

## Effectiviteit van expliciete en impliciete instructie op de ontwikkeling van schrijfvaardigheid bij Frans

WIM GOMBERT, MEREL KEIJZER & MARJOLIYN VERSPOOR

*Kan de schrijfvaardigheid in een vreemde taal zich goed ontwikkelen in een lesprogramma dat overwegend impliciet is, en gericht op taalgebruik en niet op taalstructuur? In het onderzoek dat we hieronder beschrijven, tonen we aan dat een dergelijk lesprogramma na 6 jaar minstens zo effectief is als een overwegend expliciet lesprogramma dat gericht is op taalstructuur, en dat expliciete grammaticale instructie niet nodig is om te kunnen schrijven in een vreemde taal.*

In de afgelopen eeuw heeft het onderwijs in de moderne vreemde talen diverse veranderingen ondergaan. Eén van deze veranderingen, misschien wel de meest fundamentele, was het ontstaan van de communicatieve methode (Communicative Language Teaching, afgekort: CLT) in de jaren 70 van de vorige eeuw. Deze verandering was fundamenteel omdat taalstructuren een bepalende rol speelden in alle methodieken van vóór de jaren zeventig, terwijl in CLT de communicatieve competentie in de verschillende vaardigheden centraal kwam te staan. De communicatieve methode werd de nieuwe standaard voor vreemdetalenonderwijs over de hele wereld (Richards & Rodgers, 2014)

Een probleem is echter dat CLT veel gedaanten kent. Howatt (1984) onderscheidt twee versies van CLT. In de sterke versie (*using to learn*) wordt de taal geleerd door te communiceren: de communicatieve competentie ontwikkelt zich door regelmatig gebruik van de taal waarbij fluency (vloeiendheid) belangrijker is dan accuracy (nauwkeurigheid). Veel betekenisvolle input (Krashen, 1985) moet zorgen voor voldoende blootstelling aan de taal (*exposure*), waardoor vormaspecten op impliciete wijze geleerd kunnen worden. Tenslotte moet veel interactie zorgen voor een hoge mate van fluency.

In de zwakke versie (*learning to use*) wordt de taal geleerd om te kunnen communiceren. De communicatieve competentie ontwikkelt zich pas als de leerling voldoende woorden heeft geleerd, voldoende van de grammatica snapt en werkwoorden kan vervoegen. In een dergelijk CLT-programma is veel expliciete aandacht voor vormaspecten, wat leidt tot een grote nadruk op accuracy.

Uit verschillende bronnen kunnen we afleiden dat wereldwijd vooral de zwakke versie van CLT in praktijk gebracht wordt. Howatt (1984) benadrukt dat de zwakke versie van CLT de standaard is (p. 279). Lightbown en Spada (2013) stellen dat het onderwijs in de vreem-

de talen op middelbare scholen doorgaans kan worden gekarakteriseerd als expliciet en op grammatica gebaseerd (p. 54), en West en Verspoor (2016) schetsen een onthutsend beeld van de praktijk van het doeltaalgebruik in de moderne vreemde taalles in Nederland (in de lessen Frans wordt doorgaans net zo veel Frans gesproken als Latijn in de lessen Latijn). De Bot en Maljers (2009) stellen dat de enige echte vernieuwing die verder is gekomen dan een paar lokale experimenten, de integratie is van taal- en vakonderwijs zoals die gevonden wordt in het tweetalig onderwijs (TTO), meestal aangeduid met Content and Language Integrated Learning (CLIL). Ook Verspoor en Edelenbosch (2011) constateren in hun onderzoek dat TTO effectief taalonderwijs is.

Nadere bestudering van veelgebruikte Nederlandse leergangen voor de moderne vreemde talen in de laatste decennia bevestigt bovenstaand beeld. De rode draad in de verschillende delen en hoofdstukken van een leergang wordt gevormd door de woordenschat en de grammatica. De kern van het curriculum wordt gevormd door de taalstructuur waar omheen het taalgebruik zich kan ontwikkelen. Het dwingende karakter van deze vormgerichte opbouw van de gemiddelde leergang komt vooral tot uiting als een leerling moet overstappen naar een ander niveau, of als de docent er niet in geslaagd is alle hoofdstukken van een boek af te ronden en er een 'gat' ontstaat in de kennis van de grammatica en in de woordenschat. Een reparatie is dan noodzakelijk om het leerproces met succes te vervolgen.

### Recente ontwikkelingen

Binnen het vakgebied van de toegepaste taalkunde is gedurende de laatste decennia veel onderzoek gedaan vanuit een *usage-based*-perspectief op het leren van een vreemde taal. Dit heeft onder andere geleid tot het ontstaan

van de Dynamic Usage Based (DUB) theorie. Vanuit dit perspectief vindt taalverwerving plaats als een leerder regelmatigheid en patronen ontdekt in de taal door regelmatige blootstelling aan en gebruik van deze taal. Dit proces is dynamisch van aard, omdat de taal en de taalgebruiker binnen dit perspectief gezien worden als complexe systemen die bestaan uit subsystemen die met elkaar verbonden zijn en voortdurend op elkaar reageren, waardoor elk individu een eigen leerproces kent (De Bot, Lowie & Verspoor, 2007).

Recent onderzoek naar de ontwikkeling van de productieve vaardigheden bij Frans vanuit een DUB-benadering richtte zich op de *Accelerative Integrated Methodology* (AIM). Deze methode wordt gebruikt op een honderdtal scholen in Nederland in de onderbouwklassen van havo en vwo en in het vmbo. In haar proefschrift laat Rouse-Malpat (2019) zien dat AIM effectiever is dan veelgebruikte leergangen als *Grandes Lignes* en *D'accord* op het gebied van spreken en schrijven (zie ook Rouse-Malpat, Steinkraus, Wieling & Verspoor, 2019). Maar de vraag is of dit onderzoeksresultaat voldoende houvast biedt voor docenten om leerlingen na de onderbouw met een DUB-methodiek voor te bereiden op het eindexamen. De praktijk is dat scholen die in de onderbouw de AIM-methode gebruiken, in de bovenbouw vaak overstappen op een 'zwakke' versie van een CLT-methode vanuit de veronderstelling dat dit noodzakelijk is om te voldoen aan de eindtermen en om leerlingen goed voor te bereiden op de eindtoetsen waarbij het CSE het meeste gewicht heeft.

Om de effectiviteit van een DUB-methodiek over 6 jaar te kunnen meten, hebben wij een bovenbouwversie van de AIM-methodiek ontwikkeld en getest (een beschrijving van deze methodiek volgt onder het kopje Methode). Met dit onderzoek willen we de effectiviteit van een 'zwakke' vorm van CLT vergelijken met een 'sterke' vorm van CLT op het gebied van schrijven na zes jaar onderwijs van het vak Frans

in het vwo. De keuze voor schrijfvaardigheid werd ingegeven door de aanname dat het leren schrijven in een tweede taal wordt beschouwd als veeleisender in termen van lexicale en grammaticale correctheid dan het leren spreken in een tweede taal (Weigle, 2002). Deze veronderstelde complexiteit heeft vaak geleid tot de bewering dat vooral voor de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid expliciete instructie nodig is (De Graaff & Housen, 2009; Goo, Granena, Yilmaz & Novella, 2015). Onze studie probeert een antwoord te geven op de vraag of een op taalgebruik gebaseerde DUB-methodiek minstens zo effectief kan zijn als een op taalstructuur gebaseerde methodiek als dit over een langere periode (6 jaar) beoordeeld wordt.

Eerder onderzoek (zie Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010) liet zien dat expliciete instructie effectiever was dan impliciete instructie, maar de onderzoeksopzet van veel studies zorgde mogelijk voor een bevoordeling van expliciete instructie. Volgens Doughty (2003) werkte de toetsvorm (vaak gesloten) in het voordeel van expliciete instructie en dus van methodieken die gebaseerd zijn op taalstructuur. DeKeyser (2003) gaf aan dat de relatief korte duur van de interventie (vaak slechts enkele weken) ook nadelig was voor een methodiek die gebaseerd is op taalgebruik, omdat het impliciet leren van grammaticaregels nu eenmaal meer tijd vergt. Bovendien kennen veel onderzoeken volgens DeKeyser (2003) een lage ecologische validiteit (het ging vaak om laboratoriumonderzoek met kleine groepen universitaire studenten), waardoor het de vraag is of de conclusies ook gegeneraliseerd kunnen worden. Het huidige onderzoek is zodanig ontworpen dat bovengenoemde valkuilen vermeden werden.

## Doel

Het doel van dit onderzoek was om na te gaan of leerlingen in staat zijn om in zes jaar hun

schrijfvaardigheid in het Frans even goed te ontwikkelen in een overwegend impliciet lesprogramma waarbij leerlingen de taal leren door deze te gebruiken, als in een overwegend expliciet lesprogramma waarbij leerlingen de taal eerst leren en bestuderen om daarna de taal te gebruiken. In het vervolg zal de benaming CLT-DUB gebruikt worden voor het eerstgenoemde, overwegend impliciete lesprogramma dat getypeerd kan worden als de sterkere vorm van CLT (*using to learn*). De benaming CLT-standaard zal gebruikt worden voor het overwegend expliciete lesprogramma dat getypeerd kan worden als de zwakkere vorm van CLT (*learning to use*) die op veel scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland wordt gebruikt.

## Methode

### Deelnemers

Een groep van 61 Nederlandse leerlingen (13 jongens, 48 meisjes) nam deel aan deze studie. De periode van zes jaar waarin zij lessen Frans kregen, begon op 12-jarige leeftijd en duurde tot en met de leeftijd van 18 jaar. Hun moedertaal was Nederlands en alle leerlingen hadden hetzelfde opleidingsniveau: vwo. Tijdens de eerste drie jaar was Frans verplicht en hadden de leerlingen verschillende leraren. In de laatste drie jaar was Frans een keuzevak en hadden alle leerlingen dezelfde leraar. De onderzoeksgroep werd gevormd door twee opeenvolgende examenklassen op één school in de provincie Groningen die in 2016 en in 2017 examen deden en die in de eerste drie klassen deel uit maakten van een grotere groep leerlingen (ongeveer 125 per leerjaar). Alleen die leerlingen die na klas 3 verder gingen met het vak Frans in de bovenbouw werden geselecteerd als deelnemer aan dit onderzoek.

De controlegroep (examenjaar 2016) bestond uit 29 leerlingen (7 jongens; 22 meisjes). Alle deelnemers begonnen hun oplei-

ding in 2010 op 12-jarige leeftijd en verlieten de school in 2016 op 18-jarige leeftijd. De experimentele groep (examenjaar 2017) bestond uit 32 leerlingen (6 jongens; 26 meisjes). Al deze deelnemers begonnen in 2011 op 12-jarige leeftijd en verlieten de school in 2017 op 18-jarige leeftijd. Alle deelnemers in beide groepen waren 17-18 jaar oud en in hun zesde en laatste schooljaar, toen zij werden getoetst op hun schrijfvaardigheid als onderdeel van deze studie.

### Het lesprogramma voor de controlegroep: CLT-standaard

Voor de eerste groep (examenjaar 2016) werd gebruik gemaakt van de leergangen *Grandes Lignes* in de onderbouw en *Libre Service* in de bovenbouw. In onderwijs waarin dergelijke leergangen worden gebruikt, wordt een aanzienlijke hoeveelheid tijd besteed aan de verwerving van grammaticale en lexicale kennis door middel van doorgaans expliciete regels die worden aangeboden en woordenlijsten die moeten worden geleerd. Er is veel aandacht voor lezen, schrijven en luisteren. De doeltaal wordt doorgaans alleen gebruikt als het functioneel is en doeltaalgebruik is in het algemeen beperkt, omdat veel tijd wordt besteed aan het uitleggen van grammatica, aan het aanleren van lees- en luisterstrategieën en aan het toetsen van lees- en luistervaardigheid. Deze situatie kenmerkt ook het lesprogramma in de CLT-standaardgroep van deze studie. Als we kijken naar de verschillende lesactiviteiten in een gemiddelde les, dan kunnen we globaal stellen dat in ongeveer 20% van de lestijd Frans de voertaal van leerlingen en docent was.

### Het lesprogramma voor de experimentele groep: CLT-DUB

Voor de tweede groep (examenjaar 2017) werd gebruik gemaakt van twee elkaar aanvullende, communicatieve methodes die ontwikkeld werden vanuit een DUB-perspectief. In

de eerste drie jaar werd de *Accelerative Integrated Methodology* (AIM; Maxwell, 2001) gebruikt. Dit lesprogramma maakt gebruik van verhalen en richt zich op betekenisvol taalgebruik en herhaling zonder expliciete grammaticale instructie. Kenmerkend voor deze methode is het gebruik van de doeltaal en het gebruik van gebaren om de betekenis te ondersteunen en om leerlingen op verschillende manieren te laten leren (Gardner, 1992). Docentenscripts vertellen de leraar wat hij of zij kan zeggen om de mondelinge input te structureren en de nadruk ligt op mondelinge vaardigheden voordat de schriftelijke vaardigheden aangeleerd worden. Voor meer uitleg over de kenmerken van AIM zie Rouse-Malpat, Steinkrauss, Wieling, & Verspoor (2019).

In de laatste drie jaar van het vwo werd voor deze studie een vervolgmethode van AIM ontwikkeld en gebruikt. Deze methode, genaamd AIM-extended (AIME), hanteert dezelfde DUB-principes als AIM (doeltaalgebruik, regelmatige blootstelling, overwegend impliciete grammatica, veel herhaling, enzovoort). Maar door het hoge niveau van de productieve vaardigheden na drie jaar AIM (Rouse-Malpat, 2019) zijn de gebaren niet meer nodig en is de gecontroleerde input via vaste docentenscripts vervangen door authentieke input.

Een belangrijk element van de AIME-methodiek is een gepersonaliseerd huiswerkprogramma dat gebruik maakt van diverse onlineleersystemen waarbij leerlingen thuis met name internetteksten lezen ([www.zeeguu.org](http://www.zeeguu.org)) en video's bekijken ([www.fluentu.com](http://www.fluentu.com)) en daarmee oefenen. Dit alles kan door de docent gecontroleerd worden. In de les worden activiteiten georganiseerd waarbij de nadruk ligt op de productieve vaardigheden, met een focus op mondelinge productie. Aan het begin van elke les worden verschillende taalroutines beurtelings herhaald. Het doel is om bepaalde vaak gebruikte structuren (bijvoorbeeld werkwoordtijden, voornaam-

woorden, getallen, enz.) te automatiseren. Daarna werken leerlingen verder in groepen aan verschillende activiteiten om de *fluency* te vergroten waarbij herhaling een essentieel aspect is. Diverse lessenseries met spreekactiviteiten richten zich op de vergroting van de woordenschat bij verschillende persoonlijke en academische onderwerpen. Daarnaast worden enkele lessenseries gewijd aan creatief schrijven en aan bepaalde genres (in klas 4 is dit het verhaal en in klas 5 en 6 het betoog). Peer-feedback binnen de groepen speelt een belangrijke rol bij deze schrijfactiviteiten. Omdat doeltaalgebruik verplicht is tijdens de les, wordt ook tijdens een schrijfles veel Frans gesproken. Gelet op de verdeling van de activiteiten, kunnen we stellen dat in 80% van de tijd gewerkt wordt aan de ontwikkeling van de spreekvaardigheid.

In beide programma's was de totale hoeveelheid instructietijd hetzelfde: twee lessen van 50 minuten per week in de eerste drie jaar, drie lessen van 50 minuten per week in de laatste drie jaar en een vergelijkbare hoeveelheid huiswerktijd (ongeveer 80 klokuren in de onderbouw en 100 klokuren in de bovenbouw). De totale hoeveelheid instructietijd wordt geschat op 620 uur.

Gedurende de laatste twee jaar werd in beide programma's dezelfde hoeveelheid tijd gebruikt om met behulp van lessenseries zes academische onderwerpen te introduceren. Deze onderwerpen werden gebruikt voor het ontwerpen van vrije responstaken in de schrijftoetsen die de basis vormen van de huidige studie. Onderwerpen zoals migranten, tatoeages, abortus, enz., zijn gekozen omdat de deelnemers verondersteld werden een mening over deze onderwerpen te hebben en erover te kunnen schrijven. Gedurende 6 tot 7 lessen werd een onderwerp geïntroduceerd door middel van een videodocumentaire van gemiddeld twee minuten. Deze inleiding werd gevolgd door verschillende luister- en leesopdrachten, waardoor de leerlingen her-

haardelijk werden blootgesteld aan de taal die werd gebruikt in de videodocumentaire en die de leerlingen later nodig zouden hebben om te kunnen spreken en schrijven over het onderwerp. Geleidelijk werden de oefeningen productiever: leerlingen werden uitgenodigd om argumenten te bedenken vóór en tegen een bepaald standpunt gerelateerd aan het discussieonderwerp en deze te gebruiken in verschillende, gestructureerde spreek- en schrijftaken. Ten slotte werden vrije responstaken zoals een debat, een persconferentie, een discussie of diverse open schrijfoopdrachten aangeboden om leerlingen voor te bereiden op gebruik van de taal tijdens de twee toetsen in de huidige studie.

#### Toetsen

Voor het toetsen van hun schrijfvaardigheid moesten de deelnemers twee essays schrijven in hun laatste jaar (december en april). De 61 deelnemers aan dit onderzoek schreven gezamenlijk 117 essays. Een vijftal leerlingen was afwezig tijdens de toets in december. De keuze voor het gebruik van twee toetsmomenten werd ingegeven door de behoefte aan meer data om een betrouwbare conclusie te kunnen trekken. We waren niet geïnteresseerd in de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid tussen de beide momenten omdat dan ook andere factoren meegenomen moesten worden in de analyse (bijvoorbeeld motivatie: de toets in april telt viermaal zo zwaar in het schoolexamen als de toets in december). Om die reden zijn beide toetsen apart geanalyseerd.

Van de zes academische onderwerpen die in de lessen aan bod waren gekomen, werden vier onderwerpen geselecteerd door de leerlingen te laten stemmen. De vier onderwerpen die werden gebruikt voor deze 117 essays waren: abortus, 1000 jaar oud worden, migranten en moderne vaders. Bij elk van de twee toetsen konden leerlingen twee van deze vier onderwerpen voorbereiden. Eén van deze twee onderwerpen werd door de docent

gekozen als onderwerp voor de toets. Dit werd niet van tevoren bekend gemaakt en het was verschillend voor elke groep. De taak die leerlingen kregen bestond uit een algemene taak ('Vertel wat je vindt van dit onderwerp naar aanleiding van de tv-uitzending die je in de les hebt bekeken') en drie deeltaken die moesten garanderen dat alle werkwoordtijden aan bod kwamen ('Wat heb je gezien in de videodocumentaire?', 'Geef je mening over dit onderwerp' en 'Vertel hoe jij denkt dat de situatie zal zijn met betrekking tot dit onderwerp over 50 jaar'). Omdat leerlingen in de onderzoeks- en in de controlegroep tijdens de schrijftoetsen in klas 4 en 5 gebruik mochten maken van het woordenboek en de spelling- en grammaticachecker in Word, mocht dit ook bij beide toetsen in klas 6. De eerste auteur, die als surveillant bij alle toetsen aanwezig was en via een speciaal programma kon meekijken op alle schermen, heeft kunnen constateren dat er zelden gebruik gemaakt werd van deze hulpmiddelen.

#### Beoordeling

Voor het vergelijken van de effectiviteit van beide programma's werden verschillende

vormen van beoordeling gebruikt.

Negen zeer ervaren en deskundige leraren Frans die niet bekend waren met de verschillende programma's (condities) in de studie werden uitgenodigd voor een trainingssessie gevolgd door een beoordelingssessie voor de holistische beoordeling van de 117 essays. Het doel van de trainingssessie was om een rubric te creëren op basis van een selectie van 10 representatieve essays die als benchmark konden worden gebruikt tijdens de beoordelingssessie die volgde. Tijdens deze beoordelingssessie werd elk van de overige 107 essays beoordeeld door drie docenten.

Software (Direkt Profiel), ontwikkeld aan de Universiteit van Lund in Zweden (Granfeldt, Nugues, Persson, Kostadinov, Ågren & Schlyter, 2005) werd gebruikt voor een automatische profilering. Dit computerprogramma maakt gebruik van zes morphosyntactische stadia van ontwikkeling, van beginner tot moedertaalspreker, die gedefinieerd zijn door Bartning en Schlyter (2004).

Ten slotte werden diverse zogenaamde CAF-maten berekend (*complexity*, *accuracy* en *fluency*, zie tabel 1 voor een overzicht). Voor alle beoordelingsvormen werden de gemid-

<p><b>COMPLEXITY:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guiraud Index: variant op de type-token ratio (aantal unieke woorden gedeeld door de wortel uit het totaal aantal woorden).</li> <li>• Tense Use: gebruik van andere tijden dan de tegenwoordige tijd (max.10)*</li> <li>• Average Sentence Length: gemiddeld aantal woorden per zin</li> </ul>
<p><b>ACCURACY:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subject-Verb Agreement: werkwoordvervoegingen (max.10)*</li> <li>• Determiner-Noun Agreement: overeenkomst m.b.t. geslacht/aantal (max. 10)*</li> </ul>
<p><b>FLUENCY:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Text Length: gemiddeld aantal woorden</li> </ul>

\* Deze maten worden uitgedrukt in een factor 'correct' op het totaal met maximum 10

Tabel 1: Overzicht van gebruikte CAF-maten

	CLT-standaard N=29 (scores 1-4) Mean (SD)	CLT-DUB N=32 (scores 1-4) Mean (SD)	Cohen's d	Significance (2-tailed)
Proficiency scores december test	2,05 (0,74)	2,35 (0,76)	d = 0,33	p=0,115
Proficiency scores april test	2,40 (0,92)	2,57 (0,92)	d = 0,19	p=0,469

Tabel 2. Holistische scores op schrijfvaardigheid in jaar 6

delde score, de standaardafwijking en de effectgrootte (Cohens d; Cohen, 1988) berekend waarbij een effectgrootte onder de 0,2 geldt als verwaarloosbaar en onder de 0,5 als klein.

### Resultaten

Tabel 2 laat de gemiddelde score zien van de resultaten van holistische scores door ervaren docenten op beide toetsen. Tabel 3 geeft de gemiddelde scores van de beoordelingen door de software Direkt Profil. N staat voor het aantal leerlingen.

	CLT standaard N=29 (scores 1-6) Mean (SD)	CLT-DUB N=32 (scores 1-6) Mean (SD)	Cohen's d	Significance (2-tailed)
Morpho-syntactic profiling december test	3,43 (0,81)	3,75 (1,02)	d = 0,35	p=0,134
Morpho-syntactic profiling april test	4,06 (1,22)	4,25 (1,14)	d = 0,16	p=0,520

Tabel 3. Morphosyntactische profilering met Direkt Profil

Hoewel de CLT-DUB-groep hogere scores had op beide toetsen, waren de effectgroottes te klein (< 0,50) om significant te zijn. Dit geldt voor zowel de resultaten behaald met behulp van expertdocenten (tabel 2) als voor de resultaten behaald met behulp van de software Direkt Profil (tabel 3).

Voor beide toetsen werden waarden berekend voor Complexity, Accuracy en Fluency. In de tabellen 4 en 5 worden de waarden voor deze maten uitgesplitst per toets weergegeven. Wat de meeste maten betreft, werden er geen significante verschillen gevonden. Alleen op gemiddelde zinslengte en tekstlengte werd tijdens beide toetsen significant

	CLT-standaard N=24 Mean (SD)	CLT-DUB N=32 Mean (SD)	Cohen's d	Significance (2-tailed)
<b>Complexity:</b>				
Guiraud index	7,90 (0,62)	8,35 (0,86)	d = 0,60	p = 0,019*
Tense use ratio	2,12 (1,42)	2,82 (1,44)	d = 0,49	p = 0,065
Average sentence length	13,48 (3,22)	16,43 (3,59)	d = 0,87	p = 0,002**
<b>Accuracy:</b>				
Subject-verb agreement	7,37 (1,49)	7,57 (1,75)	d = 0,12	p = 0,841
Determiner-noun agreement	8,66 (0,93)	8,69 (0,91)	d = 0,03	p = 0,865
<b>Fluency:</b>				
Text length	212 (30)	268 (92)	d = 0,82	p = 0,003**

\* = Gemiddeld verschil is significant (p < 0,05)

\*\* = Gemiddeld verschil is significant (p < 0,01)

Tabel 4. Complexity, Accuracy & Fluency in december

	CLT-standaard N=29 Mean (SD)	CLT-DUB N=32 Mean (SD)	Cohen's d	Significance (2-tailed)
<b>Complexity:</b>				
Guiraud index	8,97 (1,12)	8,80 (1,00)	d = 0,16	p=0,436
Tense use ratio	2,68 (1,93)	2,43 (1,05)	d = 0,16	p=0,533
Average sentence length	14,72 (3,73)	17,33 (2,78)	d = 0,97	p=0,001**
<b>Accuracy:</b>				
Subject-verb agreement	7,33 (1,63)	7,90 (1,28)	d = 0,39	p=0,220
Determiner-noun agreement	9,15 (0,83)	8,83 (0,99)	d = 0,35	p=0,147
<b>Fluency:</b>				
Text length	293 (75)	356 (128)	d = 0,60	p=0,009**

\*\* = Gemiddeld verschil is significant (p < 0,01)

Tabel 5. Complexity, Accuracy & Fluency in april

beter gescoord door leerlingen in het DUB-programma. Dit gold ook voor de Guiraud Index bij de eerste toets in december.

### Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek was om te zien of leerlingen in staat waren om in zes jaar hun schrijfvaardigheid in het Frans even goed te kunnen ontwikkelen in een overwegend impliciete CLT-DUB-methodiek waarbij leerlingen de taal leren door deze te gebruiken, als in een overwegend expliciete CLT-standaard methodiek waarbij leerlingen de taal eerst leren en bestuderen om daarna de taal te gebruiken. In het licht hiervan zijn de volgende bevindingen vermeldenswaard.

Ten eerste: gezien de resultaten op alle maten scoorden de leerlingen in het CLT-standaard programma niet beter dan leerlingen in het CLT-DUB-programma. De beoordelingen door ervaren docenten van de essays geschreven door de leerlingen, leverden vergelijkbare scores op voor beide groepen, en deze uitkomsten werden ondersteund door morphosyntactische analyse met behulp van software en door CAF-maten. In een 6-jarig programma presteren leerlingen die de taal leren zonder veel expliciete aandacht voor taalregels dus even goed als leerlingen die de taal leren met veel expliciete aandacht voor taalregels.

Ten tweede: wanneer we ons richten op fluency, zien we dat in het CLT-DUB-programma leerlingen over het algemeen in staat zijn om aanzienlijk langere en complexere zinnen en langere teksten te produceren. Deze bevindingen ondersteunen het idee dat een dergelijke methodiek wellicht effectiever is dan een CLT-standaard methodiek om fluency te bevorderen. Dit is waarschijnlijk gerelateerd aan de hoeveelheid blootstelling aan de taal, die veel groter is in een usage-based CLT-DUB-programma dan in een structure-based CLT-standaardprogramma. In alle

leerjaren is het verschil in doeltaalgebruik erg groot: in het CLT-DUB-programma van deze studie werd naar schatting in ongeveer 95% van de tijd Frans gesproken en in het CLT-standaardprogramma slechts in ongeveer 20% van de tijd. Daarnaast kent het huiswerkprogramma in de CLT-DUB-methodiek meer blootstelling aan authentiek Frans doordat gebruik gemaakt wordt van onlineleersystemen voor lezen en luisteren. Een grotere hoeveelheid blootstelling aan de doeltaal impliceert een grotere blootstelling aan zogenaamde chunks of formulaic language. Hiermee worden veelgebruikte 'taalbrokken' bedoeld die, als een taalleerder deze vaak genoeg heeft gehoord of gelezen, gebruiksklaar opgeslagen liggen in het geheugen en snel ingezet kunnen worden bij het spreken of schrijven, waardoor de leerling minder moeite heeft om langere zinnen en langere teksten te produceren.

Deze bevindingen leveren ook belangrijke implicaties op voor het vreemdetalenonderwijs. Als veel tijd besteed wordt aan expliciete instructie met betrekking tot schrijfvaardigheid, kan minder tijd besteed worden aan de ontwikkeling van de spreek- en gespreksvaardigheid die bij voorkeur wordt verworven in een klaslokaal met medeleerlingen. Deze studie heeft aangetoond dat in een langdurig (6-jarig) programma voor het leren van een vreemde taal, de schrijfvaardigheid zich minstens zo goed kan ontwikkelen wanneer het programma voldoende 'exposure' biedt in de klas (door doeltaalgebruik) en buiten de klas (met behulp van onlineleersystemen). Het algemene niveau van de spreek- en gespreksvaardigheid zou baat kunnen hebben bij een dergelijke aanpak, omdat een CLT-DUB-programma aanzienlijk minder lestijd nodig heeft voor de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid (er wordt immers weinig lestijd besteed aan de grammatica), waardoor meer tijd gebruikt kan worden voor de ontwikkeling van de spreek- en gespreksvaardigheid.

### LITERATUUR

- Bartning, I., & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French language studies*, 14(3), 281–299.
- Brumfit, C. J. (1980). From defining to designing: Communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 3 (1), 1–9.
- Bot, K. de, Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, 10 (1), 7–21.
- Bot, K. de, & Maljers, A. (2009). De enige echte vernieuwing: Tweetalig onderwijs. In R. de Graaff & D. Tuin (red.), *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* Uitgave ter gelegenheid van het expireren van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT) en het emeritaat van prof. dr. Gerard J. Westhoff (pp.131-145). Enschede/Utrecht : NaB-MVT IVLOS.
- Cohen, J. (1988). The effect size index: d. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2, 284–288.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language learning* (pp. 313–348). Oxford: Blackwell.
- 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). Oxford: Blackwell.
- Gardner, H. (1992). *Multiple intelligences* (Vol. 5, p. 56). Minnesota Center for Arts Education.
- 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.
- 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.
- Granfeldt, J., Nugues, P., Persson, E., Persson, L., Kostadinov, F., Ågren, M., & Schlyter, S. (2005, June). Direkt profil: A system for evaluating texts of second language learners of French based on developmental sequences. In: Burnstein, J. & Leacock, C. (Eds). *Proceedings of the second workshop on building educational applications using NLP* (pp. 53v60).
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman Ltd.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Maxwell, W. (2001). *Evaluating the effectiveness of the accelerative integrated method for teaching French as a second language*. (Unpublished Master). Paris: University of London Institute.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50 (3), 417–528.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rousse-Malpat, A., Steinkrauss, R, Wieling, M., & Verspoor, M. (2019). Effecten van typen instructie en hoeveelheid doeltaal in de klas voor het vak Frans in de onderbouw. *Levende Talen Tijdschrift*, 20 (2), 16–26.
- Rousse-Malpat, A. L. M. J. (2019). *Effectiveness of explicit vs. implicit L2 instruction: a longitudinal classroom study on oral and written skills*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (proefschrift).
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of lan-

guage feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308.

Verspoor, M., & Edelenbos, P. (2011). Tweektalig onderwijs zorgt voor een duurzame voor-  
sprong. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(4), 5-13.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*.  
Cambridge: Cambridge University Press.

West, L., & Verspoor, M. (2016). An impres-  
sion of foreign language teaching  
approaches in the Netherlands. *Levende  
Talen Tijdschrift*, 17(4), 26-36.

WIM GOMBERT studeerde Frans, Engels en  
Onderwijskunde. Hij werkt sinds 1983 als  
docent Frans en Engels op het Gomarus  
College te Groningen. Vanaf 1 september  
2017 heeft hij een beurs vanuit het Dudoc-Alfa  
programma en is hij gedurende drie dagen in  
de week gedetacheerd aan de RUG waar hij  
onderzoek doet naar de effectiviteit van een  
nieuwe, overwegend impliciete methodiek  
voor Frans in de bovenbouw van het Vwo.  
E-mail: w.gombert@rug.nl.

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

MEREL KEIJZER is hoogleraar Engelse  
Taalkunde & Engels als tweede taal aan de  
Rijksuniversiteit Groningen. Haar onder-  
zoek richt zich op (methoden) van tweede  
taalverwerving van voornamelijk het Engels,  
maar ook op de sociale en cognitieve gevol-  
gen van het leren van een nieuwe taal en  
van tweektaligheid in het algemeen. E-mail:  
m.c.j.keijzer@rug.nl

## Cultuurbewust concreter; Naar cultuurdoelen voor mvt-onderwijs<sup>1</sup>

MARJON TAMMENGA-HELMANTEL, SABINE JENTGES

& LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK

*In de actuele discussies rond curriculumvernieuwing duikt regelmatig het begrip cultuurbewustzijn op. Op basis van literatuuronderzoek verkennen wij wat deze term binnen het Nederlandse moderne vreemdetalenonderwijs kan betekenen, en wat er nu al in leergangen Duits zichtbaar is aan cultuur en cultuurreflectie. De analyse van de leergangen laat zien dat deze hoofdzakelijk een communicatieve benadering kiezen, waarin taalvaardigheid centraal staat. Kennis van Land en Samenleving zit verweven in het hele materiaal, maar wordt slechts in beperkte mate geïntegreerd aangeboden. We concluderen dat er voorzichtige stappen worden gezet in de richting van een interculturele benadering.*

Van het belang van (inter)culturele inhoud in het moderne vreemdetalenonderwijs (mvt-onderwijs) lijken alle betrokkenen overtuigd. Waar de mvt-les in Nederland nu hoofdzakelijk gericht is op het taalvaardig maken van leerlingen, laten de bouwstenen die zijn ontwikkeld in het kader van Curriculum.nu talenonderwijs met meer eigen inhoud zien; leerlingen worden behalve taalvaardig ook cultuur- en taalbewust gemaakt. Een vergelijkbaar geluid klinkt in

de plannen van het Meesterschapsteam MVT (Meesterschapsteam MVT, 2018). Concrete uitwerkingen voor het onderwijs worden verkend in een perspectievengerichte benadering door De Jong, De Vrind en Van Beuningen (2019). Ook mvt-docenten onderschrijven het belang van culturele inhoud in het talenonderwijs en geven aan dat niet alleen kennis maar vooral een interculturele houding nagestreefd zou moeten worden (Schat, De Graaff & Van der Knaap, 2018). Tenslotte laat een raadpleging onder leerlingen over het schoolvak Duits zien dat ook zij meer cultuur in de les willen; zij zijn geïnteresseerd in de alledaagse cultuur 'met een kleine c' (DIA, 2010; 2017).

In het huidige Nederlandse mvt-onderwijs neemt cultuur formeel een marginale positie in; uitsluitend voor het vmbo geldt 'Kennis van land en samenleving' als exameneenheid, terwijl culturele inhoud voor havo en vwo beperkt blijft tot het domein 'Literatuur'. Maar verschillende ontwikkelingen laten een voorzichtige versteviging van cultuur in de lespraktijk zien. Zo geven docenten aan toch ruimte te maken voor cultuur (Schat et al., 2018). Ook ontwikkelen docenten en docenten in opleiding 'pareltjes': lessenseries met culturele inhoud