ook al zijn ze gericht op de vorm van het aangeboden verbale materiaal, wel voldoende in staat zijn tot een zelfstandige analyse daarvan. In het bovenstaande hebben we dit vooral betwijfeld voor grammaticale structuren die in het Nederlands niet voorkomen. Er doen zich hier twee problemen voor.

Het eerste probleem is dat de leerlingen niet altijd voldoende onderscheid maken tussen grammaticale (sub)categorieën, waardoor fouten kunnen ontstaan als 'Do you see him?' 'Yes, I see'. We hebben aangegeven dat de door ons gehanteerde toetsen niet de garantie kunnen bieden, dat een correct antwoord van een leerling berust op een juist inzicht in de betreffende structuur. De gegevens uit het vraaggesprek versterken deze

gedachte. Dit zou kunnen betekenen, dat de in de prestaties van de leerlingen geconstateerde fouten slechts 'het topje van de ijsberg' weergeven. D.w.z. dat de leerlingen allerlei verkeerde gedachten over de grammaticale structuren hebben ontwikkeld, zonder dat een docent dit in een bepaalde fase van het onderwijsleerproces merkt. Pas in een latere fase kan hij dan met ernstige fouten van de leerlingen worden geconfronteerd. Daarom verdient het waarschijnlijk aanbeveling om de leerlingen hulp te bieden bij de analyse van structuren waarin bij een aantal van hen systematische fouten voorkomen.

Het tweede probleem met grammaticale structuren die in het Nederlands niet voorkomen betreft het gebruik daarvan, hetgeen overigens gedeeltelijk samenhangt met het eerste probleem. We hebben gezien dat in het vraaggesprek vooral de *ing*-vorm vaak foutief werd gebruikt. Het gaat hier dus om het probleem wanneer een bepaalde grammaticale structuur gebruikt mag worden en wanneer niet. Dit probleem kan trouwens ook rijzen bij structuren die zowel in de vreemde taal als in de moedertaal voorkomen, nl. als de keuze in de vreemde taal anders 'beregeld' is. (Vgl. het probleem van het onderscheid tussen *I have seen* vs. *I saw*.) Leerlingen maken dan fouten doordat zij aannemen dat de structuur uit de vreemde taal net zo gebruikt kan worden als de structuur uit de moedertaal. In het geval van Engelse structuren die in het Nederlands niet voorkomen beschikt de leerling niet over vergelijkingsmateriaal in de moedertaal en moet hij uit de situaties waarin de structuren worden gebruikt proberen af te leiden in welke gevallen de structuren gebruikt mogen worden. Aangezien de keuzecriteria hierbij vaak zeer ingewikkeld zijn, lijkt het ook hier onverantwoord de leerlingen aan hun lot over te laten.

Onze conclusie luidt dus, dat het ongewenst is om met name de structuren die niet in het Nederlands voorkomen, impliciet aan te bieden. De docent zal de leerlingen hulp moeten bieden door systematische explicitering van deze structuren (expliciete grammatica).

De vraag is echter op welke wijze de leerlingen hulp kan worden geboden. Een linguïstisch geo-

riënteerde grammaticia kan hier maar zeer ten dele uitkomst bieden. De linguïst analyseert immers slechts taalgebruiksprodukten die niet in situaties zijn verankerd. Het gevolg daarvan is dat de linguïst niet kan voorspellen welke uiting in een gegeven situatie gebruikt zal worden, en evenmin zekerheid heeft over de vraag of de door hem opgestelde regels ook 'psychologisch' relevant zijn (Bever, 1971). De linguïstische regels zijn *controleregels* ('competence-regels') en geen *productieregels* ('performance-regels').

Bij de produktie van uitingen dient men voorts onderscheid te maken tussen *initiërend* en *reactief* taalgebruik. Het voornaamste verschil hiertussen is, dat de spreker ingeval van reactief taalgebruik reeds een taalgebruiksprodukt ter beschikking heeft (bijv. de vraag die hem wordt gesteld) waarop hij zijn uiting kan afstemmen en bij initiërend taalgebruik niet. Bij reactief taalgebruik is het dus mogelijk om met behulp van betrekkelijk eenvoudige linguïstische regels (substitutie, transformatie) uit de vraag antwoorden te *construeren*. Voor het leren van deze vorm van taalgebruik kunnen structuuroefeningen ongetwijfeld een nuttige functie vervullen. Echter, bij deze oefeningen moet de leerling beter dan veelal het geval is *georiënteerd* worden op de schemata die ten grondslag liggen aan de gekozen items. Het is hierbij onvoldoende de leerling slechts enkele voorbeelden te geven naar analogie waarvan hij nieuwe 'gebruiksprodukten' maakt. Het bezwaar is wederom dat er geen enkele garantie bestaat, dat de leerlingen bij een dergelijke werkwijze de juiste hypothesen omtrent de grammaticale structuren ontwikkelen. Immers er is geen enkele controle op hetgeen de leerling voor zichzelf expliciteert. Willen deze structuuroefeningen het beoogde effect bereiken, dan moet de leerling op adequate wijze worden georiënteerd op de structuur van het zinsmodel dat aan de orde is (Van Parreren 1972). Het verdient wellicht aanbeveling de structuuroefeningen niet al te snel en niet uitsluitend mondeling te laten doen. In ons onderzoek werken we tegenwoordig met een procedure waarbij de leerlingen eerst met behulp van schriftelijk materiaal (woordkaartjes) zinnen construeren. Hiervoor

hebben we een z.g. 'sentence maker' ontwikkeld. Dit is een kartonnen kaart (20 bij 20 cm) met inkepingen, waarin de leerlingen kaartjes kunnen steken. Op deze kaartjes zijn zinsdelen c.q. lexicaal of morfologische elementen getypt. We kozen voor deze vorm van *materialisering* van de te leren handeling, omdat hierbij de aandacht volledig gericht kan worden op de constructie-taak. Bij mondeling taalgebruik wordt de aandacht vaak nog te zeer in beslag genomen door de eisen die de motorische realisering stelt. Natuurlijk dient men voor de introductie en oefening van nieuwe structuren gebruik te maken van bekend lexicaal materiaal.

Zoals reeds gezegd, stelt het leren van *initiërend* (spontaan) taalgebruik specifieke eisen. Het probleem is bij deze vorm van taalgebruik, dat de leerling moet leren zijn communicatie-intenties correct te verwoorden. Omdat de situatie in dit geval nog niet linguïstisch is voorgestructureerd wordt hier van de leerling meer verlangd dan bij het reactief taalgebruik. Hij moet nl. zelfstandig uit de structuur van de *Sachverhalt* waarover hij mededeling wil doen kunnen afleiden welke grammaticale structuren gebruikt mogen worden en welke niet. Gezien het feit, dat de problemen bij de keuze vooral gelegen zijn op het gebied van de woorden die een in de tijd verlopende handeling aanduiden (werkwoordsvormen), dient de analyse gestart te worden vanuit de actiecomponent (Helbig 1965). Ons onderzoek beweegt zich op dit moment in deze richting.<sup>13</sup> Voorlopig lijkt ons de meest geschikte procedure hiertoe om in de klas *concrete* activiteiten van de leerlingen zelf en van anderen te analyseren en te verwoorden. Indien de leerling in staat is zijn eigen gedrag en dat van anderen *hardop* te verwoorden in de vreemde taal, dan is daarmee een eerste voorwaarde vervuld voor het leren denken in de vreemde taal. Volgens de Russische psychologen uit de school van Vygotskij (Lurija, Leont'iev, Gal'perin) ontwikkelt het denken zich immers (via een aantal tussenstadia) uit het *hardop spreken*<sup>14</sup>.

### 9. Samenvatting

Onderzoek werd gedaan naar de mogelijkheden

en grenzen van een impliciete grammatica in het aanvangsonderwijs Engels. Voorlopig beperkte het onderzoek zich tot de problematiek van de propedeutische fase (introductory course). In deze fase doen zich op didactisch gebied de grootste problemen voor, aangezien de leerlingen in deze fase eerst een zekere mate van vertrouwde met de vreemde taal moeten opdoen, opdat vervolgens op zinvolle wijze kan worden overgegaan tot expliciet grammatica-onderwijs.

Uit de resultaten is gebleken, dat een impliciete grammatica mogelijkheden biedt voor de introductie van structuren die ook in de moedertaal voorkomen, maar dat voor afwijkende structuren vormen van explicitering node gemist kunnen worden. Het trial and error leerproces dat wordt geïnstigeerd door een impliciete grammatica geeft in een aantal gevallen aanleiding tot ongewenste leerresultaten.

Deze resultaten wijzen uit dat naar oplossingen gezocht zal moeten worden, waarbij op basis van empirisch onderzoek procedures worden ontwikkeld om het leren door trial and error tot een aanvaardbaar minimum te reduceren.

In het artikel worden hiertoe enkele wegen aangegeven die zouden kunnen leiden tot oplossingen voor de besproken problematiek. Het onderzoek beperkte zich tot de leeftijdsgroep van 10- tot 12-jarigen.

### Noten

1. Wij beperken ons in dit artikel tot de meest voorkomende conditie waarin de vreemde taal 'uitsluitend' op school geleerd wordt en waarbij de aanvangsleeftijd tussen 10 en 12 jaar ligt.
2. Titone doelt hier op de bestaande situatie. Indien het moedertaalonderwijs in de basisschool anders zou worden ingericht, ontstaat er een andere beginsituatie. Ajdarova (1966) en Jantos (1968) hebben aangetoond dat men althans voor de moedertaal vrijwel alle leerlingen van ongeveer acht jaar kan brengen tot bepaalde theoretische linguïstische inzichten.
3. Het behoeft geen betoog dat de aard van dit inzicht ongetwijfeld sterk verschilt van dat van de wetenschappelijke taalbeschuwer; o.a. door dat de betrokken inzichten verworven zijn in

- taalgebruik dat sterk situationeel gebonden is.
4. Zie over dit SVO-project 101 ook Bol en Carpay 1971, 1972 a en b.
  5. Voor een standpunt t.a.v. de grammatica na deze fase zie Van Parreren (1972).
  6. In ons project wordt het schrijven pas relatief laat ingevoerd. De leerlingen kunnen echter wel lezen. De schriftelijke toetsen zijn alle meerkeuze-toetsen.
  7. Deze tendentie is door Eikeboom (1967) ook zeer duidelijk gedemonstreerd in het klassieke-talenonderwijs.
  8. Een Engelse psychologie student die geen Nederlands spreekt.
  9. (Lehrerbegleitheft-Vorabdruck bij English for Today, 1971).
  10. In sommige zinnen werden meerdere fouten gemaakt, zodat het totaal aantal volledige uitingen iets minder is (267) dan de som van de categorieën onder 'volledige uitingen' in tabel 2.
  11. Een zelfde verschijnsel signaleert Ravem (1968). Zijn zoon (moedertaal Noors, leeftijd 6 jaar) verblijft met het gezin in Engeland en 'made use of Norwegian vocabulary items frequently and without hesitation, as if they were available English words'.
  12. Het is mogelijk dat een aantal ellipsen in feite foutieve korte bevestigingen of ontkenningen zijn. Gevallen als 'Are you going by car?' 'Yes, a car', komen nogal eens voor.
  13. Een 'signaalgrammatica' zoals wordt voorgesteld door Zimmermann (1971) biedt hier interessante perspectieven.
  14. Zie Van Parreren en Carpay 1972; Lompscher 1968.

#### Literatuur

- Aidorowa, L. I. (1966), *Die Ausbildung einer linguistischen Einstellung zum Wort bei Schülern der Unterstufe*. In: Probleme der Lerntheorie. Duitse bewerking door E. Däbritz, Volk und Wissen, Berlin 1967.
- Belyayev, Boris V. (1963), *The psychology of teaching foreign Languages*. Permagon Press, Oxford.
- Berko, Jean (1958), *The child's Learning of English morphology*. Word 14. 150-177.
- Bever, T. G. (1971), *The Integrated Study of Language Behaviour*. In: Biological and Social Factors in Psycholinguistics. Ed. J. Morton, Logos Press, London.
- Bol, Eduard en Carpay, Jacques A. M. (1971),

- Project Engels in het basisonderwijs*. S.V.O. Project 101, Interim rapport. Psychologisch Laboratorium Rijksuniversiteit Utrecht.
- Bol, Eduard en Carpay, Jacques A. M. (1972b), *Der Semantisierungsprozess im Fremdsprachenunterricht*. Praxis des Neusprachlichen Unterrichts 19, 2-72.
- Carroll, John, B. (1965), *The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages*. Modern language Journal 49, 273-281.
- Cazden, C. (1968), *The acquisition of noun and verb inflections*. Child Development, 39, 433-448.
- Chomsky, C. S. (1969), *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. M.I.T. Press 1969, Cambridge Mass.
- Eikeboom, Rogier (1967), *Het beginonderwijs in het Latijn*. Dissertatie, Utrecht.
- English for Today Deel I*, uitgave Lambert Lensing Dortmund. Auteurs H. Weber, F. Denninghaus, H. E. Piepho. Nederlandse uitgave titel: The Voice of Britain, Thieme Zwolle.
- Helbig, Gerhard (1965), *Der Begriff der Valenz als Mittel der strukturellen Sprachbeschreibung*. Deutsch als Fremdsprache 1/1965, 10-23.
- Jantos, W. (1968), *Die Entwicklung geistiger Fähigkeiten im muttersprachlichen Unterricht der 1. und 2. Klasse*. In: Zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten, J. Lompscher u.a. Volk und Wissen, Berlin.
- Lompscher, Joachim u.a. (1968), *Zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten*. Volk und Wissen, Berlin.
- Mackay, David en Thompson, Brian (1970), Longman ed. London.
- Nickel, Gerhard (1971), *Problems of Learners' Difficulties in Foreign Language Acquisition*, I.R.A.L. 9, 219-227.
- Nickel, Gerhard (1972), *Problems of Error Analysis in Foreign Language Instruction*. In: Focus '80 (Ed. R. Freudenstein). Cornelsen & Oxford University Press, Berlin.
- Parreren, Carel F. van (1972), 'Reine' Lernpsychologie und Fremdsprachen Lernpsychologie In: Focus '80. Cornelsen & Oxford University Press. Berlin.
- Parreren, Carel F. van en Carpay, Jacques A.M. (1972), *Sovjetpsychologen aan het woord*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Ravem, R. (1968), *Language acquisition in a second language environment*. IRAL, 6, 175-186.
- Titone, Renzo (1971), *A Psycholinguistic Model for Grammar Learning and Foreign Language Teaching*.

Gestencilde uitgave van een lezing gehouden sept. 1971 op Int. Conf. Sonnenberg, St. Andreasberg (Dld.).

Zimmermann, Günter (1971), 'Grammatische Bewusstmachung' im Fremdsprachenunterricht? Zielsprache English, Heft 0, 13-17.