

**Bijlage**

Lijst van woorden die als stimuli in de lexicale decisietaak werden getoond

	Woordtype	Stimulus	Woord-frequentie		Woordtype	Stimulus	Woord-frequentie
1	Homograaf	Dans	11	9	Controlewoord	Taux	700
2	Homograaf	Mais	30	10	Controlewoord	Mer	921
3	Homograaf	Fort	107	11	Controlewoord	Foi	1 368
4	Homograaf	Mot	220	12	Controlewoord	Ciel	1 538
5	Homograaf	Plein	39	13	Controlewoord	Pair	2 143
6	Homograaf	Gros	419	14	Controlewoord	Brut	2 766
7	Homograaf	Bas	468	15	Controlewoord	Lac	3 121
8	Homograaf	Lui	522				
9	Homograaf	Cent	704	1	Pseudowoord	Dens	-
10	Homograaf	Bord	991	2	Pseudowoord	Mait	-
11	Homograaf	Vent	1 387	3	Pseudowoord	Foxe	-
12	Homograaf	Vol	1 531	4	Pseudowoord	Fot	-
13	Homograaf	Plat	2 167	5	Pseudowoord	Pluin	-
14	Homograaf	Tas	2 723	6	Pseudowoord	Dros	-
15	Homograaf	Nu	3 207	7	Pseudowoord	Nas	-
				8	Pseudowoord	Dui	-
				9	Pseudowoord	Taut	-
1	Controlewoord	Pour	10	10	Pseudowoord	Mar	-
2	Controlewoord	Nous	31	11	Pseudowoord	Fue	-
3	Controlewoord	Lieu	117	12	Pseudowoord	Niel	-
4	Controlewoord	Sens	243	13	Pseudowoord	Sair	-
5	Controlewoord	Dix	372	14	Pseudowoord	Bret	-
6	Controlewoord	Page	434	15	Pseudowoord	Lec	-
7	Controlewoord	Eau	475				
8	Controlewoord	Fond	553				

## VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

## Wat langdurige en herhaaldelijke blootstelling aan en gebruik van de doeltaal opleveren; Inspirerende resultaten van een longitudinale studie voor het schoolvak Frans

 MARJON TAMMENGA-HELMANTEL<sup>1</sup>

Wim Gombert (2022). *From 'learning to use' towards 'using to learn'? Long-term effects of structure-based versus dynamic usage-based programs for French*. Rijksuniversiteit Groningen. 192 blz. ISBN: 978 94 6458 702 9.

Is het een goed idee om als mvt-docent in te zetten op een zogenaamde sterke versie van communicatief talenonderwijs, waarbij leerlingen veelvuldig blootgesteld worden aan betekenisvolle en authentieke doeltaalinput waar ze actief mee oefenen? Het proefschrift van Wim Gombert gaat in op een vraag die veel taaldocenten en onderzoekers bezighoudt, en niet alleen voor Frans.

De positie van Frans als schoolvak, dalende leerlingresultaten en de lage motivatie van de leerlingen baren docenten zorgen (Voogel, 2016; 2018; Visiegroep Buurtalen, z.j.). Wat kun je als docent doen om het tijt te keren? Een docent die zich deze vraag stelde was Wim Gombert. Hij was al best communicatief bezig, maar veel tijd en aandacht ging toch naar grammatica en leesvaardigheid. Hij verdiepte zich in onderzoek naar taal leren en onderwijzen en jarenlang experimenteerde hij in zijn lessen Engels en Frans. Een aantal jaar geleden gooide hij het roer om. In zijn onderbouwklassen Frans begon hij met AIM (*Accelerated Integrative Method*; Maxwell, 2001). Zijn leerlingen gingen actief bezig met en in het

Frans. De motivatie en ook hun schrijven en spreken gingen enorm vooruit (zie ook Rouse-Malpat, 2019; Rouse-Malpat et al., 2019). Toen zijn leerlingen doorstroomden naar de bovenbouw, ontwikkelde Gombert materiaal dat voortbouwde op de bestaande AIM-methodiek: *AIM extended*, waarin mondelinge oefening en blootstelling centraal staan. In zijn proefschrift doet Gombert op heldere wijze verslag van zijn aanpak voor de verschillende vaardigheden en hoe deze aanpak resulteerde in goede leerlingresultaten, niet alleen voor de productieve vaardigheden maar ook voor lezen en luisteren. In meerdere opzichten is dit een bijzonder proefschrift: een docent die zijn eigen onderwijspraktijk doorlicht en wel in een longitudinale studie van maar liefst zes jaar! Het is letterlijk een schoolvoorbeeld van vakdidactisch onderzoek voor en door docenten binnen het kader van Dudoc-Alfa.<sup>2</sup>

Het proefschrift begint met twee inleidende hoofdstukken over zijn overwegingen, de context van het Nederlandse vreemdetalenonderwijs en inzichten uit onderzoek rond taal leren en onderwijzen. Gomberts eigen ervaringen met uitvoering van communicatief talenonderwijs in Nederland worden bevestigd in onderzoek. Mvt-docenten laten zich over het algemeen sterk leiden door leergangen waarin grammatica een belangrijke component is en die daar-

mee structuur-gebaseerd zijn, gebruiken beperkt de doeltaal en besteden relatief weinig aandacht aan de productieve vaardigheden (West & Verspoor, 2016; Michel et al., 2021). Twee belangrijke conclusies uit taal(verwervings)onderzoek vormen de basis voor het experiment dat Gombert met zijn vwo-klassen Frans uitvoerde. Ten eerste zijn voor de leerling begrijpelijke input en output van de leerling wezenlijke onderdelen van het taalleerproces. Leerlingen moeten worden blootgesteld aan de doeltaal en die actief gebruiken. Taalleermethoden verschillen wel in de uitvoering van deze twee onderdelen in de lespraktijk, bijvoorbeeld hoe dogmatisch de doeltaal gebruikt wordt en welke eisen gesteld worden aan het talig materiaal en de oefencontexten. Ten tweede volgt Gombert de school die taal niet ziet als een systeem van te leren regels (*structure-based*), maar als een systeem dat ontstaat door taalgebruik (*usage-based*). Een combinatie van deze beide opvattingen leidt tot een zogenaamde *usage-based* aanpak van talen leren: leerlingen leren een taal door blootstelling aan de doeltaal en door die taal actief te gebruiken in productieve taken. Gombert kiest voor de AIM-methodiek, die past binnen een *usage-based* aanpak. Hij vergelijkt deze met een *structure-based* aanpak, waarbij hij de leergangen *Grandes Lignes* en *Libre Service* gebruikte.

In hoofdstuk 3 licht Wim Gombert de opzet van zijn onderzoek toe en gaat hij uitvoerig in op de methodologische uitdagingen die op zijn pad kwamen. Zo was er geen AIM-materiaal beschikbaar voor de bovenbouw en moest hij dat zelf ontwikkelen. Ook moest hij op zoek naar betrouwbare toetsen voor spreek- en schrijfvaardigheid die vrije respons door de leerlingen meten en waarbij leerlingen die gewerkt hadden met *structure-based* materiaal niet bevoordeeld werden. Voor lees- en luistervaardig-

heid maakte Gombert gebruik van bestaande Cito-toetsen. Gezien de betrouwbaarheid daarvan was dat een begrijpelijke keuze, maar het roept wel de vraag op rond de validiteit: de leestoetsen weerspiegelen een beperkte invulling van de vaardigheid lezen. Gombert lijkt daarmee strengere eisen te hebben gesteld aan de toetsen voor de productieve dan de receptieve vaardigheden. Het gebruik van de Cito-toetsen had wel als voordeel dat hij kon zien of zijn leerlingen 'examenvaardig' waren.

In het onderzoek volgt Gombert in totaal vijf cohorten vwo-leerlingen, elk over een periode van zes jaar. De eerste twee cohorten (54 leerlingen) krijgen les volgens een *structure-based* aanpak en drie cohorten (75 leerlingen) ondergaan de *usage-based* aanpak. In beide gevallen was Gombert zelf de docent. Gombert geeft de kenmerken van beide aanpakken weer in twee tabellen, op respectievelijk p. 48 en 50, die ik kort zal beschrijven. In de *structure-based* aanpak worden de vier vaardigheden vanaf het begin aangeboden. Bij de receptieve vaardigheden is met name sprake van intensief lezen en luisteren in combinatie met gesloten opgaven, met focus op tekstbegrip. Er wordt veel tijd besteed aan het toetsvaardig maken van de leerling. Bij schrijven staat grammaticale correctheid hoog in het vaandel, waarbij in de voorbereiding veel aandacht is voor de werkwoordsvormen en -tijden. Spreken gaat aan de hand van gesloten opdrachten of met voorgestructureerde dialogen in het Nederlands. De leerlingen leren veelal losse woorden, die aangereikt worden in thematische woordenlijsten. In de les is veelvuldig uitleg en instructie in het Nederlands. De *usage-based* aanpak volgt in de onderbouw de AIM-methodiek, waarbij wordt gestart met de mondelinge vaardigheden die tevens de hoofdmoot van de taalactiviteiten in de les vormen. Daarbij biedt de docent gescripte talige input, ondersteund met gebaren. De

woordenschat is beperkt tot 2000 woorden die continu terugkomen. Schrijven en lezen starten na een half jaar. Zowel in de les als in de toetsing staan verhalende teksten centraal. Grammaticale instructie is zeer beperkt; het idee is dat taalpatronen verworven worden door mondelinge routineactiviteiten. In de bovenbouw worden de docentenscripts vervangen door authentieke mondelinge en schriftelijke input. Deze bronnen moet de leerling in extensieve oefeningen thuis verwerken, zodat in de les veel tijd is voor spreken. Schrijven vindt eerst in geleide oefening plaats en wordt later uitgebreid naar vrije narratieven en argumentatieve teksten. In de les spreken docent en leerlingen uitsluitend Frans. Een kanttekening over de kenmerken van beide aanpakken is wel op zijn plaats. Ten eerste geeft bovenstaande omschrijving aan hoe deze aanpakken in de lespraktijk van Gombert werden ingekleurd. Het zijn geen omschrijvingen of lijsten waarin de kenmerken van de *structure-based* en *usage-based* aanpak worden opgesomd. Verder suggereren zijn tabellen een scherpe tweedeling. Het is echter de vraag of het echt zo zwart-wit uitpakt in de lespraktijk, en niet alleen in die van de docent-onderzoeker. Ook staan er kenmerken genoemd onder *structure-based* die niet noodzakelijkerwijze daaronder vallen, zoals het veelvuldig gebruik van het Nederlands in plaats van de doeltaal. Op dit punt zijn door veel docenten, ook die met een leergang werken, stappen gezet richting meer inzet van de doeltaal in de les (Boon & Tammenga-Helmantel, 2019; Tammenga-Helmantel et al., 2022), bijvoorbeeld door aanpassingen in de leergangen en met behulp van didactische handreikingen (Dönszelmann, 2019).

Centrale vraag in het onderzoek naar beide aanpakken is welk van beide communicatieve aanpakken het meest effectief is na zes jaar Frans: een 'zwakke' communicatieve

versie, waarbij hoofdzakelijk gewerkt wordt met een *structure-based* leergang en expliciete aandacht voor taalstructuren, of een 'sterke' communicatieve versie, waarin voornamelijk gewerkt wordt volgens een *usage-based* programma en taalstructuren impliciet aan bod komen. In afzonderlijke hoofdstukken worden de aanpak en leerresultaten toegelicht voor lees- en luistervaardigheid, schrijfvaardigheid, *chunks* bij schrijven en spreekvaardigheid.

Hoofdstuk 4 vergelijkt de *structure-based* aanpak en de *usage-based* aanpak waar het gaat om de receptieve vaardigheden. De resultaten tonen dat beide groepen vergelijkbaar scoren op leesvaardigheid, maar dat de experimentele groep significant hoger scoort op luistervaardigheid. Verrassend zijn deze resultaten misschien niet, wel schokkend als je bedenkt dat de leerlingen in de *structure-based* aanpak 32% van hun lestijd aan lezen en examentraining besteden en de andere groep maar 17%. Een opvallend verschil in wat beide groepen leerlingen aan lezen doen, is dat de *structure-based* aanpak vooral inzet op intensief lezen en instructies voor leesactiviteiten, terwijl leerlingen in de *usage-based* aanpak zich sterk richten op extensief lezen. Bij luisteren zien we een vergelijkbare inhoudelijke keuze, maar is de tijd die aan luisteren besteed wordt vergelijkbaar: 15% voor de *structure-based* aanpak en 13% voor de *usage-based* aanpak. Dat de laatste groep toch veel beter scoort op de toets schrijft Gombert toe aan de blootstelling aan de doeltaal, waarbij leerlingen de woordenstroom leren segmenteren, hun fonologisch geheugen trainen en hun luisterangst minder wordt. Mijn indruk is dat het vaststellen van een oorzakelijk verband tussen aanpak en resultaten complexer is dan zoals beschreven in het proefschrift. De aanpakken verschillen op meerdere aspecten, niet alleen in tijdsduur, maar ook in

de invulling. Verder onderzoek zou moeten uitwijzen welke van de aspecten in de aanpak verantwoordelijk zijn voor de behaalde resultaten en in hoeverre de bestede tijd aan een bepaald aspect bijdraagt aan die resultaten.

Hoofdstuk 5 en 6 gaan over respectievelijk schrijfvaardigheid en het gebruik van *chunks* in schrijfopdrachten. De aanpak binnen beide groepen is verschillend; waar in de *structure-based* aanpak vooral sprake is van expliciete grammaticale instructie en *Focus on forms* (voornamelijk werkwoordstijden, formele conventies, spelling) is er in de experimentele groep een *Focus on form* benadering en meer impliciete aanpak gehanteerd. Oftewel, de docent liet zijn grammaticale instructie qua inhoud en tijdstip afhangen van wat de leerlingen nodig hebben voor hun taalproductie. Ook het type tekst dat geschreven werd verschilde: enkele formele brieven in de *structure-based* aanpak en veelvuldig verhalende en later argumentatieve teksten in de *usage-based* aanpak. Alleen in het laatste jaar hadden beide groepen eenzelfde aanpak, waarin 30 uur werd besteed aan schrijven rond zeven thema's, zoals abortus en tatoeages, en leerlingen vrije schrijftaken kregen. De resultaten van de schrijftest toonden dat beide groepen hetzelfde scoorden op grammaticale accuraatheid. De leerlingen in de *usage-based* aanpak behaalden daarentegen beduidend betere scores op lexicaal complexiteit (=langere zinnen) en vloeiendheid (=langere teksten). Piggott et al. (2022) laten voor een tweejarig experiment met onderbouwleerlingen Engels vergelijkbare resultaten zien voor complexiteit en vloeiendheid. Ook gebruikte deze groep meer en langere, lexicaal-gebaseerde *chunks*. Gombert argumenteert overtuigend dat *chunks*, naast de bekende CAF-kenmerken (complexiteit, accuraatheid, vloeiendheid), een goede graadmeter zijn voor de algemene

taalvaardigheid. Gebruik van *chunks* zorgt namelijk voor een aanzienlijke reductie van de cognitieve belasting, wat een positief effect heeft op vloeiendheid, complexiteit en authenticiteit.

Hoofdstuk 7 vergelijkt de spreekvaardigheid van de leerlingen in beide aanpakken. Wederom geen verrassing: de leerlingen in de *structure-based* aanpak scoren lager op de spreektoets dan de leerlingen in de experimentele groep. Leerlingen in de tweede groep werden in de lessen Frans en in huiswerktafen veel blootgesteld aan de doeltaal en al vanaf het begin van de onderbouw moesten ze Frans spreken. Bij de leerlingen in de *structure-based* groep daarentegen was er relatief weinig input en output in de doeltaal.

Hoofdstuk 5, 6 en 7 bevestigen daarmee de resultaten die Rouse-Malpat (2019) al vond voor onderbouwleerlingen die volgens de AIM-methodiek Frans kregen: leerlingen die de *usage-based* aanpak volgen, scoren beter op de productieve vaardigheden dan de leerlingen in de *structure-based* groep. Het onderzoek van Wim Gombert laat zien dat de leerlingen die les kregen volgens de *usage-based* aanpak ook in de receptieve vaardigheden en grammaticale accuraatheid goed scoren. Hun leesvaardigheid en grammaticale accuraatheid is vergelijkbaar met die in de *structure-based* groep en voor luistervaardigheid scoren ze hoger.

De docent-onderzoeker concludeert na zijn indrukwekkend lange experiment dat het vreemdetalenonderwijs gebaat is bij een *usage-based* aanpak, waarbij blootstelling aan de doeltaal, het actief gebruik daarvan en huiswerk met authentieke input en verwerking de leerlingen taalvaardiger maakt. Net als Piggott (2019) komt Gombert tot de conclusie dat je je lestijd niet aan expliciete grammaticale instructie hoeft te besteden, maar deze heel goed met andere inhouden

kunt vullen, waarbij hij versterkt insteekt op de mondelinge vaardigheden. Dat dit niet alleen werkt voor Engels maar ook voor een taal waarvan de blootstelling buiten het klaslokaal zo ongeveer gelijk is aan nul, is een belangrijke opbrengst uit dit onderzoek. Ook voor docenten van de andere vreemde talen is dit hoopgevend.

Moeten alle docenten nu en masse overgaan op de *usage-based* aanpak? De resultaten hebben weliswaar slechts betrekking op één docent en vijf van zijn klassen, maar ze zijn veelbelovend. Een experiment in het eigen leslokaal lijkt zeker de moeite van het proberen waard. Maar welke inkleuring te kiezen? Gombert koos voor AIM en een 'dogmatische' inzet van Frans in zijn lessen; dat paste bij hem. Dit zal menig docent Frans afschrikken: niet iedereen voelt zich didactisch en talig voldoende competent en de AIM-methodiek vraagt een forse investering van de docent, wat gezien de werkdruk van docenten niet voor iedereen haalbaar is. Een *usage-based* aanpak-light lijkt daar realistischer, waarbij je als docent dan die aspecten uit de aanpak kiest die bij jou passen. In Gombert et al. (2018) staat, hoe dat er praktisch uit zou kunnen zien.

Het proefschrift biedt concrete handvatten voor versterking van het mvt-onderwijs en een betere taalvaardigheid van onze leerlingen. Dit maakt het boek een aanrader en inspiratiebron voor docenten van alle vreemde talen, lerarenopleiders en uitgevers.

#### NOTEN

1. Voor het kritisch meelezen van een eerdere versie van deze tekst dank ik Bertolt van der Grijn Santen en de reviewers van LTT.
2. Dudoc-alfa is een programma dat eerstegraads bevoegde docenten de mogelijkheid biedt, naast hun baan op school, promotieonderzoek uit te voeren op het terrein van de vakdidactiek van de geesteswetenschappen.

#### LITERATUUR

- Boon, N., & Tammenga-Helmantel, M. (2019). AufDeutsch, bitte! Target language use among in-service teachers of German. *Pedagogische Studiën*, 96(5), 287–300.
- Dönszelmann, S. (2019). *Doeltaal-Leertaal. Didactiek, professionalisering en leereffecten*. Parthenon. Proefschrift Vrije Universiteit.
- Gombert, W., Rouse-Malpat, A., & Verspoor, M. (2018). J'AIMe parler français. *Levende Talen Magazine*, 105 (special), 90–93.
- Maxwell, W. (2001). *Evaluating the effectiveness of the accelerative integrated method for teaching French as a second language*. [Unpublished master thesis]. University of London Institute.
- Michel, M., Vidon, C., Graaff, R. de, & Lowie, W. (2021). Language learning beyond English in the Netherlands: A fragile future? *European Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 159–182.
- Piggott, L.E.B. (2019). *First meaning then form: a longitudinal study on the effects of delaying and reducing explicit form-focused instruction for young adolescent EFL learners*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Rouse-Malpat, A. (2019). *Effectiveness of explicit vs implicit L2 instruction*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Rouse-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.
- Tammenga-Helmantel, M., Mossing Holsteijn, L., & Bloemert, J. (2022). Target language use of student teachers: Three longitudinal case studies. *Language Teaching Research*, 26(4), 726–754.
- Visiegroep Buurtalen (z.j.). *Manifest Buurtalen*. [www.buurtaalonderwijs.nl/manifest](http://www.buurtaalonderwijs.nl/manifest).
- Voogel, M. (2016). 'Heel jammer hoe Frans terrein verliest': Docenten Frans over de

belemmeringen bij hun vak. *Levende Talen Magazine*, 103(2), 4–9.

Voogel, M. (2018). *Bon ton of boring? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

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

MARJON TAMMENGHA-HELMANTEL promoveerde als taalkundige aan de Universiteit Leiden. Daarna was ze werkzaam als docent Duits in het vo en als vakdidacticus Duits en universitair docent aan de Rijksuniversiteit Groningen. Haar onderzoek omvat thema's als grammaticale instructie, doeltaalgebruik en leermiddelenanalyse (cultuur, grammatica, taalbewustzijn, meertaligheid). Ze is vakexpert mvt en werkzaam als leerplanontwikkelaar bij SLO, het landelijk expertisecentrum voor curriculumontwikkeling. Ze is betrokken bij curriculumvraagstukken rond de moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs.

E-mail: m.tammenga@slo.nl

## GESIGNALEERD

### Feedback als vliegwiel voor schrijfsucces

ANKE HERDER

Jong, J. de, & Kruiningen, J. van (2022). *Geef ze het nakijken. Over activerende feedback en schrijfbegeleiding*. Boom uitgevers.

Koster, M., & M. Korpershoek (2021). *Maak er geen punt van! Feedback geven op schrijfproducten*. Uitgeverij Coutinho.

Betekenisvolle feedback op schrijfproducten en op de schrijfaanpak van leerlingen en studenten is essentieel voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. Maar hoe geef je goede feedback, welke manieren zijn er en waar moet die feedback over gaan? Voor docenten van primair tot hoger onderwijs liggen er inmiddels twee handboeken met achtergrondinformatie over schrijven en de rol van feedback, met daarin een veelheid aan bruikbare werkwijzen en voorbeelden. Zo kunnen docenten leren om meer te doen met feedback en om de lerende schrijvers zelf een actievere rol te geven in hun eigen schrijfontwikkeling.

Het boek 'Maak er geen punt van!' schreven Monica Koster en Meike Korpershoek voor een brede doelgroep: docenten van primair tot hoger onderwijs, lerarenopleiders, docenten in opleiding, taaldocenten en vakdocenten die schrijfproducten van leerlingen en studenten beoordelen. Jacqueline van Kruiningen en Joy de Jong richten zich met 'Geef ze het nakijken' specifiek op docenten en begeleiders in het hoger onderwijs, die doorgaans veel tijd besteden aan het nakij-

ken en van feedback voorzien van schrijfproducten van studenten. Beide handboeken zijn gebaseerd op recente wetenschappelijke inzichten over schrijfontwikkeling en op de ruime praktijkervaring van de auteurs. Deze combinatie maakt dat de lezer meer inzicht krijgt in de aard en rol van feedback en hier ook direct mee aan de slag kan gaan. De boeken zijn geschikt voor individuele docenten die hun feedbackvaardigheden in het schrijfonderwijs willen verbeteren, maar ook voor teams binnen scholen en opleidingen. Er zijn allerlei handvatten voor professionalisering, variërend van reflectieve verwerkingsvragen en voorbeelden van feedback bij schrijfproducten (Koster en Korpershoek) tot de vraag hoe je binnen een opleiding aandacht voor schrijfontwikkeling structureel verankert en wat belangrijk is bij de inrichting van een schrijfcentrum (De Jong en Van Kruiningen). Wat kan de lezer vinden in beide handboeken?

#### Maak er geen punt van!

In 'Maak er geen punt van!' stellen Koster en Korpershoek dat feedback een zeer effectief middel is om leerlingen en studenten beter te leren schrijven. Voor docenten is het echter niet altijd duidelijk wanneer en waarop je het beste feedback kunt geven en ook hoe je die feedback formuleert. De auteurs beginnen hun boek met een beknopte toelichting op hoe het schrijfproces er uit ziet en wat kenmerken zijn van goed schrijfonderwijs. Het tweede hoofdstuk is vervolgens gewijd