

DE TEST	Joelle Charonneau
WAKERS VAN DE TIJD	Damian Dibben

Dit zijn zeven boeken die ik in de afgelopen twee jaar heb gelezen. Deze boeken heb ik voor school en thuis gelezen. Het boek Turis heb ik bijvoorbeeld voor school moeten lezen. De rest van de boeken heb ik voor mezelf gelezen.

Het leukste boek uit dit rijtje vind ik De derde macht van Johan Klein Haneveld. Ik vind dit het leukste boek, omdat het vol spanning zat en het verhaal is goed geschreven. Het boek zat vol actie en er was ook een grote plot twist. Daardoor bleef je vol spanning lezen en werd

Niet echt nodig, verwerk in de rest van de tekst

Ik vind dat literatuur een groot begrip is, want ik vind dat literatuur alle is wat je kan lezen in de vorm van een verhaaltje. Ik vind lezen van literatuur heel leuk, want ik hou van het lezen van boeken. Ik heb liever geen oude verhalen, want die hebben vaak een moeilijke zinsvolgorde. Maar boeken zoals Young Adults vind ik wel leuk.

Er zijn veel verschillen in boeken die ik heb gelezen. Die boeken waren allemaal wel verhaaltjes, maar sommige waren heel kinderlijk en makkelijk, terwijl ander boeken heel moeilijk waren. Vroeger las ik natuurlijk kinderboeken zoals De glitterclub. die boeken vond ik toen heel leuk. Nu lees ik liever Young Adults en volwassen boeken.

Als ik boeken lees, hoop ik altijd dat er spannende dingen gebeuren in het verhaal. Als er veel actie en spanning in het boek zit ben ik meestal heel erg geboeid naar het verhaal. Maar ik hoop altijd wel een beetje dat de personen op mij lijken. Als dat niet het geval is, ga ik helemaal fantaseren dat ik die hoofdpersoon zou zijn.

1

- Maak gebruik van kopjes voor verduidelijking.
1.- Mooie en leuke tekst, gebruik van details over jou tijdens lezen
2.- iets duidelijker → veel tekst voor een klein beetje informatie wat korter kan

Dingen die goed zijn
Inzicht op wat ik lees, hoe ik het beleeft
spelling
Opende tekst

Dingen die beter kunnen
ie deel is niet nodig
Te veel details → veel dubbelop
Hoofdletters
zelfdenks
onderverdeling → voorlezen, basisschool, thuis, onderbouw
iets korter *Type, verwachting.*

Figuur 2. Voorbeeld van feedback op leesautobiografie (experimentele klas)

Uitstellen en verminderen van expliciete vormgerichte instructie

TON KOET

Leslie Piggott (2019). *First Meaning Then Form, A Longitudinal Study on the Effects of Delaying and Reducing Explicit Form-focused Instruction for Young Adolescent EFL Learners*. Amsterdam: LOT. Isbn: 978 94 609 3330 1.

In haar dissertatie doet Leslie Piggott verslag van een langdurig en uitgebreid onderzoek naar de effecten van uitgestelde en verminderde grammatica-instructie bij Engels in het voortgezet onderwijs. In de inleiding meldt zij dat de motivatie voor dit onderzoek praktisch was. De sectie Engels op haar school had besloten in de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs minder aandacht aan de grammatica (syntaxis en morfologie) te besteden en meer aandacht aan de vier taalvaardigheden. Om zich beter te kunnen verdedigen tegen klachten van ouders en de schoolleiding over deze drieste beslissing, die geheel inging tegen de traditie van het talenonderwijs in Nederland, zocht men naar resultaten van wetenschappelijk onderzoek. Helaas vond de vakgroep vooral onderzoek dat de traditie in het gelijk stelde en besloot ze toch maar weer aandacht aan de grammatica te gaan besteden. Na deze praktische motivatie voor het onderzoek volgt de theoretische onderbouwing: een bondig en helder verslag van de bestudering van relevante literatuur. Dit verslag eindigt weer met de constatering dat er behoefte bestaat aan een grootschalige longitudinale studie naar impliciete (Focus

on form, met incidentele aandacht voor vorm maar meer nadruk op betekenis) en expliciete (Focus on formS, traditioneel onderwijs waarbij grammaticale vormen via metataal worden gepresenteerd en geoefend; zie Long, 1991) vormgerichte instructie. In deze behoefte heeft de auteur zeker voorzien. Het gaat hier om een onderzoek dat zich uitstrekte over drie schooljaren (2014 – 2015, 2015 – 2016 en 2016 – 2017) en waarbij niet minder dan 463 leerlingen en 8 docenten betrokken waren, verdeeld over twee cohorten, een expliciet cohort (N=222) dat in 2014 begon en een impliciet cohort (N=241) dat in 2015 begon. Na de inleiding bevat het boek zes hoofdstukken waarin deelonderzoeken worden beschreven. Het achtste hoofdstuk bevat een algemene discussie en conclusies.

Het tweede hoofdstuk, *Implementation of an implicit approach and teachers' attitudes toward grammar*, richt zich vooral op de docenten: wat deden zij in de les, hoe hebben zij het lesgeven met een impliciete benadering ervaren en wat waren hun houdingen. De docenten vulden vragenlijsten in en werden in de les geobserveerd. Het belangrijkste verschil tussen de lessen van het expliciete cohort en die van het impliciete cohort was dat alles wat op grammatica betrekking had uit de lesboeken van de laatste groep was gescheurd; wel kreeg de impliciete groep na aandringen van de schoolleiding op het einde van het tweede jaar een stoomcursus grammatica. Aangezien de impliciete leerlingen geen grammaticale terminologie hadden geleerd, konden de

docenten geen metataal gebruiken als ze aandacht aan de vorm besteedden. Het bleek dat de deelnemende docenten in de expliciete lessen gemiddeld niet minder dan 37% van de tijd aan grammatica besteedden en dat ze in de impliciete lessen de vrijgekomen tijd vooral aan vocabulaire-oefeningen besteedden. De stoomcursus grammatica voor de impliciete groep nam veel minder tijd in beslag dan de grammatica-component in de expliciete groep: slechts 6% van de lestijd. Uit de observatie kwam naar voren dat de docenten vooral *recasts* gebruikten als feedback op incorrecte uitingen, waarbij ze de uitingen in gewijzigde, correcte, vorm herhaalden. De houding van de meeste docenten was positief tegenover de impliciete benadering; wel bleek dat er een grote behoefte bestond, niet zozeer aan instructie in grammaticaregels maar vooral aan grammaticaoefeningen.

Het derde hoofdstuk, *Receptive skills, effects of reducing and delaying explicit form-focused instruction on the development of L2 receptive skills and the role of out-of-school exposure*, is vooral gewijd aan de leesvaardigheid en de luistervaardigheid. De leerlingen kregen op het einde van het eerste jaar een leestoets en een luistertoets (ontleend aan de Cambridge Key Test for Schools – ERK niveau A2) en op het einde van het tweede jaar ook een lees- en een luistertoets (ontleend aan de Cambridge Preliminary Test for Schools – ERK-niveau B1). De resultaten van de impliciete groep op de leestoets waren indrukwekkend: gemiddeld 10 punten hoger (op een schaal van 100 punten) dan die van de expliciete groep. De resultaten op de luistertoets waren minder duidelijk; terwijl de impliciete groep in het eerste jaar de meeste vooruitgang boekte, boekte de expliciete groep in het tweede jaar de meeste vooruitgang. Waarom de luistervaardigheid op niveau A2 wel en op niveau B1 niet profiteert van de impliciete benadering is onduidelijk. Een mogelijke verklaring is volgens de auteur dat de blootstelling aan het Engels buiten de

school vooral luisteractiviteiten (meestal het luisteren naar Engelse liedjes) betrof, waarin de expliciete en impliciete groepen niet van elkaar verschilden.

Het vierde hoofdstuk, *Writing, effects of explicit and implicit form-focused instruction on L2 writing*, beschrijft de invloed van de twee benaderingen op de schrijfvaardigheid. De leerlingen kregen op het einde van het eerste en tweede jaar een door de docenten ontwikkelde schrijfofdracht op A2 niveau. De producten werden door de docenten eerst holistisch beoordeeld op vocabulaire, grammatica en functionele adequaatheid. Daarna werden de opdrachten op complexiteit, accuraatheid en vloeiendheid beoordeeld. Het zal geen verbazing wekken dat de expliciete groep het beter deed wat betreft grammatica dan de impliciete groep (in het eerste jaar 0,1 punt en in het tweede jaar 0,2 punten op een 5 puntschaal). Ook wat betreft de accuraatheid deed de expliciete groep het beter dan de impliciete. Wat betreft complexiteit en vloeiendheid daarentegen vertoonde de impliciete groep de sterkste vooruitgang.

Het vijfde hoofdstuk, *Speaking, effects of delaying and reducing explicit form-focused instruction on oral production in the EFL Classroom*, beschrijft de invloed van de twee benaderingen op de mondelinge productie. Er is nadrukkelijk gekozen voor productie en niet voor interactie. De toetsing op het einde van het eerste en het tweede jaar vond plaats door middel van verhalen naar aanleiding van plaatjes. In de pretest was gebruik gemaakt van vocabulaire- en leestoetsen. De docenten beoordeelden de producten holistisch op vocabulaire, grammatica, fluency en functionele adequaatheid (niet duidelijk is op welk ERK-niveau), waarna beoordelingen op complexiteit, accuraatheid en vloeiendheid volgden. Wat betreft vocabulaire, fluency en functionele adequaatheid toonde de impliciete groep in beide jaren betere resultaten dan de expliciete. Opvallend is dat de impli-

ciete groep het op het einde van het eerste jaar beduidend slechter deed op grammatica, maar dat de achterstand op het einde van het tweede jaar was ingelopen.

In het zesde hoofdstuk, *Individual differences, individual differences in language leaning in implicit and explicit learning conditions*, gaat het om cognitieve, taalkundige en affectieve individuele verschillen en hun invloed op taalvaardigheden in de expliciete en impliciete groep. Blijkbaar hebben bepaalde individuele verschillen in de impliciete groep invloed op de luistervaardigheid. Ook heeft taalangst (*anxiety*) bij de impliciete groep invloed op het aantal fouten: hoe bezorgder de leerling hoe groter het aantal fouten; dit was bij de expliciete groep niet het geval.

Hoofdstuk 7, *Grammar tests. Effects of explicit form-focused instruction after two years of implicit EFL learning*, doet verslag van het laatste deelonderzoek naar de verschillen tussen de expliciete en de impliciete groep wat betreft de beheersing van grammaticale vormen. Zoals hierboven vermeld kreeg de expliciete groep gedurende 37% van de tijd ‘traditioneel’ grammaticaonderwijs, terwijl de impliciete groep op het einde van het tweede jaar een stoomcursus grammatica van 7 lessen kreeg. De leerlingen moesten aan het einde van het tweede jaar en vier maanden later in het begin van het derde jaar een toets doen waarin ze grammaticale vormen moesten invullen, waarbij het vooral om werkwoordsvormen en woordvolgorde ging. De impliciete groep had daarvoor dezelfde toets als pretest gedaan (het was voor deze leerlingen dus drie maal dezelfde toets). De toets bestond uit 38 items. De resultaten op de eerste toets waren verbazend: de gemiddelde score van beide groepen was 28,3 (van de 38). De zogenaamd impliciete groep deed niet onder voor de oorspronkelijke expliciete groep. Hierbij kan men aantekenen dat de impliciete groep voor de stoomcursus al een verdienstelijke score had behaald (23.2 uit

38 op de pretest). Men zou hieraan kunnen toevoegen dat op de tweede toets bleek dat de expliciete groep vooruit was gegaan (score 30,6), terwijl de impliciete groep lichtelijk achteruit was gegaan (27,6), ware het niet dat de verschillen tussen de groepen niet significant waren.

Hoofdstuk 8, *General discussion and conclusions*, bestaat uit vier onderdelen. In 8.1 worden de voornaamste bevindingen uit de deelonderzoeken nogmaals kort besproken. Dit is nuttig voor de lezer die geen tijd heeft om de afzonderlijke hoofdstukken te bestuderen, maar dankzij overzichtelijke tabellen ook handig voor iemand die na het lezen van de hoofdstukken over de productieve vaardigheden en de individuele eigenschappen niet meer weet waar de impliciete groep en waar de expliciete groep het beter deed, of welke individuele eigenschappen bij welke groep belangrijk waren. In 8.2, *Relationship and interaction*, worden verbanden tussen de bevindingen gelegd. Dit is heilzame lectuur, zowel voor vurige voorstanders als fervente tegenstanders van expliciete vormgerichte instructie. Zo wijst de auteur erop dat de impliciete groep in het geschreven werk meer fouten blijft maken in de werkwoordsvormen dan de expliciete groep, terwijl dit bij de mondelinge productie niet het geval is. In 8.3, *Implications for the FL classroom*, vindt men alweer een waarschuwing tegen zwart-wit denken; het hangt er helemaal vanaf wat men wil bereiken of een impliciete dan wel een expliciete benadering de voorkeur heeft. In het licht van de aanbevolen competentieniveaus in de eerste jaren van het Nederlands voortgezet onderwijs zou een impliciete benadering de voorkeur kunnen verdienen. In 8.4, *After the study*, meldt de auteur dat haar school, na afloop van haar onderzoek, had besloten een leergang in te voeren die grotendeels grammatica-georiënteerd was, onder andere omdat deze leergang kant-en-klare toetsen bood die gemakkelijk te gebruiken waren in een door

de school voorgeschreven internet-gebaseerd systeem voor de evaluatie van toetsen. De auteur bepleit de ontwikkeling van toetsmethodes waarin de nauwkeurigheid niet zo'n grote rol zou mogen spelen en die vanaf de brugklas gebruikt zouden kunnen worden, niet als doel maar als middel. Zij wijst er ook op dat er in de examenprogramma's voor het voortgezet onderwijs in Nederland geen eisen worden gesteld aan de nauwkeurigheid en dat het daarom verbazend is dat er zo veel tijd besteed wordt aan expliciet grammatica-onderricht.

Met deze dissertatie heeft Leslie Piggott een belangrijke bijdrage geleverd aan een discussie die al meer dan honderd jaar oud is maar actueel blijft (Hulshof, Kwakernaak, & Wilhelm, 2015). Wie kennis heeft genomen van de resultaten van het deelonderzoek betreffende de leesvaardigheid moet wel overtuigd zijn van de voordelen van de impliciete benadering, ook gezien het grote belang van deze vaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Hierbij moet men wel bedenken dat het niet om een puur impliciete benadering ging, maar om een combinatie van een impliciete benadering en een stoomcursus expliciete grammatica. Wellicht spreken de resultaten van de deelonderzoeken betreffende de productieve vaardigheden wat minder tot de verbeelding. Het vermoeden dat het holistisch oordeel van de beoordelaars (docenten van de school die de schrijfvaardigheid van de eigen leerlingen beoordeelden; zie hiervoor De Groot, 1961, p. 243) tamelijk sterk was gekleurd door hun oordeel over de nauwkeurigheid zou een verklaring kunnen bevatten. Het feit dat de impliciete leerlingen na een stoomcursus van 6 uur gemiddeld dezelfde score behaalden op een grammatica-toets als de expliciete leerlingen na 86 uur zou zelfs de meest enthousiaste voorstanders van frequent grammatica-onderwijs te denken moeten geven.

Naast haar pleidooi voor het experimente-

ren met minder op nauwkeurigheid gerichte toetsmethodes doet de auteur geen andere suggesties voor verder onderzoek. Gezien de grote hoeveelheid vergaarde gegevens en de waardevolle verzameling van gesproken en geschreven materiaal zou men denken dat er wel degelijk ruimte moet zijn voor verder onderzoek. Zo is bij de uitgebreide analyse van de gegevens niet gekeken naar de grootte van de effecten. Op grond van de beschrijvende statistiek kan men vermoeden dat het effect van de impliciete benadering bij de leesvaardigheid relatief groot is en bij de andere vaardigheden relatief klein; het zou interessant zijn om dit vermoeden bevestigd te zien. Ook zou men bijvoorbeeld de geschreven en gesproken producten holistisch kunnen beoordelen door onbevooroordeelde native speakers die geen ervaring met Nederlandse leerlingen hebben en hun oordeel kunnen vergelijken met dat van de docenten van de school. Het zou interessant zijn om te zien of het holistisch oordeel van een andere groep minder beïnvloed wordt door nauwkeurigheid dan dat van de docenten. Men zou verder kunnen nagaan of de prestaties van een impliciete groep op de grammaticatoets na een langere periode dan vier maanden significant verschillen van die van een expliciete groep.

LITERATUUR

- Groot, A.D. de. (1961). *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: Mouton & Co.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E. & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Passage.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

TON KOET is docent Engels, lerarenopleider en redacteur van *Levende Talen Tijdschrift*. Hij was verbonden aan de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam en de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam, waar hij onderzoek deed naar het onderwijs in en de beoordeling van de Engelse taalvaardigheid. E-mail: koetagn@hetnet.nl