

Expliciet grammaticaonderwijs Frans: zin of onzin?

Isabelle Peeters

1 Introductie

De rol van grammatica vormt al jarenlang de kern van heel wat debatten over het vreemdetalenonderwijs Frans (Beacco, 2010b,a; Carlo et al., 2009) Vanaf het einde van de jaren 1970 staat in Vlaanderen de verwerving van communicatieve vaardigheden centraal in het vreemdetalenonderwijs. Deze visie druist in tegen de principes van de traditionele pedagogische grammatica, die een aanpak naar voren schuift gebaseerd op woordsoorten en zinsdelen, en die vooral gericht is op de geschreven taal. Dat expliciete onderricht van de formele aspecten van de taal, en meer bepaald van grammaticale regels, maakt plaats voor een impliciete aanpak, waarbij er minder belang gehecht wordt aan formele accuraatheid. Het accent verschuift naar mondelinge communicatie en spontane interactie.

Vanaf het midden van de jaren 1990 treedt de actionele of taakgerichte aanpak op het voorplan. Deze manier van werken wordt gepromoot door het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen*, afgekort ERK (Raad van Europa, 2008) dat op lange termijn de meertaligheid van alle burgers wil bevorderen, zodat ze, naast hun moedertaal, over praktische vaardigheden beschikken in twee vreemde talen. De leerder staat centraal als sociale actor, die een aantal concrete (taal)taken uitvoert om zijn communicatieve vaardigheden aan te scherpen. Daarnaast leert hij ook samenwerken met anderen in de vreemde taal. In die optiek is grammatica geen doel op zich, maar een onderdeel van een globale communicatieve competentie, een middel om communicatieve doelstellingen te realiseren.

Het ERK vermeldt het bestaan van een grammaticale competentie, die deel uitmaakt van de linguïstische competentie, naast de lexicale, de semantische, de fonologische, de orthografische en de orthoëpische competenties. De linguïstische competentie is op haar beurt een onderdeel van de communicatieve com-

petentie. De grammaticale competentie wordt vaak omschreven in termen van "de kennis van de grammaticale middelen van een taal en het vermogen deze te gebruiken. Formeel kan de grammatica van een taal worden opgevat als het geheel van beginselen dat bepaalt hoe elementen worden samengevoegd tot betekenisvolle, afgebakende en ontleedbare woordenreeksen (zinnen). Grammaticale competentie is het vermogen om betekenis te begrijpen en uit te drukken door welgevormde frasen en zinnen voort te brengen en te herkennen die in overeenstemming zijn met deze beginselen (in plaats van deze te onthouden en te reproduceren als vaste formules). In deze betekenis is de grammatica van elke taal uiterst complex en als zodanig onmogelijk definitief of uitputtend te behandelen" (Raad van Europa, 2008, 104).

Welke concrete linguïstische topics onderwezen moeten worden en hoe ze best opgebouwd worden, blijft echter onduidelijk. Het ERK beschrijft immers de beheersingsniveaus van een vreemde taal in termen van competenties en niet in termen van leerstof. De auteurs willen enkel het volgende kwijt: "Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen (...) vermelden op welke theorie van de grammatica zij hun werk baseren; welke grammaticale elementen, categorieën, klassen, structuren, processen en relaties leerders zullen moeten kunnen hantieren." (Raad van Europa 2008, 106) Het kader drukt dus geen voorkeur uit voor een bepaalde grammaticale aanpak.

Westhoff (2007a) bekijkt hoe de nood aan grammaticale regelkennis kan verzoend worden met het ERK dat, zoals reeds vermeld, competenties als vertrekpunt neemt. Hij stelt dat voor de lagere niveaus beschreven in het ERK de foutolerantie relatief groot is, omdat de leerders die over beperkte taalmiddelen beschikken alles inzetten op betekenis. Deze leerders werken met *formulaic speech*, wat betekent dat ze veel vaste formules gebruiken. Pas op niveau B2 is er sprake van een bewust gebruik van kennis over taal. Volgens de auteur verschuift het accent van *formulaic* naar *creative speech* bij de overgang van B2 naar C1. Westhoff (2006) stelt terecht dat de leerder enkel naar zo'n accentverschuiving toe kan werken indien hij de grammaticale regels kent en ze kan toepassen. Deze stellingen stemmen tot nadenken, want het nagestreefde niveau voor Frans op het einde van het algemeen secundair onderwijs is B1. C1 is het beoogde eindniveau van de academische bachelors Toegepaste Taalkunde en Taal- en Letterkunde aan de universiteit.

2 Grammatica in de herwerkte eindtermen

De eindtermen vreemde talen, dit zijn de minimumdoelen die door de Vlaamse overheid voor de drie graden van het ASO werden gedefinieerd, zijn recent herwerkt.¹ Deze eindtermen werden immers op een hoger abstractieniveau geformuleerd dan de descriptoren uit het ERK om zo het schrijven van de leerplannen te faciliteren. Dit betekent concreet dat ze de globale tendens volgen dat grammatica tot doel heeft bij te dragen tot een betere communicatie. De auteurs stellen in hun uitgangspunten dat het hoofddoel niet is wat leerlingen over taal weten, maar wat ze ermee kunnen doen. Functioneren in taal staat duidelijk centraal, waarbij grammatica geen doel op zich vormt, maar wel beschouwd wordt als essentiële ondersteunende kennis.

Een van de uitgangspunten van de auteurs van de eindtermen is dat vaardigheden en kennis samengaan en bijgevolg samen moeten worden ontwikkeld. Daarom werd de pijler kennis versterkt. De auteurs vertrekken van de idee dat enkel een diepgaand inzicht in de fundamentele bouwstenen van wat een taal is, er kan voor zorgen dat de taalverwerving een hoog niveau bereikt. Ze stellen dat taalstructurele aandacht moet worden geïntegreerd in het vaardigheidsonderwijs.² Dat betekent concreet dat via taaltaken de grammaticale kennis geleidelijk wordt opgebouwd. Op die manier draagt het taalvaardigheidsonderwijs bij tot het vergroten van kennis. Een voorwaarde voor succes is wel dat het niveau van reflectie is aangepast aan het niveau van abstractie dat de leerlingen bereiken hebben. Daarbij is doorheen de hele middelbare school doeltreffendheid van communicatie belangrijker dan vormcorrectheid. Toch preciseren de auteurs hun bedoeling om de eisen op het vlak van vormcorrectheid voor zowel woordenschat, grammatica, uitspraak als spelling, hoger te stellen naarmate de leerlingen vorderen in hun schoolloopbaan. Concreet wordt de noodzakelijke grammaticale bagage vermeld in een aparte rubriek "kennis en attitudes" bij de vakgebonden eindtermen. Het gaat om de kennis die noodzakelijk is om de vermelde taaltaken te kunnen uitvoeren.

Deze visie, die de eindtermen ondersteunt, wordt breed gedragen. We beperken ons hier tot een paar voorbeelden ter illustratie. Zo stelt (Desmet, 2002,

¹De eindtermen werden gepubliceerd op de site <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/eerste-graad/vakgebonden/a-stroom/moderne-vreemde-talen-frans-engels/eindtermen.htm>.

²Taalstructuren worden hier zowel in enge als in brede zin gedefinieerd. In enge zin wordt de term gebruikt als synoniem voor grammatica. In brede zin verwijst hij naar structuren en systematisch taalgebruik in communicatieve situaties.

38) dat we de grammatica zo moeten aanbieden dat het een nuttig instrument is voor de leerder die zijn communicatieve competentie wil aanscherpen: "Un des défis les plus importants dans ce domaine est sans doute de concevoir la grammaire pédagogique de telle façon qu'elle puisse se manifester comme un outil utile à l'apprenant désireux d'améliorer sa compétence communicative." Ook (Andringa, 2007, 23) zit op dezelfde golflengte wanneer hij het volgende poneert: "Als grammaticaonderwijs wordt ingezet in tweedetaalleerprogramma's, is kennis van de grammatica zelden een op zichzelf staand doel. Het beoogde doel is meestal taalvaardigheid: het kunnen communiceren in de tweede taal." Ros (2006: 86) stelt dan weer dat grammatica tot doel heeft te voorkomen dat de communicatie onbegrijpelijk wordt door grammaticale fouten. Ook hij ziet grammatica vooral als een middel om efficiënter te communiceren: "Zijn woorden de bouwstenen van taal, dan is grammatica de mortel die het bouwwerk taal staande houdt en communicatie ondersteunt." Deze visie vormt ook de basis van de leerplannen, waarin minstens de minimumdoelen van de overheid verwerkt worden.

3 Wat met grammatica in de handboeken Frans?

Uit wat voorafgaat blijkt duidelijk dat het ERK, de eindtermen en de leerplannen op elkaar zijn afgestemd. Dat geldt echter nog niet voor alle methodes Frans die uitgeverijen aanbieden. Op hun site profileren de meeste uitgeverijen hun methode als communicatief. Soms wordt expliciet verwezen naar de actionele benadering. Kennis en vaardigheden worden geïntegreerd aangeboden en er wordt uitgegaan van authentieke taalsituaties, die zo veel mogelijk aansluiten bij de leefwereld van de jongeren. Het uitvoeren van taaltaken staat centraal. Daarbij moet de leerder over voldoende kennis beschikken om zijn communicatieve doelen te verwezenlijken. Wat de component grammatica betreft, staat functionaliteit voorop.

Deze uitgangspunten staan in heel wat gevallen in sterk contrast met de keuzes die in de handboeken gemaakt worden op het vlak van grammatica. Uit de vergelijking die Vanden Bossche (2012) maakte van de plaats die grammatica inneemt in vier methodes Frans, die courant gebruikt worden in Vlaamse secundaire scholen, blijkt vooreerst dat grammatica nog steeds een prominente rol speelt in het onderwijs van het Frans als vreemde taal. Sommige methodes nemen de grammaticale theorie en oefeningen op in de handboeken zelf, in een al dan niet duidelijk afgebakende rubriek. Vaak voorzien ze ook synthesesetabel-

len, die de belangrijkste elementen op een overzichtelijke manier weergeven. Andere methodes opteren voor een apart volume gewijd aan de grammaticale component. Er wordt ook heel wat metataal gebruikt, met vaak de Nederlandse vertaling erbij. De moedertaal is trouwens zeer courant in de rubrieken die gewijd zijn aan grammatica. De handboeken bevatten ook nog heel wat vertaal-oefeningen die focussen op grammaticale topics.

Wat de aanpak van grammatica betreft, moeten we vaststellen dat het landschap verdeeld is. Er zijn handboeken die expliciet kiezen voor een functionele approach, waarbij grammatica geïntegreerd wordt in de andere competenties. Ze omschrijven hun aanpak als communicatief: de nadruk ligt op communicatie, op vaardigheden, op het werken met taaltaken die de leerder centraal stellen. De grammatica wordt impliciet aangebracht en ze leveren grote inspanningen om de topic te integreren in andere competenties zoals lees- en luistervaardigheid. De methodes die er voor kiezen om de grammatica in een apart volume te brengen, behandelen dit topic vrij exhaustief op een expliciete en vaak traditionele manier.

Ondanks het feit dat alle officiële documenten hameren op het belang van communicatie en de dienende rol van grammatica stellen we vast dat de grens tussen de grammaticale taaltaak en de traditionele grammaticale oefening in heel wat gevallen flinterdun is. Veel handboeken bevatten nog steeds oefenmateriaal dat zich eerder toespitst op grammaticale vorm dan op communicatieve oefentypes waarin de leerders hun grammaticale kennis concreet kunnen inzetten. Deze vaststelling bevestigt de conclusie van Beacco (2010b) dat de aard van de grammaticale oefeningen de laatste 25 à 30 jaar amper geëvolueerd is. De typologie van grammaticale oefeningen die Besse & Porquier of Vigner in de jaren 1980 opstelden, blijkt nog steeds van kracht. Deze vaststelling is vrij opmerkelijk, omdat ze slaat op een periode waarin de communicatieve aanpak al hoogtij vierde. Ze toont aan dat grammatica ontegensprekelijk een domein is waar tradities zwaar blijven doorwegen. (Beacco, 2010b, 46) legt de verantwoordelijkheid voor het afremmen van vernieuwing ten dele bij de lesgevers, die hun aanpak van grammaticale topics nog vaak baseren op de *grammaire ordinaire* waarmee ze in hun eigen schoolcarrière geconfronteerd werden. De auteur verwijst hiermee naar een normatieve benadering van grammatica, die tot doel heeft voor te schrijven wat correct taalgebruik is en wat niet. Deze aanpak kan omschreven worden als behoudsgezind en hij brengt de recente verworvenheden in het domein van de algemene en de Franse taalkunde niet in rekening. We willen hier dan ook graag pleiten voor meer aandacht voor recente ontwikkelingen uit de taalkunde in de opleiding en de recyclage voor leerkrachten.

Tenslotte willen we nog graag aanstippen dat, ondanks de blijvende focus op grammatica in het secundair onderwijs, blijkt uit een officieel peilingsonderzoek van 2012 voor spreekvaardigheid Frans in de derde graad aso dat slechts 49% van de leerders voldoende scoort op vormcorrectheid.³ Bij een eerdere peiling voor schrijven kwam dit element eveneens als een belangrijk werkpunt uit de bus. Er schort duidelijk wat op het vlak van de integratie van kennis en vaardigheden. Weinig leerders slagen er in om de reeds lang aangeleerde kenniselementen spontaan en functioneel in te zetten bij een spreekopdracht.

4 Verwarring op het terrein

De grote verscheidenheid van aanpakken creëert zowel bij lesgevers als bij leerders onzekerheid en verwarring. Er bestaat immers geen eensgezindheid over de methodologie die best gevolgd wordt om de formele aspecten van de taal op een duurzame manier over te brengen. Er is evenmin duidelijkheid over de concrete opbouw van de grammaticale topics die onderwezen worden. Noch het ERK, noch de eindtermen, noch de leerplannen brengen op dit vlak enig soelaas.

Het feit dat grammatica niet langer een doel vormt op zich in het vreemdetalenonderwijs, maar een ondersteunende rol krijgt toebedeeld, mag dan in de praktijk nog niet in alle gevallen blijken uit de manier waarop dit topic wordt aangebracht en ingeoeffend in handboeken, maar het wordt wel weerspiegeld in de structuur van heel wat handboeken Frans. De opbouw gebeurt, zoals we reeds vermeldden, vaak rond taalhandelingen en -taken, zoals voorgeschreven door de eindtermen, en niet rond de systematische ontwikkeling van grammaticale topics. Dat betekent concreet dat de linguïstische elementen worden geselecteerd in functie van de taken die de leerder uitvoert. De selectie van grammaticale leerinhouden in handboeken gebeurt met andere woorden op basis van hun communicatieve relevantie.

Deze aanpak heeft tot gevolg dat de noodzaak om leeractiviteiten formeel te onderbouwen naar de achtergrond verschuift en dat de leerder weinig blootgesteld wordt aan terugkerende patronen. Hoewel je niet kan ontkennen dat hij leert communiceren door te communiceren, kan je er evenmin omheen dat dit enkel kan met de nodige en zorgvuldig opgebouwde grammaticale bagage. Een tweede gevolg is de, naar onze mening, nefaste versnippering van de gramma-

³De Peiling Frans luisteren en spreken in de derde graad ASO, TSO en KSO van het secundair onderwijs kan geconsulteerd worden via <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/peiling-frans-in-de-derde-graad-aso-kso-en-tso>

ticale content, die maakt dat de leerders een gefragmenteerde visie hebben van het taalkundig systeem in plaats van een globaal overzicht. Een algemeen referentiekader ontbreekt, omdat ze steeds met losse elementen geconfronteerd worden waartussen ze geen verbanden meer kunnen leggen. Het oude conflict tussen het overbrengen van een wetenschappelijke discipline en de didactische vertaling ervan duikt ook hier op.

5 Wat nu met het grammaticaonderwijs?

Hoewel grammatica in de praktijk nooit helemaal van het onderwijstoneel is verdwenen, tekent zich de laatste jaren een voorzichtige tendens af van hernieuwde interesse voor het onderwijs ervan. Fougerouse (2001) wees al op het feit dat er een evidente relatie bestaat tussen het onderwijs van de vormaspecten van de taal en het in praktijk brengen van die elementen in concrete communicatieve contexten. Een enquête bij docenten Frans vreemde taal in Frankrijk heeft uitgewezen dat ze zich vooral richten op communicatie, maar dat ze daarnaast ook oog hebben voor het onderwijzen van de nodige grammatica. Wie efficiënt wil communiceren in het Frans kan er niet omheen. Ook de studenten blijken vragende partij voor die aanpak. Toch is het belangrijk dat docenten zich realiseren dat een eenzijdige focus op grammaticale aspecten geen enkele garantie biedt voor de ontwikkeling van een performante communicatieve competentie. Een betere integratie van grammatica doet dat wel. Uit een enquête die beschreven wordt in Damar (2008) blijkt dat 96% van de ondervraagde leerkrachten gewonnen is voor een integratie van grammaticale en communicatieve activiteiten.

Ook Westhoff (2008, 15) stelt dat er, na een periode van onduidelijkheid over de zin of onzin van expliciet grammaticaonderwijs, de laatste jaren opnieuw een groeiende steun is voor bewuste regelkennis. Experimenten hebben immers aangetoond dat leerders die expliciet grammaticaonderwijs hebben gekregen sneller vorderen, een hoger eindniveau halen, meer gecompliceerde taaluitingen kunnen produceren en daarbij ook nog minder taalfouten maken. Verder is eveneens gebleken dat het aanbieden van grammaticaregels meer effect heeft bij al wat meer gevorderde leerders dan bij beginners. Om efficiënt te zijn, moet een rijke input gecombineerd worden met voldoende aandacht voor de vormaspecten van de taal. De auteur definieert het uiteindelijke doel van het grammaticaonderwijs in termen van het bevorderen van het vormbewustzijn bij de leerder. Hoe meer input, hoe meer hij profiteert van de aandacht die besteed wordt aan de grammaticale vorm. Westhoff (2007b) wijst in die context ook op

het belang van correctieve feedback om dat vormbewustzijn te bevorderen. De meest expliciete vormen van feedback blijken de grootste impact te hebben.

We pleiten hier geenszins voor een terugkeer naar het verleden, toen grammatica de spil vormde van het vreemdetalenonderwijs Frans. We willen wel een lans breken voor een andere invalshoek, die tot doel heeft de verworvenheden van de communicatieve aanpak te verzoenen met de voordelen van expliciet grammaticaonderwijs. Een grammaticale component, die de traditionele grammatica combineert met een functionele aanpak, waarbij de nadruk ligt op communicatie in levensechte omstandigheden, en die bovendien gericht is op betekenis, sluit goed aan bij de communicatieve approach. Onderzoek naar vreemdetaalverwerving heeft ondertussen immers aangetoond dat er meer leerwinst geboekt wordt als het expliciete grammaticaonderricht gekoppeld wordt aan betekenisgerichte doelen (Norris & Ortega, 2000; Lightbown, 2000; Andringa, 2007).

Deze gecombineerde invalshoek zou tot nieuwe klaspraktijken moeten leiden, waarbij veel aandacht uitgaat naar betekenis en naar communicatie in context. Daarbij moet duidelijk gesteld worden dat de linguïstische component geen op zichzelf staand doel is, maar dat de aandacht voor het gebruik in context wel volwaardig deel uitmaakt van het leerproces. Een grammaticale topic kan geïntroduceerd worden door middel van een authentiek document en nadien inge oefend in zo authentiek mogelijke situaties om de integratie te bevorderen. Damar (2008) voegt daar nog het belang van activiteiten met interactie aan toe als voorwaarde om tot authentieke communicatie te komen. De leerders ervaren dat soort activiteiten als motiverend, omdat ze hen doen inzien dat grammaticale kennis hun taalvaardigheid performanter maakt en dus hun zelfredzaamheid in het echte leven vergroot. Op die manier krijgt het grammaticaonderricht een betekenis en is de kans op blijvend effect groter.

Daarnaast is het ook onontbeerlijk dat de lesgever de nodige aandacht besteedt aan de systematische, lineaire opbouw van de taalkundige kennis, zodat de leerders een globaal referentiekader ontwikkelen. Op die manier focussen we op een communicatieve aanpak mét linguïstische progressie en zetten we in op integratie via taalhandelingen en gerichte communicatieve taken. Er is immers geen competentie mogelijk zonder kennis. Daarnaast willen we graag ook aandacht vragen voor een doelgericht gebruik van de metataal, zodat de grammatica niet enkel impliciet aangebracht wordt en de leerders ook geleidelijk aan vertrouwd worden met het begrippenapparaat.

Een ander motiverend element in die context is dat de grammaticale topics die aangeleerd worden gebaseerd zijn op het reële taalgebruik, conform de lin-

guïstische realiteit dus. Desmet (2002) pleitte al voor een selectie van grammaticale topics op basis van hun pertinentie voor de leerder en hun frequentie. Dit kan concreet door gebruik te maken van een corpus. Op die manier wordt gegarandeerd dat de meeste aandacht uitgaat naar de topics met de hoogste frequentie. Zo sluit het grammaticaonderwijs automatisch beter aan bij de communicatieve realiteit. Tot slot willen we ook nog wijzen op het belang van herhaling voor het duurzaam verwerven van een grammaticale competentie, een element dat ook aan bod komt in Vigner (2010).

Om gehoor te geven aan al deze bekommernissen is het onontbeerlijk dat het systematische onderwijs van grammaticale topics voldoende aandacht blijft krijgen in de lerarenopleidingen. Daarnaast pleiten we ook voor een nauwe samenwerking tussen leerkrachten, linguïsten en ontwerpers van taalmethodes. Linguïsten kunnen auteurs en lesgevers bijstaan om coherente keuzes te maken in het onderwijs van grammatica en om de stof zo systematisch mogelijk op te bouwen. Zo kunnen we vermijden dat lesgevers zich enkel door de vorm laten leiden om keuzes maken en dat ze andere dimensies, zoals bijvoorbeeld de woordvolgorde in de zin stiefmoederlijk behandelen.

Referenties

- Andringa, S. 2007. Grammaticaonderwijs en de ontwikkeling van tweedetaalvaardigheid. *Levende Talen Tijdschrift* 8(1). 23–29.
- Beacco, J.-C. 2010a. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C. 2010b. La 'question de la grammaire' dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Nouveaux contextes, nouvelles perspectives. In O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-E. Damar, N. Kemps & E. Schoonheere (eds.), *Enseigner les structures langagières en FLE*. 41–51. Brussel: Peter Lang.
- Besse, H. & R. Porquier. 1984. *Grammaire et didactique des langues*. Parijs: CREDIF-Hatier.
- Carlo, J., C. Granget, J. Kim, M. Prodeau & D. Véronique. 2009. *Acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Parijs: Didier.
- Damar, M.-E. 2008. Les représentations des pratiques grammaticales en français langue étrangère: une enquête en belgique francophone. *Revue de l'AIRDF* 1. 289–313.

- Desmet, P. 2002. Le rôle de la grammaire dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère. In J. Binon, P. Desmet, J. Elen, P. Mertens & L. Serçu (eds.), *Tableaux vivants. opstellen over taal- en-onderwijs, aangeboden aan Mark Debrock*. 35–59. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Fougerouse, M.-C. 2001. L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *ELA* 122. 165–178.
- Lightbown, P.M. 2000. Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics* 21. 431–462.
- Norris, J.M. & L. Ortega. 2000. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50. 417–528.
- Raad van Europa. 2008. *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Vanden Bossche, S. 2012. *La place et le statut de la grammaire dans l'enseignement secondaire général en Flandre: une étude comparative de quatre manuels français*. Brussel: Hogeschool-Universiteit Brussel meesterproef.
- Vigner, G. 1984. *L'exercice dans la classe de français*. Parijs: Hachette.
- Vigner, G. 2010. Quelle grammaire? pour quels publics? In O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-E. Damar, N. Kemps & E. Schoonheere (eds.), *Enseigner les structures langagières en FLE*. 33–39. Brussel: Peter Lang.
- Westhoff, G. 2006. Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 1: Inzichten uit de taalverwervingstheorie. *Levende Talen Magazine* 93(8). 14–17.
- Westhoff, G. 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. 2007b. Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 3: Implicaties voor de praktijk. *Levende Talen Magazine* 94(3). 10–13.
- Westhoff, G. 2008. *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: NaB-MVT.