



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Leren door peer-modelvideo's binnen taakgericht taalonderwijs

*Aandacht voor inhoud versus grammatica tijdens het observeren van peer-model video's*

van de Guchte, M.; Rijlaarsdam, G.; Braaksma, M.; Bimmel, P.

#### Publication date

2017

#### Document Version

Final published version

#### Published in

Levende Talen Tijdschrift

[Link to publication](#)

#### Citation for published version (APA):

van de Guchte, M., Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., & Bimmel, P. (2017). Leren door peer-modelvideo's binnen taakgericht taalonderwijs: Aandacht voor inhoud versus grammatica tijdens het observeren van peer-model video's. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(1), 3-13. <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1650>

#### General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

#### Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

# Leren door peer-modelvideo's binnen taakgericht taalonderwijs

## *Aandacht voor inhoud versus grammatica tijdens het observeren van peer-model video's*

MARRIT VAN DE GUCHTE, GERT RIJLAARSDAM,

MARTINE BRAAKSMA & PETER BIMMEL

Taakgericht taalonderwijs stelt het uitvoeren van motiverende, levensechte taaltaken centraal. Vaak beginnen leerlingen gewoon aan de taak. Dat is een gemiste kans. Juist in de voorbereidingsfase, de pre-task, oriënteert de leerder zich en juist daar kan leerwinst geboekt worden. In het experiment waarover we hier rapporteren, stelden we vast wat het effect is van twee verschillende soorten van voorbereiding op de kwaliteit van de uiteindelijke spreektaak. Tijdens de voorbereiding observeerden alle leerlingen een video waarbij twee leeftijdgenoten een modeltaak uitvoeren. De ene groep leerlingen richtte de aandacht hierbij op het gebruik van grammaticale structuren, de andere groep op de inhoud van de taak.

Taakgericht vreemdetalenonderwijs is gebaseerd op het principe 'al doende leert men'. Door de productie van de doeltaal werkt de leerling aan het vergroten van zijn taalvaardigheid. Als je als docent het *task-based framework* zou volgen, zou de taak worden opgedeeld in drie fasen: vóór de taak, tijdens de taak en ná de taak. Wat je vaak in de klas ziet gebeuren is dat leerlingen meteen aan de hoofdtak beginnen, nadat de docent de taak

geïntroduceerd heeft. Dit is een gemiste kans als het om leren gaat. Juist tijdens de veilige fase van de voorbereiding op de taak kun je de aandacht van de leerling sturen en invloed uitoefenen op de kwaliteit van de uitvoering van de taak.

Je kunt de aandacht van de leerder in verschillende richtingen sturen. In de studie waarover we hier rapporteren kijken we of de effecten van twee voorbereidingstypen verschillen: aandacht voor vorm versus aandacht voor inhoud. Om zich voor te bereiden op de taak 'Presenteer de schoolkantine in het Duits aan achtstegroepers' observeerden alle leerlingen twee videofragmenten waarin leeftijdgenoten een soortgelijke taak uitvoerden als die zij zelf zouden gaan uitvoeren. De ene groep leerlingen focuste tijdens de observaties op vorm, namelijk het gebruik van de Duitse datief na een keuzevoorzetsel. De andere groep keek naar de inhoud en aantrekkelijkheid van de in de video uitgevoerde taak. We stelden vast wat de effecten van deze twee verschillende foci waren op de uiteindelijke spreektaak van de deelnemers. De resultaten van deze studie kunnen helpen om de keuzes te onderbouwen die je als leraar maakt bij de voorbereiding van leerlingen op het uitvoeren

van de taak. Bereid je ze voor op het gebruik van talige vormen of op wat je de ander wilt laten weten: vorm of inhoud?

Dit mondde uit in de volgende twee onderzoeksvragen:

1. Beïnvloedt de focus op *vorm* of *inhoud* tijdens peer-model observaties de kwaliteit van de daarop volgende spreektaak, qua grammaticale correctheid en complexiteit?
2. Gaat aandacht voor correctheid ten koste van complexiteit en/of vloeiendheid?

De meeste studies die de effecten van aandacht voor vorm en inhoud tijdens de voorbereidingsfase vergelijken, baseren zich op theorieën over de beperkte aandachts-capaciteit van leerders (Skehan, 1996, 1998). Deze beperkte capaciteit zorgt ervoor dat leerders niet tegelijkertijd aandacht kunnen hebben voor zowel inhoudelijke als meer formele aspecten van een taak. Met deze theorie in het achterhoofd wilden wij graag weten wat er zou gebeuren wanneer leerlingen zich, tijdens de voorbereidingsfase, op vorm dan wel op inhoud zouden richten.

Volgens hypothesen van Foster en Skehan (1999) zou een focus op *vorm* gedurende de voorbereidingsfase ertoe leiden dat leerlingen de opeenvolgende mondelinge taak *correcter* zouden uitvoeren, omdat hun aandacht gericht is op de correctheid van bepaalde grammaticale structuren. Een focus op *inhoud* daarentegen zou volgens hen kunnen leiden tot *complexer* taalgebruik in de opeenvolgende mondelinge taak, omdat leerlingen tijdens de voorbereidingsfase tijd hebben om na te denken over *wat* ze precies gaan zeggen. Nadenken over dit *wat* zou ertoe kunnen leiden dat leerlingen meer inhoudelijke ambitie tonen en meer risico's durven nemen.

Skehan (1998) stelt daarnaast dat leerlingen zich door de beperkte capaciteit van het werkgeheugen niet op zowel de correctheid, complexiteit als vloeiendheid van een taak kunnen richten. Als gevolg daarvan zal één aspect van de taakuitvoering ten koste gaan

van een ander aspect. Anders gezegd, als je ervoor kiest de taak heel correct uit te voeren, zul je waarschijnlijk minder presteren op het gebied van vloeiendheid en/of complexiteit.

In twee studies is het effect van aandacht voor inhoud versus vorm in de planningsfase onderzocht. Gekeken werd naar het effect op de correctheid en complexiteit van de spreektaak. In de studie van Foster en Skehan (1999) werd aan 66 twintigjarige EVT- (Engels als Vreemde Taal) leerders gevraagd om te beslissen welke persoon een hete luchtballon moest verlaten omdat deze hoogte verloor en een botsing zou veroorzaken. De ene groep richtte zich tijdens de voorbereiding, via geschreven instructies, op het correct gebruik van modale werkwoorden en voorwaardelijke bijzinnen. De andere groep hield zich bezig met redenen waarom een persoon in de ballon zou mogen blijven en waarom niet. De resultaten lieten geen effect zien van deze verschillende foci op de uiteindelijke taakuitvoering.

In de studie van Sangarun (2005) met 40 zestienjarige Thaise EVT- leerders werden vier verschillende voorbereidingscondities vergeleken. Minimale planning (MP), vormplanning (VP), inhoudsplanning (IP) en inhoud/vormplanning (IVP). Sangarun trof positieve effecten op complexiteit van de IP en IVP condities aan. Op correctheid scoorden de IP, VP en IVP condities hoger dan de MP groep maar tussen de eerstgenoemde drie groepen werden geen significante verschillen gevonden.

Deze twee studies leveren uiteenlopende resultaten op wat betreft het effect van de focus op complexiteit, en geen resultaten voor correctheid. De focus van de leerders in deze studies werd dan ook alleen bepaald door vrij algemeen geschreven instructies zoals 'Let op het gebruik van de modale hulpwerkwoorden'. De leerlingen kregen door deze algemeen geschreven instructies mogelijk geen duidelijk beeld van hoe een succesvolle taakuitvoering, complex dan wel correct, er uit zou kunnen zien. Hattie (2012)

laat in zijn meta-analyse naar succesfactoren in het onderwijs zien hoe belangrijk het is dat voor de leerders helder en zichtbaar is hoe een succesvolle taakuitvoering er uit ziet. Wat is er mogelijk om leerders een goed beeld te geven van wat de uitvoering van de taak behelst? Wij kozen voor geleide observaties (ofwel van vorm ofwel van inhoud) aan de hand van peer-model videobeelden, zodat leerlingen kunnen zien hoe een succesvolle taakuitvoering eruit ziet.

Het leren van modellen wordt ook wel leren door observeren genoemd (zie ook Braaksma, Rijlaarsdam & van den Bergh, 2012). Volgens Whitehurst en DeBaryshe (1989) wordt taal, net als andere complexe cognitieve vaardigheden, (deels) verworven door het observeren van anderen. Echter, om tot verwerving te komen, moet aan bepaalde voorwaarden worden voldaan. Bandura (1986) stelt dat de observerende leerder allereerst gemotiveerd moet zijn en expliciete aandacht moet besteden aan het getoonde.

Daarnaast moet de observeerder de relevante onderdelen op een dusdanige manier begrijpen dat het getoonde onthouden en gereproduceerd kan worden. Volgens Whitehurst en Vasta (1975) is dit laatste mogelijk wanneer de syntactische structuur ingebed is in een situatie die ondersteunend werkt voor het begrip van die structuur. De geleide observatie-opdrachten in onze studie lokken expliciete aandacht van de leerder uit, hetzij voor vorm, hetzij voor inhoud. Evaluatieve en reflectieve vragen dienen ertoe dat leerlingen het getoonde zouden onthouden en kunnen reproduceren. De videobeelden zelf ondersteunen zowel het begrip van de grammaticale structuur als de inhoud van de presentatie.

Er zijn, voor zover ons bekend, geen studies die een vorm- en inhoudsconditie met elkaar vergelijken via het observeren van peer-modelvideo's. Wel zijn er twee studies die onderzochten of het observeren van model-

video's leidde tot een verhoogde focus op vorm. Een verhoogde focus op vorm houdt in dat leerders over grammaticale correctheid praten (bijvoorbeeld tijdens een samenwerkingsopdracht) of dat leerders ernaar streven de spreektaak correcter uit te voeren. Het praten van studenten over correctheid van taal (discussies over taaluitingen, vragen stellen of zichzelf verbeteren) wordt gemeten door zogenaamde LRE's (Language Related Episodes). Kim en McDonough (2011) onderzochten bij vierenvestig 13- tot 14-jarige vrouwelijke Koreaanse ETT-leerders (Engels als Tweede Taal) of het observeren van een modelvideo tijdens de voorbereidingsfase zou leiden tot meer LRE's tijdens het voorbereiden van mondelinge samenwerkingstaken (dictee, beslistaak en *information-gap*-taak). De ene groep studenten kreeg een modelvideo te zien waarin een onderzoeker en een student de taak uitvoeren en praten over grammatica en vocabulaire. De andere groep kreeg deze video tijdens de voorbereiding niet te zien. Uit de resultaten bleek dat de groep studenten die de modelvideo had gezien meer aandacht voor vorm (grammatica) had en tot correctere oplossingen gedurende de LRE's kwam.

In Kims (2013) studie werd niet alleen het effect van *pre-task* modelvideo's op het aantal LRE's gemeten, maar ook het effect op de taakuitvoering. 45 twaalf- tot dertienjarige vrouwelijke Koreaanse ETT-leerders werden aselekt verdeeld over twee groepen: een modelvideogroep met gestuurde planning en een groep zonder modelvideo met ongestuurde planning. In drie video's (*information-gap*-taak, *zoek-de-verschillen*-taak, beslistaak) werd aan de modelvideogroep door een onderzoeker en student getoond hoe studenten aandacht voor vorm konden hebben. De uitkomsten lieten zien dat de deelnemers van de modelvideogroep meer aandacht voor vorm hadden (gemeten door aantal LRE's) en in de taakuitvoering op een

correctere manier vragen stelden.

Deze twee studies laten zien dat aandacht voor vorm gestimuleerd kan worden door het geleid observeren van modelvideo's. Naast een focus op vorm bieden videobeelden echter ook de mogelijkheid voor een focus op inhoud, wat het mogelijk maakt om een inhouds- en vormconditie met elkaar te vergelijken.

## Methode

### Deelnemers

Aan dit onderzoek namen achtenveertig 3-havo/vwo leerlingen van dezelfde school deel die zeventien maanden lang, twee uur per week, onderwijs in Duits als vreemde taal achter de rug hadden. De gemiddelde leeftijd was 14,2 jaar. Alle leerlingen hadden een Nederlandstalige achtergrond. Elke deelnemer was willekeurig toegewezen aan een van de twee condities: Focus op Vorm ( $n = 25$ ) en Focus op Inhoud ( $n = 23$ ). De deelnemers waren gewend om te werken met spreektaak op A2-B1 niveau die gebaseerd waren op het Europees Referentiekader (Council of Europe, 2001).

### Vorbereitung: het observeren van 2 peermodel-video's

Tijdens de voorbereiding bekeken alle leerlingen twee video's van twee verschillende meisjes die de schoolkantine op hun middelbare school beschreven aan achtstegroepers van de basisschool. Voordat de deelnemers de twee video's bekeken, hadden ze in de geschreven instructies gelezen dat ze, na de observaties, zelf een soortgelijke taak zouden uitvoeren.

De videoscripts waren geschreven door de eerste auteur die ook de docent van beide groepen was. De meisjes in de video's waren 15 jaar oud en waren goede leerlingen die het jaar ervoor deze taak ook hadden uitgevoerd.

Voordat de video's werden opgenomen, hadden deze meisjes de taak thuis geoefend en op school met de docent. We hebben in deze video's bewust voor (bijna-)leeftijdgenoten gekozen om de kans te vergroten dat de deelnemers zich met de geobserveerde leerlingen zouden identificeren. Volgens Schunk en Zimmerman (1997) zou dit er namelijk voor zorgen dat leerlingen het gevoel krijgen dat ze deze taak zelf ook succesvol zouden kunnen uitvoeren.

### Grammaticale doelstructuur

Om de taak 'Beschrijf je schoolkantine aan achtstegroepers' succesvol uit te voeren is het gebruik van locatieve voorzetsels essentieel. Om die reden hebben we in dit onderzoek het gebruik van de datief na een Duits keuzevoorzetsel (*in, an, auf, hinter, neben, unter, über, vor, zwischen*) als doelstructuur gekozen (zie ook Van de Guchte, Braaksma, Rijlaarsdam, & Bimmel, 2015a; 2015b). In het volgende voorbeeld, *auf dem Bett liegt ein Kissen* (op het bed ligt een kussen), vraagt het voorzetsel *auf* om de datievorm *dem*. Er is immers sprake van een stabiele toestand zonder doelgerichte beweging. De datief na een keuzevoorzetsel kan beschouwd worden als een complexe en op regels gebaseerde structuur die in het Nederlands niet voorkomt. De pre-testresultaten lieten dan ook zien dat de leerlingen zeer geringe beheersing hadden van deze structuur.

### Onderzoeksdesign en procedures

In dit experimentele onderzoek hebben we gekozen voor een onderzoeksdesign met een voortoets en natoets, en een uitgestelde meting (zie figuur 1). De peer-model observaties tijdens de voorbereiding werden onder twee condities uitgevoerd: een Focus op Vorm (FoV) en een Focus op Inhoud (FoI) conditie.

De twee condities werden als volgt geoperationaliseerd. Alle deelnemers bekeken peer-modelvideo 1 en 2. Hand-outs met geschreven instructies leidden de aandacht van de

	CONDITIE FOCUS OP VORM	CONDITIE FOCUS OP INHOUD
Week 1	Pretest: Communicatieve spreektaak (5 min)	
Week 3	Pre-Task Model Observatie, gericht op vorm (20 min)	Pre-Task Model Observatie, gericht op inhoud (20 min)
Week 3	Posttest-1: Communicatieve spreektaak (5 min)	
Week 6	Posttest-2: Communicatieve spreektaak (5 min)	

Figuur 1. Onderzoeksontwerp

deelnemers naar vorm of inhoud. Tijdens het observeren van de video's werd de vormgroep (FoV) gevraagd om twaalf linguïstische structuren te noteren die de twee meisjes in de video's gebruikten om te beschrijven waar welke meubels en accessoires zich in de schoolkantine bevonden. Het was voor deelnemers in beide groepen toegestaan om door de video's heen te scrollen, te pauzeren en notities te maken. Analyses van deze notities lieten zien dat de deelnemers deze structuren ook daadwerkelijk hadden genoteerd ( $M = 11,2$  (aantal genoteerde structuren);  $SD = 1,70$ ). De inhoudsgroep (FoI) werd tijdens het observeren gevraagd om de presentaties in de twee video's te vergelijken en te kijken wat beide meisjes hadden gedaan om hun presentatie aantrekkelijk en overtuigend te maken

Twee weken voor het experiment voerden de deelnemers een pre-test uit die een soortgelijke taak bevatte als de uiteindelijke testtaak. Op de dag van de interventie zaten de deelnemers in het computer-lab, observeerden individueel twee video's en voerden de in de hand-out beschreven instructies uit. Een logging-programma hield de activiteiten (totale observatietijd, pauzeren en scrollen) van de leerlingen op de computer bij. De gemiddelde observatietijd voor de FoV-groep was 22,33 minuten ( $SD = 7,07$ ) en voor

de FoI-groep 22,30 minuten ( $SD = 8,11$ ). Er waren tussen de twee groepen geen significante verschillen voor observatietijd ( $F(1, 46) = 0,00$ ,  $p = 0,984$ ), pauzeren ( $F(1,46) = 1,46$ ,  $p = 0,234$ ) of scrollen ( $F(1,46) = 3,89$ ,  $p = 0,056$ ). Wanneer een deelnemer de observatie had uitgevoerd, gaf hij de hand-out, inclusief aantekeningen, aan de onderzoeksassistent. Daarna werden de deelnemers, in een aparte ruimte, individueel ontvangen door één van de tien onderzoeksassistenten die hun vroeg de test-taak uit te voeren. Voordat de leerlingen de test-taak uitvoerden, kregen zij maximaal 10 minuten de tijd om zich op de taak voor te bereiden. Het was toegestaan om ter voorbereiding, zowel in het Nederlands als Duits, steekwoorden te noteren.

### Testtaak

In alle testmomenten (voortoets, natoets, uitgestelde natoets) werd de deelnemers gevraagd een rondleiding te geven door de schoolkantine aan toekomstige leerlingen van de school. Om die reden kregen zij een foto van de schoolkantine te zien. Drie parallelle versies werden ontworpen waarbij de nationaliteit van de toekomstige leerlingen en de stijl van de schoolkantine verschilden. Om het effect van leren-door-herhaling te voorkomen, wisselde de plaats van het meubilair

en de accessoires in de schoolkantine. Beide condities ontvingen op hetzelfde meetmoment dezelfde test (A, B, C).

De spreektaken werden op alle drie de meetmomenten opgenomen en getranscribeerd om zowel correctheid, complexiteit als vloeiendheid te meten. De transcripten werden gecodeerd volgens de Analysis of Speech Unit (AS-Unit) die is gedefinieerd als 'een gesproken uiting die bestaat uit een hoofdzin of bijzin, samen met elke ondergeschikte zin die daarmee verbonden is' (Foster, Tonkyn, & Wigglesworth, 2000, p. 365).

### Metingen

Om het effect van de interventie op de taakuitvoering te bepalen, gebruikten we drie verschillende maten: grammaticale correctheid, complexiteit en vloeiendheid.

#### Correctheid

De mate van grammaticale correctheid van de uitgevoerde spreektaak werd bepaald door de correctheid van de datievorm van het lidwoord na een Duits keuzevoorzetsel (de doelstructuur). Omdat de interventie gericht was op de aanwezigheid en het (correct) gebruik van deze structuur kozen we hiervoor, in plaats van een meer algemene correctheidsmaat zoals het aantal foutloze zinnen per AS-Unit.

#### Complexiteit

De complexiteit van de uitgevoerde spreektaak werd bepaald aan de hand van vier verschillende maten die vaak gebruikt worden in taalverwervingsonderzoek (Norris & Ortega, 2009):

1. het gebruik van een datievorm na een keuzevoorzetsel (zowel correct als incorrect). Dit wordt gezien als complexiteitsmaat, omdat leerders van het Duits het moeilijk vinden om voorzetsels in een zin te gebruiken (Newton & Kennedy, 1996). Ze geven er, bijvoorbeeld, de voorkeur aan om

*Links steht ein Tisch* (Links staat een tafel) te gebruiken in plaats van het meer complexe *Auf der linken Seite steht ein Tisch* (Aan de linkerkant staat een tafel);

2. algemene complexiteit, gemeten door het totaal aantal zinnen per AS-Unit (voor definitie zie hiervoor);
3. complexiteit door onderschikking (aantal bijzinnen per AS-Unit);
4. complexiteit door nevenschikking (aantal nevenschikking zinnen per AS-Unit). We hebben deze maat toegevoegd omdat uit onderzoek van onder andere Bardovi-Harlig (1992) blijkt dat op lagere productieniveaus (A1, A2, B1) verhoogde complexiteit van spreekprestaties niet alleen blijkt uit het gebruik van ondergeschikte zinnen maar ook van nevenschikking zinnen.

#### Vloeiendheid

Om te meten hoe vloeiend de leerlingen de spreektaak uitvoerden, gebruikten we het script van De Jong & Wempe (2009) dat zij schreven voor het spraakanalyseprogramma PRAAT. Dit script maakt het mogelijk om automatisch de *spreeksneldheid* (totaal aantal syllabes gedeeld door de duur van de spreektaak) van de deelnemers te meten.

Maar zoals De Jong et al. (2012) zelf aangeven, is dit niet de meest zuivere maat van vloeiendheid omdat hierin zowel pauzes als snelheid zijn opgenomen. Om deze twee aspecten te onderscheiden, hebben we ook de maten *articulatiesnelheid* (spreektijd gedeeld door het totaal aantal syllabes) en *stille pauzes* (aantal stille pauzes gedeeld door de spreektijd) opgenomen.

#### Data-analyse

Een serie van univariate variantieanalyses werd uitgevoerd om het effect van leerconditie op de correctheid en complexiteit van de spreekprestaties van de deelnemers te kunnen bepalen. Conditie was in het model ingegeven als de onafhankelijke variabele. De

corresponderende pre-testresultaten werden gebruikt als covariaat voor de post-testresultaten. Om te bepalen of de deelnemers de spreektaak door de tijd heen vloeiender hadden uitgevoerd en de leerconditie dat effect beïnvloedde, hebben we gebruik gemaakt van een GLM repeated measures analyse, waarin tijd een binnengroepvariabele was en conditie een tussengroepvariabele. Om te bepalen hoe de scores op correctheid, complexiteit en vloeiendheid zich tot elkaar verhielden, voerden we een Pearson correlatieanalyse uit. De grenswaarde voor het statistische significantieniveau werd gesteld op 0,05.

### Resultaten

Tabel 1 toont de resultaten voor de drie maten van de taakuitvoering: correctheid, complexiteit en vloeiendheid.

#### Correctheid

HET CORRECT GEBRUIK VAN DE DOELSTRUCTUUR 'KEUZEVOORZETSSEL PLUS DATIEF' PER ZIN

Uit de directe nameting (Post-1) blijkt dat de vormgroep (FoV) een hogere score op correctheid behaalt ( $F(1,46) = 14,49, p < 0,001$ ) dan de inhoudsgroep (Fol). Het gaat hier om een groot effect ( $d = 1,08$ ). Het effect was uitgedoofd op de uitgestelde nameting (Post-2:  $F(1,46) = 3,74, p = 0,059$ ).

#### Complexiteit

HET GEBRUIK VAN DE DOELSTRUCTUUR PER ZIN  
Op de directe nameting (Post-1) is te zien dat de FoV-groep de structuur significant vaker gebruikt dan de IG ( $F(1,46) = 18,90, p < 0,001$ ). Ook hier was het effect weer groot ( $d = 1,3$ ). Op de uitgestelde nameting (Post-2) was het verschil niet langer significant ( $F(1,46) = 0,78, p = 0,382$ ).

	Meting	PRE-TEST		NAMETING-1		NAMETING-2	
		FoV	Fol	FoV	Fol	FoV	Fol
CORRECTHEID	Correct gebruik DS	0,03 (0,06)	0,04 (0,09)	0,14 (0,10)	0,04 (0,09)	0,10 (0,14)	0,04 (0,07)
COMPLEXEIT	Gebruik van DS	0,12 (0,14)	0,15 (0,16)	0,40 (0,18)	0,20 (0,14)	0,28 (0,26)	0,23 (0,18)
	Aantal zinnen/ASU	1,15 (0,23)	1,10 (0,11)	1,11 (0,17)	1,19 (0,15)	1,13 (0,11)	1,25 (0,22)
	Nevenschikking	0,06 (0,13)	0,06 (0,12)	0,05 (0,12)	0,15 (0,19)	0,07 (0,15)	0,15 (0,22)
	Onderschikking	0,12 (0,21)	0,07 (0,11)	0,11 (0,15)	0,11 (0,15)	0,10 (0,09)	0,19 (0,18)
VLOEIENDHEID	Spreeksneldheid	2,58 (0,60)	2,43 (0,64)	2,70 (0,52)	2,41 (0,54)	2,77 (0,58)	2,69 (0,56)
	Articulatiesnelheid	3,80 (0,60)	3,84 (0,41)	3,89 (0,40)	3,77 (0,46)	3,92 (0,43)	3,93 (0,57)
	Stille pauzes	0,62 (0,23)	0,69 (0,25)	0,58 (0,22)	0,69 (0,24)	0,54 (0,21)	0,60 (0,18)

FoV = Focus op Vorm conditie (n = 25); Fol = Focus op Inhoud conditie (n = 23).  
DS = doelstructuur, keuzevoorzetsel plus datief  
ASU = Analysis of Speech Unit

Tabel 1. Resultaten voor taakuitvoering: correctheid, complexiteit en vloeiendheid

## AANTAL ZINNEN PER AS-UNIT (ASU)

De directe nameting (Post-1) liet zien dat de FoI-groep meer zinnen per ASU gebruikte dan de FoV-groep ( $F(1,46) = 4,32, p = 0,044$ ) met een matige effectgrootte ( $d = 0,45$ ). Dit effect hield aan tijdens de uitgestelde nameting (Post-2) ( $F(1,46) = 6,71, p = 0,013$ ; effectgrootte  $d = 0,70$ ).

## AANTAL NEVENSCHIKKENDE ZINNEN PER AS-UNIT (ASU)

Bij de directe nameting (Post-1) zien we dat de FoI-groep meer nevenschikkende zinnen per ASU gebruikte dan de FoV-groep ( $F(1,46) = 5,22, p = 0,027$ ) met een middelgroot effect  $d = 0,63$ . Op de uitgestelde nameting (Post-2) was er geen significant verschil meer tussen beide condities ( $F(1,46) = 2,40, p = 0,128$ ).

## ONDERSCHIKKING PER ASU

Op de directe nameting (Post-1) was er geen significant verschil tussen beide condities ( $F(1,46) = 0,226, p = 0,636$ ). De uitgestelde nameting (Post-2) laat zien dat de FoI-groep significant meer bijzinnen per ASU gebruikte dan de FoV-groep ( $F(1,46) = 4,85, p = 0,033$ ). We constateerden hier een middelgroot effect ( $d = 0,57$ ).

## Vloeiendheid

We vonden geen significante verschillen tussen de groepen op spreeknelheid, articulatiesnelheid of aantal stille pauzes. Uit een hoofdeffect voor tijd kunnen we wel concluderen dat de deelnemers van zowel de vormgroep (FoV) als de inhoudsgroep (FoI) door de tijd heen de spreekprestatie vloeiender waren gaan uitvoeren ( $F(1,46) = 4,67, p = 0,014$ ).

## Correctheid, complexiteit en vloeiendheid in competitie?

Correlaties lieten zien dat de drie maten: correctheid, complexiteit en vloeiendheid elkaar negatief beïnvloedden. Het correct gebruik van de doelstructuur door de vormgroep

(FoV) op Post-2 correleerde negatief met twee complexiteitsmaten: het aantal zinnen per ASU ( $r = -0,58, p = 0,002$ ) en het gebruik van bijzinnen ( $r = -0,54, p = 0,024$ ). Ook vonden we een negatieve correlatie tussen twee complexiteitsmaten. Op Post-1 zien we dit effect voor de vormgroep (FoV) tussen het gebruik van de doelstructuur en het gebruik van bijzinnen ( $r = -0,42, p = 0,038$ ) en voor de inhoudsgroep (FoI) tussen het gebruik van de doelstructuur en het aantal zinnen per ASU ( $r = -0,45, p = 0,031$ ). Op Post-2 zien we dit effect voor de vormgroep (FoV) tussen het gebruik van de doelstructuur en het aantal zinnen per ASU ( $r = -0,62, p = 0,001$ ) en het aantal bijzinnen ( $r = -0,60, p = 0,002$ ). Hieruit kunnen we concluderen dat het gebruik van de keuzevoorzetsels plus datief, correct of niet correct, ten koste gaat van complexer taalgebruik.

## Discussie

De pre-task die voorbereidt op de taakuitvoering wordt in het gangbare onderwijs vaak niet optimaal benut. Toch wil je als docent juist in deze fase de aandacht van de leerling sturen en invloed uitoefenen op de kwaliteit van de uitvoering van de taak. Daarom onderzochten we of een focus op vorm of inhoud tijdens peer-model observaties de kwaliteit van de opeenvolgende spreektaak qua correctheid, complexiteit en vloeiendheid zou beïnvloeden.

Deze studie laat zien dat zowel een focus op inhoud als op vorm tijdens het observeren van videomodellen een positief effect heeft op de uitvoering van de daarop volgende spreektaak. Leerlingen die tijdens de voorbereiding aandacht hadden voor vorm gebruikten de doelstructuur, een keuzevoorzetsel plus datief, vaker en correcter in de daarop volgende taak. We zouden daaruit kunnen opmaken dat de observaties van de video-

modellen en de bijbehorende leeractiviteiten (aangestuurd door de geschreven instructies) ervoor hebben gezorgd dat de leerlingen zich bewust zijn geworden van de grammaticale doelstructuren en ze vervolgens ook zelf (correcter) zijn gaan gebruiken. Dit geldt echter alleen voor de directe nameting en niet voor de uitgestelde meting die drie weken later plaats vond. Dat zou erop kunnen wijzen dat het gebruik van deze structuren in de directe nameting veroorzaakt is door een 'korte termijn-activatie van een geheugenrepresentatie' (zie Bock & Griffin, 2000, p. 177). Met andere woorden, leerlingen imiteerden de door hen geobserveerde structuren. Whitehurst en Vasta (1975) stellen vast dat imitatie van syntactische structuren slechts het begin is van het spontaan produceren van deze structuren. Om spontane productie van de structuren te bewerkstelligen zouden er na impliciete aandacht voor grammaticale structuren tijdens de voorbereidingsfase nog aanvullende leeractiviteiten nodig zijn in een latere fase van de taak, bijvoorbeeld gedurende de uitvoering (during-task) of na de uitvoering van de taak (post-task). Schunk (2007) deelt deze mening en stelt dat het observeren van modellen gecombineerd zou kunnen worden met oefeningen of correctieve feedback.

Het ontbreken van lange-termijn effecten zou er ook door verklaard kunnen worden dat de focus op vorm tijdens de voorbereidingsfase impliciet was. Meer expliciete aandacht voor de grammaticale structuren zoals het noemen van grammaticaregels, zou wellicht kunnen resulteren in meer expliciete kennis en daardoor in langduriger verwerving. Echter, de keuze voor deze impliciete focus op vorm was weloverwogen. We vinden namelijk dat binnen een taakgerichte omgeving de aandacht van de leerling in eerste instantie uit moet gaan naar communicatie over de inhoud van de taak en niet naar gesprekken over grammaticale structuren (zie ook Dougherty & Williams, 1998).

Ook de focus op inhoud tijdens het observeren van de video's leidde tot significante effecten in de opeenvolgende taakuitvoering. Leerlingen uit de inhoudsgroep scoorden beter dan leerlingen uit de vormgroep op drie complexiteitsmaten: aantal zinnen per ASU op Post-1 en Post-2; aantal nevenschikte zinnen op Post-1; en aantal bijzinnen per ASU op Post-2. Uit deze resultaten zouden we kunnen concluderen dat een focus op inhoud tijdens de voorbereidingsfase tot complexer taalgebruik leidt. De videobeelden gaven de leerlingen mogelijk een helder beeld van hoe een succesvolle taakuitvoering er uit zou kunnen zien.

De vragen over de peer-model video's lieten de leerlingen mogelijk actief nadenken over hoe je een aantrekkelijke en overtuigende presentatie aan nieuwkomers zou kunnen geven. Dit zou ertoe kunnen leiden dat leerlingen gaan experimenteren met taal en meer risico's nemen, wat dan leidt tot complexer taalgebruik.

We vroegen ons ook af of er een wisselwerking zou zijn tussen correctheid, complexiteit en vloeiendheid. Volgens Skehan (1996, 1998) is dit vaak het geval. Het vermogen van leerders om ergens aandacht aan te besteden is namelijk beperkt. In deze studie was dit inderdaad het geval. Het gebruik van de keuzevoorzetsels plus datief, correct of niet correct, ging ten koste van een rijkere, meer complexe taakuitvoering. Aandacht besteden aan correctheid én complexiteit gaat, bij het uitvoeren van de taak in deze studie, blijkbaar niet tegelijk: het een gaat ten koste van het ander.

## Conclusies en implicaties voor de praktijk

Gezien het feit dat deze studie heeft plaats gevonden in echte schoolklassen met een taakgericht curriculum, denken we dat resultaten van deze studie van belang kunnen zijn voor



de didactiek van het taakgerichte vreemdetalenonderwijs.

Het belang van een voorbereidende fase in het taakgericht taalonderwijs mag niet worden onderschat. Afhankelijk van het doel dat je als docent met de taak hebt, focus op correctheid of complexiteit, kun je tijdens de voorbereiding de aandacht van de leerlingen richten op inhoudelijke aspecten of juist op het gebruik van bepaalde grammaticale structuren. Praktische problemen ten aanzien van het gebruik van videomodellen zijn er ook steeds minder, omdat bijna iedere docent tegenwoordig in zijn klaslokaal over digitale middelen beschikt. Wanneer dit toch niet het geval is, is het live-modellen door de docent ook een mogelijkheid.

Een mogelijk bezwaar ten aanzien van de studie zou kunnen zijn dat het tonen van modellen tegen één van de principes van taakgericht taalonderwijs indruist, namelijk dat leerlingen de vrije keuze moeten hebben in de woorden en zinnen die ze gebruiken. Het gebruik van modellen zou die vrijheid kunnen beperken en imitatie kunnen uitlokken. Aan de andere kant zou men kunnen stellen dat imitatie een belangrijk onderdeel is van taalverwerving en dat modellen leerlingen juist houvast kunnen bieden.

Een ander punt is het feit dat alle leerlingen na de observaties maximaal tien minuten de tijd kregen om voor te bereiden wat ze tijdens de spreektaak wilden gaan zeggen. Wij hebben ze die tijd gegeven omdat de leerlingen gewend waren om zich op deze manier voor te bereiden. We weten echter niet wat het effect van deze voorbereidingstijd is geweest op de uiteindelijke taakuitvoering.

Concluderend, wanneer je als docent wilt dat je leerlingen effectief met taaltaken aan het werk gaan, zou je bij je eigen voorbereiding stil kunnen staan bij de vraag: Waar wil ik dat leerlingen deze keer de focus op leggen? Is dat op het gebruik van bepaalde grammaticale structuren of juist meer op de inhoud

van de taak? Wanneer je dat als docent helder hebt, kun je tijdens de pre-task de aandacht van de leerlingen al sturen richting vorm of inhoud, en effect verwachten op de kwaliteit van de daarop volgende taakuitvoering.

#### LITERATUUR

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bardovi-Harlig, K. (1992). The relationship of form and meaning: A cross sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language, *Applied Psycholinguistics* 13, 253–278.
- Bock, K., & Griffin, Z. M. (2000). The persistence of structural priming: Transient activation or implicit learning? *Journal of Experimental Psychology: General*, 129, 177–192.
- Braaksma, M.A.H., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94, 405–415.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197–261). New York: Cambridge University Press.
- Foster, P., & Skehan, P. (1999). The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. *Language Teaching Research*, 3(3), 215–247.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000) Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics* 21(3), 354–375.
- Guchte, M. van de, Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Bimmel, P. (2015a). Learning new grammatical structures in task-based language learning: The effects of recasts and prompts. *The Modern Language Journal*, 99(2), pp. 246–262.

- Guchte, M. van de, Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Bimmel, P. (2015b). Focus on form through task repetition in TBLT. *Language Teaching Research*, 20(3), 300–320.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Jong, N.H. de, & Wempe, T. (2009). PRAAT script to detect syllable nuclei and measure speech rate automatically. *Behavior Research Methods*, 41(2), 385–390.
- Jong N.H. de, Steinel, M.P, Florijn, A.F., Schoonen, R., & Hulstijn J.H. (2012). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 5–34.
- Kim, Y. (2013). Effects of pre-task modelling on attention to form and question development. *TESOL Quarterly*, 47, 8–35.
- Kim, Y., & McDonough, K. (2011). Using pre-task modelling to encourage collaborative learning opportunities. *Language Teaching Research*, 15, 1–17.
- Newton, J., & Kennedy, G. (1996). Effects of communication tasks on the grammatical relations marked by second language learners. *System*, 24, 309–322.
- Norris, J.M., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30, 555–578. [Special Issue on Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition: Theoretical and methodological perspectives, co-edited by A. Housen & F. Kuiken.]
- Sangarun, J. (2005). The effects of focusing on meaning and form in strategic planning. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 111–141). Amsterdam: John Benjamins.
- Schunk, D.H. (2007). *Learning Theories: An Educational Perspective*. 5th Ed. Upper Saddle River, N.J. : Pearson Education.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of selfregulatory compe-

- tence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38–62.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Whitehurst, G.J., & DeBaryshe, B.D. (1989). Observational learning and language acquisition. In G.E. Speidel & K.E. Nelson (Eds.), *The many faces of imitation in language learning* (pp. 251–276). New York: Springer-Verlag.
- Whitehurst, G.J., & Vasta, R. (1975). Is language acquired through imitation? *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 37–59.

MARRIT VAN DE GUCHE is vakdidactica Duits en onderzoeker op het gebied van moderne vreemde taalonderwijs aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam.  
E-mail: vandeguchte@uva.nl

GERT RIJLAARSDAM is hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam.  
E-mail: G.C.W.Rijlaarsdam@uva.nl

MARTINE BRAAKSMA is stafmedewerker van de Onderwijsraad.  
E-mail: m.braaksma@onderwijsraad.nl

PETER BIMMEL werkte van 1990-2013 als vakdidacticus Duits aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam.  
E-mail: pbimmel@xs4all.nl