

WORK IN PROGRESS

First Meaning then Form: een longitudinaal onderzoek naar de effecten van uitgestelde grammatica-instructie bij Engels in het voortgezet onderwijs

Wie een vreemde taal leert in het voortgezet onderwijs zal in de eerste jaren veel grammatica voorgeschoteld krijgen. Grammatica heeft nu eenmaal bij het leren van een vreemde taal in het voortgezet onderwijs in Nederland al sinds jaar en dag een centrale rol (Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015). Toch vragen veel docenten en wetenschappers zich af of de tijd die aan grammatica wordt besteed in het onderwijs ook daadwerkelijk zijn vruchten afwerpt bij taalproductie (Ellis, 2006; Larsen-Freeman, 2015; Lightbown, 2014). Zelfs leerlingen lijken ondertussen hardop te twijfelen aan de focus op grammatica in het vreemdetalenonderwijs (Inspectie van het onderwijs, 2015, p. 21). In mijn promotieonderzoek¹ worden de gevolgen van het wel en niet aanbieden van grammatica-instructie bij de lessen Engels in de onderbouw van het voortgezet onderwijs empirisch getoetst.

Op grond van beschikbaar onderzoek lijkt het aannemelijk dat grammatica-instructie voor jonge beginnende taalleerders minder relevant is (DeKeyser, 2005; Ellis, 2012; Larsen-Freeman, 2015). Ondanks dat er in de wetenschap overeenstemming lijkt te zijn dat grammatica-instructie pas na de initiële fase van taalverwerving een effectieve rol zou kunnen spelen, is het begrijpelijk dat dit feit nog niet veelvuldig is doorgedrongen tot de onderwijspraktijk. Empirisch bewijs is immers beperkt. Daarbij laten review-studies juist zien dat expliciete grammatica-instructie effectiever is bij het verwerven van grammaticale structuren in een vreemde

taal (De Graaff & Housen, 2009; Spada & Tomita, 2010) en dat zonder die instructie een bepaald niveau van accuraat taalgebruik vaak niet wordt bereikt (Ellis, 2015 p. 264). Dus lijkt het vooralsnog belangrijk om tijd en aandacht te besteden aan grammatica-instructie en oefening in de les.

Diezelfde review-studies maken echter ook duidelijk dat de onderzoeken zich vaak richten op een oudere leeftijdsklasse, op specifieke grammaticale structuren en op een (te) korte periode van taalontwikkeling. Er is behoefte aan longitudinale onderzoeken binnen het onderwijs die vanuit een integraal perspectief naar grammatica-instructie kijken. We weten nog onvoldoende wat op langere termijn de gevolgen zijn van het wel of niet aanbieden van grammatica-instructie in de eerste fase van tweedetaalverwerving (Lightbown & Spada, 2013).

Daarnaast is het de vraag hoe belangrijk accuraat taalgebruik is op het niveau dat bereikt moet worden in het voortgezet onderwijs. Aan de hand van de ERK-streefniveaus voor de vreemde talen zijn er kerndoelen voor de basisvorming van het voortgezet onderwijs omschreven door de SLO (2012). Volgens deze kerndoelen zou een leerling van bijvoorbeeld de havo na drie jaar onderwijs Engels voor grammaticale correctheid bij spreken en schrijven het volgende moeten bereiken: 'Correct gebruik van eenvoudige constructies die horen bij voorspelbare situaties; frequente routines en patronen bevatten nog systematische fouten' (SLO, 2012, pp. 4, 6, 8). Als we dit

vergelijken met de huidige focus op accuraat gebruik van grammaticale structuren in de onderbouw (gebaseerd op aanbod van leerlingen), dan lijkt een heroverweging van zowel aanbod als toetsing op zijn plaats.

Het lopende promotieonderzoek volgt 480 leerlingen uit het voortgezet onderwijs in hun taalontwikkeling voor het vak Engels.

De controlegroep bestaat uit 240 eerstejaars leerlingen verdeeld over 10 klassen van mavo tot en met vwo. Deze controlegroep is gestart in het schooljaar 2014/2015 en wordt gevolgd tot en met het schooljaar 2015/2016. Deze klassen werken met een communicatieve Engelstalige leergang waarin grammatica geïntegreerd wordt aangeboden. In de les wordt dit uitgebreid met expliciete grammatica-instructie door de docent. Gemiddeld wordt de helft van de lestijd besteed aan grammaticale instructie en oefening.

De interventiegroep bestaat eveneens uit 240 leerlingen die verdeeld zijn over 10 klassen van mavo tot en met vwo. De interventiegroep is gestart in het schooljaar 2015/2016 en zal worden gevolgd tot en met het schooljaar 2016/2017. Deze leerlingen gebruiken dezelfde leergang als de controlegroep, maar zonder grammatica-oefeningen en de daarbij horende instructie van de docent. Uit de leergang zijn deze oefeningen verwijderd zodat ze niet zichtbaar meer zijn voor de leerling. In plaats van de grammatica-instructie en oefening krijgt de interventiegroep extra lees-, luister-, spreek- en schrijfmateriaal dat aansluit bij het thema van de hoofdstukken uit de leergang. Deze zijn grotendeels afkomstig van The British Council.² Aan het eind van het tweede leerjaar krijgt de interventiegroep pas de uitgestelde grammatica-onderdelen aangeboden. De controlegroep volgt dus taalonderwijs met een focus op grammatica en de interventiegroep volgt inhoudsgericht taalonderwijs zonder focus op grammatica.

Bij de controle- en interventiegroepen worden taaltoetsen afgenomen die inzicht moeten geven in de taalontwikkeling van de leerlingen. Lees- en luistervaardigheid worden beide vier keer per jaar getoetst met toetsen van Cito en Cambridge English Language Assessment. Voor schrijfvaardigheid worden drie keer per jaar schrijfopdrachten van de leerlingen verzameld. Hierbij is gekozen voor opdrachten die ruimte bieden om zelf de taaluitingen vorm te geven, bijvoorbeeld een e-mail naar een vriend of een aanmeldformulier met een gedeelte 'Tell us something about yourself'. Spreekvaardigheid wordt een keer per jaar getoetst met een 'picture elicited narrative' waarbij plaatjes de taalproductie van de leerling ontlocken. Aan het eind van de twee schooljaren wordt ook een grammaticatoets afgenomen, die aan de hand van invulzinnen de mate van grammaticale correctheid zal bepalen. Met deze dataset wordt gezocht naar antwoord op de volgende vragen:

1. Wat voor verschillen in beheersing resultaten na anderhalf jaar tussen taalonderwijs met en zonder expliciete aandacht voor grammaticale vorm, gelet op fluency, accuracy en complexity bij spreken en schrijven?
2. Wat voor verschillen in beheersing resultaten na anderhalf jaar tussen taalonderwijs met en zonder expliciete aandacht voor grammaticale vorm, gelet op de receptieve vaardigheden lezen en luisteren?
3. Wat zijn de verschillen in beheersing indien leerlingen na een periode van anderhalf jaar inhoudsgericht taalonderwijs zonder aandacht voor grammatica, ook een half jaar vormgericht taalonderwijs aangeboden krijgen, vergeleken met regulier vormgericht taalonderwijs, gelet op zowel de productieve als receptieve vaardigheden?

Als er een effect wordt gemeten tussen de controle- en interventiegroep, dan is het van belang om na te gaan in hoeverre dat effect

toe te schrijven is aan de interventie. Er zijn tenslotte tal van factoren van invloed op taalontwikkeling. Denk hierbij aan de eerste taal, metalinguïstische kennis van de moedertaal, cognitieve vaardigheden, motivatie voor het leren van een taal, en aanraking met de doeltaal buiten de klas. De laatste onderzoeksvraag luidt daarom:

4. Bestaat er een interactie tussen het effect van type taalonderwijs en individuele kenmerken van de leerlingen? Voor deze vraag is informatie verzameld uit het leerlingvolgsysteem en zijn bij de leerlingen enquêtes afgenomen die inzicht geven in motivatie en aanraking met de doeltaal buiten school.

Inmiddels zijn de leerlingen uit de controlegroep ruim anderhalf jaar gevolgd, en de leerlingen uit de interventiegroep ruim een half jaar. Op dit moment wordt de motivatie van leerlingen in kaart gebracht. Komend jaar worden verdere gegevens verzameld en geanalyseerd. In de loop van 2017 zullen de eerste resultaten worden gepresenteerd. Met dit onderzoek hopen we niet alleen een bijdrage te leveren aan het beantwoorden van vragen vanuit de wetenschap maar vooral ook van talendocenten in de onderwijspraktijk.

LESLIE PIGGOTT

NOTEN

1. First Meaning then Form: a longitudinal research on the effects of delaying the explicit focus on form for young adolescent L2 learners. Looptijd: 2014-2018, Promovenda: Leslie E. B. Piggott, Begeleiders: prof. dr. R. (Rick) de Graaff; Dr. E. (Elena) Tribushinina. Universiteit Utrecht. Dudoc-Alfa programma van Vakdidactiek Geesteswetenschappen (<https://vakdidactiekgw.nl/dudoc-alfa/>)
2. Internationale organisatie voor culturele en educatieve initiatieven. (<http://learnenglishteens.britishcouncil.org>)

LITERATUUR

- DeKeyser, R. M. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55 (suppl. 1), 1–25.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (second ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83–108.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Graaff, R. de, & Housen, A. (2009). Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*. (pp. 726–755). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Passage.
- Inspectie van het Onderwijs (2015). *Staat van de leerling*. Geraadpleegd op 18 februari 2016 op <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2015/staat-van-de-leerling.pdf>
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, 48(2), 263–280.
- Lightbown, P. M. (2014). Making the minutes count in L2 teaching. *Language Awareness*, 23(1-2), 3–23.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. M. (2013). *How languages are learned* (Fourth ed.) Oxford: Oxford University Press.
- SLO (2012). *Concept Tussendoelen Engels havo-vwo*. Enschede: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling. Geraadpleegd op 18 februari 2016 op www.slo.nl/downloads/documenten/tussendoelen-engels-havo-vwo-onderbouw-vo.pdf

Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: a meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263–308.

LESLIE PIGGOTT is sinds 2004 werkzaam als docent Engels in het voortgezet onderwijs. Als achtjarige heeft ze zichzelf het Nederlands eigen moeten maken en sindsdien heeft ze zich altijd geïnteresseerd voor het proces van tweedetaalverwerving. De vragen die ze had over haar rol als docent bij het leren van een vreemde taal vormden de aanleiding om na haar Master of Education een aanvraag in te dienen voor een Dudoc-Alfa promotiebeurs.