

instrumentbias. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 40, 56-67.

Schoonen, R., Gelderen, A. van, Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., & Snellings, P. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic fluency, linguistic knowledge and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53(1), 165-202.

Wachter, L. de, & Heeren, J. (2013). Een taaltest als signaal. De ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets. *Levende Talen Tijdschrift* 14(1), 19-27.

Wachter, L. de, Heeren, J., Marx, S., & Huyghe, S. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studieresultaten. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfer bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. *Levende Talen Tijdschrift* 14(4), 14-18.

Westen, W. van der (z.j.). *Taalbeleid en toetsbeleid II. Drie soorten schrijftaken in een hbo-opleiding*. Den Haag: Haagse Hogeschool (interne notitie voor MWD-scholing Taalontwikkelen lesgeven).

HELEEN LIEVE is als orthopedagoog en onderwijskundige werkzaam bij de sectie Onderwijskunde & Beroepsvoorbereiding van de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. E-mail: <h.c.lieve@hr.nl>.

AMOS VAN GELDEREN is senior onderzoeker taalonderwijs bij het Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam. Sinds 2010 is hij ook lector bij de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. Daarin begeleidt hij diverse onderzoeksprojecten van lerarenopleiders op het gebied van taalbeleid en taalontwikkeling in het hoger onderwijs. E-mail: <a.j.s.vangelderens@uva.nl>.

Een dynamische, usage-based benadering van NT2-onderwijs

DIETHA KOSTER

Tweede talenonderwijs berust op inzichten uit taalverwervingstheorie. In recente jaren is in de theorie een dynamische, usage-based (DUB) benadering van tweede taalontwikkeling opgekomen. Met DUB-principes in gedachten is een NT2-methode ontworpen, gebaseerd op een populaire Nederlandse film, waarin authentieke 'input' centraal staat. De methode is een semester lang getest aan de universiteit van Münster (Duitsland) met Duitse NT2-leerders. Resultaten laten zien dat studenten de methode in verschillende opzichten waardeerden en dat studenten significant zijn vooruitgegaan in taalvaardigheid.

In recente jaren zijn in het veld van tweedetaalverwervingstheorie vele publicaties verschenen waarin wordt gepleit voor een dynamische, usage-based (DUB) benadering van taalontwikkeling (Larsen-Freeman, 2007; Langacker, 2008; Robinson & Ellis, 2008; Tyler, 2010). Deze benadering is een vermenig van Dynamic Systems Theory (DST) toegepast op taalwetenschap (zie Verspoor et al., 2011) en usage based theorie in taalwetenschap, zoals voorgesteld door Langacker (2000). Deze nieuwe theoretische inzichten hebben pedagogische implicaties voor twee-

de talenonderwijs. In dit artikel ga ik in op de belangrijkste kenmerken van beide theorieën en hun pedagogische implicaties. Ik bespreek kort een eerste praktische toepassing van de dynamische usage-based benadering door Hong en Verspoor (2013), die een DUB-taalmethode Engels ontwikkelden en testten in Vietnam. Daarna beschrijf ik een studie die wij uitvoerden met gevorderde Duitse tweedetaalleerders. Het doel van deze studie is bij te dragen aan de theorie en vanuit de theorie bij te dragen aan de onderwijspraktijk.

Pedagogische implicaties van DST en usage-based theorie

DST stelt dat taal een complex, dynamisch systeem is, waarin alle subsystemen (fonologie, woordenschat, grammatica, semantiek, pragmatiek etc.) met elkaar in verbinding staan. Een verandering in het ene subsysteem heeft impact op alle andere subsystemen, en taalontwikkeling is dan ook in zekere mate onvoorspelbaar. Het dynamisch systeem is sterk afhankelijk van interne (bijvoorbeeld de motivatie van de student) en externe bronnen (bijvoorbeeld de docentkwaliteit) en zijn ini-

tiële staat (het niveau bij de aanvang van het leerproces). Door externe input, interne reorganisatie en het herhalen van simpele procedures kunnen complexe patronen ontstaan. Individuen veranderen door interactie met hun sociale en materiële omgeving. Leren in het algemeen, en taalleren in het bijzonder, is dus ook een dynamisch proces (Verspoor et al., 2011, Lowie, 2012).

Het centrale idee in usage-based theorie is dat taalstructuur ontstaat door herhaaldelijk taalgebruik (Bybee, 2002; Tomasello, 2003 e.a.). De frequentie waarmee men in aanraking komt met de taal is dan een sterke voorspeller van verwerving. Volgens Langacker (2008, p. 81) vindt dit taalcontact idealiter plaats '[...] in the context of meaningful exchanges, approximating socially and culturally normal usage events'. Verder is taal niet slechts een set van grammaticaregels, maar bestaat zij uit een breed scala aan vorm-betekenis-paren (*chunks of language*). Betekenis staat centraal in talige communicatie en woorden zijn waarschijnlijk de meest betekenisvolle elementen in een taal. Nieuwe patronen en paren in het taalsysteem ontstaan door algemene leerstrategieën van de mens, zoals associatie, categorisatie en abstractie (Tyler, 2010).

Een praktische toepassing van DUB-theorie in een taalmethode houdt het volgende in. Ten eerste staat contact met de doeltaal en haar betekenissen centraal in de methode. Ten tweede is een DUB- methode gebaseerd op de kennis dat de frequentie waarmee men in aanraking komt met de doeltaal, een sterke voorspeller is van verwerving. Herhaling van vorm-betekenis-paren speelt dus een belangrijke rol. Ten derde komen vorm-betekenis-paren voor in alle lagen van de taal en verdienen ze dus ook op al deze niveaus aandacht. In interactie met studenten kan de docent de input uitleggen (*scaffolding*; Vygotsky, 1987), totdat de studenten haar zelfstandig kunnen begrijpen. Taalcontact vindt plaats in

een betekenisvolle, sociale context, met een focus op lexicale patronen omdat woorden waarschijnlijk de meest betekenisvolle taalelementen zijn. Ten vierde is (interne) motivatie van essentieel belang bij taalverwerving. Een film met taal die leerders interesseert, en die aansluit bij hun startniveau, kan als een motiverend middel werken.

DUB-taalonderwijs

Een eerste praktische toepassing van DUB-principes in taalonderwijs is die van Hong en Verspoor (2013). Zij ontwikkelden een taalmethode Engels, gebaseerd op een populaire film, waarin authentieke input en DUB-principes centraal staan. De methode is een semester lang getest met 169 beginnende Vietnamese taalleerders aan de universiteit van Can Tho in Vietnam. Resultaten laten zien dat de DUB-groep, die werd blootgesteld aan authentieke taal in de film, en geen oefening in spreekvaardigheid en geen grammaticaonderwijs kreeg, beter presteerde in de *General English Proficiency test*, dan de controlegroep, die meer interactief onderwijs en grammaticaonderwijs kreeg. Daarbij gaven docenten aan dat de studenten in de DUB-groep gemotiveerder leken dan die in de controle conditie. Naar aanleiding van Hong en Verspoors methode hebben wij onderzocht of DUB ook toegepast kan worden in een NT2 context met gevorderde leerders.¹ We gingen na wat voor effect een lessenserie met de DUB-methode heeft op taalvaardigheid en motivatie van taalleerders.

Onderzoeksmethode

Een studie werd opgezet met 19 gevorderde Duitse NT2 leerders, op B1/B2 niveau in termen van het Europees Referentiekader (ERK). We ontwikkelden een methode, berustend op

een populaire Nederlandse film, met focus op betekenisvolle input. Filmfragmenten van twee tot drie minuten werden herhaaldelijk vertoond volgens een aantal stappen, waarbij de docent de taal uitlegde totdat de studenten elke taaluiting begrepen. Er was een impliciete focus op vorm-betekenis-paren op alle niveaus: geluid, intonatie, woorden, uitdrukkingen, idioom en zinspatronen. We presenteerden uitingen in hun culturele en pragmatische gebruikscontext. Het doel was om uitingen in een scene minimaal vier keer te herhalen, zodat studenten meerdere malen in contact kwamen met de taal.

Studenten en docent

De 19 participerende studenten (15 vrouwen) op B1/B2-niveau studeerden Nederlands aan de universiteit van Münster (Duitsland), in het tweede semester van het academisch jaar 2012-2013. Met de universiteit werd overeengekomen de DUB-cursus te geven in plaats van het verplichte onderdeel 'Mondelinge en schriftelijke vaardigheden' (5 ECTS), waardoor studenten verplicht waren ten minste 80% van de colleges te volgen. Studenten kregen les in twee groepen, maar volgden precies hetzelfde programma en worden in het volgende dan ook als één groep behandeld. Docent was de auteur van dit artikel, tevens ontwikkelaar van de NT2 DUB-methode.

Lessenserie

De studenten kregen les via de op film gebaseerde DUB -methode, met de Nederlandse film *Alles is liefde* (2007, 117 minuten) als uitgangspunt. Deze populaire film werd gekozen met de verwachting dat zij de studenten zou interesseren en omdat de film veel dagelijkse gesprekken, oftewel natuurlijke input, bevat. Dit zijn gesprekken tussen verschillende personages in verschillende registers, variërend van gesprekken tussen vrienden, geliefden, collega's, ouders

en kinderen; ze vinden plaats in een reeks van verschillende gebruikssituaties (bruiloft, begrafenis, school, werk, hotel, café etc.). Het feit dat Sinterklaas een prominente rol heeft in de film en dat de film opgenomen is in Amsterdam, biedt bovendien gelegenheid Nederlandse cultuur en architectuur te bespreken.

De lessen werden aangeboden in PowerPoint format, bedoeld voor betekenis-gebaseerd leren. De studenten kregen taalvormen op alle niveaus te zien en te horen, met een focus op het aanleren van chunks of *multi-word units*. Fragmenten van twee tot drie minuten werden herhaaldelijk vertoond, met drie of vier fragmenten per les. Het bespreken van één fragment duurde ongeveer vijftien minuten, afhankelijk van de hoeveelheid taal en moeilijkheden in de taal. Het doel was ten eerste dat studenten begrepen wat er gebeurde in het fragment en ten tweede dat ze de uitingen in hun context begrepen (betekenisverwerving). Om de taal in het geheugen te laten beklijven, werden de uitingen vier tot vijf keer herhaald. De taal van instructie was Nederlands. Er waren vijf á zes stappen waarin de leraar het leerproces begeleidde. Zie hiervoor tabel 1.

De docent gaf geregeld constructieve feedback op gesproken en geschreven uitingen van studenten, maakte positieve opmerkingen en gaf complimenten om de studenten te motiveren. Na elke les werden de PowerPoint-presentaties op het E-learning-systeem gezet, zodat studenten ze nogmaals door konden nemen als huiswerk. Aan het einde van elke presentatie werden er een tiental woorden en constructies uitgelicht met de optie een vertaling of omschrijving toe te voegen, zodat studenten hun zojuist opgedane taalkennis zelf konden toetsen.

Instrumenten en analyse

Om de algemene taalvaardigheid en motivatie van de studenten te bepalen, werden enkele

STAP	
1	Studenten bekijken het fragment zonder ondertitels en specifieke instructie. Op deze manier krijgen ze een indruk van wat er gebeurt in de scène (eerste contact). De voorkennis is de vorige filmscène, die nog vers in het geheugen zit. Bij aanvang van iedere nieuwe les werd teruggeblikt op de filmscènes uit de vorige les.
2	De leraar controleert of de studenten de belangrijkste gebeurtenissen hebben begrepen door het stellen van twee algemene vragen. Als studenten niet alles hebben begrepen, is er gelegenheid om vragen te stellen en in gesprek te treden.
3	Studenten bekijken het fragment nogmaals (tweede contact), maar worden gevraagd aandacht te besteden aan wat de karakters zeggen, door middel van twee vragen over specifiek taalgebruik of specifieke gebeurtenissen. De docent vraagt bijvoorbeeld 'Wat zegt Karakter 1 wanneer Karakter 2 hem heeft geslagen?' of 'Wat komen we te weten over het huwelijk van Karakter 1 en 2?' Deze vragen worden gesteld opdat de studenten een reden hebben om nogmaals te luisteren naar de input.
4	Studenten krijgen de tekst in het fragment te zien op PowerPoint-sheets (derde contact), en de docent of studenten zelf lezen de tekst hardop (vierde contact). Er staan niet meer dan drie of vier regels op de sheet, om zeker te zijn van volledige aandacht op de taal. Het doel is om de taal nu in een andere vorm (geschreven) te verwerken, in een lager tempo, en zelf de uitspraak en intonatie te imiteren en te oefenen. Wanneer nodig legt de docent uit wat de karakters bedoelen met hun uitingen. Onbekende woorden en woordgroepen worden uitgelicht en besproken, met behulp van omschrijvingen, synoniemen of visuele ondersteuning op de sheet.
5	Als studenten aangeven dat ze de scène nogmaals willen zien, bekijken we de scène opnieuw (vijfde contact). In de praktijk gaven studenten echter meestal aan na stap vier alles begrepen te hebben, en dus gingen we door naar het volgende fragment of naar stap 6.
6	Voor de afwisseling is er een activiteit nadat één of twee fragmenten zijn vertoond. Studenten speelden bijvoorbeeld een scene na in tweetallen of legden uitgeknipte stukken van een dialoog op de goede volgorde. Doel van deze opdrachten was de taal op impliciete en speelse wijze te herhalen. De opdrachten werden uitdagender naarmate de cursus vorderde. Aan het einde van de lessenserie kregen studenten bijvoorbeeld de opdracht om hun eigen dialogen en verhaallijnen te schrijven, gebaseerd op screenshots uit het volgende te bekijken fragment.

Tabel 1. Stappenplan DUB-les

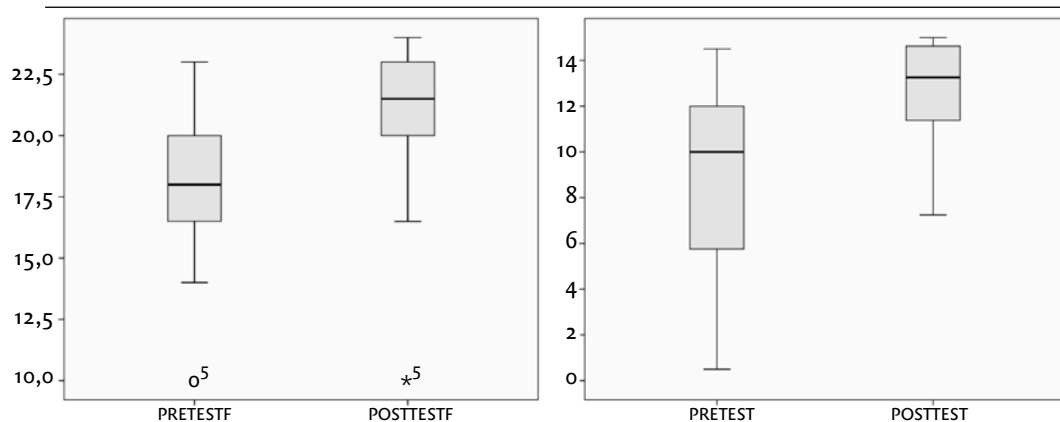
Aanvulopdracht (1), voorbeeld student 04	
<p>OPGAVE Hier komen acht korte tekstgedeelten. In elk tekstgedeelte is een hele zin of een deel van een zin weggelaten. Schrijf op de lijnen een zin of een deel van een zin. Wat je opschrijft, moet goed passen bij de andere zinnen van het tekstgedeelte. [...]</p>	
<p>PRETEST 2. Het autogebruik moet op korte termijn aanzienlijk worden teruggedrongen. Als we zo doorgaan ...</p>	<p>POSTTEST 7. Vanwege het feit dat ..., zijn wij helaas genoodzaakt de theatervoorstelling uit te stellen.</p>
<p>ANTWOORD 'zal de gemiddelde temperatuur te snel aanstijgen.'</p>	<p>ANTWOORD 'de acteurs allemaal aangeschoten zijn.'</p>
Schrijfopdracht (2), voorbeeld student 15	
<p>OPGAVE PRETEST [...] meneer Siregar schrijft een boze brief naar de krant. In de brief schrijft hij: wat er aan de hand is, waarom hij kwaad is, wat er volgens hem moet gebeuren.</p>	<p>OPGAVE POSTTEST [...] 1. om welk tentamen het gaat, 2. op welke dag het tentamen heeft plaatsgevonden, 3. een omschrijving van het bezwaar [...] Raymond stuurt een bezwaarbief aan de voorzitter van de examencommissie.</p>
<p>ANTWOORD 'Geachte dames en heren, geïrriteerd moest ik laatste week lezen, dat blijktbaar in mijn restaurant een grote-aantal zwartwerkens te vinden zou zijn. Een groot artikel met een heel grote kopregel, en ongelukkig ook een heel groot foto. [...]'</p>	<p>ANTWOORD 'Geachte heer Sloos, <u>mijn</u> naam is Raymond Rudinger en ik studeer aan de Hogeschool Leeuwenhoek in eerste leerjaar. Mijn onderwijs is veel op Chemie <u>gebaseerd</u>, zodat het me niet verbaasde, om <u>er</u> in het eerste jaar het tentamen Chemie 1 te moeten schrijven. [...]'</p>

Tabel 2. Voorbeeld van opgaven en antwoorden op aanvulopdracht en schrijfopdracht voor pretest en posttest

materiaalafhankelijke toetsen afgenomen als pretest en posttest. Taalvaardigheid werd gemeten via een opdracht waarin de student zinnen moet aanvullen en via een schrijfopdracht, beide gebaseerd op opdrachten in de Staatsexamens Nederlands als tweede taal (programma 2), 2001-2002 en 2003-2004 (zie tabel 2). Motivatie werd gemeten door middel van een vragenlijst, waarin studenten op een 4-punts Likert schaal aangaven in

hoeverre zij het eens waren met 24 stellingen met betrekking tot motivatie. Daarnaast werd aan het einde van de colleges een cursusevaluatie gehouden.²

De taalvaardigheidsopdrachten werden beoordeeld volgens de voorschriften van de Staatsexamens. Dit betekent dat de opdrachten werden beoordeeld op adequaatheid / begrijpelijkheid, grammaticale correctheid, spelling, adequaat woordgebruik, tekstcohe-



Figuur 1. Pre- en posttest scores op aanvulopdracht

Figuur 2. Pre- en posttest scores op schrijfofdracht

sie en tekstconstructie.³ De aanvulopdracht werd beoordeeld door de onderzoeker, en de schrijfofdracht tevens door een onafhankelijke beoordelaar/moedertaalspreker. Statistische analyses (Spearman's Rho en Pearson correlatie) werden uitgevoerd om de relatie tussen pre- en posttest te onderzoeken. Een Wilcoxon test en Paired samples T-test werden uitgevoerd om te bepalen of verschillen tussen pre- en posttest significant waren; een Cronbach analyse werd uitgevoerd om de validiteit van de beoordelingen te bepalen.

De motivatievragenlijst werd geanalyseerd door te kijken naar hoe de stellingen gemiddeld waren beoordeeld in pre- en posttest. Een Wilcoxon signed rank test werd uitgevoerd om te bepalen of verschillen tussen pre- en posttest significant waren. De cursusevaluatie werd kwalitatief geanalyseerd door de onderzoeker: per vraag werden alle reacties onder elkaar gezet; alle gelijksoortige uitspraken werden vervolgens samengenomen en gelabeld om algemene tendensen in de data te kunnen onderscheiden.

FASE	AANTAL	AANVULOPDRACHT		SCHRIJFOPDRACHT	
		gemiddelde	std	gemiddelde	std
pretest	16	17,75	3,30	9,03	3,96
posttest	16	20,78	3,43	12,81	2,10

Tabel 3. Gemiddelde scores en standaarddeviaties op aanvulopdracht en schrijfofdracht pre- en posttest

Resultaten

Taalvaardigheid: aanvul- en schrijfofdracht
Spearman's Rho analyses lieten zien dat er een significante positieve relatie bestaat tussen pre- en posttest scores voor zowel aanvul- als schrijfofdracht: $Rho(16) = 0,58$, $p = 0,05$ (two-tailed); $Rho(16) = 0,63$; $p = 0,01$ (two-tailed). Dit betekent dat hoe hoger een student scoorde in de pretest, hoe hoger hij scoorde op in posttest.

Figuur 1 en 2 laten zien dat de test scores van de studenten hoger waren na het volgen van de DUB-colleges. Tabel 3 presenteert de gemiddelden en de standaarddeviaties van de taalvaardigheid.

Wanneer we naar de gemiddelden kijken, zien we wederom dat de studenten aan taalvaardigheid gewonnen hebben. Een Wilcoxon test en een Paired samples T-test toonden aan dat de verschillen tussen pre- en posttest significant zijn, met $z = -3,13$, $p < 0,01$; en $t(16) = -4,88$, $p = 0,00$. Een Cronbach analyse toonde aan dat de validiteit van de beoordelingen van de schrijfofdracht hoog was, met $\alpha = 0,993$ op de pretest, $\alpha = 0,986$ op de posttest.

Motivatie: vragenlijst en cursusevaluatie

Uit de pretest bleek dat studenten bij aanvang van de cursus al behoorlijk gemotiveerd waren. Verschillen in pre- en posttest scores bleken klein. Een Wilcoxon signed rank test liet zien dat de verschillen niet significant waren, met $z = -0,28$, $p > 0,05$. Wegens beperkte ruimte zien we af van een verdere bespreking van de scores op de vragenlijst, maar presenteren we alleen de resultaten van de kwalitatieve cursusevaluatie. In tabel 4 is schematisch een overzicht gegeven van de meest frequente reacties van studenten op de evaluatievragen. Voorbeeld van een volledige studentreactie op vraag 3A is de volgende: 'Met deze methode kon ik goed mijn aandacht erbij houden. Wanneer je taal bespreekt

zonder videomateriaal, muziek of media vind ik het snel saai.'

Conclusie en discussie

In deze studie onderzochten we of een NT2-methode, gebaseerd op een DUB-benadering van taalonderwijs en geënt op een methode door Hong en Verspoor (2013), taalvaardigheid en motivatie zou doen toenemen. Een DUB-lessenserie werd ontwikkeld en gevolgd door een groep gevorderde, Duitse NT2-leerders aan de universiteit van Münster (Duitsland). De lessenserie beruiste op een populaire Nederlandse film en betekenisvolle input stond centraal. Filmfragmenten van twee tot drie minuten werden herhaaldelijk vertoond volgens een aantal stappen, waarbij de student in contact kwam met de doeltaal in haar culturele en sociale context. Er was een impliciete focus op vormbetekenis-paren op alle niveaus: geluid, intonatie, woorden, uitdrukkingen, idioom en zinspatronen en de docent begeleidde de taal totdat de studenten haar volledig begrepen. We vergeleken pre- en posttest scores op algemene taalvaardigheid en motivatie, over een periode van 10 weken. De resultaten suggereren dat de DUB-film methode de taallearners in verschillende opzichten iets heeft gebracht.

De studenten lieten een significante ontwikkeling in taalvaardigheid zien in scores op twee taalvaardigheidsoopdrachten uit de Staatsexamens Nederlands als tweede taal, het meest bekende en gebruikte NT2-toetsmateriaal in Nederland. De onderzoeker 'scoorde' de opdrachten, waarbij de beoordelingsvoorschriften van de Staatsexamens werden gevolgd. Dit minimaliseerde de kans op een subjectieve beoordeling van opdrachten. Daarbij werd ter controle de tweede taalvaardigheidsoopdracht ook nog door een onafhankelijke moedertaalspreker beoordeeld. Een

	CURSUSEVALUATIEVRAAG		REACTIES
1A	Wat denk je geleerd te hebben in de <i>Alles is liefde</i> colleges?	9	nieuwe woorden en constructies
		8	typisch Nederlandse uitdrukkingen
		7	beter begrip van alledaags, gesproken Nederlands
		5	betere luistervaardigheid
		4	cultuurkennis / betere spreekvaardigheid
		2	betere uitspraak
1B	Waarvan heb je het meeste geleerd?	8	bespreken van woorden, chunks en uitdrukkingen
		7	bekijken en beluisteren van de (taal) in de filmfragmenten
		6	bespreking van filmfragmenten
2	Wat denk je te moeten doen om je Nederlandse taalvaardigheid nog verder te verbeteren?	9	meer Nederlands spreken met moedertaalsprekers
		6	een periode in Nederland leven / meer contact met de Nederlandse taal door films (3), boeken (3) en muziek (1)
3A	Wat vond je leuk aan de <i>Alles is liefde</i> colleges?	15	dat de methode berust op een film
		15	de film <i>Alles is liefde</i> is goed gekozen
3B	Wat vond je leuk aan de opdrachten in de <i>Alles is liefde</i> colleges?	7	screenshots in de juiste volgorde leggen en beschrijven; zelf transcript videoscene maken
		4	grappig, goed, leuk, creatief, gevarieerd
		2	nodigen uit tot spreken
4	Welke suggesties heb je om de cursus te verbeteren/verder te ontwikkelen?	4	meer presentaties doen
		4	meer spreekoefeningen
		2	meer huiswerk

Tabel 4: Overzicht van studentreacties op de cursusevaluatie

Cronbach analyse liet zien dat deze beoordelingen nagenoeg overeenstemden en dat de validiteit van de beoordelingen hoog was. Er bleken geen significante verschillen te zijn in motivatie voor en na de DUB-cursus. Een verklaring hiervoor is dat de motivatie bij aanvang van de cursus al behoorlijk hoog was.

Uit de cursusevaluatie blijkt dat studenten de filmmethode, film en verwerkingsopdrachten waardeerden en dat ze onder andere dachten meer taal- en cultuurkennis te hebben opgedaan. De studenten gaven ook enkele suggesties om de methode verder te ontwikkelen, waarbij 'meer spreekoefeningen' en 'meer presentaties' werden genoemd.

Een eerste doel van deze studie was bij te dragen aan theorie. De studie suggereert dat een (aangepaste) DUB-methode ook geschikt is voor gevorderde leerders, naast de beginners in de studie van Hong en Verspoor (2013). De reikwijdte van de resultaten is echter beperkt, ten eerste omdat er een beperkt aantal studenten deelnam aan de studie, ten tweede omdat de resultaten niet vergeleken zijn met die van een controlegroep, zodat het effect niet met zekerheid aan de DUB-methode kan worden toegeschreven. Het zou daarom interessant zijn om verder onderzoek te doen, waarbij taalontwikkeling op gebied van luisteren, lezen, schrijven en spreken uitgebreid in kaart wordt gebracht in vergelijking met controlegroepen. Verder zou het zeer interessant zijn om te kijken naar effecten op de lange termijn van een methode waarin authentieke input centraal staat.

Een tweede doel van de studie was vanuit de theorie bij te dragen aan de onderwijspraktijk. Vanuit het perspectief van de NT2-docent heeft de DUB-methode een groot voordeel: zij ontheft de docent van de verantwoordelijkheid de enige bron van input te zijn (Hong & Verspoor, 2013). Het is een uit-

daging voor docenten om studenten te voorzien van adequate hoeveelheden authentieke en interessante input, vooral wanneer er geen andere taalvaardige sprekers zijn waarmee zij kunnen interacteren. Een film kan veel meer authentieke input bieden in een klaslokaal dan een enkele docent ooit zal kunnen. Vanuit het perspectief van de student maakt de op film berustende methode het mogelijk om de aandacht vast te houden en, zo reëel als mogelijk is in een klaslokaal, verdieping in de doeltaal en -cultuur te krijgen.

Deze studie is tot stand gekomen mede dankzij de inzet van de deelnemende studenten, Marjolijn Verspoor, Hilde Hacquebord (Rijksuniversiteit Groningen) en alle medewerkers aan het Institut für Niederländische Philologie (Westfälische Wilhelms-Universität Münster).

Noten

- Hierbij baseren we ons op een aantal elementen uit de studie van Hong en Verspoor. Zo nemen wij dezelfde DUB-principes en een populaire film met natuurlijke taal als uitgangspunt (zie Hong & Verspoor, p. 10, voor een aantal goede redenen om te kiezen voor film i.p.v. ander videomateriaal). We incorporeren echter minder herhaling dan Hong en Verspoor in onze lessen, en de verwerkingsopdrachten in de les zijn ook minder gericht op herhaling, maar meer op vrije taalproductie.
- Data van drie studenten werden uit de dataset genomen, omdat twee studenten uitvielen en één de posttest niet invulde. De analyses hebben dus betrekking op zestien studenten.
- Aanvulopdracht (1) wordt volgens de beoordelingsvoorschriften van de Staatsexamens enkel op adequaatheid/begrijpelijkheid (1 punt) en grammaticale correctheid (1 punt) beoordeeld. In deze studie werd de dimensie spelling/woordgebruik (1 punt) toegevoegd.

LITERATUUR

- Bybee, J. (2002). Cognitive processes in grammaticalization. In: M. Tomasello (Ed.), *The New Psychology of language, volume 2* (pp. 154-168). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Hong, T., & Verspoor, M. (2013). A dynamic usage-based approach to communicative language teaching. *De Gruyter, EuJAL* 1(1), 1-33.
- Langacker, R. (2000). A dynamic usage-based model. In M. Barlow & S. Kemmer (Eds.), *Usage-based models of language* (pp. 1-63). Palo Alto, CA: CSLI.
- Langacker, R. (2008). Cognitive grammar as a basis for language instruction. In P. Robinson & N. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. (pp. 66-88). New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2007). On the complementarity of complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. *Bilingualism, Language and Cognition*, 10, 35-37.
- Lowie, W. (2012). *Dynamic System Theory Approaches to Second Language Acquisition*. London: Wiley/Blackwell.
- Lürsen, J. (2007). *Alles is liefde* [DVD]. Amsterdam: Motel Films.
- Robinson, P., Ellis, N. (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tyler, A. (2010). Usage-based approaches to language and their applications in second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* (30), 270-291.
- Vygotsky, L. (1987). Interaction between learning and development. In: *Mind and Society*. (pp. 79-91). Cambridge: Harvard University Press.

DIETHA KOSTER (Maarssen, 1990) studeerde Neerlandistiek en Toegepaste Taalwetenschap aan de Rijksuniversiteit Groningen. Naast haar studies werkte zij als NT2-docent voor verschillende instanties. Momenteel promoveert zij aan de University of Southern Denmark, waar zij binnen een Marie Curie-netwerk onderzoek doet naar de relatie tussen taal en perceptie. E-mail: <dietha@sdu.dk>.

Kunnen gesloten toetsen bijdragen aan de toetsing van schrijfvaardigheid?

KEES DE GLOPPER & ANNEROSE WILLEMSSEN

Levende Talen Tijdschrift 2013-2 bevat een artikel van Theo Pullens, Hanny den Ouden, Wolfgang Herrlitz en Huub van den Bergh waarin zij de vraag stellen of een meerkeuzetoets kan bijdragen aan het meten van schriftelijke taalvaardigheid. Op basis van hun onderzoek concluderen zij dat er vraagtekens moeten worden gezet bij het gebruik van meerkeuzetoetsen als meetinstrument van schriftelijke taalvaardigheid. Zij formuleren als advies om deze toetsvorm niet langer op te nemen in de eindtoets basisonderwijs en geen plaats te geven in de te ontwikkelen diagnostische tussentijdse toets voor het voortgezet onderwijs. Het advies om meerkeuzetoetsen voor schrijfvaardigheid in de ban te doen is in onze ogen overhaast, zeker omdat het advies alleen op de eigen bevindingen van Pullens en collega's lijkt te berusten.

In dit artikel betogen wij dat gesloten toetsen een kans verdienen in de ontwikkeling van diagnostische toetsen voor schrijfvaardigheid. Wij hopen met ons pleidooi niet alleen Theo Pullens en zijn collega's op andere gedachten te brengen. Onze boodschap is ook bestemd voor het bestuur van de Sectie

Nederlands van de Vereniging van Leraren in *Levende Talen*. Bij monde van zijn voorzitter, Klaas Heemskerk, liet het Sectiebestuur onder verwijzing naar het onderzoek van Pullens et al. (2013) in de zomer van 2013 aan de onderwijswoordvoerders in de Tweede Kamer weten dat meerkeuzetoetsen ongeschikt zijn gebleken voor het meten van schrijfvaardigheid.

'Schrijfvaardigheid' en 'validiteit'

Pullens et al. (2013) rapporteren over gegevens die afkomstig zijn uit een onderzoek naar de effecten van het computerprogramma TiO-schrijven. Bij 168 leerlingen uit groep 8 van het basisonderwijs werden 12 teksten verzameld en vond een afname plaats van een van de twee parallelle subtests uit de door Van Schooten (1988) ontwikkelde meerkeuzetoets. De gegevens van de voormeting aan het begin van het schooljaar (vier opstellen en de A-variant van de toets) en de name-ting aan het einde van het jaar (opnieuw vier opstellen en de A-variant) werden door Pullens et al. geanalyseerd. Zij constateren dat de meerkeuzetoets geen voorspellende