

# Nt2-les zonder grammatica<sup>1</sup>

ALIED BLOM

*Wie Nederlands leert volgens de Delftse Methode krijgt geen uitleg over de grammatica. In de Delftse cursusboeken zit een beknopte grammatica, maar tijdens de lessen wordt daar geen aandacht aan besteed. Het grootste deel van de lessen wordt namelijk besteed aan conversatie. Hoe kan dat? Hoe kunnen cursisten zich in correct Nederlands uitdrukken als ze niet eerst de grammaticale basisprincipes hebben geleerd? Correct taalgebruik komt de cursisten toch niet zomaar aanwaaien? Nee, vanzelf gaat dat inderdaad niet. In dit artikel zet de auteur uiteen hoe dat wonder zich in de Delftse lespraktijk toch kan voltrekken. De Delftse leslokalen worden veelal bevolkt door hoogopgeleide buitenlanders die zich voorbereiden op een studie aan een Nederlandse universiteit. Maar de Delftse Methode is, met de nodige aanpassingen, ook toepasbaar op andere doelgroepen.*

## *Geen grammatica, maar wat dan?*

Over het nut van grammatica in het nt2-onderwijs lopen de opvattingen uiteen. Voorstanders stellen dat nt2-leerders in staat zijn tot reflectie op taal en dat we ze

ook in staat moeten stellen dat vermogen te benutten. Ook zijn er experimenten die gunstige resultaten laten zien van grammaticale instructie (Ellis, 1993; DeKeyser, 1995; Norris & Ortega, 2000). Tegenstanders voeren aan dat het middel erger is dan de kwaal. Er komt nogal wat terminologie bij kijken, de formuleringen zijn gecompliceerd en de regels zijn omgeven door een wirwar van uitzonderingen; bovendien blijkt er een kloof te bestaan tussen kennis van grammatica en het in praktijk brengen daarvan. En er is onderzoek dat aantoont dat kennis van grammaticale regels niet helpt (Harley, 1989; White, 1991; Krashen, 1994; Sanz & Morgan-Short, 2004; Andringa, 2005).

Vaak zal de beslissing om grammatica te geven tijdens de nt2-lessen vooral op praktische gronden genomen worden. Cursisten willen graag grammatica en docenten zijn bereid te voldoen aan dat verzoek. Zij zijn er voor opgeleid en scheppen er genoeg in om hun kennis ten dienste te stellen aan hun cursisten.

Bovendien heeft de vakliteratuur de docent die iets anders wil dan grammaticale instructie in de les, weinig te bieden. Tegenover grammaticaal georiënteerde onderwijsmethoden wordt steeds het alternatief geplaatst van

onderdompeling in het taalmateriaal. De nt2-onderwijstheorie lijkt op een tweestromenland, met aan de ene kant de methodes die werken met expliciete grammaticale informatie aan de cursisten en aan de andere kant de methodes die volstaan met onderdompeling in het taalmateriaal. De stichter van dit tweestromenland is ongetwijfeld Krashen, met zijn onderscheid tussen *learning*, het bewust leren van een taal via de grammatica en *acquisition*, het onbewust oppikken van een taal door het gebruik ervan. Met zijn *weak interface position* lijkt Ellis (1990; 1994) een tussenpositie in te nemen, als hij stelt dat onbewuste taalverwerving óók, zij het indirect, beïnvloed wordt door instructie. Maar ook hier gaat het om instructie van de grammatica. Evenzo trekken Hulstijn & De Graaff (1994) een absolute grens tussen *implicit learning*, berustend op *spontaneous rule discovery* en *explicit learning*, tot stand komend door *explicit rule instruction* — grammaticaonderwijs. Ook de *Focus on Form*-benadering (Doughty & Williams, 1998; Long & Robinson, 1998; Ellis, 2001) houdt vast aan grammaticale instructie, stelt alleen dat deze ingebed moet zijn in verhelderende voorbeelden.

Een docent die geen grammatica wil geven, zo lijkt het, komt terecht bij een onderdompelingmethodiek, voor velen niet zo'n aantrekkelijk alternatief. Een beetje docent wil wel wat meer doen dan een grote hoeveelheid taalmateriaal aanbieden. Grammaticale instructie of onderdompeling: de Scylla en de Charybdis waar de nt2-docent die iets anders wil tussendoor moet varen. Maar hoe?

### Oefening baart kunst

In een artikel in *Language Learning* rapporteren Sanz & Morgan-Short (2004) over een experiment dat aangeeft in welke richting de doorgang gezocht kan worden. Sanz & Morgan-Short lopen een aantal experimenten

na naar het effect van grammaticale instructie in het nt2-onderwijs. Die experimenten zijn in de regel zo opgezet dat proefpersonen kennis maken met een hoeveelheid taalmateriaal, een gedeelte van hen, de onderzoeksgroep, met grammaticale uitleg, de rest, de controlegroep, moet het zonder dergelijke uitleg stellen.

In een aantal experimenten blijken de onderzoeksgroepen significant beter te scoren dan de controlegroepen. Sanz & Morgan-Short noemen onder andere Ellis (1993), een onderzoek naar het leren van een bepaalde klankverandering in het Welsh. De onderzoeksgroep krijgt de klankregels gepresenteerd aan de hand van relevant voorbeeldmateriaal, dat zij vervolgens moeten vertalen in hun moedertaal; de controlegroep doet hetzelfde, maar dan zonder presentatie van de regels. De onderzoeksgroep blijkt op een test, waarbij zij nieuwe voorbeelden op grammaticaliteit moeten beoordelen, significant beter te scoren dan de controlegroep. In het onderzoek van DeKeyser (1995) bekijken proefpersonen plaatjes met beschrijvingen. De onderzoeksgroep krijgt expliciete informatie over bepaalde vormaspecten in die beschrijvingen, die de controlegroep niet krijgt. Op afsluitende productietests waarin diezelfde vormaspecten aan de orde komen blijkt de onderzoeksgroep significant beter te presteren dan de controlegroep.

Maar de uitkomsten van het experiment van Rosa & O'Neill (1999) zijn anders. In dit experiment moeten puzzelstukjes met halve zinnen erop bij elkaar gezocht worden. Enkele groepen proefpersonen worden bovendien voorzien van een expliciete grammaticale instructie, terwijl één groep het zonder deze instructie doet. Bij afsluitende tests blijkt deze laatste groep niet onder te doen voor de andere groepen. Rosa & O'Neill (1999) veronderstellen dat 'immediate feedback provided by the puzzle activity itself gave the learners enough information about the

properties of the target structure' (p. 546). Uit het al of niet aan elkaar passen van twee stukjes wordt immers direct duidelijk of de opschriften op die stukjes goed begrepen zijn. Daardoor zou explicitering van het regelsysteem niets toevoegen.

Hierdoor op een idee gebracht zetten Sanz & Morgan-Short het volgende experiment op. Twee groepen proefpersonen oefenen met Spaanse zinnen die een speciaal type voornaamwoorden bevatten, de *object-clitics*. Ze moeten bij die zinnen het juiste plaatje kiezen, en ook moeten ze uit twee vertalingen van dergelijke zinnen de juiste kiezen. De onderzoeksgroepen krijgen vooraf grammaticale uitleg over het *clitics*-systeem, een controlegroep krijgt alleen goed-fout-meldingen ('o.k.', 'sorry, try again'). Daarna worden drie soorten tests afgenomen: bij een testzin het juiste plaatje vinden, een onvolledige testzin afmaken en een stukje video navertellen. Bij een vergelijking van de testresultaten komen geen opmerkelijke verschillen naar voren tussen de verschillende groepen proefpersonen.

Sanz & Morgan-Short schrijven dit toe aan de opzet van de oefentaken die de proefpersonen in hun experiment moesten uitvoeren. In het onderzoek van Ellis (1993) en DeKeyser (1995) bleef de kennismaking van de proefpersonen met het testmateriaal beperkt tot het vertalen van voorbeeldzinnen of het bekijken van plaatjes bij voorbeeldzinnen; ook bij het merendeel van de door Norris & Ortega (2000) opgevoerde studies is de kennismaking met het testmateriaal oppervlakkig (Andringa, 2005). De werkzaamheden in het experiment van Sanz & Morgan-Short daarentegen, waren wat men *task-essential* noemt (Rosa, 1999; Loschky & Bley-Vroman, 1993): om de oefentaak correct uit te voeren moesten de deelnemers welbewust aandacht schenken aan die voornaamwoorden, en het gebruik ervan begrijpen. Omdat de zinnen zo simpel waren gehouden dat andere foutenbronnen uitgesloten waren, werd de

aandacht door de meldingen *o.k.* en *sorry, try again* op juist die vormen gericht. Door zo met het materiaal te oefenen deden zij meer dan het passief consumeren; ze verwerkten het actief, met gerichte aandacht voor de bewuste pronominale vormen. Expliciete formele instructie blijkt in die omstandigheden niet meer uit te maken. Ook in het onderzoek van Andringa 2005 oefenen proefpersonen intensief met het testmateriaal en weer is de uitkomst dat in die omstandigheden grammaticale instructie voor verbetering van het spontane taalgebruik niet uitmaakt.

Voor nt2-docenten die af willen van grammaticale instructie biedt dit perspectieven. Zij kunnen tussen de Scylla van grammaticale instructie en de Charybdis van onderdompeling doorvaren, door hun cursisten op de een of andere manier actief aan het werk te zetten. Maar waarmee precies? Niet met grammaticaregels, maar waarmee dan?

De Delftse Methode (Montens, Sciarone & Grezel, 2001) heeft ruim twintig jaar ervaring met het inzetten van teksten als leermiddel. Datgene waar de cursisten hun tanden in moeten zetten is niet de verzameling grammaticale regels die wij docenten kunnen bedenken naar aanleiding van verschijnselen in een tekst, maar die tekst zelf. Het voordeel is duidelijk: de woorden en de zinnen in die teksten kunnen de cursisten, in tegenstelling tot grammaticaregels, direct gebruiken in een conversatieles. Wat twintig jaar geleden in Delft begon als een experiment ('Laten we het proberen met teksten als leermateriaal'), is uitgebouwd tot een veelzijdig onderwijspakket, met tekstmateriaal voor beginners tot gevorderden, overhoor- en toetsmateriaal op schrift en op cd-rom, en een computerondersteund luistertoetsinstrumentarium. De Delftse cursussen, die intensief zijn en een voltijdse leerinspanning vergen, brengen cursisten in vier maanden tot het niveau waarop ze nt2-II-examen kunnen doen.

Waar ik zelf als docent in de vijftien jaar

dat ik met deze methode werk het meeste plezier aan beleef, is de spectaculaire ontwikkeling van de spreekvaardigheid van de cursisten. Vanaf de eerste les breng ik ze in het Nederlands aan de praat over onderwerpen die in de tekst van die dag aan de orde komen, en in de loop van een cursus worden de conversaties steeds levendiger en interessanter<sup>2</sup>. Maar voordat de les begint, moet er gewerkt worden, houden Sanz & Morgan-Short ons voor. Vertaald naar de Delftse context betekent dit: de teksten moeten geleerd.

### Teksten leren

Wat houdt dat in: teksten leren? De teksten die het Delftse cursusmateriaal uitmaken zijn flinke lappen, over allerlei onderwerpen, met veel nieuwe woorden. Hoe kunnen de cursisten die begrijpen? Eenvoudig: alle nieuwe woorden zijn vertaald, in de moedertalen van de cursisten of in een andere taal die zij kennen. Er is dus geen belemmering voor een goed begrip van de inhoud. Maar dan? Moeten de teksten soms uit het hoofd geleerd worden? Nee, dat is niet de bedoeling. Wel vragen wij van de cursisten ze in detail te bestuderen. Zij moeten van alle woorden begrijpen wat die in die context betekenen en als het om veranderlijke woorden gaat, goede nota nemen van de vorm die ze hebben. Ze moeten de geluidswaardigheid van de teksten direct kunnen verstaan, zonder boek erbij en ze moeten de zinnen in hetzelfde tempo en met dezelfde intonatie na kunnen zeggen. Ook is het nuttig als ze zich oefenen in het dicteeschrijven. Tot slot moeten ze zich met behulp van vragen bij de tekst voorbereiden op een gesprek daarover, zodat ze zich improviserend met de woorden uit de tekst in verstaanbaar Nederlands kunnen weren: *'Wie maakt graag het huis schoon?' 'Ik niet! Maar ik kook wel elke dag! En jij?' 'Ik kan niet koken. Maar ik doe altijd boodschappen'*. Wie tot dit alles in staat is,

heeft de tekst goed geleerd.

Dit is een tijdrovende klus, dat is duidelijk. Maar de leerinspanningen worden rijkelijk beloond, doordat de cursisten zich in korte tijd kunnen ontwikkelen tot volwaardige gesprekspartners in de conversatieles. Deelnemen aan gesprekken over allerlei onderwerpen, Nederland of de herkomstlanden betreffend of wat voor andere interessante zaken ook: is er een mooiere beloning denkbaar?

### Conversatie: leerzaam amusement

Het grootste deel van een 'Delftse' les wordt besteed aan conversatie naar aanleiding van de tekst die voor die les op het programma staat. Het is de taak van de docent om deze conversatie van de grond te tillen en gaande te houden. Hoe doen we dat? Moeten we het onderwerp van de tekst nog een keer behandelen en extra informatie geven daarover? Nee. Nog een keer behandelen is niet nodig, nadat we van de cursisten gevraagd hebben zich zo grondig voor te bereiden. Ze kennen de tekst van binnen en van buiten. Extra informatie geven heeft weinig zin, omdat we daarbij onvermijdelijk woorden nodig zullen hebben die niet in de tekst staan en die ze dus niet kennen. Maar wat doen we dan?

Wat wij docenten in een 'Delftse' les doen is onze cursisten in de gelegenheid stellen de woorden en de zinnen die ze zo ijverig bestudeerd hebben, zelf in een gesprek te gebruiken. We beginnen meestal met 'domme' vragen, waarbij het antwoord letterlijk in de tekst staat. Als er een vraag-antwoordpaar in de tekst staat, herhalen we de vraag: *Waarom leer je Nederlands? Waarom is dat zo belangrijk?* Iedereen kan antwoord geven, want dat staat gewoon in de tekst. Meer domme vragen maken we door van een willekeurige zin in de tekst een vraagzin te maken, voorafgegaan door een vraagwoord: *Hoe laat begint de les?*

Waarom noemen we het boek het 'Groene' Boek? Ook op deze vragen kan iedereen die de tekst kent, antwoorden. Onderschat u de amusementswaarde niet van het letterlijk herhalen van in het geheugen opgeslagen stukjes tekst!

Daarna porren we de zaak wat op met vragen die iets verder verwijderd zijn van de letterlijke tekst, waardoor een uitvoeriger gedachtewisseling of conversatie kan ontstaan. We brengen ze aan de praat met informatieve vragen ('Wat betekent dat?'), aansporingen ('Goed zo, ga door, geef eens een voorbeeld'), veronderstellingen ('Dus je denkt dat ...?'), uitdagingen ('Geloof je dat echt?!'), tegenwerpen ('Maar in de tekst staat toch ...?'), aanvullingen ('O, je bedoelt misschien ...?'), vragen die een beurtwisseling tot stand brengen ('En jij? Vind jij dat ook?', 'Wie kan daar iets meer over zeggen?') en allerlei soorten van uitlokking ('Dat begrijp ik niet, leg nog eens uit?', 'Maar Magda zei net nog ...'). Tot slot voeren we de eisen aan de spreekvaardigheid van de cursisten nog verder op door ze in groepjes van twee of drie te laten discussiëren over een vraag die in de tekst wordt opgeworpen of die in het verlengde ligt van de tekst. Die discussie voeren we vervolgens plenair.

De spreektijd per cursist wordt met name door de subgroepsdiscussie flink opgevoerd en ze kunnen elkaar helpen met eventuele taalproblemen. Essentieel is echter, dat wij docenten ons met onze vragen en opdrachten binnen het vocabulaire houden dat de cursisten in de lessen tot nu toe verworven hebben: wij mogen geen woord gebruiken dat ze niet kennen. Ook moeten wij ons ervan vergewissen dat onze vragen te beantwoorden zijn met woorden die zij kennen. Alleen dan kunnen wij weerwerk verwachten van onze cursisten en kan er een gesprek van de grond komen. En alleen dan kunnen wij eisen stellen aan de productie van onze cursisten: 'Ken je dit woord niet? Maar het staat hier in de tekst, kijk maar!' 'Maar zo spreek je dat woord niet uit. probeer het nog eens?'

Dit alles lijkt evident, maar in de praktijk is het dat niet. Toen ik begon te werken met de Delftse Methode had ik geen enkele ervaring met het bevragen van een tekst op deze manier. Niet alleen de cursist moet zich een andere leerstijl aanmeten, ook de docent moet zich op onorthodoxe wijze voorbereiden, en de teksten navlooiën op mogelijkheden voor beantwoorbare vragen en uitvoerbare discussieopdrachten.

Maar zoals gezegd, al deze inspanningen blijven niet zonder beloning. De gesprekken die zich ontspannen zijn leerzaam voor de cursisten, door de voortdurende bevestigende of corrigerende feedback van de docent; bovendien kunnen zij met woorden of zinsvormen in de tekst experimenteren en zo aan hun taalkennis werken. Maar ook zijn de gesprekken vaak bijzonder levendig, vooral als ze het strikte kader van de tekst te buiten gaan en de cursisten de ruimte geven om eigen kennis, ervaringen of opvattingen in te brengen. De gesprekken zijn hierdoor vaak 'echt', doordat er werkelijk informatie uitgewisseld wordt of stelling wordt genomen. Voor beide partijen is dit motiverend. Ik krijg als docent geregeld nieuwe informatie en andere gezichtspunten aangedragen, terwijl mijn cursisten tot hun blijde verrassing ondervinden dat werkelijke communicatie in de doeltaal binnen de mogelijkheden ligt. En tot slot: de lessen in Delft hebben vaak een hoge amusementswaarde, als de cursisten vergeten dat ze in een klasje zitten en enthousiast, geagiteerd, emotioneel of met humor over hun eigen ervaringen vertellen of elkaar daarover aan de tand voelen.

### *Practice or perish*

Hoe inspirerend de lessen vaak ook zijn, toch zal er op de meeste cursisten wel enige druk uitgeoefend moeten worden voordat ze bereid zijn om zich de intensieve en tijdrovende leerstijl die de Delftse methode vereist,

aan te meten. Maar al te vaak moeten we in Delft cursisten over de streep trekken die gewend zijn talen te leren op grammaticale leest en die het domweg leren van teksten beneden hun waardigheid vinden. Vóór het begin van de cursus maken wij tijdens een speciale introductiebijeenkomst duidelijk wat het leren van een tekst precies inhoudt. Deze introductie geven wij in het Engels en desgewenst in het Frans en Duits. En tijdens de eerste lessen van de cursus praten wij op hen in, om ze ervan te overtuigen hoe lonend een goede voorbereiding voor hen is. Maar dan nog.

De druk is vaak toch niet groot genoeg. In de loop der jaren zijn wij ertoe overgegaan in het Delftse cursusmateriaal plaats in te ruimen voor toetsen, zodat wij de cursisten feedback kunnen geven over hun studiemethode. We gebruiken hierbij toetsvormen die alleen de kennis van de tekst op de proef stellen. Is de score voldoende, dan heeft de cursist de tekst goed bestudeerd en de cd voldoende beluisterd, is dat niet het geval, dan schort er iets aan de leerinspanningen. Op basis van de toets kunnen we individuele adviezen geven. Is de tekst echt goed bestudeerd? Hoe dan? Is de cd wel genoeg gebruikt? Hoe vaak? Is er geoefend met het schrijven? Hoe?

Een voorbeeld van zo'n toets is de gaten- of clozetoets, mits die direct afgeleid is van de geleerde tekst — het is die tekst met hier en daar een woord weggelaten. Wie de brontekst goed geleerd heeft, kan de ontbrekende woorden zo aanvullen. Het scoren van gaten-toetsen kan bestaan uit een simpele vergelijking met het origineel of, ruimhartiger, uit een vergelijking met mogelijke alternatieve invullingen van de gaten. Op de cd-rom bij de Delftse tekstboeken zit een programma waarmee de cursisten zelf gatentoetsen kunnen aanmaken, zodat ze kunnen oefenen en de eigen prestaties beoordelen. Er is ook voorzien in de mogelijkheid van feedback bij een foutmelding in de vorm van aanwijzin-

gen voor de juiste invullingen. In de praktijk blijkt dat vooral theoretisch geïnteresseerde cursisten gebruik maken van deze mogelijkheid.

Een moeilijker toetsvorm is de luistertoets in de vorm van een dictee, in Delft afgenomen met behulp van een computerprogramma. Het Delftse luistertoetsprogramma gebruikt de geluidsopnames waar de cursisten ook mee geoefend hebben, zodat ook hier de nadruk ligt op het belonen van ijver. Het doel van al deze toetsen is uitsluitend de druk op de ketel te houden bij de cursisten. Steeds weer worden zij, doordat zij bij onvoldoende resultaat de tekst moeten herhalen en de toets over moeten doen, met hun neus op de feiten gedrukt: het is *practice or perish*. Gedurende de lessen horen wij de resultaten van deze — ik geef het toe — ietwat schoolse benadering van de cursisten<sup>3</sup>.

#### *Grammatica: wat is de vraag eigenlijk?*

Dat de docent kiest voor een lesvorm zonder grammaticale instructie wil natuurlijk niet zeggen dat de cursisten daar zonder meer in meegaan. Zij zijn geneigd om alle problemen met een tekst onder de noemer 'grammatica' te brengen, voor hen een verzameling toverformules die snelle en makkelijke oplossingen biedt voor al die problemen; het is de taak van de docent om hun die toverformules te geven. Maar als we die problemen nader analyseren (zie Blom & Wesdijk te verschijnen voor een inventarisatie), dan blijken die voor het overgrote deel niet grammaticaal maar lexicaal van aard te zijn te zijn. Het gaat dan bij voorbeeld om vragen als: 'Wat is het verschil tussen je en jij?', 'Hoeveel is een stuk of drie?', 'Wat is het verschil tussen wie en hoe?', 'Wat betekent zou?', 'Waarom staat er drie uur en niet: drie uren?'. De vraag van cursistenzijde om meer grammatica blijkt vaak voort te komen uit

onduidelijkheid omtrent de betekenis van bepaalde woorden.

Natuurlijk geven wij als rechtgeaarde docenten onze cursisten geen nul op het rekest. Ook in de 'Delftse' lessen is er ruimte voor vragen over de taal. Maar onze antwoorden zijn zo simpel mogelijk, zonder grammaticaal jargon, bij voorkeur beperkt tot enkele verhelderende voorbeelden van vergelijkbaar woordgebruik afkomstig uit bekend tekstmateriaal. Daarna keren wij snel terug tot de orde van de les: conversatie naar aanleiding van de tekst. Niet over het Nederlands in grammaticaal jargon, maar in het Nederlands over allerlei veel interessantere onderwerpen.

#### NOTEN

1. Dit artikel is een bewerking van mijn bijdrage aan het *liber amicorum* voor A.G. Sciarone (Grezel, 2005).
2. Wie het niet gelooft moet komen kijken en luisteren! Wanneer u maar wilt kunt u een les bijwonen om zelf te constateren hoe snel het vraag- en antwoordspel tussen docent en cursist zich ontwikkelt tot een levendige en leerzame discussie tussen cursisten onderling, waarbij de docent op de achtergrond als vraagbaak en corrector van fouten fungeert. Informeert u even bij het secretariaat van het IT&C-Nederlands voor Buitenlanders Delft naar het lesprogramma van dat moment: 015 278 4124 of m.debruin@tudelft.nl.
3. Het zal niet in alle leeromgevingen mogelijk zijn zulke hoge eisen te stellen aan de voorbereiding door de cursisten. Voor een opzet waarbij het leren van de tekst in de les zelf gebeurt, verwijs ik naar Blom (te verschijnen).

#### LITERATUUR

Andringa, S. (2005). *Form-focused instruction and the development of second language proficiency*. Groningen: Groningen Dissertations in Linguistics 56.

Blom, A., & Wesdijk, J. L. (2005). *Tweede Ronde. Nederlands voor Buitenlanders*. Amsterdam: Boom.

Blom, A., & Wesdijk, J. L. (te verschijnen). *De meest gestelde vragen in de NT2-les*. Amsterdam: Boom.

DeKeyser, R. (1995). Learning second language grammar rules. An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.

Doughty, C., & Williams, J. (Eds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, N. (1993). Rules and instances in foreign language learning. Interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289-318.

Ellis, N. (Ed.) (1994). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.

Ellis, R. (1990). *Instructed Language Acquisition*. London: Blackwell.

Ellis, R. (1994). Implicit/explicit knowledge and language pedagogy. *TESL Quarterly*, 28, 166-172.

Ellis, R. (2001). *Form-focused instruction and second language learning*. Malden/London: Blackwell Publishers.

Grezel, J. E. 2005 (Ed.), Gloria Bondi. *Libri amicorum voor Bondi Sciarone*. Amsterdam: Boom.

Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion. A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10, 331-359.

Hulstijn, J.H. & de Graaff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review 11 Consciousness in Second Language Learning*, 97-112.

Krashen, S. D. (1994). The input Hypothesis and Its Rivals. In Ellis (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 45-77). London: Academic Press.

Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: theory, research and practice. In C. Doughty & Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-63). Cambridge: Cambridge University Press

Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based learning. In Crookes, G., & Gass S. (Eds.). *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 23-167). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Montens, F., Sciarone, A. G., & Grezel, J. E. (2001). *De Delftse methode. Nederlands voor Buitenlanders*. Amsterdam: Boom.

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

Rosa, E. (1999). *A cognitive approach to task-based research. Explicitness, awareness and L2 development*. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, DC.

Rosa, E., & O'Neill (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness. Another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511-556.

Sanz, C., & Morgan-Short, K. (2004). Positive Evidence Versus Explicit Rule Presentation and Explicit Negative Feedback. A Computer-Assisted Study, *Language Learning* 54, 1, 35-76.

White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition. Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-161.

ALIED BLOM is sinds medio jaren '80 docent Nederlands voor Buitenlanders aan de TU Delft. E-mail: [alied.blom@tudelft.nl](mailto:alied.blom@tudelft.nl). Telefoon: 015-278 2517