

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Marrit van de Guchte. (2015). *Focus on Form in task-based language teaching*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. ISBN 9789462599215. 135 blz. (<http://dare.uva.nl/document/2/167211>)

Een klaslokaal waarin leerlingen betekenisvolle communicatieve taken verrichten, zo taalkundige kennis verwerven en, zonder de grammatica echt bestudeerd te hebben, na anderhalf jaar meestal correcte vormen produceren. Is dit lokaal een utopie? Als de leerlingen immigranten zijn en de taal een tweede taal is of een *lingua franca* waarschijnlijk niet. Als de leerlingen Nederlandse leerlingen zijn in een reguliere school voor voortgezet onderwijs en de taal het Duits is misschien wel. Het is immers moeilijk voorstelbaar hoe men leerlingen in twee uur in de week voldoende kan blootstellen aan input van de vreemde taal en hoe men ze in die korte tijd genoeg output kan laten genereren om te leren communiceren, zeker als men eisen aan de correctheid stelt. Het is daarom verheugend dat Marrit van de Guchte is nagegaan op welke manier men leerlingen die taakgericht onderwijs Duits volgen, toch zo ver kan krijgen dat ze correcte vormen produceren. Van haar onderzoek doet ze verslag in haar pas verschenen proefschrift. Het boek bestaat uit drie hoofdstukken over empirische studies, voorafgegaan door een inleiding en een literatuurstudie en gevolgd door een discussie en conclusies.

In het inleidende hoofdstuk blijkt duidelijk dat het onderzoek uit een reëel probleem in de onderwijspraktijk voortkomt. In de school

van de onderzoeker zijn twee afdelingen: in een afdeling is het talencurriculum gericht op inhoud en plezier en niet op het verwerven van grammaticale structuren¹; de collega's in de andere afdeling met een op grammatica gericht en leerboek-gebaseerd curriculum zijn huiverig voor het curriculum van de grammatica-vrije (of grammatica-arme) zone. Het is aannemelijk dat angst voor een taakgerichte benadering waarin de grammatica niet centraal staat ook op andere scholen aanwezig is. En daarom zou het mooi zijn als men de angstige collega's gerust zou kunnen stellen door aan te tonen dat taakgericht onderwijs effectief kan zijn. Gelukkig is er binnen het taakgericht onderwijs ofwel Task Based Language Teaching (TBLT) een nieuwe ontwikkeling: Focus op de Vorm (FoV). Het effect van verschillende FoV-strategieën werd onderzocht aan de hand van drie onderzoeksvragen:

1. Hebben de FoV-strategieën een positieve invloed op de kennis van de grammaticale structuren en op de nauwkeurigheid en complexiteit van de manier waarop de leerlingen hun taken uitvoeren?
2. Zijn de effecten ervan afhankelijk om welke grammaticale structuur het gaat?
3. Gaat de gerichtheid op de vorm ten koste van de vloeiendheid?

Alle drie de onderzoeksvragen zijn zinnig en men kan zich voorstellen dat een gunstige uitkomst een deel van de angsten van de collega's weg zou kunnen nemen. De inleiding nodigt uit tot verder lezen: zou de uitkomst gunstig zijn?

Het tweede hoofdstuk geeft de theoretische achtergrond van FoV in TBLT. Eerst laat het hoofdstuk zien hoe TBLT zich ontwikkelde

uit de op vorm gerichte Presentatie-oefening-productie-methode en de communicatieve methode, eerst in een sterke, orthodoxe, vorm, waarin het uitsluitend om betekenis ging, en later in een zwakkere, non-doctinaire, vorm, waarin ook ruimte was voor taalkundige informatie. Vervolgens komen verschillende definities van een taak aan de orde en de vraag of het bij de beoordeling van een taak uitsluitend om het resultaat moet gaan of ook om de taal. Dit deel is een nuttige inleiding tot het TBLT en maakt duidelijk welke keuzes de auteur moest maken bij het ontwerpen van de taken in de drie empirische studies; de taken

- vereisen een inhoudelijk resultaat waarin het om de betekenis gaat,
 - brengen de leerlingen ertoe bepaalde grammaticale structuren te gebruiken,
 - zijn verbonden met situaties in de echte wereld.
- Leerlingen kunnen natuurlijk niet op alle aspecten tegelijk letten maar moeten ook keuzes maken. Ze kunnen
- aandacht besteden aan de betekenis en het vocabulaire, waardoor hun prestatie vloeiender wordt,
 - letten op de vorm, waardoor hun prestatie nauwkeuriger wordt,
 - risico's nemen en experimenteren, waardoor hun prestatie complexer wordt.

De keuze voor het ene zal ten koste gaan van de twee andere (zie onderzoeksvraag 3).

Binnen de bredere taak kan men drie stadia onderscheiden: het stadium voor de eigenlijke taak, het stadium gedurende de taak en het stadium na de eigenlijke taak. Binnen ieder stadium is er ruimte voor FoV-strategieën. Zo kiest de auteur ervoor om in het stadium voor de eigenlijke taak een video te vertonen waarin andere leerlingen een vergelijkbare taak uitvoeren; in het stadium gedurende de taak krijgen de leerlingen twee soorten feedback: correcte her-

haling door de leraar van de grammaticale structuur die de leerling fout heeft gedaan (de *recast*) en expliciete grammaticale informatie over de structuur (de *prompt*); in het stadium na de eigenlijke taak verrichten de leerlingen een op de eigenlijke taak lijkende taak.

De keuze voor de ene strategie of de andere hangt er onder andere van af hoe complex de grammaticale structuur is, hoe ver de leerlingen zijn in hun ontwikkeling en hoe dicht de structuur bij vergelijkbare structuren in de moedertaal ligt. De auteur heeft twee structuren gekozen, een simpele structuur en een gecompliceerde (zie onderzoeksvraag 2). Het tweede hoofdstuk laat goed zien hoe de voor het onderzoek gemaakte keuzes zijn beredeneerd op grond van de literatuur; het hoofdstuk geeft een mooi beeld van de verschillen van mening tussen de beoefenaren van het taakgericht onderwijs en tegelijkertijd een nuttige inleiding voor lezers die nog niet op de hoogte zijn van dat onderwijs.

Het derde hoofdstuk is gewijd aan het effect van het richten van de aandacht van de leerlingen op vorm dan wel betekenis bij het bestuderen van een video in het stadium voor de eigenlijke taak. De taak die de leerlingen moesten verrichten was het beschrijven van de kantine van de school aan toekomstige leerlingen. Deze taak moest een grammaticale structuur uitlokken: de derde naamval van het lidwoord, te gebruiken na een voorzetsel dat hetzij de derde hetzij de vierde naamval vereist. Het betreft de voorzetsels *in*, *an*, *auf*, *hinter*, *neben*, *über*, *vor*, *zwischen*; als voorbeeld wordt de zin *Auf dem Bett liegt ein Kissen* gegeven. Deze structuur is blijkbaar een complexe structuur; de leerlingen moeten immers zowel weten dat het om een onzijdig woord gaat als dat zij de derde naamval moeten gebruiken. Met een toets vooraf en twee toetsen naderhand was na te gaan of er verschil

was tussen de vooruitgang van de leerlingen die de taak voor de eigenlijke taak met focus op de vorm hadden gedaan en de vooruitgang van de leerlingen die die taak met focus op de betekenis hadden gedaan. De leerlingen die de taak met focus op de vorm hadden gedaan, gingen qua nauwkeurigheid en qua gebruik van de geleerde structuur meer vooruit, maar dit effect was bij de tweede *post-test* verdwenen. De leerlingen die de taak met focus op de betekenis hadden gedaan, gingen vooruit qua complexiteit, en dit effect was ook bij de tweede *post-test* waarneembaar. Deze studie is om een aantal redenen interessant. Het gebruik van video-modellen voor het leren door observatie van anderen is innovatief. De resultaten zijn interessant: op korte termijn doen de leerlingen die de taak met focus op de vorm hadden gedaan het goed; mooi is ook dat de leerlingen impliciete grammaticale informatie kregen zonder metalinguïstisch gepraat over grammatica ('*metalinguistic talk about grammar*'). De resultaten zijn echter niet onverdeeld gunstig voor de focus op de vorm; misschien zijn de leerlingen die de taak met focus op de betekenis hadden gedaan wel blijvender vooruitgegaan.

Het vierde hoofdstuk is gewijd aan een heel praktisch probleem: wat is de beste manier om feedback te geven als een leerling een grammaticale fout heeft gemaakt? Is het beter om de structuur te herhalen maar dan goed (*recast*), of om expliciete grammaticale uitleg te geven (*prompt*)? Ook is het de vraag of er hierbij een verschil is tussen complexe en minder complexe grammaticale structuren. Het ging hier niet alleen om de derde naamval van het lidwoord na voorzetsels (complex) maar ook om de vergrotende trap van het bijvoeglijk naamwoord (minder complex). Er waren twee taken om het gebruik van deze structuren te oefenen; de leerlingen moesten een ideale slaapkamer beschrijven met daarin meubilair en accessoires (complexe gram-

maticale structuur); de leerlingen moesten in een consumentenprogramma twee artikelen vergelijken (eenvoudige grammaticale structuur). De opzet van het onderzoek was mooi: er waren twee grammaticale structuren, een groep met focus op de vorm, een groep met focus op de betekenis en een controlegroep, die geen taakgericht onderwijs ontving; er waren drie meetmomenten, een toets vooraf en twee toetsen naderhand, een direct na de interventie en een na drie weken; en er waren drie maten, een toets voor schriftelijke nauwkeurigheid, een toets voor mondelinge nauwkeurigheid en een toets voor mondelinge vloeiendheid. Wat betreft de nauwkeurigheid was de vooruitgang van de twee taakgerichte groepen indrukwekkend, vooral de vooruitgang van de FoV-groep, terwijl de controlegroep nauwelijks vooruitging. Wat betreft de mondelinge vloeiendheid was het beeld wat minder duidelijk; de *recast*-groep ging meer vooruit bij de derde naamval en de *prompt*-groep meer bij de vergrotende trap, terwijl de controlegroep op beide punten vooruitging.

Het vijfde hoofdstuk gaat over het herhalen van taken. Is het een goed idee de leerlingen na de eigenlijke taak nog een taak die lijkt op de eigenlijke taak te laten verrichten? De schriftelijke nauwkeurigheid van leerlingen die zo'n post-taak hebben verricht blijkt inderdaad meer te zijn vooruitgegaan dan die van leerlingen die zo'n taak niet hebben verricht. Voor wat betreft de mondelinge nauwkeurigheid kon zo'n verschil niet worden aangetoond.

Het laatste hoofdstuk bestaat uit vier delen: een bespreking van de resultaten, methodologische punten, aanbevelingen voor verder onderzoek en de implicaties voor de onderwijspraktijk. Het overzicht van de resultaten is handig; men kan gemakkelijk zien op grond van welke resultaten de drie onderzoeksvragen beantwoord zijn. Door onder-

methodologische punten in te gaan op een aantal mogelijke zwakheden in de drie empirische studies kan eventuele kritiek op die punten van te voren weerlegd worden. De aanbevelingen voor verder onderzoek zijn zinnig; zo lijkt het zeker een goed idee te kijken bij welke Duitse grammaticale structuren welke feedback het nuttigst is; ook lijkt het een goede gedachte de rol van de moedertaal nader te bestuderen. In het laatste deel stelt de auteur dat deze dissertatie belangrijke implicaties heeft voor het taakgericht onderwijs in de moderne vreemde talen, omdat de drie empirische studies in echte schoolklassen zijn verricht en omdat het lesmateriaal en de toetsen zo door anderen te gebruiken zijn. Het is moeilijk het hiermee oneens te zijn.

Deze dissertatie is zeker de moeite van het lezen waard, niet alleen voor diegenen die al overtuigd zijn van de voordelen van het taakgericht taalonderwijs en graag aandacht aan de vorm willen besteden, maar vooral voor diegenen die hun twijfels hebben: de huiselijke collega's, die kunnen zien dat taakgericht onderwijs echt effectief kan zijn en die nu meteen aan de slag kunnen met de inderdaad zeer bruikbare en aansprekende taken en toetsen. Het ontwerpen van geschikte taken met focus op de vorm moet een zware opgave zijn geweest, die de auteur en haar collega's op bewonderenswaardige wijze hebben volbracht. Een sterk punt is dat het hier onderzoek in de praktijk betreft: het is niet alleen in een laboratorium maar ook in een echt klaslokaal mogelijk gebleken om taakgericht onderwijs met focus op de vorm te geven. Daarom kan het werk een bron van inspiratie zijn voor studenten en LIO's die aan hun praktijkonderzoek moeten beginnen, maar ook voor ervaren docenten die hun eigen onderwijspraktijk willen bestuderen. Het boek is niet alleen leesbaar maar ook goed leesbaar. Slechts hier en daar komt de lezer een term of een afkorting tegen die

weinig frequent en/of niet direct duidelijk is (voorbeelden zijn *dictogloss*, *dyads*, *GLM*, *Hawthorne effect*), of moet de lezer even pauzeren doordat de interpunctie wat ongebruikelijk is of doordat er een wat vreemde Engelse grammaticale structuur staat.

Het is onvermijdelijk dat er na het lezen van deze dissertatie nog onbeantwoorde vragen zijn. Hieronder volgen voorbeelden van vragen die misschien in verder onderzoek aan de orde kunnen komen.

- Voor wat betreft het gebruik van de derde naamval na het voorzetsel zijn de leerlingen in relatieve zin enorm vooruitgegaan; in absolute zin gebruikten de leerlingen, die op de toets vooraf de dativus na het voorzetsel vrijwel nooit correct gebruikten, deze ook na de interventie met *recasts* slechts een enkele keer correct, terwijl de leerlingen die de uitgebreide interventie met *prompts* ondergingen maar in de helft van de gevallen een goede constructie produceerden. Dit moet zowel voor de leerlingen als voor de docent toch erg frustrerend zijn. Waarom gaat het zo dikwijls fout? Zou dat alleen komen doordat het een complexe grammaticale structuur is? Of komt dat doordat het gebruik van de vierde naamval niet snel tot betekenisverwarring zal leiden (een zin als *Auf den Bett liegt ein Kischen* zal toch niet dikwijls tot ernstige miscommunicatie leiden en het semantische gewicht van het onderscheid tussen *dem* en *den* lijkt niet hoog). Gaat het om een fout die moedertaalsprekers stoort en waarop zij de leerlingen misschien wel zouden willen aanspreken? Zijn de leerlingen misschien nog niet aan grammaticale correctheid toe? Moet men leerlingen die op niveau A2 les krijgen wel lastig vallen met dit soort moeilijke details? Het ERK (2006, p. 107) beschrijft de grammaticale competentie van A2-leerlingen als volgt: 'Gebruikt

bepaalde eenvoudige constructies correct, maar maakt nog stelselmatig elementaire fouten – bijvoorbeeld door verschillende tijden door elkaar te gebruiken en niet te letten op congruentie; toch is meestal wel duidelijk wat hij of zij probeert te zeggen'. Is het daarom niet beter om te wachten tot de leerlingen niveau B1 bereikt hebben? (De op dit niveau gewenste grammaticale competentie wordt zo omschreven: 'Communiqueert redelijk correct in vertrouwde omstandigheden; vertoont over het algemeen een goede grammaticale beheersing maar met merkbare invloed vanuit de moedertaal. Fouten komen voor, maar het is altijd duidelijk wat hij of zij probeert uit te drukken'.) Of moeten men maar wachten tot de leerlingen op B2-niveau zitten? (Over de grammaticale competentie op dat niveau stelt het ERK: 'Maakt met een redelijke mate van nauwkeurigheid gebruik van een repertoire van veelgebruikte 'routines' en patronen die bekend zijn van meer voorspelbare situaties'.)

- Hebben de FoV-strategieën een positieve invloed op de motivatie van de leerlingen? Men zou zich kunnen voorstellen dat de leerlingen hoger gemotiveerd zijn na een interventie met recasts dan na een interventie met prompts.
- Wat voor resultaten zijn er te bereiken met leerlingen die de eerste jaren in een grammatica-vrije leeromgeving hebben verbleven en pas later (bijvoorbeeld op B2-niveau) met focus op de vorm werden geconfronteerd?
- Sommige leerlingen hebben nu geleerd de dativus na bepaalde voorzetsels te gebruiken; in een later stadium moeten ze leren de accusativus na diezelfde voorzetsels te gebruiken. Zal dat niet tot verwarring leiden?
- De onderzochte leerlingen hadden bewust gekozen voor taakgericht onderwijs; om hiervoor in aanmerking te komen, moes-

ten zij bovendien een havo-vwo-advies hebben (A. Roland Holst College, 2015). Daarom lijkt het niet vanzelfsprekend dat de conclusies opgaan voor leerlingen in het voortgezet onderwijs in het algemeen. Zouden de resultaten die met deze misschien wat atypische leerlingen behaald zijn ook aangetroffen worden bij vmbo-leerlingen en bij leerlingen die niet voor taakgericht onderwijs hebben gekozen?

- Er is geen informatie over de verdeling van jongens en meisjes binnen de onderzochte groepen. Zouden de resultaten die jongens bereikten verschillen van de resultaten van meisjes?
- 4% van de onderzochte leerlingen (twee leerlingen dus) was niet-Nederlandstalig. Dat is weinig. Kunnen bij scholen met een hoger percentage niet-Nederlandstalige leerlingen vergelijkbare resultaten behaald worden?

Het zou heel mooi zijn als verder onderzoek op dit soort vragen een antwoord kon geven.

Marrit van de Guchte eindigt haar dissertatie met het advies om taakgericht taalonderwijs - en de mogelijkheden om leerlingen binnen dat onderwijs op vorm te wijzen - op te nemen binnen het programma van de lerarenopleiding en de nascholing. Ook in het licht van de onderstaande uitspraken van leerlingen lijkt het wenselijk dat haar advies snel wordt opgevolgd.

'Daarnaast merken wij dat wij, na zes jaar les gehad te hebben in een moderne vreemde taal zoals Frans of Duits, deze talen nog steeds niet kunnen spreken. De "basiskennis" die je bij deze vakken opdoet, is wel héél basis, terwijl je in zes jaar les in een taal, deze eigenlijk makkelijk moet kunnen leren, zeker op onze leeftijd. Dit komt ook omdat de nadruk op de talen verkeerd ligt, je leert eerst alle grammatica van een taal, en leert het daarna pas spreken. Het zou

logischer zijn als de scholen verplicht worden meer met spreken te doen; de grammatica komt later wel.' (Onderwijsinspectie, 2015, p. 21).

TON KOET

NOOT

1. Het betreft de Quest-afdeling. Quest is een vorm van onderwijs waar het ontdekkende leren en het uitdagen van de leerling centraal staat: de leerling kiest zelf voor zijn eigen leertraject. Uitgangspunt is dat een leerling die zelf keuzemogelijkheden heeft gemotiveerder is. De einddoelen liggen wel vast. De leerlingen starten met het opbouwen van vakkennis. Daarnaast leren ze algemene vaardigheden, zoals samenwerken, organiseren, plannen en presenteren (zie: <http://www.arhcgroep8.nl/quest.php>).

LITERATUUR

- A. Roland Holst College (2015). <http://www.arhc.gsf.nl/Home/Informatie/Quest>
- Nederlandse Taalunie (2006). Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, beoordelen. Maastricht: Auteur.
- Onderwijsinspectie (2015). De Leerling aan het Woord. <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2015/staat-van-de-leerling.pdf>