

Effecten van typen instructie en hoeveelheid doeltaal in de klas voor het vak Frans in de onderbouw

AUDREY ROUSSE-MALPAT, RASMUS STEINKRAUSS, MARTIJN WIELING
& MARJOLIJN VERSPOOR

Wat zijn de effecten van verschillende typen instructie om Frans als vreemde taal te leren in een klaslokaal en gedurende een lange periode? We hebben aangetoond dat een impliciet programma, zoals AIM (Accelerative Integrated Method), effectiever was voor de spreek- en schrijfvaardigheid van Nederlandse leerders van het Frans in de onderbouw dan een expliciet programma gericht op grammatica. We hebben ook aangetoond dat het type instructie (impliciet via de AIM-methode dus) de belangrijkste factor was om de betere spreek- en schrijfvaardigheid van de leerders te verklaren. Hoewel ook de hoeveelheid doeltaal in de klas een belangrijke factor was, bleek deze niet de belangrijkste.

In Nederland leren veel middelbare scholieren verplicht Frans in de onderbouw. In deze context spreken we over Frans als vreemde taal (FLE – français langue étrangère, hier VT genoemd) te onderscheiden van Frans als tweede taal (FLS – français langue seconde, hier T2 genoemd). Het verschil tussen FLE en FLS is gelegen in de hoeveelheid doeltaal die aanwezig is buiten het klaslokaal. De term ‘doeltaal’ wordt in dit artikel gedefinieerd als alles wat de leerders in de doeltaal horen, zien en lezen (uit bronnen of van de leraar) en het doeltaalgebruik van de leerders, hier

gedefinieerd als alles wat de leerders zelf in de doeltaal produceren (spreken of schrijven). In het geval van Frans als vreemde taal in Nederland is vrijwel alle blootstelling en doeltaalgebruik in de vreemde taal (VT) beperkt tot het klaslokaal (aangeduid als input poor environments door Kouraogo, 1993). In zo’n situatie is het type instructie dat door de leraar wordt gebruikt heel belangrijk. In deze studie hebben we gekeken naar de effecten van twee verschillende typen instructie in een echt klaslokaal en gedurende een lange periode. Een groep kreeg expliciete instructie, oftewel het type instructie waarbij de leraar de grammaticale regels uitlegt en woordvormen toetst. De andere groep kreeg impliciete instructie, oftewel het type instructie waarbij regels niet worden uitgelegd door de leraar en waarbij de focus voornamelijk op betekenis ligt. Alle groepen verschilden ook in de hoeveelheid doeltaal waaraan zij blootgesteld werden in de klas.

De effecten van expliciete en impliciete instructie op tweedetaalontwikkeling

In de literatuur worden veel verschillende termen gebruikt om te verwijzen naar

verschillende typen instructie oftewel hoe grammatica aan de leerders wordt gepresenteerd: Focus on Form(s), Focus on Meaning, inductief, deductief, feedback, recasts, expliciet, impliciet. Deze termen worden gebruikt om een groot aantal didactische vormen te beschrijven die aanwezig zijn in onderwijsprogramma’s: van de meest traditionele kant van het spectrum, genaamd Focus on Forms (Long, 1991), die zich richten op het expliciet uitleggen van de regels aan de leerders zonder communicatieve context, tot aan de andere kant van het spectrum die het meest lijken op een natuurlijke manier om een taal te leren, genoemd Focus on Meaning (Long, 1991) en die zich richten op de incidentele verwerving van het T2-systeem met behulp van een rijke en zinvolle input.

In verschillende onderzoeken zijn de effecten van typen instructie nagegaan. Daarbij is vaak gekeken of grammatica nodig was in de les en in welke vorm. In Norris en Ortega (2000), Spada en Tomita (2010), Doughty (2003) en Goo, Granena, Yilmaz en Novella (2015) is de balans opgemaakt over de effecten van verschillende typen instructie. Hun resultaten laten zien dat over het algemeen expliciete instructie effectiever was voor het leren van een vreemde taal dan impliciete instructie (Norris & Ortega, 2000). Er werden echter ook twee problemen door deze onderzoekers geconstateerd. Ten eerste waren de meeste studies korte studies van maar een paar weken waarin variabelen goed gecontroleerd konden worden; ten tweede maakten de meeste studies geen verschil tussen de verschillende contexten waarin de taal wordt geleerd (tweede taal vs. vreemde taal) en namen zij daarbij de rol van de hoeveelheid doeltaal onvoldoende in acht. Bovendien bleek het moeilijk om vast te stellen of de resultaten die veelal verkregen waren uit onderzoek in een laboratorium, ook golden voor de praktijk (het klaslokaal).

DeKeyser (2003) stelt voor om meer rea-

listische experimenten uit te voeren in echte klaslokalen, waar leerders communicatieve vaardigheden ontwikkelen en niet alleen meedoen aan een experiment van onderzoekers. De toetsen moeten gericht zijn op algemene taalvaardigheden (spreken, gesprekken voeren, luisteren, lezen en of schrijven) om te voldoen aan de verwachtingen van de wereld van nu, die minder gericht is op het leren van grammatica en meer op het leren van algemene taalvaardigheden (DeKeyser, 2017).

De effecten van VT-blootstelling op tweedetaalontwikkeling

De rol van VT-blootstelling in de effectiviteit van expliciete vs. impliciete instructie heeft tot nu toe weinig aandacht gekregen. Onderzoek naar de rol van VT-blootstelling borduurt voort op Krashen’s (1981) Input Hypothesis en andere recente theorieën over taalverwerving, die stellen dat het leren van een taal (T1 en T2/VT) voortkomt uit het herkennen van patronen in de taal die de leerder hoort. Maar voor leerders in een klaslokaal is de blootstelling aan de doeltaal misschien niet voldoende om grammaticale correctheid te ontwikkelen. Instructie zou het herkennen van de patronen moeten ondersteunen door een aanbod van intensieve input waarin de patronen worden herhaald. De doeltaal die aan de leerders wordt aangeboden moet dus worden aangepast aan het taalvaardigheidsniveau van de leerders (VanPatten, 2002).

Andere onderzoeken laten ook zien dat VT-blootstelling niet voldoende is om een tweede taal effectief te leren. Leerders moeten de doeltaal ook kunnen gebruiken. Swain en Lapkin (1995) presenteren de Output Hypothesis op basis van onderzoek naar onderdompelingsprogramma’s in Canada. Ze beweren dat leerders zich

bewust worden van een taalprobleem wanneer ze zelf de taal produceren en onderstrepen daarmee het belang van doeltaalgebruik.

Er bestaat echter onenigheid over het moment waarop leerders de taal moeten produceren. De Bot (1996) ziet taalproductie als een kans voor automatisering en beweert dat ze kan helpen bij het ontwikkelen van vloeiendheid (*fluency*). Andere onderzoekers twijfelen aan het belang van vroege taalproductie (DeKeyser & Sokalski, 1996) en pleiten in eerste instantie voor *drills* en herhaling om automatisering te bevorderen.

Samenvattend kunnen we stellen dat VT-instructie geautomatiseerde taal moet bevorderen. Tot dusverre hebben studies over het algemeen aangetoond dat expliciete instructie effectiever is dan impliciete instructie, maar zonder de belangrijke rol van VT-blootstelling en doeltaalgebruik in acht te nemen. Daardoor zijn zowel de rol van de doeltaal als de effecten van verschillende typen instructie onduidelijk.

Onderzoeksvragen

Het doel van deze studie is erachter te komen welk type instructie het meest effectief is in de context van Frans als VT in Nederland, en of de hoeveelheid doeltaal in de klas belangrijker is dan het type instructie. Daartoe beantwoorden we de volgende onderzoeksvragen:

1. Is een taalonderwijsprogramma met expliciete aandacht voor grammatica na 1, 2 en 3 jaar instructie effectiever dan een taalonderwijsprogramma met impliciete aandacht voor grammatica, wat de algemene spreek- en schrijfvaardigheid van de leerders betreft?
2. Welke factoren (typen instructie of hoeveelheid doeltaal in de klas) hebben de uitkomst van dit onderzoek het sterkst beïnvloed?

Methode

Deelnemers

De studie omvatte 229 (expliciet = 92; impliciet = 137) Nederlandse onderbouwleerlingen van havo-vwo en tto (tweetalig onderwijs). Ze waren 13 jaar aan het begin van het onderzoek en kwamen uit vijf verschillende scholen in allerlei delen van Noord-Nederland (provincie Groningen, Friesland, Noord-Holland en Drenthe). De leerders hadden geen eerdere kennis van het Frans. Ze konden niet kiezen welke type instructie ze zouden krijgen.

In totaal waren 14 leraren bij het onderzoek betrokken. Om de effecten van leraren zoveel mogelijk te beperken, hebben we interviews en vragenlijsten afgenomen bij zowel leraren als leerders. Ons doel was om leraren te selecteren die zoveel mogelijk vergelijkbaar waren op een aantal gebieden: aantal jaren ervaring (minimum 5 jaar voor de klas), niveau in het Frans (C1) en met een positieve attitude van de leerders ten opzichte van hen (een minimumscore van gemiddeld 3,5/5 op de bijbehorende vragen in de vragenlijst).

Het expliciete programma

De expliciete groep werd onderwezen met gebruik van de twee meest populaire leergangen voor Frans als vreemde taal in Nederland: *Grandes Lignes* (4de editie) en *D'accord* (2de editie). Beide leergangen zijn ontworpen door Nederlandse educatieve uitgeverij als communicatieve, op het ERK gebaseerde methodes (in ons geval A1 tot A2). Ze richten zich op alle competenties, maar uit de praktijk is gebleken dat leerders voornamelijk schriftelijke oefeningen maken en de doeltaal weinig spreken. De leergangen bieden expliciete uitleg en oefeningen om grammaticale regels te leren en te oefenen. Beide leergangen bevatten een tweetalige woordenlijst voor elk hoofdstuk en zijn georganiseerd rond onderwerpen zoals: Stel jezelf voor, Je huis, Je hobby's, Vrienden en familie, enz. Deze onderwerpen zijn uit-

gewerkt in de luister- en leesteksten en in de tweetalige woordenschatlijsten die zijn opgenomen. Het boek biedt een expliciete uitleg van de grammaticale regels van de VT in de T1 van de leerders. Eenvoudige grammaticale regels worden behandeld, zoals lidwoorden (*le/la; un/une*) en de tegenwoordige tijd, tot meer complexe, zoals bezittelijke voornaamwoorden en de onvoltooid verleden tijd. Tussen de klassen was veel variatie in het gebruik van de doeltaal door de leraren en de leerders. Daarom hebben we de hoeveelheid doeltaal gemeten aan de hand van observaties in de klas (zie tabel 1).

Het impliciete programma

De impliciete groep werd onderwezen met een methode die sinds 2007 in Nederland door meerdere scholen wordt gebruikt, de *Accelerative Integrated Method* (AIM, Maxwell, 2001). De methodiek maakt gebruik van een *Focus on Meaning* benadering met een grote hoeveelheid doeltaal waarin korte zinnen vaak worden herhaald. De AIM-methodiek gebruikt gebaren om woordenschat en een beperkt aantal grammaticale kenmerken aan te duiden (bijvoorbeeld vrouwelijk en mannelijk in het Frans). De belangrijkste bron van VT zijn verhalen die geschreven zijn voor beginners. Die teksten bevatten veel herhaling en een beperkt aantal woorden.

De leraar vertelt het verhaal aan de leerders in stukjes en de leerders herhalen het verhaal. (Een meer gedetailleerd lesplan van AIM wordt gegeven in Rouse-Malpat en Verspoor (2018)). Tijdens de eerste zes maanden wordt aandacht besteed aan spreek- en luistervaardigheden. In een later stadium en wanneer leerders al in staat zijn om een klein gesprek in de doeltaal te houden, wordt geschreven taal geïntroduceerd. De manier waarop aandacht aan grammatica wordt gegeven, is afhankelijk van het stadium van verwerving waarin de leerders zich bevinden. Tijdens het eerste jaar is grammatica puur impliciet. Er is weinig aandacht voor vorm, omdat alle aandacht naar de communicatie gaat. Vanaf het tweede jaar wordt grammatica inductief aangeleerd. Er is geen vooraf geplande regel-presentatie: leerders worden aangemoedigd om de regels zelf te vinden. De leraar mag de regel niet geven, totdat de leerders deze zelf hebben ontdekt. Er is bijna geen feedback, alleen in de vorm van *recasts* of vragen aan de hele klas in de volgende vorm: *Zeggen we: 'Het was mooi of was het mooi?'*.

Hoeveelheid doeltaal in de klas

Om de hoeveelheid doeltaal in de klas te meten, hebben we een berekening gemaakt op basis van de antwoorden van de leraren in de achtergrondvragenlijst en de lesobservaties. We kwamen op een percentage uit dat

	INSTRUCTIE	% DOELTAAL	JAAR 1	JAAR 2	JAAR 3
School 1	Expliciet	90	63	63	63
School 2	Impliciet	60	48	48	48
School 3	Impliciet	95	90	60	45
School 4	Expliciet	40	32	16	32
School 5	Impliciet	90	90	90	90
	Expliciet	50	50	50	50

Tabel 1. Aantal uren doeltaal berekend o.b.v. aantal lessen en percentage doeltaal

weergaf aan hoeveel Frans (VT) de leerders gedurende deze uren blootgesteld werden (door de leraar of andere bronnen) en hoeveel ze zelf gebruikten (spreken of schrijven). Dit percentage werd omgerekend in het aantal uren doeltaal door het aantal lessen dat elke leerder gedurende drie jaar had, te berekenen. Tabel 1 geeft de verdeling.

De spreekvaardigheidstoets

Spreekvaardigheid werd getoetst met een gestandaardiseerde en gevalideerde spreekvaardigheidstest genoemd SOPA (Student Oral Proficiency Assessment) (Thompson, Kenyon & Rhodes, 2002; Rhodes, 1996). De SOPA-methode wordt gebruikt om jonge en beginnende deelnemers met verschillende taalachtergronden te testen. Een voordeel van SOPA is dat ze onafhankelijk is van het type instructie dat wordt gebruikt. Ze richt zich op wat deelnemers kunnen doen met de taal wanneer ze zich in gesimuleerde situaties moeten uiten. De taken zijn zodanig ontworpen dat ze het angstniveau (spreekangst) van de deelnemers zo veel mogelijk verminderen.

De SOPA-interviews werden gehouden aan het einde van elk schooljaar (na 10, 22 en 34 maanden instructie) in een omgeving met twee leerders tegenover de twee onderzoekers. Een van de onderzoekers was de interviewer en de andere onderzoeker de beoordelaar. Elk interview werd opgenomen en duurde ongeveer 20 minuten. Aan de leerders werd gevraagd om drie taken uit te voeren die steeds complexer werden. Wanneer de leerders relatief goed presteerden op een taak, ging de interviewer naar de volgende taak. Wanneer het beste niveau van de leerder was bereikt, ging de interviewer terug naar een eenvoudiger taak, opdat de leerders het gevoel kregen dat ze het goed hadden gedaan.

De schrijfvaardigheidstoets

Schrijfvaardigheid werd getoetst door leer-

ders vrije schrijfo opdrachten te geven in de vorm van verhalen. De opdrachten werden gezien als een voorbeeld van de communicatieve en cognitieve vaardigheden van de leerders. Zij kregen 20-30 minuten de tijd om in de klas te schrijven. Er was geen voorgeschreven aantal woorden.

We hebben leraren gevraagd om te benadrukken dat de schrijfo opdrachten niet op correctheid, maar op inhoud zouden worden beoordeeld, dit om de schrijfangst te verminderen. De leerlingen moesten zo goed mogelijk schrijven om de lezer te helpen het verhaal te begrijpen. Het was leerlingen niet toegestaan om een woordenboek te raadplegen of andere hulp te krijgen.

De context van het verhaal werd duidelijk gemaakt door een foto en een Franse instructiezin zoals *Voici Padma l'alien, raconte son histoire!* (Vertaling: Dit is Padma, het buitenaardse wezen. Vertel zijn verhaal). De onderwerpen volgden het curriculum van de leerders, zodat ze voldoende vocabulaire zouden hebben om een kleine tekst te schrijven. Dit is ook de reden voor kleine instructieverschillen tussen de groepen. Het onderzoek begon vier maanden na de eerste Franse les en duurde drie schooljaren. Zie tabel 2 voor details.

Rubrics

Voor spreekvaardigheid werd de rubric van de SOPA-toets gebruikt. Direct na de toets bespraken de interviewer en de beoordelaar de scores voor spreekvaardigheid, woordenschat en luistervaardigheid. Daarvoor werd een gestandaardiseerde rubric (zie Rousse-Malpat, 2019 voor de complete rubric) gebruikt op basis van de ontwikkelingsstadia van de taalleerders.

Voor schrijfvaardigheid bestond zo'n rubric niet. Er werd er dus één ontwikkeld die vergelijkbaar is met de rubric voor spreekvaardigheid en die we zelf hebben gevalideerd (zie ook Rousse-Malpat, 2019). De rubric is ook gebaseerd op de ontwikkelingsstadia van

	AANTAL MAANDEN INSTRUCTIE	ONDERWERP
Jaar 1	4	Parle de toi! Vertel over jezelf!
	9	Impliciete groep: <i>Voici Padma l'alien! Raconte son histoire! Hier is Padma, het buitenaardse wezen! Vertel zijn verhaal!</i> Expliciete groep: <i>Jane aime voyager. Raconte son histoire! Jane reist graag! Vertel haar verhaal!</i>
Jaar 2	15	Raconte une journée à la plage. Vertel over een dag op het strand!
	18	C'est la fête de l'école. Raconte la fête! Het is feest op school! Vertel over het feest!
Jaar 3	26	Impliciete groep: <i>C'est le premier jour de l'école. Raconte! Het is de eerste schooldag! Vertel hoe het ging!</i> Expliciete groep: <i>C'est la première semaine de l'école. Raconte! Het is de eerste schoolweek! Vertel hoe het ging!</i>
	28	Quel est ton livre, ton film ou ta série préféré(e)? Raconte l'histoire! Wat is je favoriete boek, film of serie? Vertel het verhaal!
	34	Parlons du futur! Imagine dans 20 ans. Qu'est-ce que tu fais? Raconte! Laten we praten over de toekomst! Hoe zie je je leven over 20 jaar?

Tabel 2. Schriftelijke opdrachten per type instructie

de taalleerders. De scores voor beide rubrics variëren tussen 0 en 6.

Analyse

De mondelinge en schriftelijke gegevens werden geanalyseerd met behulp van *mixed-effects* regressiemodellering met R (versie 3.4.1 met lme4-pakket). Het belang van verschillende relevante voorspellende factoren werd beoordeeld: type instructie (expliciet vs. impliciet), soort taak (mondeling vs. schriftelijk), testmoment (leerjaar 1, leerjaar 2, leerjaar 3) en

hoeveelheid doeltaal (uitgedrukt in uren). We hebben ook andere belangrijke factoren meegenomen in de analyse zoals: Leerder, School, Klas en Leraar. We hebben twee verschillende modellen gebouwd, één met type instructie als belangrijkste factor en één met hoeveelheid doeltaal als belangrijkste factor. In beide modellen hebben we het gemiddelde genomen van de scores van de leerders op spreek-/gespreksvaardigheid en schrijfvaardigheid (mogelijke score van 0 tot 6). We hebben de Akaike Information Criterion (AIC;

	Jaar 1		Jaar 2		Jaar 3	
	Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD
EXPLICIET	1,56	0,73	2,21	0,87	2,44	0,88
IMPLICIET	2,1	0,99	3,02	0,89	3,38	0,79

Tabel 3. Gemiddelde en standaarddeviatie per leerjaar en per groep

Akaike, 1974), Bayesian's Information Criterion (BIC; Schwartz, 1978) en de percentage verklaarde variantie (R²) van beide modellen vergeleken. Een hogere AIC, BIC en R² geeft aan dat het model beter is voor de betreffende dataset. Zo konden we evalueren of het type instructie (Model 1) of de hoeveelheid doeltaal (Model 2) betere voorspellers waren voor onze resultaten.

Resultaten

Descriptieven per leerjaar

De descriptieven per leerjaar zijn weergegeven in tabel 3.

Resultaten van Model 1: het effect van type instructie

Het volgende model werd als optimaal bepaald: Score ~ Type instructie * Jaar + (1+ Jaar | Leerder) + (1+ Jaar | Klas) + (1 | School).

De resultaten van Model 1 laten een duidelijk effect van het type instructie en de factor tijd zien. Over het algemeen nemen de scores van de leerders van jaar 1 tot jaar 3 toe (= 0,84). De scores van de expliciete groep nemen echter aanzienlijk langzamer toe dan die van de impliciete groep (= -0,37). De scores van de expliciete groep waren aanzienlijk minder hoog dan die van de impliciete groep (= -0,85). Dit wordt gevisualiseerd in figuur 1.

Resultaten van Model 2: het effect van de hoeveelheid doeltaal

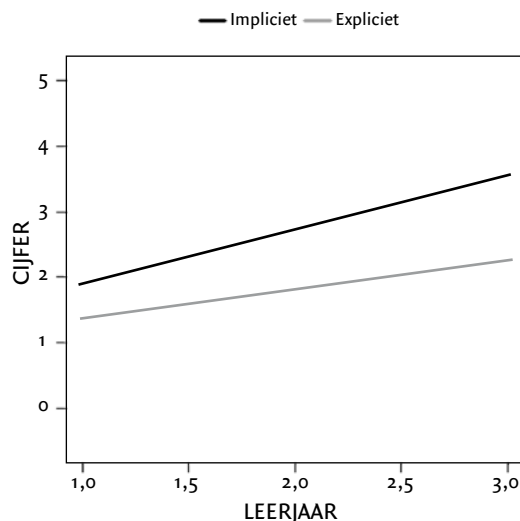
Het volgende model werd als optimaal

bepaald: Score ~ Hoeveelheid Doeltaal* Jaar + (1+ Jaar | Leerder) + (1+ Jaar | Klas) + (1 | School).

De resultaten hebben laten zien dat de hoeveelheid doeltaal de enige significante factor in het model was. In tegenstelling tot Model 1 is er geen significante interactie tussen doeltaal en tijd gevonden.

Vergelijking tussen Model 1 en Model 2

Een analyse met Anova onthulde dat Model 1 met het type instructie als belangrijkste factor significant beter was (p<0,001) dan Model 2 met hoeveelheid doeltaal als belangrijkste factor. Zie tabel 4.



Figuur 1. Resultaten van spreek en schrijfvaardigheid per jaar en per type instructie

Discussie

Deze studie werd uitgevoerd als reactie op de suggestie van DeKeyser (2003) om meer realistische experimenten uit te voeren, in echte klaslokalen, met vrije spreek- en schrijfopdrachten die de communicatieve vaardigheden van leerders testen in plaats van hun kennis over grammatica. We hebben 229 Nederlandse leerlingen van de onderbouw die net begonnen waren met het leren van Frans als VT gedurende drie jaar gevolgd. We hebben twee typen instructie vergeleken: een expliciet programma met een grote hoeveelheid expliciete grammatica en een impliciet, in Canada ontwikkeld programma (AIM), dat ook aandacht voor grammatica heeft maar op een impliciete of inductieve manier. Bovendien hebben we de effecten van de hoeveelheid doeltaal berekend.

De resultaten laten zien dat het impliciete programma, AIM, effectiever is in de ontwikkeling van de Franse spreek- en schrijfvaardigheid in de onderbouw na één, twee en drie jaar instructie dan de expliciete programma's zoals gebruikt in ons onderzoek.

Onze bevindingen worden bevestigd door eerdere gepubliceerde onderzoeken op dit gebied (Rousse-Malpat & Verspoor, 2012; Rousse-Malpat, Verspoor & Visser, 2012). Zij toonden aan dat voor wat betreft de correctheid van drie morfologische items (tegenwoordige tijd, geslacht en ontkenning) de expliciete groep correcter was na één jaar instructie, maar dat dit verschil na twee jaar verdwenen was.

Rousse-Malpat (2019) laat zien dat na drie jaar instructie de impliciete instructie leidt tot een grotere spreeknelheid, grammaticale complexiteit, correctheid van de tegenwoordige tijd en VT-gebruik in het spreken. Voor schrijven laat Rousse-Malpat (2019) ook zien dat de impliciete instructie tot meer vloeiendheid (fluency) en complexiteit op verschillende morfosyntactische niveaus leidt, maar ook tot een groter gebruik van vaste formules (chunks) in het schrijven. Andere studies met andere datasets hebben laten zien dat na zes jaar instructie beide groepen vergelijkbaar waren in correctheid bij het schrijven (Gombert, Keijzer & Verspoor, 2018). Voor Engels als VT toonden Piggott, Van der Ploeg, Tribushina, Van den Bergh en De Graaff (2018) aan dat de impliciete groep beter scoorde dan de expliciete groep op complexiteits- en vloeiendheidsmetingen. Deze bevindingen suggereren samen dat de impliciete leerder, die zich waarschijnlijk eerst concentreert op betekenis en vervolgens op vorm (VanPatten, 1990), meer tijd nodig heeft om hetzelfde niveau van nauwkeurigheid te bereiken als de expliciete leerder, maar dat hij andere aspecten van de taal zoals complexiteit en vloeiendheid (fluency) sneller ontwikkelt.

Een van de redenen waarom het impliciete programma mogelijk effectiever is geweest, is de hoeveelheid doeltaal in de klas. De leerders hadden bijna 100% doeltaal tijdens hun lessen. In de expliciete groepen varieerde dit echter (40% tot 60%). Onze analyse met Model 1 en Model 2 heeft laten zien dat de factor Type instructie en de factor Hoeveelheid

	Df	AIC	BIC	R ²
Model 1	12	6437 *	6508 *	41,9%
Model 2	12	6414	6486	31,2%

* p < 0,001

Tabel 4. AIC en BIC en percentage van variantie verklaard door de vaste factoren voor elk model

doeltaal beide significant bijdroegen tot de resultaten. Maar de factor Type instructie droeg aanzienlijk meer bij (ze verklaarde 10% meer van de variantie).

We kunnen ons echter afvragen welke principes van het impliciete AIM-programma tot deze resultaten hebben geleid. AIM is een specifieke methodiek met bijna 100% doeltaalgebruik door middel van verhalen, een grote hoeveelheid aan herhaling en het gebruik van iconische gebaren. Daarom is het moeilijk te zeggen of de resultaten puur verklaard kunnen worden door het impliciete karakter van de instructie. We denken dat de impliciete leerders de taal beter hebben geautomatiseerd waardoor ze vloeiender werden.

Onze bevindingen stemmen niet overeen met de conclusies uit metastudies (Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010; Goo et al., 2015). Dit is niet verrassend, omdat bijvoorbeeld Norris en Ortega (2000) zelf opmerken dat hun resultaten gebaseerd zijn op vele korte interventies waarbij de tests vaak biased waren, omdat ze zich uitsluitend op de morfosyntaxis (accuraatheid) concentreerden. De context van Frans als VT (en niet T2) in ons onderzoek zou een andere verklaring kunnen zijn, aangezien onze leerders buiten het klaslokaal niet aan de doeltaal waren blootgesteld.

Natuurlijk zijn er ook beperkingen aan deze studie. Ten eerste hebben we een klein aantal taken gebruikt die iets verschilden per conditie, hetgeen effect kan hebben op de resultaten (Yang, Lu & Weigle, 2015). Ten tweede zorgt onderzoek doen in echte klaslokalen ervoor dat veel variabelen niet kunnen worden gecontroleerd. Het meten van de hoeveelheid doeltaal is bijvoorbeeld gebaseerd op een berekening. Ook laten onze resultaten veel variatie tussen de groepen zien. Onder beide typen instructie deden sommige groepen het beter dan andere en deden sommige leerders binnen dezelfde klas het beter dan andere.

Conclusie

We hebben aangetoond dat het type instructie (impliciet) de beste factor bleek om de betere spreek- en schrijfvaardigheid van de leerders te verklaren. De hoeveelheid doeltaal was ook een significante factor om onze resultaten te verklaren, maar niet de belangrijkste. Volgens ons was het impliciete programma effectiever door een grote hoeveelheid doeltaal in de klas, in combinatie met veel tijd besteed aan herhaling, imitatie en productieve vaardigheid in plaats van het leren en oefenen van grammaticale regels. Er is echter meer onderzoek nodig om te bepalen welke aspecten van het programma doorslaggevend waren in de resultaten.

LITERATUUR

Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. *IEEE Transactions on Automatic Control*, 19, 716-723.

Bot, K. de (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46(3), 529-555.

DeKeyser, R. M., & Sokalski, K. J. (1996). The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning*, 46(4), 613-642.

DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp.313-348). Malden, MA: Blackwell.

DeKeyser, R. (2017). Knowledge and skill in ISLA. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp.15-32). New York/Abingdon: Routledge.

Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. In Doughty, C. J. & Long, M. H. (Eds.) *The handbook of second language acquisition* (pp.256-310). Malden, MA: Blackwell.

Doughty, C. J., & Long, M. H. (Eds.). (2003). *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.

Gombert, W., Keijzer, M. & Verspoor, M. (2018). Explicit versus implicit instruction and accuracy in writing. A longitudinal study. Paper presented at AAAL conference, Chicago (IL).

Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning. *Implicit and Explicit Learning of Languages*, 48, 443-482.

Kouraogo, P. (1993). Language learning strategies in input-poor environments. *System*, 21(2), 165-173.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: University Press.

Long, M. H. (1991). Focus-on-form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, G. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp.39-52). Amsterdam: John Benjamins.

Maxwell, W. (2001). *Evaluating the effectiveness of the accelerative integrated method for teaching French as a second language*. Unpublished Master, University of London Institute in Paris.

Norris, J.M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.

Piggott, L., van der Ploeg, M., Tribushina, E., van de Bergh, H., & de Graaff, R. (2018). Effects of explicit and implicit form focused instruction on L2 writing: A two-year classroom based study. Paper presented at AAAL conference, Chicago (IL).

Rhodes, N. C. (1996). Alternative assessment for immersion students: The student oral proficiency assessment (SOPA). Washington: CAL.

Rousse-Malpat, A., & Verspoor, M. H. (2012). Measuring effectiveness in focus on form versus focus on meaning. *Dutch Journal of*

Applied Linguistics, 1(2), 263-276.

Rousse-Malpat, A., & Verspoor, M. (2018). Foreign language instruction from a dynamic usage-based (DUB) perspective. In A. Tyler, L. Ortega, M. Uno & H. I. Park (Eds.), *Usage-inspired L2 instruction: Researched pedagogy* (pp.49-55). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Rousse-Malpat, A. (2019). *Effectiveness of explicit vs. implicit L2 instruction: A longitudinal classroom study on oral and written skills*. Groningen: University of Groningen (Dissertatie)

Rousse-Malpat, A., Verspoor, M. H., & Visser, S. (2012). Frans leren met AIM in het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 3-14.

Spada, N. & Tomita, Y. (2010). Type of instruction and language feature. *Language Learning*, 60, 263-308.

Schwartz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *Annals of Statistics*, 6, 461-464.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.

Thompson, L., Kenyon, D., & Rhodes, N. (2002). A validation study of the student oral proficiency assessment (SOPA) (No. ED465287). Washington, DC: Center for International Education (ED).

VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 287-301.

VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52(4), 755-803.

Yang, W., Lu, X., & Weigle, S. C. (2015). Different topics, different discourse: Relationships among writing topic, measures of syntactic complexity, and judgments of writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 28, 53-67.

AUDREY ROUSSE-MALPAT is gepromoveerd in de toegepaste taalkunde aan de universiteit van Groningen. Haar expertise ligt op het gebied van de Franse taalkunde en taalverwerving. Ze is docent taalkunde en taalverwerving bij de afdeling Europese talen en culturen van de Rijksuniversiteit in Groningen. E-mail : a.rousse-malpat@rug.nl

RASMUS STEINKRAUSS is werkzaam als universitair docent voor Toegepaste Taalwetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zijn onderzoek richt zich op de ontwikkeling van grammatica en complexiteit bij tweede-taalleerders vanuit een usage-based perspectief. E-mail: r.g.a.steinkrauss@rug.nl

MARTIJN WIELING is bijzonder hoogleraar Nedersaksische/Groningse Taal en Cultuur en Universitair Hoofddocent Informatiekunde. Zijn onderzoek richt zich op de kwantitatieve analyse van onder meer Nederlandse dialectvariatie. Daarnaast onderzoekt hij de verschillen in tong- en lipbewegingen tijdens het spreken van streektalen. E-mail: m.b.wieling@rug.nl

MARJOLIJN VERSPOOR is werkzaam als hoogleraar aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zij doet en begeleidt onderzoek naar tweedetaalverwerving. Ze heeft onderzoek verricht naar de verschillen en overeenkomsten van leerlingen aan reguliere en TTO-scholen. Op dit moment doet ze onderzoek naar de effecten van Dynamic Usage-Based methodieken op het ontwikkelen van verschillende aspecten van tweedetaalverwerving. E-mail: m.h.verspoor@rug.nl

Wat is het verhaal achter de schrijver?

Een verkennend onderzoek onder oud-scholieren naar het schrijven van fictie en poëzie

CEDRIC STALPERS & MIA STOKMANS

In deze studie is geprobeerd om verschillen in het schrijven van fictie (waaronder poëzie) te verklaren op basis van een domeinspecifieke uitbreiding van Ajzens Theorie van Gepland Gedrag. Ajzens theorie omvat de variabelen *attitude* (verwachtingen over positieve uitkomsten van schrijven), *self-efficacy* (zelfvertrouwen als het gaat om schrijven) en *sociale normen* (stimulering door vrienden, ouders en onderwijs om te schrijven). Hieraan zijn drie persoonlijkheidsvariabelen toegevoegd, te weten *creativiteit*, *fantasy proneness* en *need for cognition*. Uit onderzoek onder 902 oud-scholieren blijkt dat *attitude* en *self-efficacy* belangrijke verklarende variabelen zijn. Respondenten die meer plezier ervaren aan het schrijven van fictie (*attitude*) en respondenten met meer vertrouwen in hun eigen schrijfvaardigheden (*self-efficacy*) schrijven meer. Verschillen in de *attitude* en *self-efficacy* ten aanzien van schrijven blijken op hun beurt verklaard te worden door *persoonlijkheid* en *sociale normen*. Respondenten met een creatievere persoonlijkheid en rijkere verbeelding, evenals respondenten die door hun omgeving aangemoedigd worden om te schrijven, hebben een positievere *attitude* tegenover het schrijven.

Aan het schrijven van fictie (waaronder poëzie) worden verschillende positieve uitkomsten toegedicht. Onderzoek suggereert dat deze activiteit kan leiden tot meer leesplezier (Janssen, Broekkamp & Smallegange, 2006), frequenter lezen (Kieft, 2004), een grotere literaire geletterdheid (Andringa, 1995; Groeben, 2001; Marshall, 1987; Janssen & Van den Bergh, 2010; Mayers, 2009) en een rijkere verbeelding (De Rooij, Van Duijnhoven, Buschenhenke, Lazeroms & Mulder, 2009). Creatief schrijvers worden geacht mondiger te zijn, omdat ze hun ideeën, gedachten en overtuigingen beter kunnen verwoorden (Wolters, 2016). Koopman (2017) komt in haar recente metastudie eveneens tot de conclusie dat creatief schrijven bevorderlijk is voor tekstbegrip, leeservaring, uitdrukkingsvaardigheid en betrokkenheid met verhalen. Ondanks dit toegedichte belang aan creatief schrijven krijgt deze activiteit in Nederland, zeker in vergelijking met Angelsaksische landen, relatief weinig aandacht (Wolters, 2016). Dit is opmerkelijk omdat creatief schrijven lijkt aan te sluiten bij de wens van leerlingen om actiever met taal en teksten om te gaan (Van der Velden, 2012). Bovendien willen docenten hen hiertoe ook meer ruimte bieden (Neijt, 2016).