

Impliciete en expliciete taalinstructie

Een analyse van de effectiviteit van verschillende combinaties impliciete en expliciete taalinstructie

Implicit & Explicit Language Instruction: Evaluating the Value of Different Combinations of Implicit and Explicit Language Instruction

S. (SJOERD) LINDENBURG^A, H. (HANNE) BOON^B & J. (JENNIFER) ELBERT^B

^AMA Leraar Voorbereidend Hoger Onderwijs: Engels, Universiteit Utrecht, Utrecht.

^BMA Meertaligheid en Taalverwerving, Universiteit Utrecht, Utrecht.

KEYWORDS

implicit language instruction
explicit language instruction
weak-interface position
noticing the gap
present simple

ABSTRACT

This study design analyses the ongoing debate about implicit and explicit language instruction with regard to second language development. There are many different views on the most effective way of language instruction, and many researchers have presented different explanations throughout the years. More recent research, such as R. Ellis (2005), argues that a combination of explicit and implicit language instruction is most effective. The ratio, however, in which this combination should be offered has not been looked at yet, which implies there is a gap in the research. This study describes the different ideas proposed by other researchers and either refutes them or supports them by using well-known language learning hypothesis, such as the *Noticing Hypothesis* by Schmidt (1994; 2001). This study design also contains a comprehensive methodology based on the *weak-interface position* (see R. Ellis, 2005) to examine the effects of different ratios of explicit and implicit language instruction. In order to do so, this study proposes to teach multiple groups of Spanish adults the *Present Simple* by providing each group with a different ratio of explicit and implicit language instruction.

1. INTRODUCTIE

Het doel van het onderzoeksgebied van tweede taalontwikkeling is om de verwerving (impliciet) en het leren (expliciet) van een tweede taal te definiëren en te beschrijven, maar ook om te verklaren hoe een tweede taal bij taalleerders zich door de jaren heen ontwikkelt (R. Ellis, 1993). Onderzoekers beweren dat eerste taalontwikkeling (of tenminste de ontwikkeling van een L1 grammatica) voornamelijk afhankelijk is van processen die we impliciet leren noemen, terwijl de tweede taalontwikkeling afhankelijk is van zowel impliciet als expliciet leren (Bley-Vroman, 1991; DeKeyser, 2003; N. Ellis, 2005; R. Ellis, 2004; Krashen, 1981; Allen, 2000). Bovendien heerst er weinig consensus over hoe een tweede taal zich op de beste manier ontwikkelt. Een substantieel aantal onderzoeken heeft echter aangetoond dat het leren middels instructie de taalstudent voorziet van meer linguïstische kennis en analytische vaardigheden met betrekking tot de tweede taal dan wanneer zij de taal aangereikt krijgen zonder instructie (Long, 1983; Pica, 1983; R. Ellis, 1984; Klein, 1986; R. Ellis, 1989; Pienemann, 1989; Tragant & Muñoz, 2004).

Dit artikel zal eerst het huidige debat over impliciet en expliciet onderwijs met betrekking tot tweede taalontwikkeling bespreken en zal daarna uiteenzetten welke drie theorieën hieruit voortvloeien, namelijk de *non-interface* theorie (Krashen, 1981), de *interface* theorie (DeKeyser, 2003) en de *weak-interface* theorie (R. Ellis, 2005; Schmidt, 2001). Afgaande op deze verschillende posities lijkt er veel controverse te zijn met betrekking tot het juiste type onderwijs dat gehanteerd moet worden tijdens de taallessen. Bovendien zijn er nog geen generaliseerbare resultaten over de effectiviteit van de verschillende types onderwijs, noch over de effectiviteit van verschillende combinaties van de twee.

In dit onderzoeksvoorstel is er een methode opgesteld waarbij de effectiviteit van expliciet onderwijs, impliciet onderwijs, en verschillende verhoudingen van beide geanalyseerd kunnen worden. Dit zal bewerkstelligd worden door vijf groepen Spaanse volwassenen te onderwerpen aan een taalles van drie uur waarin het leren van de *Present Simple* centraal zal staan. Voordat de taallessen plaatsvinden, zullen alle deelnemers een vragenlijst invullen waarin ze worden gevraagd hoe bekend ze zijn met de Engelse taal. Tevens zullen ze onderworpen worden aan een voortest zodat vastgesteld kan worden dat ze geen kennis hebben van deze grammaticale constructie. De deelnemers zullen nogmaals een toets afleggen nadat de taallessen gegeven zijn, om te kunnen meten welke groep de grammaticale constructie het beste heeft opgepikt.

Er is al veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van expliciet en impliciet taalonderwijs (bijvoorbeeld DeKeyser, 1998; DeKeyser, 2003; Klein, 1986), evenals er veel geschreven is over de nadelen van beide typen instructie (bijvoorbeeld Musumeci, 2009; Richard & Rodgers, 2001). Daarnaast beweren veel onderzoekers dat een combinatie van beide typen instructie nodig is om alle taaldomeinen te leren (bijvoorbeeld R. Ellis, 2005; Piennemann, 1989). Er blijkt echter weinig onderzoek verricht te zijn dat de effectiviteit van verschillende combinaties en verhoudingen van de typen onderwijs heeft bestudeerd. Dit artikel heeft als doel dit gat te dichten in het onderzoeksveld van tweede taalontwikkeling.

2. THEORETISCH KADER

2.1 VERSCHILLENDE THEORIEËN OVER EXPLICIET EN IMPLICIET LEREN

Het voortdurende debat over expliciet leren tegenover impliciet leren kan worden teruggelid naar het begin van de jaren '80, toen toegepast taalwetenschapper Stephen Krashen zijn *monitor model* ontwikkelde (1981; 1982). Dit model bestaat uit vijf hypothesen over tweede taalontwikkeling, voornamelijk gebaseerd op het concept dat taalleerders twee systemen hebben voor het leren van een taal, namelijk het systeem van taalverwerving en het systeem van taalleren. De eerste hypothese van Krashen, de *acquisition-learning hypothesis*, legt het verschil tussen impliciet en expliciet leren uit door te stellen dat er een fundamenteel verschil bestaat in de manier waarop individuele taalleerders taalvaardigheid kunnen ontwikkelen. Volwassen taalleerders kunnen een tweede taal ontwikkelen door middel van onderbewuste verwerving (Krashens *acquisition*) gebaseerd op communicatieve uitwisseling. De taalleerder is dan georiënteerd op betekenis en niet op taalvormen. Met taalvormen worden in deze context grammaticale structuren bedoeld. Een andere manier is door middel van bewust leren (Krashens *learning*) waarbij taalleerders worden gewezen op de vormen van taal. De taalvormen worden aan de taal-

leerder aangereikt via bijvoorbeeld invuloefeningen en zijn dus niet gebaseerd op communicatieve uitwisseling.

Krashen biedt echter geen bewijs voor deze hypothese. Daarnaast beweert hij dat geleerde kennis niet doorontwikkeld kan worden tot verworven kennis, een stelling waar hij ook geen bewijs voor levert. Tegelijkertijd biedt hij geen duidelijke beschrijving aan omtrent het verschil tussen geleerde kennis en verworven kennis. Zijn argument dat beide kennissystemen zijn gescheiden staat bekend als de non-interface theorie. Deze theorie wordt ondersteund door neurowetenschappelijk onderzoek dat stelt dat beide typen kennis apart van elkaar worden opgeslagen (Paradis, 1994). Aan de hand van deze non-interface theorie zou een *zero grammar approach* dan ook bevorderlijk zijn, waarbij de focus ligt op het communicatieve aspect van taal (R. Ellis, 2005; Hummel, 2014). Geleerde kennis, zoals aangeleerde grammaticale structuren, transformeert zich immers niet tot verworven kennis. Gebruikers van deze zero grammar approach verbannen expliciet onderwijs uit het klaslokaal en veronderstellen dat het leren van een tweede taal op eenzelfde manier kan plaatsvinden als eerste taalverwerving bij kinderen (Marqués-Aguado & Solís-Becerra, 2013). Er bestaat echter niet veel consensus over deze scheiding van kennis zoals dat door Paradis (1994) is vastgesteld, en bovendien heeft onderzoek aangetoond dat een dergelijke benadering zeer tijdrovend is (Smith, 1981). Tot slot is aangetoond dat expliciet onderwijs wel degelijk positieve invloed heeft op het leren van een taal (R. Ellis, 1989; Pienemann, 1989; Lightbown, Spada & White, 1993; R. Ellis, 2005). Om die redenen zijn er twee theorieën als tegenreactie op de non-interface theorie opgesteld, waarbij overlap plaatsvindt tussen de twee soorten kennis.

Tegenover de non-interface theorie beweert de interface theorie dat geleerde kennis verworven kennis kan worden (DeKeyser, 1998). Volgens DeKeyser moet er eerst declaratieve (geleerde) kennis worden ontwikkeld, waarna deze kennis zich na langdurig herhalen zal doorontwikkelen tot procedurele (verworven) kennis. Oftewel, een tweede taal kan geleerd worden door vooral te focussen op expliciet onderwijs. Deze theorie is echter niet gebaseerd op empirisch onderzoek. Ook is de aanname dat expliciete kennis impliciete kennis wordt zeer controversieel volgens R. Ellis (2005), daar het niet duidelijk is in welke mate dit kan voorkomen. Taalonderwijs dat de interface theorie aanhangt, reikt taalleerders grammatica aan door middel van geïsoleerde oefeningen die weinig met communicatief taalgebruik te maken hebben (N. Ellis, 2008). Deze geïsoleerde oefeningen leiden in principe tot geïsoleerd en nietszeggend taalgebruik, in plaats van tot procedurele kennis welke flexibel ingezet kan worden. Een extreem voorbeeld hiervan is de Japanse Yakudoku-methode. Kasmer (1999) beschrijft taalstudenten die via deze methode geïnstrueerd werden, en stelt vast dat zij van mening zijn alles letterlijk te moeten vertalen en dat ze geen besef hebben van het groter geheel; de nadruk ligt bij hen totaal niet op communicatie. Dit voorbeeld benadrukt dat een methode waarbij de focus volledig op expliciet onderwijs ligt, leidt tot minder bekwame taalgebruikers (Tragant & Muñoz, 2004).

Omdat docenten er niet vanuit kunnen gaan dat geleerde kennis omgezet kan worden in verworven kennis, hangen auteurs zoals R. Ellis een genuanceerdere visie van de inter-

face theorie aan: de weak-interface theorie. Deze theorie suggereert dat instructie gericht dient te worden op het ontwikkelen van zowel verworven als geleerde kennis, met meer prioriteit voor instructie gericht op de verworven kennis. Onderzoek heeft aangetoond dat taalleerders die wel taalinstructie hebben ontvangen over het algemeen een hogere grammaticale competentie bereiken in de doeltaal dan taalleerders die zonder instructie een tweede taal hebben geleerd (R. Ellis, 1989; Pienemann, 1989; R. Ellis, 2005). Volgens de weak-interface theorie kan geleerde kennis namelijk *noticing* primen. Met *noticing* wordt hier het bewust worden van een bepaalde taalvorm bedoeld. (R. Ellis, 1993; Schmidt, 1994; Schmidt, 2001). Volgens Schmidt (1994; 2001) zijn taalleerders alleen in staat om een tweede taal te leren wanneer zij bewust en aandachtig de taalvorm bestuderen. Het *noticing* and *noticing the gap* maken het aannemelijk dat taalstudenten een vergelijking maken met wat zij horen in de aangereikte input en met de kennis van taal die ze al bezitten. Wanneer er een verschil zit tussen de input en wat de taalleerders weten, en wanneer zij zich daar bewust van worden, kunnen zij die specifieke taalvorm leren en verandert de input in *intake*. Het beschikken over deze expliciete kennis van een taal versnelt dit 'intake'-proces.

Als aanvulling hierop is het relevant om te vermelden dat het vinden van de *gap* - dus het expliciet waarnemen van een taalvorm - zowel via impliciete als expliciete instructie bewerkstelligd kan worden. Echter, afgaande op de besproken theorieën, lijkt het aannemelijk dat expliciete instructie het proces van het opmerken van de *gap* zal versnellen in vergelijking met impliciete instructie, aangezien bij de laatste vorm taalleerders zelf uit de aangereikte input de *gap* dienen op te merken. Zo geven Scheffler en Cinciala (2011) aan dat expliciete instructie van positieve invloed kan zijn op de effectiviteit van impliciete instructie (Scheffler & Cinciala, 2011). Ook Hulstijn (2002) zegt dat het oefenen van expliciete regels taalleerders mogelijkheden geeft voor impliciet taalleren doordat het oefenen van expliciete regels het automatiseren van de taalvorm faciliteert.

Uit het voorgaande kan geconcludeerd worden dat de weak-interface position het meest aannemelijk is van de drie gesuggereerde positions, en dat expliciete instructie het 'intake'-proces versnelt. Efficiëntie is belangrijk in het vreemdetalenonderwijs, omdat men beperkt is in de tijd, en wanneer de taalleerder een taalvorm eenmaal eigen heeft gemaakt, kan deze worden toegepast in communicatieve omgevingen. De vraag die nog niet goed gesteld en onderzocht is, is echter in welke mate onderwijs expliciet dient te zijn en in welke mate impliciet. Met andere woorden: wat de beste verhouding tussen beide typen onderwijs is. Het huidige onderzoeksopzet tracht deze vraag te beantwoorden.

2.2 HYPOTHESEN

De hypothesen zijn geformuleerd op basis van de eerder beschreven literatuur, waarin vermeld wordt dat of alleen impliciete of alleen expliciete instructie niet de meest effectieve manier van taalonderwijs blijkt te zijn. Bovendien verwachten wij, afgaande op de weak-interface theorie, dat de groep die naar verhouding de meeste impliciete instructie ontvangt de regel het beste zal leren. Meer impliciete instructie stelt de taalstudenten in staat om meer input te ontvangen, en meer output te genereren. Expliciete instructie dient daarentegen niet genegeerd te worden, aangezien middels deze vorm van instructie de *gap* sneller opgemerkt kan worden. We zullen daarom door middel van de Present

Simple in het Engels de effectiviteit van beide typen instructie testen door deze in verschillende combinaties aan te bieden aan de taalleerders. De twee hypothesen die hieruit voortvloeien luiden:

- (a) De groep taalstudenten die onderworpen zijn aan een combinatie van de twee onderwijsmethoden, impliciet en expliciet, zullen de Present Simple het beste leren.
- (b) De groep taalstudenten die naar verhouding meer impliciete dan expliciete instructie ontvangt zullen de Present Simple beter leren dan de groep die naar verhouding minder impliciet onderwijs heeft genoten.

3. METHODE

3.1 OVERZICHT VAN DE ONDERZOEKSOPZET

In dit onderzoek zal de effectiviteit van expliciet onderwijs, impliciet onderwijs en een combinatie van beide typen onderwijs geanalyseerd worden. De effectiviteit van de verschillende typen onderwijs wordt getest door middel van het onderwijzen van een specifieke regel in het Engels, de zogenoemde Present Simple, aan Spaanse volwassenen die een minimale kennis van het Engels hebben. Er is gekozen voor het onderwijzen van de Present Simple omdat deze regel aan de basis van het verwerven van de Engelse grammatica ligt. Grammatica, evenals vocabulaire, wordt vaak aangehaald als een eerste stap bij het leren van een nieuwe taal, doordat het de taalleerders een structureel handvat biedt. Wanneer de participanten de Present Simple correct leren toepassen, laten zij zien vaardiger te zijn geworden in de tweede taal, ook al is dat op een basisniveau. Ook is grammatica een taaldomein dat zowel gemakkelijk expliciet als impliciet aangeboden kan worden, waardoor een duidelijk beeld van de te onderzoeken verhoudingen geschetst kan worden. Voor taalleerders brengt deze regel bovendien geen pragmatische complicaties met zich mee, doordat een Present Simple niet gebruik maakt van context tussen sprekers, maar alleen van de context binnen een zin (Smith, 1990). De ontvanger van de boodschap heeft genoeg aan alleen de zin om de boodschap te begrijpen; een taalleerder hoeft dus geen rekening te houden met pragmatiek bij het gebruiken van de Present Simple, maar alleen met de syntax (onderwerp-werkwoordcongruentie), terwijl grammaticale constructies in de verleden tijd zowel syntactische als pragmatische complicaties hebben.

Deze regel betreft onderwerp-werkwoordcongruentie bij Present Simple werkwoordconstructies in het Engels. Zie voorbeeld (1) ter illustratie:

- (1) a. She/He/It + stam van het werkwoord + s
- b. I/You/We/They + stam van het werkwoord + \emptyset

Daarnaast bestaan er een aantal uitzonderingen op de Present Simple:

- c. Als het hele werkwoord eindigt op een medeklinker + y, dan verandert de 'y' in 'ie' voordat ze het achtervoegsel '-s' krijgen.
(vb. 'to fly' → 'he/she/it flies')

- d. De derde persoon enkelvoud van 'go' en 'do' krijgen het achtervoegsel '-es'.
(vb. 'to do' → 'he/she/it does')
- e. De derde persoon enkelvoud van woorden die eindigen op een sisklank (s, sh, ch, x) krijgen het achtervoegsel '-es'
(vb. 'to watch' → 'he/she/it watches')

3.2 INSTRUCTIE EN TOETSING

Voordat de groep volwassenen de taal instructie zullen ondergaan, zullen zij eerst worden onderworpen aan een voortest, zodat er beoordeeld kan worden of de deelnemers enige kennis hebben van de Present Simple. Daarna zullen zij drie uur lang de taal instructie ontvangen, waarna er tot slot een afsluitende toets zal worden afgenomen teneinde het eindniveau van de volwassenen te beoordelen.

Vooraf zullen de deelnemers een zogenoemde *grammatical judgement task* uit moeten voeren, waarin de deelnemers bij een zin moeten aangeven of deze grammaticaal correct of incorrect is en waarom. Wanneer een deelnemer de zin als incorrect beschouwd, moeten zij deze ook proberen te verbeteren. Zie (2) ter illustratie:

- (2) a. He walk through the store.
- b. They drink milk.
- c. You like him.

De deelnemers zal verteld worden dat werkwoorden in het Engels soms vervoegd worden en hen zal gevraagd worden of zij bij bovenstaande zinnen aan kunnen geven of deze juist zijn gebruikt. Er zal echter niet expliciet vermeld worden hoe en wanneer het werkwoord vervoegd dient te worden, zodat de deelnemers op voorhand niet door de onderzoeker beïnvloed zullen worden.

Bij zowel de expliciete als de impliciete instructie zal de les gestructureerd worden om het centrale thema 'boodschappen doen'. Tijdens de expliciete instructie zal de docent allereerst de Present Simple expliciet uitleggen aan de leerlingen, waarna de deelnemers daarna deze regels kunnen oefenen middels grammaticale oefeningen zoals invuloefeningen en verbindingsoefeningen. Wel worden *grammatical judgement tasks* vermeden tijdens de expliciete instructie, om zo het per ongeluk aanleren van een trucje te vermijden. Tijdens de impliciete instructie zullen de deelnemers veel worden blootgesteld aan Engelse input. De docent zal een groot deel van de tijd aan het woord zijn, er zullen Engelse filmpjes worden gepresenteerd en tot slot zullen de leerlingen uitgedaagd worden om de filmpjes in het Engels klassikaal te bespreken. Alle opdrachten die tijdens de taallessen worden uitgevoerd, zullen gerelateerd zijn aan het thema van de les.

Deelnemers zullen ter ondersteuning voorzien worden van een vocabulairelijst met kernwoorden binnen het thema boodschappen, aangezien het van belang is dat de deelnemers over de juiste vocabulaire beschikken wanneer zij worden onderworpen aan de eindtest. De eindtoets zal, net als de voortest, bestaan uit een *grammatical judgement task* waarbij de deelnemers tevens gevraagd worden uit te leggen waarom zij een item

wel of niet corrigeren. Hier is voor gekozen omdat een dergelijke oefening om meerdere kennisniveaus vraagt. Een leerling moet de Present Simple kunnen herkennen (kennisniveau 1), uitleggen en omschrijven (kennisniveau 2 & 3), en moet dit doen aan de hand van een analyse (kennisniveau 4) (Bloom, 1956; Krathwohl, 2002). Ook kan het geven van antwoorden geen geleerd trucje of het gokken zijn, doordat de leerlingen moeten uitleggen en omschrijven waarom ze een bepaalde keuze maken, waardoor het een accurate manier is om de grammaticale kennis van leerlingen te meten (R. Ellis, 2005; Voort, 2009). Een hoge score op een dergelijke taak laat dan aan de onderzoeker zien dat een leerling de syntactische complicaties (onderwerp-werkwoordcongruentie) van de Present Simple snapt, kan uitleggen en kan gebruiken. De zinnen die gebruikt worden zullen dezelfde zinnen zijn als bij de begintoets, zodat deze goed met elkaar te vergelijken zijn (zie voorbeeld (2)). De uitleg die door de leerlingen wordt verschaft mag in de moedertaal opgeschreven worden, aangezien de participanten over weinig communicatieve vaardigheden in het Engels beschikken en dit ook niet in die mate tijdens het onderzoek hebben aangeleerd.

Tevens is het relevant om te vermelden dat de uitzonderingen zoals beschreven in voorbeeld (1c), (1d) en (1e) bij beide typen instructie niet vermeden zullen worden en bij de expliciete instructie ook geïnstrueerd zullen worden, omdat de uitzonderingen geen bedreiging vormen voor het begrip van de algemene Present Simple. Bovendien is het erg onnatuurlijk om uitzonderingen proberen te vermijden tijdens impliciete taal instructie. Tijdens de eindtoets zullen antwoorden die foutief beantwoord worden volgens de Engelse spellingsregels, maar correct volgens de syntactische regel, echter goed gerekend worden. Een dergelijk antwoord laat de grammaticale beheersing van de regel immers zien. Zie voorbeeld (3) ter illustratie.

(3) He flies in a plane.

3.3 DEELNEMERS

Binnen de huidige onderzoeksopzet zullen vijftig deelnemers worden verdeeld over vijf groepen. Het onderzoek zal worden uitgevoerd met Spaanse jong-volwassenen binnen de leeftijdsgroep van 20-25 die geen kennis hebben van het Engels. De proefpersonen zijn Spaanse jong-volwassenen omdat volgens onderzoek van de Europese Unie (Eurobarometer 386, 2012) Spanje het land is met het kleinste percentage inwoners dat Engels kan spreken, namelijk 11,7%. Bovendien hebben wij voor jongvolwassenen gekozen, aangezien zo de invloed van een kritieke periode uitgesloten kan worden. Men is het er nageen over eens dat de het einde van de kritieke periode in gang wordt gezet aan het begin van de puberteit (zie bijvoorbeeld: DeKeyser, 2000; Newport et al., 2001). Daarnaast vindt er in de Spaanse taal ook onderwerp-werkwoordcongruentie plaats. Het doel van dit onderzoek is dat de proefpersonen een andere manier van congruentie leren (het achtervoegsel '-s' in de derde persoon enkelvoud in het Engels), en niet dat zij leren wat congruentie is. Het is dan ook belangrijk voor de onderzoeksopzet dat de proefpersonen met dit begrip reeds bekend zijn. Om zeker te zijn van het feit dat de proefpersonen geen voorkennis hebben van de Present Simple constructie in het Engels zullen ze voorafgaand aan de deelname getoetst worden. Tevens worden de deelnemers gevraagd een aantal vragen

in te vullen over hun bekendheid met het Engels, waaronder de vraag of zij eerder Engels onderwijs genoten hebben, of zij met enige regelmaat Engels gesproken films kijken met Spaanse ondertiteling in plaats van films met nasynchronisatie. We zullen alleen deelnemers meenemen die weinig blootgesteld zijn aan de Engelse taal en weinig kennis hebben van het Engels. Tenslotte dienen de deelnemende personen geen leerstoornissen of leerproblemen te hebben.

De eerste groep krijgt uitsluitend expliciete instructie aangereikt en de tweede groep zal uitsluitend impliciete instructie ontvangen. De eerste twee groepen dienen als controlegroepen om aan te tonen dat het aanbieden van exclusief expliciete dan wel impliciete instructie minder constructief zijn dan een combinatie van beide typen instructie. De andere drie groepen zijn de experimentele groepen en worden onderwezen middels een combinatie van deze twee typen instructie, waarvan de verhouding tussen de hoeveelheid expliciete en impliciete instructie zal verschillen. De groepen die een combinatie van de typen instructies ontvangen, zullen eerst expliciete instructie ontvangen en daarna impliciet onderwijs krijgen, aangezien meerdere onderzoeken hebben aangetoond dat dit bevorderlijk zal werken (Scheffler & Cinciula, 2011; Hulstijn, 2002). In totaal zullen alle deelnemers drie uur onderwijs ontvangen waarbij het leren van de Present Simple centraal zal staan. Tot slot zal direct na de instructie een toets worden afgenomen om te testen in welke mate de deelnemers de regel beheersen.

De verhoudingen expliciete en impliciete instructie bij de vijf groepen deelnemers zullen als volgt zijn:

- (1) Groep 1 ontvangt 3 uur expliciete instructie.
- (2) Groep 2 ontvangt 3 uur impliciete instructie.
- (3) Groep 3 ontvangt 1,5 uur expliciete en 1,5 impliciete instructie.
- (4) Groep 4 ontvangt 2 uur expliciete en 1 uur impliciete instructie.
- (5) Groep 5 ontvangt 1 uur expliciete en 2 uur impliciete instructie.

3.4 GEBRUIKTE MATERIALEN

Alle aangereikte input en opdrachten zullen betrekking hebben tot het thema 'boodschappen doen'. In de filmpjes, bijvoorbeeld animatiefilmpjes voor kinderen, die de deelnemers te zien krijgen zal de Present Simple vaak voorkomen, zodat de volwassenen voldoende input zullen ontvangen. Voor de expliciete instructie zal er gebruik gemaakt worden van invuloefeningen en werkwoordvertalingen.

Voorbeelden van invuloefeningen zijn te bestuderen in voorbeeld (4):

- (4) a. He bread (buy)
b. John and Annie a packet of biscuits (see)
c. The butcher meat (sell)

- d. Maria through the store (walk)
- e. I some eggs (grab)

Voorbeeld (5) illustreert mogelijke opdrachten voor de werkwoordvertalingen:

- (5) a. Micky milk (beber)
- b. Her mother clothes (comprar)
- c. She an apple (comer)
- d. My grandparents to the shopping-assistant (hablar)
- e. I the bananas (pelar)

4. CONCLUSIE

Concluderend wordt er verwacht dat de deelnemers uit groep één en twee minder goed zullen scoren op de eindtoets dan de deelnemers uit groep drie tot en met vijf. Tevens wordt verwacht dat deelnemers uit groep vier de regel het beste zullen leren. Deze voorspelling vloeit voort uit de eerder geformuleerde hypothesen die hier voor het gemak herhaald zullen worden:

- (a) De taalstudenten die onderworpen zijn aan een combinatie van de twee onderwijsmethoden, impliciet en expliciet, zullen de Present Simple het beste leren.
- (b) De groep taalstudenten die naar verhouding meer impliciete dan expliciete instructie ontvangt, zal de Present Simple beter leren dan de groep die naar verhouding minder impliciet onderwijs heeft genoten.

5. AANBEVELINGEN VOOR TOEKOMSTIG ONDERZOEK

In de huidige onderzoeksopzet wordt onderzocht in hoeverre impliciete, expliciete of een combinatie van beide typen instructie het meest bevorderlijk werken tijdens het leren van de Present Simple bij Spaanse volwassenen. Er is gekozen voor jongvolwassenen, aangezien zo de invloed van een kritieke periode (zie onder andere: Newport et al., 2001) uitgesloten kan worden. De resultaten die zullen voortvloeien uit het onderzoek, waarvan verwacht wordt dat de beste verhouding deels uit expliciete maar grotendeels uit impliciete instructie dient te bestaan, zullen daarom slechts te generaliseren zijn voor jongvolwassenen. Wellicht kan toekomstig onderzoek bestuderen wat de rol van leeftijd is met betrekking tot de beste verhouding impliciet en expliciet onderwijs.

Tevens onderzoekt de huidige onderzoeksopzet niet welk effect de verschillende verhoudingen expliciet en impliciet taalonderwijs hebben op de lange termijn; de eindmeting vindt immers direct na de taal instructie plaats, waardoor de resultaten slechts te generaliseren vallen voor de korte termijn. Wel biedt dit handvatten voor toekomstige studies.

Daarnaast is het interessant per taalvorm te onderzoeken wat de beste verhouding impliciet en expliciet onderwijs dient te zijn. Een aantal critici van Schmidts *Noticing Hypothesis* hebben aangetoond dat taalleerders wel degelijk bepaalde taalvormen leerden zonder dat zij hun aandacht op deze taalvorm gevestigd hadden (Schachter, 1998; Williams,

2005). Schmidts tegenreactie op de bezwaren met betrekking tot de Noticing Hypothesis, luidde dat de meerderheid van de uitgevoerde onderzoeken zijn hypothese echter wel steunen. Bovendien stelt hij dat het aanleren van sommige taalvormen meer aandacht zal vereisen dan andere (Schmidt, 2010). ■

Ontvangen in april 2017; geaccepteerd in september 2017.

BIBLIOGRAFIE

- Allen, R. (2000). Individual differences in implicit learning: Implications for the evolution of consciousness. In R. G. Kunzendorf & B. Wallace (Eds.), *Individual differences in conscious experience: Advances in consciousness research*, 20 (pp. 227-247). Amsterdam: Benjamins.
- Bley-Vroman, R. (1991). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3-4.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499-533.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis, N. C. (2008). Implicit and explicit knowledge about language. In *Encyclopedia of language and education*. (pp. 1878-1890). New York: Springer US.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, R. (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 305-328.
- Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54, 227-275.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33, 209-224.
- Europese Commissie (2012). *Special eurobarometer 386: Europeans and their languages*. Brussel: Europese Commissie.
- Griffiths, P. (2006). *An introduction to English semantics and pragmatics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hulstijn, J. H. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18, 193-223.
- Hummel, K. M. (2014). *Introducing second language acquisition: perspectives and practices*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Kasmer, W. (1999). The role of translation in the EFL / ESL classroom (Unpublished MA thesis). University of Birmingham, UK.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. (B. Jankowski, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1984)
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Lightbown, P. M., Spada, N., & White, L. (1993). The role of instruction in SLA: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 143-145.

- Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- Marqués-Aguado, T., & Solís-Becerra, J. (2013). An overview of translation in language teaching methods: Implications for EFL in secondary education in the region of Murcia. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 38-48.
- Musumeci, D. (2009). The history of language teaching. In: M. H. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 42-62). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Newport, E. L., Bavelier, D., & Neville, H. J. (2001). Critical thinking about critical periods: Perspectives on a critical period for language acquisition. *Language, brain and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler*, 481-502.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In: N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 393-420). London: Academic Press.
- Pica, R. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, 33, 465-497.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1998). Recent research in language learning studies: Promises and problems. *Language Learning*, 48, 557-583.
- Scheffler, P., & Cinciula, M. (2011). Explicit vs. implicit L2 grammar knowledge in written error correction. In: J. Majer & Ł Salski (Eds.), *Foreign language opportunities in writing* (pp. 61-77). Łódź: Łódź University Press.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definition for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In: P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (Eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies
- Smith, M. S. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied linguistics*, 2(2), 159-168.
- Smith, N., 1990. Observations on the pragmatics of tense. *UCL Working Papers in Linguistics* 2, 82-94
- Tragant, E., & Muñoz, C. (2004). Second language acquisition and language teaching. *International Journal of English Studies*, 4(1), 197-219.
- Voort, P. van der. (2009). *Core grammar for higher education*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Williams, J. (2005). Learning without awareness. *Studies in Second Language Acquisition* 27(2).