

Het Effect van Internetoefeningen op Taalverwerving

**Taalverwerving in het Moderne Vreemde Talenonderwijs: gebruik
van internetoefeningen tijdens lessen in de bovenbouw in de 21ste
eeuw.**

Praktijk gericht onderzoek Verkorte Educatieve Master

Maureen Rupert 3635570

Heidi Scholten 3342492

Mentor: Frans Kranenburg

Datum: januari 2013

Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren

Aantal woorden: 6567

Inhoudsopgave

| | |
|--------------------------------|----|
| Samenvatting | 3 |
| Inleiding en theoretisch kader | 4 |
| Methode | 9 |
| Resultaten | 12 |
| Conclusie en discussie | 18 |
| Literatuurlijst | 23 |
| Bijlagen | 24 |

Samenvatting

De meest recente onderwijsvernieuwingen staan vaak in het teken van ICT en internetgebruik in de klas, maar scholen weten vaak niet hoe zij, bijvoorbeeld het gebruik van internet in de les, succesvol toe kunnen passen. In dit onderzoek wordt er gekeken welke eigenschappen van een internetoefening, uitgevoerd in de les door HAVO4 leerlingen, bijdragen aan betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica. Hierbij wordt gekeken naar drie verschillende variabelen: directe feedback, differentiatie en motivatie. De 100 leerlingen zijn onderverdeeld in vier groepen, twee voor elke school. Internetgroepen 1 en 2 hebben de grammaticaoefeningen op internet gemaakt, boekgroepen 1 en 2 hebben gewerkt met de oefeningen uit het boek. Om data te verzamelen hebben de leerlingen twee toetsen gemaakt over een Engelse grammaticale structuur en hebben zij een vragenlijst ingevuld. Op basis van deze gegevens kunnen wij de conclusie trekken dat het maken van internetoefeningen in de les niet aantoonbaar bijdraagt aan een betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica. Verder hebben wij, vanuit het perspectief van de leerlingen, gemeten in hoeverre de drie variabelen een positief effect hebben op de verwerving van de deelvaardigheid grammatica. De leerlingen bleken het meest expliciet te zijn over de invloed van de variabele motivatie. Omdat alle leerlingen aangeven het leuk te vinden om met internetoefeningen te werken, maar omdat deze motivatie niet direct leidt tot een betere of snellere verwerving van de grammaticale structuur, adviseren wij scholen en docenten om in hun lessen met een combinatie van internetoefeningen en oefeningen uit het boek te werken.

Inleiding en Theoretisch Kader

In deze tijd waarin de moderne media zich snel ontwikkelt, kunnen onderwijs en scholen dit fenomeen haast niet meer naast zich neerleggen. Er worden vandaag de dag bepaalde eisen gesteld aan docenten op het gebied van ICT. In de bekwaamheidseisen voor docenten opgesteld door de Onderwijs Coöperatie (2012, p. 5-6) wordt een leraar geacht "kennis van digitale leermaterialen en -middelen [te hebben en kan] (H.S.) doelmatig gebruik maken van beschikbare digitale leermaterialen en -middelen". Dit, zo blijkt, kan een goed hulpmiddel zijn voor "het verbeteren van leeropbrengsten van leerlingen" (Kennisset, 2012, p. 6). De vraag die echter bij ons opkomt is: heeft een internetoefening wel echt een positief effect op taalverwerving?

Onderzoek naar het gebruik van ICT en internet in het onderwijs is relatief nieuw, omdat het een recente ontwikkeling in het onderwijs betreft. Toch is er een aantal onderzoeken te vinden die in relatie staan tot dit onderwerp.

Een onderzoek van Forsblom en Silius (z.j., in Kallenberg, 2002) gaat over 'web-based teaching,' wat inhoudt dat studenten online onderwijs krijgen door middel van bijvoorbeeld instructie video's (Lynch, z.j., p. 2). Er is dan geen *face-to-face* contact tussen de docent en de leerling. Het onderzoek wijst uit dat studenten het concept 'web-based teaching' een verbetering van hun studie vonden op het gebied van differentiatie en feedback, wat een positieve kant van internetgebruik laat zien. Een onderzoek van Timmis en Cook (z.j., in Kallenberg, 2002, p. 75) met betrekking tot het programma 'Online Learning' toont aan dat internetgebruik een positieve uitwerking heeft op de motivatie van leerlingen. Hubackova en Ruzickova (2011) hebben geconstateerd dat door directe feedback na het maken van een online oefening of het doen van een zelftest, studenten een goed beeld krijgen van hun zwakke en sterke punten. Daarnaast werd het duidelijk dat individueel oefenen een belangrijke rol speelde in het online materiaal dat ontworpen was voor het onderzoek. De leerlingen gaven aan dit prettig te vinden. Hieruit blijkt dat op een eigen tempo en niveau de nieuwe taal te verwerven een positieve invloed heeft op de motivatie van studenten. De differentiatie die een internetoefening biedt is dus een groot voordeel van talenonderwijs op internet. Kwakernaak (2009) is een voorstander van internetgebruik en geeft aan dat computer-/internetoefeningen iets extra's kunnen bieden voor het leren van grammatica. Het programma kan namelijk de score van de leerling bijhouden, gedifferentieerde feedback geven op verschillende soorten fouten en gedifferentieerde hulp bieden bij specifieke problemen van leerlingen. Verder kunnen bepaalde internetoefeningen het oefentempo beïnvloeden door een beperkte tijd te geven voor de reactie op de opgave en door de reactietijd te meten en

die als feedback aan de leerling te tonen (Kwakernaak, 2009, p. 364). Na het lezen van deze literatuur zou menig leraar het idee krijgen dat internetgebruik een positieve uitwerking heeft op taalverwerving. Toch is er onderzoek geweest dat een ander resultaat toont.

Onderzoek uitgevoerd door Young (2003) toont aan dat gebruik van internet als communicatiemiddel niet bijdraagt aan betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica. De respondenten durfden zich met toenemende mate te uiten in de doeltaal en hun schrijfvaardigheid verbeterde op het gebied van vloeiendheid. Op het gebied van grammaticale correctheid was daarentegen geen significant verschil meetbaar. Toch is het belangrijk om de toename in motivatie bij de leerlingen in acht te nemen. De respondenten werd de vraag voorgelegd of internet hun Engels kon verbeteren. Veel van de studenten gaven aan internet een interessant en handig middel te vinden om hun Engels mee te verbeteren. Een studie uitgevoerd door Mills (2010) toont aan dat er weinig verschil is in grammaticale correctheid tussen groepen leerlingen die een internetprogramma gebruikten voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid, gericht op grammatica en interpunctie, en leerlingen die niet met het internetprogramma werkten. Wel werd duidelijk dat leerlingen die het internetprogramma gebruikten en daarnaast papieren versies van teksten controleerden op grammaticale fouten en fouten in interpunctie en deze verbeterden een hogere score behaalden en aangaven dat zij het gevoel hadden dat hun vaardigheden verbeterd waren.

In de bovenstaande onderzoeken komen drie variabelen naar voren, namelijk directe feedback, differentiatie en motivatie.

Directe feedback

Met directe feedback bedoelen wij de directe aanduiding of een antwoord goed of fout is en de uitleg over het antwoord die hierbij gegeven wordt, bijvoorbeeld door het aangeven waarom het een bepaald antwoord moet zijn of juist niet. Uit een studie van Kulik en Kulik (1988, in Gordijn, 1998, p. 18) blijkt dat "in praktijkstudies in de klas directe feedback meestal superieur [is] aan uitgestelde feedback," omdat leerlingen na directe feedback beter presteren. Het is daarom van belang dat docenten "condities ... scheppen waarin leerlingen zo snel mogelijk na het beantwoorden van hun vraag feedback krijgen" (p. 18). Dit is precies het geval bij internetoefeningen, waar vaak directe feedback gegeven wordt.

Differentiatie

In het onderwijs wordt met differentiatie bedoeld op de verschillen tussen leerlingen. Bosker (2005, p. 5) geeft aan dat

het omgaan met verschillen tussen leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs [wordt] opgelost door extern te differentiëren. Leerlingen worden direct bij entree in het secundair onderwijs of kort daarna toegewezen aan verschillende onderwijssoorten, variërend van vmbo (met daarbinnen nog weer zes verschillende leerwegen) tot vwo.

Bosker wijst er echter op dat differentiatie ook moet worden "ingezet als onderwijskundig middel om om te gaan met verschillen in het kennis- en vaardigheidsniveau van leerlingen" binnen een klas (p. 9). Differentiatie is eenvoudiger te bewerkstelligen door middel van internetoefeningen, omdat internet veel verschillende type en niveau oefeningen kan aanbieden. Hierdoor kunnen leerlingen met de voor hen geschikte oefeningen werken.

Motivatie

Een leerling kan door verschillende factoren gemotiveerd worden om te leren. Het kan zijn dat de leerling zelf belangstelling toont voor of geïnteresseerd is in het vak, maar een leerling kan ook gemotiveerd worden door cijfers die met een bepaalde opdracht gehaald kunnen worden of omdat zij een bepaalde straf willen ontlopen. In het eerste geval spreken wij over intrinsieke motivatie in het tweede geval over extrinsieke motivatie (Kwakernaak, 2009, p. 34; Woolfolk, 2008, p. 438). Als er in dit artikel over motivatie gesproken wordt, duiden wij op intrinsieke motivatie. Dit is de motivatie die vanuit de leerling zelf komt. Het onderzoek van Kennisnet (2012, p. 4) heeft uitgewezen dat door het op de juiste manier gebruiken van ICT de motivatie van leerlingen toeneemt.

Deze drie factoren zijn nodig om taalverwerving te stimuleren en te optimaliseren, zoals uit de onderzoeken naar voren kwam. In deze studie zullen wij daarom deze factoren als variabelen beschouwen om de belangrijke verschillen tussen een internetoefening en een papierenoefening uit de voorgeschreven methode te evalueren, en laten hierbij eventuele andere factoren buiten beschouwing. Zo beschouwen wij het effect van directe feedback op een leerling als een belangrijke factor voor de verwerving van taal en dus van grammatica. Bij een papierenoefening in de gebruikte methode wordt er meestal pas feedback gegeven bij, bijvoorbeeld, een klassikale bespreking. De feedback komt dan op een later moment en is niet altijd even specifiek. Daarnaast omvat de gebruikte methode

een selectie van type oefeningen om de grammatica mee te trainen, op een vooraf bepaald niveau. Door leerlingen te laten werken met internetoefeningen kan of de docent, of de leerling, het niveau van de oefening selecteren door een makkelijke of een moeilijke grammaticaoefening te maken. Daarnaast biedt het de mogelijkheid om zelf te kiezen met welk type opdracht aan de slag wordt gegaan (een invuloefening, of een oefening waarbij de leerling de fout in een zin opspoorde en verbetert, etc.) wat de motivatie kan verhogen. Er zijn ook nog andere factoren die de motivatie van leerlingen kunnen beïnvloeden, zoals bijvoorbeeld de afwisseling van de 'standaard' les waarin gebruik wordt gemaakt van de methode. De combinatie van verhoogde motivatie en de factoren feedback en differentiatie kunnen dan leiden tot betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica.

Als wij de theorie bekijken met betrekking tot taalverwerving en de voordelen van het gebruik van internet op taalverwerving dan staan de resultaten uit de onderzoeken van Young en Mills hiermee in schril contrast. Door een eigen onderzoek uit te voeren kunnen wij onze resultaten vergelijken met die van de andere beschreven onderzoeken. Dit geeft ons de gelegenheid verdere aanbevelingen te doen voor de school met betrekking tot internetgebruik voor betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica.

Om er achter te komen in hoeverre internetoefeningen een effect hebben op de verwerving van de deelvaardigheid grammatica hebben wij de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Welke eigenschappen van internetoefeningen in de les bij een 4HAVO-klas bij het vak Engels dragen volgens leerlingen bij aan betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica?

Onder betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica verstaan wij het correct gebruiken van de behandelde grammatica. De vier deelvragen om onze onderzoeksvraag te beantwoorden zijn:

1. Hebben internetoefeningen een aantoonbaar effect op de verwerving van de deelvaardigheid grammatica?
2. In hoeverre denken leerlingen dat de feedback die zij krijgen direct na het invullen van de internetoefening in de les bijdraagt aan betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica?
3. In hoeverre denken leerlingen dat het differentiëren tussen type oefeningen en moeilijkheidsgraad van de internetoefening bijdraagt aan betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica?

4. In hoeverre denken leerlingen dat motivatie, opgeroepen door de internetoefeningen, bijdraagt aan betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica?

Deze vraagstellingen geven ons onderzoek een evaluerende functie. Door te kijken naar theorie die zich toespitst op het effect van internetoefening op taalverwerving krijgen we een goed beeld van de mogelijkheden die internet biedt voor een betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica. Wij zullen de resultaten die wij uit ons onderzoek verkrijgen evalueren en vergelijken met de resultaten uit eerdere onderzoeken.

Op de scholen waar dit onderzoek is uitgevoerd is volop aandacht voor ICT. Schoolleiding en docenten werken er hard aan om dit te integreren in het onderwijs op school. Het gebruik van internet is hier onbetwist aan verbonden. Aangezien ICT een relatief nieuwe ontwikkeling is binnen het onderwijs hebben wij bij een aantal collega's op onze stagescholen gemerkt dat zij nog zoeken naar een manier om internet effectief te gebruiken tijdens hun lessen. Op de desbetreffende scholen wordt veel aandacht besteed aan manieren waarop internetgebruik in de les bij kan dragen aan een verhoogd leerrendement. Dit is eveneens vaak een punt van aandacht tijdens (sectie)vergaderingen. Ook in de MVT-lessen wordt internet vaak gebruikt, bijvoorbeeld om een net geleerd onderwerp te oefenen. Op basis van leerresultaat en leerling-perceptie hopen wij met ons onderzoek de secties Engels een gericht advies te kunnen geven over het wel al dan niet gebruiken van internetoefeningen bij het aanleren van grammatica.

Naast het resultaat en het advies dat wij met dit onderzoek onze stagescholen hopen te kunnen geven, hopen wij dat de resultaten ons ook zullen helpen bij onze eigen ontwikkeling als docent in de 21^{ste} eeuw, waarin ICT een belangrijke rol zal gaan spelen en voor een groot gedeelte al speelt. De resultaten zullen ons helpen in te spelen op de behoeften van leerlingen en de effectiviteit van onze lessen verhogen. Het leek ons daarom zinvol om ons onderzoek te richten op de effectiviteit van internetoefeningen voor het moderne vreemde talen onderwijs, omdat wij hopen dat dit onszelf ook zal helpen in het taalonderwijs dat wij onze leerlingen zullen bieden tijdens onze carrières.

Methode

Het onderzoek wordt uitgevoerd op twee scholen. De eerste is een openbare school met een gemengde leerlingpopulatie en diversiteit in etnische achtergronden. Deze school biedt onderwijs op VMBO T, HAVO en VWO niveau en heeft ook een TTO stroom. De groepen van deze school worden aangeduid met nummer 1. De tweede school waar het onderzoek plaats vindt bestaat uit een grotendeels autochtone leerlingpopulatie en is een vestiging binnen een Katholieke Scholengemeenschap. Op deze locatie wordt HAVO, VWO, VWO+ en gymnasium+ onderwijs geboden. De groepen van deze school worden aangeduid met nummer 2.

Er is gekozen een kwantitatief onderzoek uit te voeren, omdat wij een grotere groep leerlingen wilden benaderen voor een betrouwbaarder en representatief resultaat. Het onderzoek spitst zich toe op grammaticaverwerving van de Engelse taal in de bovenbouw. Op beide scholen hebben wij gekozen voor een internetgroep en een boekgroep. De deelnemers in het onderzoek zijn 4HAVO leerlingen. Wij hebben hiervoor gekozen, omdat wij op onze stagescholen zelf lesgeven aan 4HAVO-klassen en deze groepen daardoor makkelijker betrokken konden worden bij ons onderzoek. Op de eerste school betreft het een groep van 56 leerlingen (internetgroep 1: 14 vrouwen; 17 mannen, boekgroep 1: 13 vrouwen; 13 mannen), op de tweede school een groep van 44 leerlingen (internetgroep 2: 13 vrouwen; 3 mannen, boekgroep 2: 13 vrouwen ; 15 mannen) die benaderd zijn voor het onderzoek en Engels op het niveau van 4HAVO volgen. Dit maakt een totaal van 100 leerlingen die betrokken zijn bij het onderzoek, verdeeld over 4 klassen. Op beide scholen wordt met dezelfde methode gewerkt, *New Interface* van ThiemeMeulenhoff.

De instrumenten die voor het onderzoek gebruikt zijn, hebben wij zelf ontwikkeld, om ze volledig aan te laten sluiten op de onderzoeksomstandigheden (type boek, niveau, klas, type grammaticavaardigheid). Voor deelvraag 1 hebben wij gemeten of internetoefeningen een aantoonbaar effect hebben op de verwerving van grammatica. De eerste stap in het verkrijgen van deze data was het afnemen van een toets bij de leerlingen, nog voordat de grammaticale structuur behandeld was. De resultaten van deze toets functioneren als voormeting. De 4 groepen kregen vervolgens een klassikale uitleg over de grammaticale structuur, waarna 2 groepen met internetoefeningen aan de slag zijn gegaan om zich de stof eigen te maken, en de 2 andere groepen de bijbehorende oefeningen in *New Interface* hebben gemaakt. De internetoefeningen waren gebaseerd op de type oefeningen uit *New Interface* en konden door de leerlingen op drie verschillende niveaus worden geoefend. Hierna werden alle leerlingen opnieuw getoetst

als nameting. De vragen in de toetsen zijn gelijk aan de grammatica opdrachten waar de leerlingen in *New Interface* mee werken, omdat wij alle groepen op dezelfde manier wilden testen en niet de ene groep een voordeel wilden geven. De leerlingen tonen de mate waarin zij de grammaticale structuur beheersen aan door middel van een herkenningsoefening, waarin zij de mogelijkheid hebben uit twee antwoorden te kiezen, en een verwerkingsoefening, waarin zij zelf de juiste vorm moeten kunnen oproepen en toepassen. In de toetsen van de voor- en nameting werd dezelfde grammaticale structuur getoetst waarbij de type opdrachten en het niveau gelijk zijn, maar de vragen zelf verschillend van elkaar waren. Zo leveren de toetsen een betrouwbaarder resultaat op dan wanneer ze van elkaar zouden verschillen in vraagstelling of niveau. Verder bestonden de voor- en nameting elk uit 15 items, waarbij voor elke goedbeantwoorde vraag een punt gehaald kon worden. (10 goed = 67%) Alle punten van de leerlingen uit een groep zijn bij elkaar opgeteld en gedeeld door het aantal leerlingen uit die groep. Hieruit is het percentage berekend van het gemiddeld aantal behaalde punten in een groep.

Om deelvraag 2, 3 en 4 te beantwoorden is na de nameting in alle klassen een vragenlijst afgenomen. Voor de validiteit van de instrumenten is de leerling-vragenlijst onderworpen aan een pilot, waarbij zowel LIO's (Leraar in Opleiding) van de Universiteit Utrecht evenals twee leerlingen van één van de twee scholen de vragenlijst bekeken hebben en hun feedback hebben gegeven. Zij gaven aan het vervelend te vinden dat de neutrale optie ontbrak omdat ze het soms niet met een stelling "eens" noch "oneens" waren. Dankzij deze feedback hebben we ervoor gekozen van een vierpunt- naar een vijfpuntschaal te gaan. Op deze manier hebben we getracht de validiteit van de vragenlijst te borgen. De neutrale optie is in ons onderzoek vaak door leerlingen gekozen. Het wordt uit de vragenlijst niet duidelijk of ze deze optie gebruikt hebben omdat ze daadwerkelijk geen mening hadden over de stellingen, of dat ze deze uit gemakzucht gebruikt hebben. De leerlingen die uit gemakzucht de hele vragenlijst met "neutraal" hebben ingevuld kunnen het modaal van de groepen hebben beïnvloed. Als zij de vragenlijsten naar eigen mening hadden ingevuld had de modus van de groepen anders kunnen liggen, wat een andere conclusie had kunnen opleveren. Aan de andere kant had een vierpuntschaal de modus misschien nog wel meer beïnvloed doordat leerlingen gedwongen worden een mening te hebben over de stelling, omdat zij geen andere keus hebben.

De vragenlijst gaat in op drie verschillende variabelen: differentiatie, directe feedback en motivatie. Telkens wordt onderscheid gemaakt tussen een *snellere* verwerving van de deelvaardigheid grammatica, of een *betere* verwerving van de deelvaardigheid grammatica. Toch hebben we besloten onze aandacht hier niet op te vestigen in verband

met de omvang van ons onderzoek en het gebrek aan tijd. De leerlingen kregen in de vragenlijst stellingen voorgelegd met een vijfpuntschaal waarop zij aan konden geven of zij het hier helemaal mee oneens, oneens, neutraal, eens of helemaal mee eens waren. Voor deelvraag 2 en 3 betrof dit telkens drie stellingen in de vragenlijst, voor deelvraag 4 vier stellingen. Als er in de vragenlijst met meer items per variabele was gewerkt dan had de Cronbach's Alpha gebruikt kunnen worden om de betrouwbaarheid van dit instrument te waarborgen. Dit is nu niet gebeurd vanwege tijdgebrek en onvoldoende kennis op dit gebied.

Wij analyseerden de resultaten per deelvraag en vergeleken hierin de verschillende onderzoeksgroepen met elkaar. Vervolgens identificeerden wij keuze van de modale groep en eventuele opvallende resultaten van grote of kleine groepen. De resultaten van de groepen die de oefeningen uit het boek hebben gemaakt worden vergeleken met de resultaten van de groepen die de internetoefeningen hebben gemaakt om zo vast te stellen of er een verschil in perceptie zichtbaar is.

Resultaten

Om naar specifieke groepen leerlingen van de verschillende scholen te refereren worden de namen 'internetgroep' of IG en 'boekgroep' of BG gebruikt in combinatie met de nummers 1 of 2 voor één van de twee scholen.

Deelvraag 1: Hebben internetoefeningen een aantoonbaar effect op de verwerving van de deelvaardigheid grammatica?

Internetgroep 1 (IG1, n = 31) scoorde in de voormeting 53.1% van het totaal te behalen punten aantal; boekgroep 1 (BG1, n = 23) 49.5%. Bij het tweede toets moment, de nameting, die plaats vond nadat de leerlingen instructie hadden gekregen en met het desbetreffende grammatica onderdeel geoefend hadden lagen de scores iets hoger: de IG1 (n=23) op 57.7% en BG1 (n = 22) op 54.3%. De relatieve toename bedroeg zo voor IG1 8.7% en BG1 9.7%. Op school 2 haalde in de voormeting IG2 (n = 16) 60% en de BG2 (n = 28) 55.7% en in de nameting respectievelijk 67.1% en 64.7%. De relatieve toename van deze twee groepen is groter dan op school 1 en wel 11.8% en 16.7%.

Gemiddeld genomen over de gehele groep internetleerlingen van beide scholen tezamen (IG1 en IG2) is de relatieve toename 5.6%. Ter vergelijking met de boekgroepen (BG1 en BG2) die gemiddeld een relatieve toename van 6.9% tussen het eerste en tweede toets moment tonen is er geen significant verschil (*zie tabel 1*).

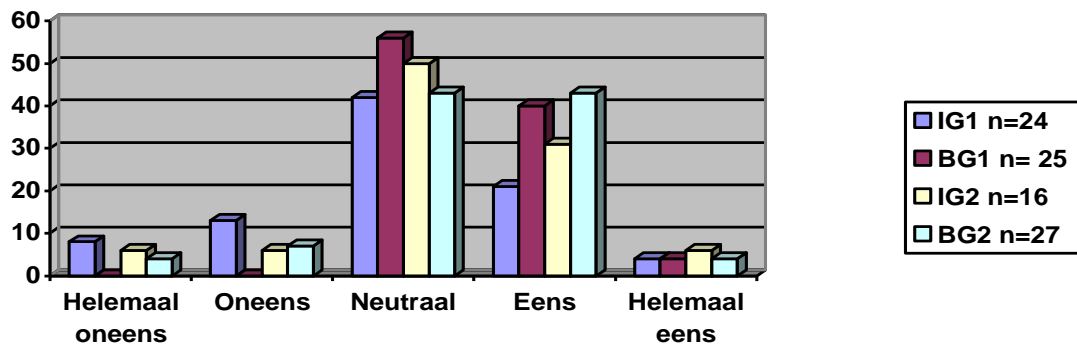
| | Internetgroep 1 | Boekgroep 1 | Internetgroep 2 | Boekgroep 2 |
|----------------------------|------------------------|--------------------|------------------------|--------------------|
| Score voormeting | 53.1% n = 31 | 49.5% n = 23 | 60% n = 16 | 55.7% n = 28 |
| Score nameting | 57.7% n = 23 | 54.3% n = 22 | 67.1% n = 16 | 64.7% n = 28 |
| Procentuele toename | 8.7% | 9.7% | 11.8% | 16.2% |

Tabel 1. Maximaal te behalen punten voor zowel toets 1 als toets 2 is 15 (100%). De tabel geeft het gemiddelde behaalde percentage van de punten en het daarbij behorende percentage aan.

Deelvraag 2: In hoeverre denken leerlingen dat de feedback die zij krijgen direct na het invullen van de internetoefening in de les bijdraagt aan betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica?

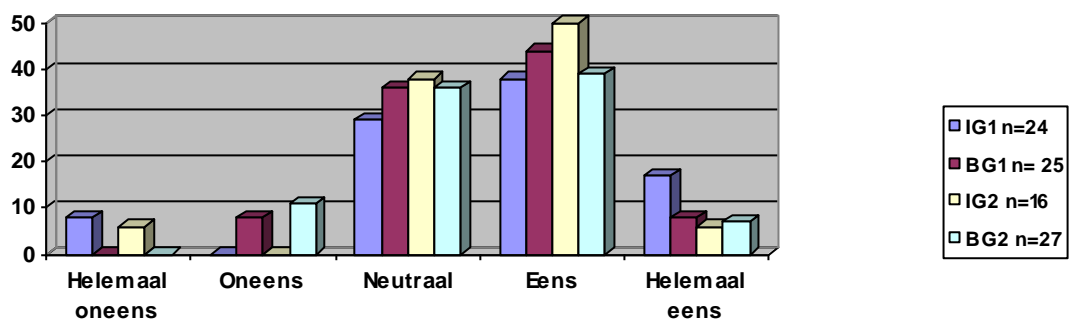
In alle vier de groepen kiezen de meeste leerlingen voor de optie "neutraal" bij de eerste stelling (fig 1): "ik vind het prettig dat ik bij de internetoefening direct te zien krijgt hoe

goed ik de opdracht heb gemaakt". Een iets minder grote groep van leerlingen uit IG1, IG2 en BG1 is "helemaal eens", maar in BG2 neemt 18% van de leerlingen een neutrale positie in met betrekking tot de stelling. Enkele leerlingen van de internetgroepen en BG2 kiest "helemaal oneens" en "oneens".



Figuur 1. De mate waarin de leerlingen het eens zijn met vraag 11, berekent in percentages: "ik vind het prettig dat ik bij de internetoefening direct te zien krijgt hoe goed ik de opdracht heb gemaakt". n = 92

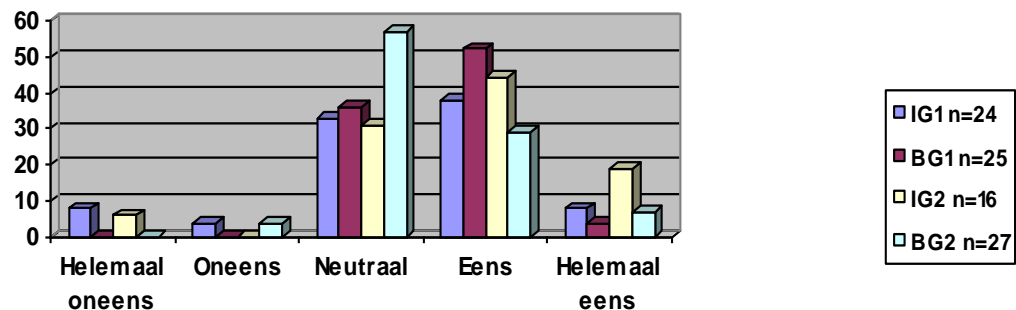
Ook het tweede item (fig 2): "de uitleg die ik krijg direct nadat ik een fout heb gemaakt in een internetoefening helpt mij om grammatica sneller ('het kost mij minder tijd om') te leren", roept overwegend positieve antwoorden op. In alle vier de groepen wordt de optie "eens" door de meeste leerlingen gekozen. Een niet veel kleiner deel van elke groep kiest de optie 'neutraal' (bij boekgroep 2 zijn deze groepen vrijwel even groot). Enkele leerlingen van de IG1 en IG2 groep kiest "helemaal oneens", en van de boekgroepen "oneens".



Figuur 2. De mate waarin de leerlingen het eens zijn met vraag 12, berekent in percentages: "de uitleg die ik krijg direct nadat ik een fout heb gemaakt in een internetoefening helpt mij om grammatica sneller ('het kost mij minder tijd om') te leren". n = 92

Bij de derde stelling (fig 3): "de uitleg die ik krijg direct nadat ik een fout heb gemaakt in een internetoefening helpt mij om grammatica beter te leren ('ik pak de stof makkelijker op') wordt de optie "eens" telkens door de grootste groep (de modale groep) van IG1,

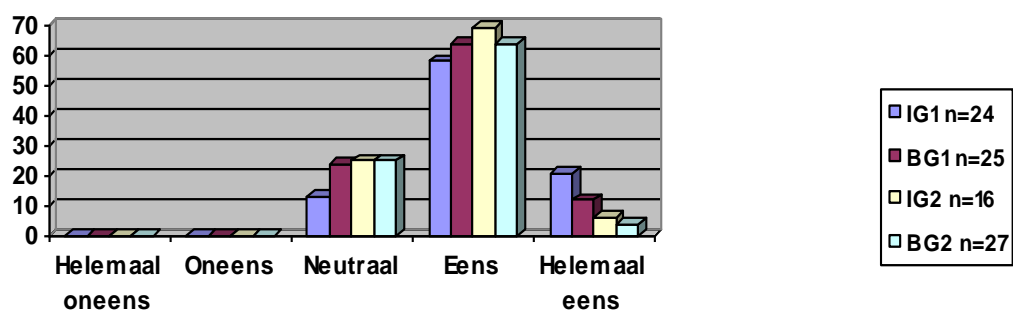
BG1 en IG2 gekozen. In BG2 kiest de grootste groep (57%) van de leerlingen de neutrale positie met betrekking tot de stelling. Enkele leerlingen van de IG1 en IG2 kiest "helemaal oneens".



Figuur 3. De mate waarin de leerlingen het eens zijn met vraag 13, berekent in percentages: "de uitleg die ik krijg direct nadat ik een fout heb gemaakt in een internetoefening helpt mij om grammatica beter te leren ('ik pak de stof makkelijker op')". n = 92

Deelvraag 3: In hoeverre denken leerlingen dat het differentiëren tussen type oefeningen en moeilijkheidsgraad van de internetoefening bijdraagt aan betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica?

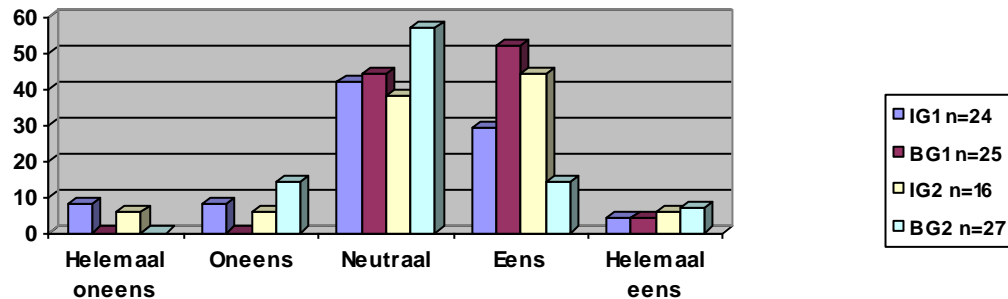
Het eerste item voor deze deelvraag was als volgt: "ik vind het prettig dat ik zelf kan kiezen met welk type oefening ik werk". De leerlingen uit alle vier de groepen zijn het in voornamelijk 'eens' met de stelling. De modus (tussen de 58% en 69%) van elke groep is het hier mee eens (fig 4). Niemand kiest voor oneens of helemaal oneens en een kwart of minder (12% in IG1) kiest een neutrale positie.



Figuur 4. De mate waarin de leerlingen het eens zijn met vraag 14, berekent in percentages: "ik vind het prettig dat ik zelf kan kiezen met welk type oefening ik werk". n = 92

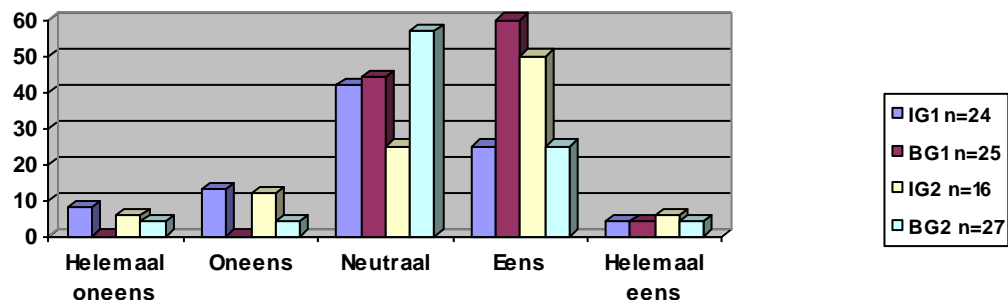
De tweede stelling (fig 5): "de eigen keuze in type oefeningen helpt mij om grammatica sneller ('het kost mij minder tijd om') te leren" laat een grotere spreiding van meningen

zien. De grootste groep van IG1 en BG2 kiest neutraal terwijl de grootste groep van IG2 en BG1 het eens is met de stelling. Alleen van de internetgroepen, zowel 1 als 2, is een enkele leerling het met de stelling helemaal oneens.



Figuur 5. De mate waarin de leerlingen het eens zijn met vraag 15, berekent in percentages: "de eigen keuze in type oefeningen helpt mij om grammatica sneller ('het kost mij minder tijd om') te leren". n = 92

De respons op de stelling "de eigen keuze in type oefeningen helpt mij om grammatica beter te leren ('ik pak de stof makkelijker op')" toont (fig 6) een verschil tussen de internetleerlingen en boekleerlingen. Van IG1 en BG2 kiest de modale groep "neutraal" terwijl de modale groepen van IG2 en BG1 meer uitgesproken kiezen voor de optie "eens". "Oneens" en "helemaal oneens" stemmers (7-10%) komen vooral uit de internetgroep van beide scholen.

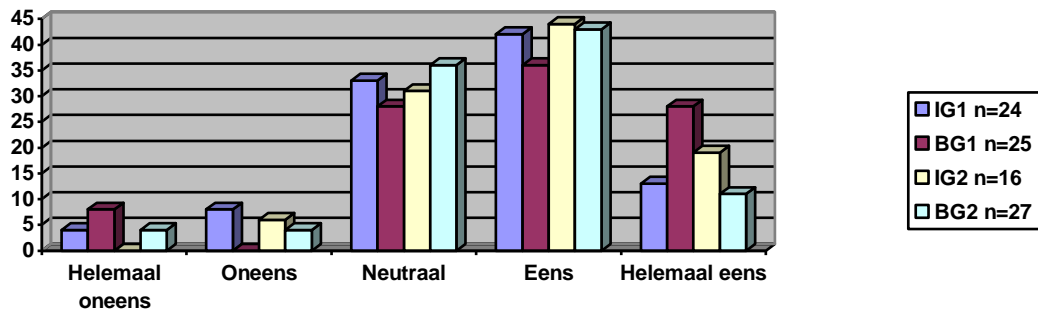


Figuur 6. De mate waarin de leerlingen het eens zijn met vraag 16, berekent in percentages: "de eigen keuze in type oefeningen helpt mij om grammatica beter te leren ('ik pak de stof makkelijker op')". n = 92

Deelvraag 4: In hoeverre denken leerlingen dat motivatie, opgeroepen door de internetoefeningen, bijdraagt aan betere verwerving van de deeltaalvaardigheid grammatica?

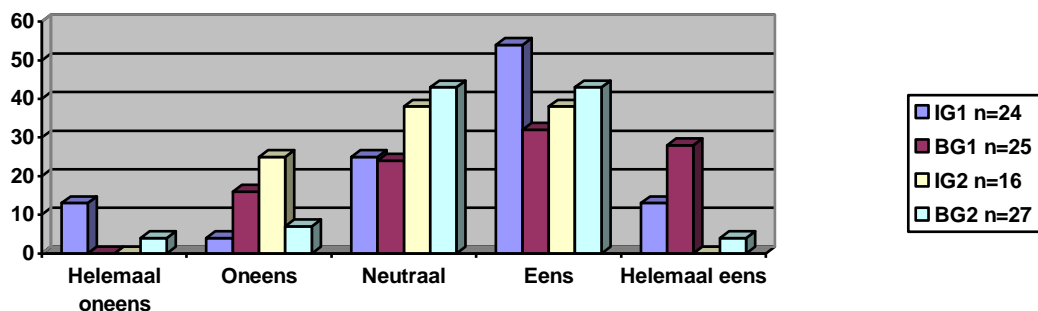
Met de stelling: "het leren van de taal is leuker als internetoefeningen gebruikt worden dan wanneer alleen met New Interface gewerkt wordt", is de modus van alle groepen het eens (fig. 7). De response toont wel een grote spreiding. In alle vier de groepen zijn er

leerlingen die het "oneens" of "helemaal oneens" zijn maar ook leerlingen die het "helemaal eens" zijn.



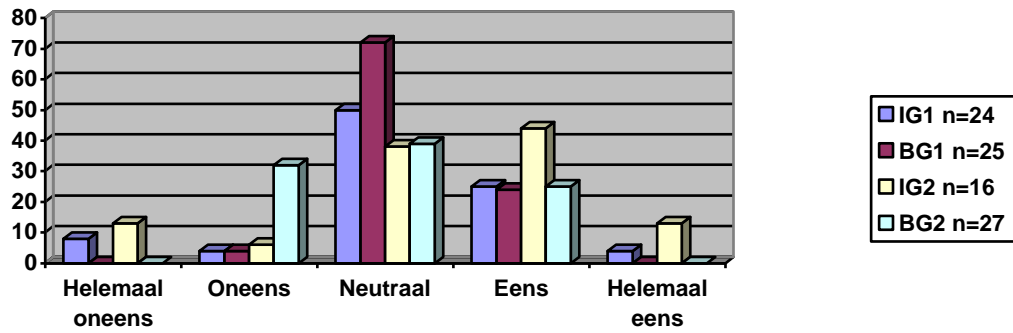
Figuur 7. De mate waarin de leerlingen het eens zijn met vraag 7, berekent in percentages: "het leren van de taal is leuker als internetoefeningen gebruikt worden dan wanneer alleen met New Interface gewerkt wordt". n = 92

De tweede stelling was als volgt: "ik besteed liever meer tijd aan een internetoefening dan aan een oefening in het werkboek". De groepen vertonen (fig. 8) een grote spreiding waarbij de IG1 en BG2 de meest gevarieerde respons tonen. Alle vijf de waardes uit de vijfpuntschaal zijn toegekend door leerlingen uit deze groepen. De modale leerlingen uit alle vier de groepen zijn het "eens" met de stelling.



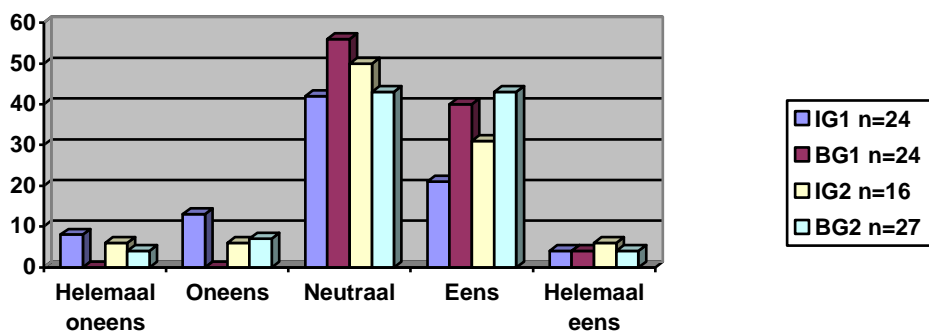
Figuur 8. De mate waarin de leerlingen het eens zijn met vraag 8, berekent in percentages: "ik besteed liever meer tijd aan een internetoefening dan aan een oefening in het werkboek". n = 92

De leerlingen uit IG1, BG1 en BG2 kiezen voornamelijk "neutraal" (fig 9) met betrekking tot de derde stelling, "ik vind het leuk om een internetoefening te maken en hierdoor leer ik grammatica sneller ('het kost mij minder tijd')". Alleen IG2 kiest met een verschil van 6% vaker voor de optie "eens".



Figuur 9. De mate waarin de leerlingen het eens zijn met vraag 9, berekent in percentages: "ik vind het leuk om een internetoefening te maken en hierdoor leer ik grammatica sneller ('het kost mij minder tijd')". n = 92

De modus van alle vier de groepen kiest "neutraal" met betrekking tot de laatste stelling (fig 10):, "ik vind het leuk om een internetoefening te maken en hierdoor leer ik grammatica beter ('ik pak de stof makkelijker op')". Alleen een zelfde aantal leerlingen uit BG2 kiest ook voor de optie "eens". Met uitzondering van BG2 kiezen de andere drie groepen ook voor de opties "helemaal oneens" en "oneens".



Figuur 10. De mate waarin de leerlingen het eens zijn met vraag 10, berekent in percentages: "ik vind het leuk om een internetoefening te maken en hierdoor leer ik grammatica beter ('ik pak de stof makkelijker op')". n=92

Conclusie en discussie

Op de tweede deelvraag over directe feedback wordt door veel leerlingen uit de internetgroepen een positieve respons getoond. De boekgroepen kiezen vaak de neutrale optie. Dit kan verklaard worden doordat de twee stellingen waar de internetleerlingen een hogere waarde aan toe kennen betrekking hebben op zowel snellere als betere verwerving en specifiek zijn dan de eerste stelling. De groep leerlingen die met internetoefeningen hebben kunnen werken zijn mogelijk beter in staat om een duidelijke mening te vormen met betrekking tot specifieke vragen. In alle vier de groepen kiest de modale leerling de optie "eens" of de optie "neutraal" met betrekking tot de drie stellingen. Uitschieters richting de optie "helemaal oneens" komen vaker voor bij de internetgroepen. De conclusie die getrokken kan worden is dat de modale leerling uit de vier groepen een bijna gelijke mening hebben en aan de stellingen vaak een zelfde waarde toekennen. Van de variabele directe feedback wordt door de leerlingen gedacht dat het zal bijdragen aan betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica.

De derde deelvraag gaat over differentiatie. De modus in alle groepen is "eens" voor de eerst besproken stelling. Het feit dat de leerlingen uit de IG hebben kunnen oefenen met een internetoefening ten opzichte van de leerlingen uit de BG die de oefeningen uit het boek hebben gemaakt toont geen verschil in perceptie aan. Alle leerlingen zijn het er mee eens dat het zelf kunnen kiezen van het type oefening fijn is. Bij geen enkele andere stelling waren de scores voor de optie "eens" zo hoog als bij deze. Met betrekking tot de andere twee stellingen zijn de meningen verdeeld. De meeste leerlingen van IG1 en BG2 stemmen "neutraal" en van IG2 en BG1 "eens". Het zijn vooral de leerlingen uit de internetgroepen die ook "helemaal oneens" en "oneens" stemmen. De conclusie die op basis van deze gegevens getrokken wordt is dat de internetgroepen en boekgroepen vrijwel hetzelfde stemmen, maar dat als er naar het geheel van de groep wordt gekeken, de internetgroepen ietwat negatiever tegen over deze variabele staan vanwege de "oneens" en "helemaal oneens" stemmers in deze groep. Toch denken de meeste leerlingen uit beide groepen dat de variabele differentiatie een positieve bijdrage kan leveren aan de verwerving van grammatica.

De stellingen met betrekking tot motivatie, die het antwoord op de vierde deelvraag geven, krijgen van het modaal van de leerlingen uit alle vier de groepen dezelfde waarde toegekend. Voor de eerste twee stellingen is de modus "eens" en voor de laatste twee "neutraal". Van de vier groepen is BG1 het meest positief. Als de respons van de leerlingen op deze vier stellingen vergeleken wordt met de waarde die ze aan de andere stellingen toekennen dan kan er geconcludeerd worden dat de spreiding nu een stuk

groter is. De meningen van de leerlingen binnen een groep zijn meer verdeeld als het op motivatie aankomt. Er kan gesteld worden dat de modus van de leerlingen zich neutraal of eens opstelt tegen stellingen die betrekking hebben tot motivatie, maar dat er binnen alle vier de groepen meer leerlingen zijn voor wie dit niet op gaat, een grotere groep dan bij de vorige stellingen. De conclusie luidt dat het merendeel van de leerlingen denkt dat motivatie, die opgeroepen wordt door een internetoefening, een bijdrage levert aan de deelvaardigheid grammatica.

We zijn er van uit gegaan met de eerste deelvraag dat internetoefeningen een effect zou hebben op de verwerving van de deelvaardigheid grammatica. Echter, de resultaten uit de toets tonen aan dat de leerlingen die met de internetoefeningen hebben gewerkt zich niet beter hebben ontwikkeld dan de leerlingen die met *New Interface* hebben gewerkt. De internetoefeningen hebben op het leereffect niet het gewenste resultaat gehad. Ook verschillen de meningen van de internetgroep leerlingen niet veel van die van de boekgroep leerlingen wanneer er wordt gekeken naar de verschillende waarde oordelen die aan de stellingen uit de vragenlijst zijn toegekend. De respons van de modale leerling uit iedere groep is voor elke stelling "neutraal" of "eens". De ervaring met het werken met internetoefeningen beïnvloedt de percepties van de leerlingen minder dan wij in eerste instantie hadden gedacht. De ervaring die IG1 en IG2 hebben opgedaan door te werken met internetoefeningen heeft niet voor een andere perceptie op de stellingen gezorgd wanneer deze vergeleken worden met de verwachtingen van de leerlingen uit BG1 en BG2, die met *New Interface* hebben geoefend. Een mogelijke verklaring is dat de boekgroepen al eerder ervaring hebben opgedaan met internetoefeningen en dat de meningen daarom niet in grote mate verschillen van die van de internetgroepen. Omdat de door ons geformuleerde stellingen grotendeels onderschreven worden door alle leerlingen, ongeacht of ze uit de internetgroep of boekgroep komen, kunnen wij de conclusie trekken dat de stellingen de mening van de modale leerling representeert.

Als wij terug kijken op het onderzoek, op de keuzes die gemaakt zijn en de resultaten die uit de verzamelde data zijn voortgekomen, zijn er bepaalde zaken die in de toekomst beter of anders kunnen. De keuzes die we gemaakt hebben met betrekking tot de internetoefeningen die de IG leerlingen hebben gemaakt zijn een eerste aandachtspunt voor vervolgonderzoek. De differentiatie die wij in de internetoefeningen hebben geboden kan van invloed zijn geweest op de scores van de nameting toets. De leerlingen hadden de keuze om te oefenen met makkelijke, medium of moeilijke oefeningen. Wij hebben de leerlingen gevraagd om de oefeningen op hun eigen niveau te maken, maar het zou heel goed kunnen dat een grote groep uit gemakzucht voor de makkelijke internetoefeningen heeft gekozen. Het resultaat van de toets had anders uit kunnen vallen als alle leerlingen

op hun eigen niveau geoefend hadden. In de toekomst kan dit probleem voorkomen worden door de resultaten van de voormeting te gebruiken om het niveau van individuele leerlingen te bepalen. Op basis van dit inzicht kan dan bepaald worden op welk niveau de leerlingen moeten gaan oefenen.

Een andere tekortkoming in ons onderzoek heeft ook betrekking op de toets. Bij het analyseren van de gegevens hebben we de scores van de groepen als geheel genomen en hier onze conclusie op gebaseerd. Wij denken dat het wellicht beter is om naast het gemiddelde en de spreiding binnen de groepen ook te kijken naar de individuele resultaten van leerlingen. Als de spreiding van de scores erg groot is zegt dit minder over hoe de groep het als geheel gedaan heeft dan wanneer de resultaten erg dicht bij elkaar liggen. In dit laatste geval zouden de getrokken conclusies betrouwbaarder zijn.

Analyse van de individuele resultaten zou ook inzicht kunnen geven in het type fouten en vaardigheden dat voorkomt en dit eventueel in verband te brengen met de aard van de leeractiviteit.

Met betrekking tot het andere instrument, de vragenlijst, hebben we ons nu gerealiseerd dat het ons onvoldoende inzicht heeft kunnen bieden in de meningen van de leerlingen met betrekking tot de stellingen. De vragenlijst geeft aan of een leerling het met een stelling eens is of niet, maar niet waarom ze voor deze optie kiezen. In het geval van de variabele differentiatie kiest de modale groep uit IG1 en BG2 voor de optie "neutraal" en de modale groep uit IG2 en BG1 voor "eens". Deze resultaten staan niet in verhouding tot de andere data. Kwalitatieve gegevens, zoals open vragen in de vragenlijst of een interview met groepen leerlingen had ons kunnen helpen om helder te krijgen waarom groepen leerlingen voor een bepaalde optie kiezen.

Verdere onderzoeken op het gebied van het effect dat internetoefeningen hebben op de verwerving van de deelvaardigheid grammatica moeten uitwijzen of de resultaten die wij hebben gevonden daadwerkelijk kloppen. De door ons getrokken conclusie op basis van het leereffect, uitgewezen in de toetsen, staat in relatie tot de resultaten uit de onderzoeken van S. S. C. Young en R. Mills, waarin ook gezegd wordt dat internet niet bijdraagt aan betere verwerving van grammatica en correcter gebruik van de desbetreffende structuur. Sue Timmis en Julian Cook kwamen tot de conclusie dat hun onderzoek een positieve uitwerking had op de motivatie van de respondenten. Op basis van de leerlingpercepties en de modale groep die het vaak "eens" is met de stellingen kunnen wij ons bij deze conclusie aan sluiten. De leerlingen uit zowel de IG als de BG denken ook dat differentiatie en directe feedback een positieve bijdrage leveren aan de verwerving van grammatica. Deze aanname wordt bevestigd door het onderzoek van Hubackova en Ruzinckov, wat aantoont dat deze twee variabelen een positieve uitwerking hadden op de verwerving van deze deelvaardigheid.

Een vervolgstudie die aantoont dat internetoefeningen daadwerkelijk nauwelijks effect hebben op de verwerving van de deelvaardigheid grammatica moet ook de individuele scores van leerlingen analyseren. Een harde conclusie kan getrokken worden wanneer blijkt dat de leerlingen uit een internetgroep weinig spreiding vertonen in de behaalde resultaten voor een toets. Ook moet een vervolgstudie kwalitatieve data verzamelen. Door kwalitatieve data kunnen er conclusies getrokken worden die betrekking hebben op de redenen die leerlingen hebben voor het toekennen van hoge of lage scores voor de verschillende stellingen die in ons onderzoek ontbraken. Een vragenlijst met meer items per variabele zou ook de betrouwbaarheid van de instrumenten verbeteren. Het is raadzaam om bij een vervolgstudie ook te werken met toetsen die gebruikt worden als voor- en nameting. Wij hebben in ons onderzoek gezien dat deze toetsen het gewenste resultaat opleverden en dat door de leerlingen op twee momenten te toetsen, het mogelijk was om hun groei te berekenen. Wel adviseren we om zowel herkenningsoefeningen als verwerkingsoefening te gebruiken, omdat dit twee verschillende vaardigheden zijn. Een vervolgstudie kan ook op dit verschil dieper in gaan, om te zien of internetoefeningen wellicht aan de ene vaardigheid een positieve bijdrage leveren, en aan de andere niet.

Tot slot willen wij dit onderzoek afsluiten met een aantal aanbevelingen voor de praktijk. De resultaten uit dit onderzoek wijzen mogelijk uit dat internetoefeningen in de les niet noodzakelijkerwijs bijdragen aan betere verwerving van de deelvaardigheid grammatica, maar dat de leerlingen het wel fijn vinden dat zij direct feedback krijgen op de gemaakte oefening en dat zij het prettig vinden dat zij zelf het type opdracht die zij willen maken uit kunnen kiezen. Daarom zou een combinatie van opdrachten uit de methode *New Interface* en opdrachten op internet een goede manier zijn om de verwerving van grammatica te ondersteunen.

Daarnaast is het belangrijk om de praktische zaken goed op orde te hebben. Computers die goed werken en in ruime getale beschikbaar zijn, zijn van groot belang als docenten vaker met internetoefeningen in de les willen werken. Door leerlingen te voorzien van een eigen laptop of tablet is de kans groter dat er succesvol gewerkt kan worden met internetoefeningen.

Wij waren er zelf van overtuigd dat de internetoefeningen een positieve bijdrage zouden leveren aan de verwerving van de deelvaardigheid grammatica en dat deze bijdrage in de vorm van een toets zichtbaar zou worden. De conclusies die we kunnen trekken zijn voor ons een grote verrassing en kunnen in de toekomst goed van pas komen als wij zelf voor de klas staan en internet gebruiken voor de verwerving van de Engelse taal. Toekomstige

LIO's adviseren we onderzoek te baseren op eigen interesses en leerpunten. Naar onze mening maakt dat het uitvoeren van onderzoek een zinvolle bijdrage aan de academische en persoonlijke ontwikkeling. Voor de schoolpraktijk denken we dat ons onderzoek en de getrokken conclusies van waarde kunnen zijn omdat het zowel het leereffect van internetoefeningen toont, als de persoonlijke perceptie van leerlingen hierop. We hopen dat docenten na het lezen van dit onderzoeksverslag beter in staat zullen zijn internetoefeningen effectief in te zetten tijdens hen lessen.

Literatuurlijst

Bosker, R.J. (2005). *De Grenzen van Gedifferentieerd Onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Gordijn, J. (1998). *Computergestuurde Feedback in Modulen*. Den Haag.

Hubackova, S., & Ruzickova, M. (2011). Experience in Foreign Language Teaching with ICT Support. *Procedia Computer Science*, 3, 243-247.

Kallenberg, A.J. & Ven, M.J.J.M. van de (2002). *The New Educational Benefits of ICT in Higher Education: Proceedings*. Rotterdam: Erasmus Plus bv.

Kennisnet (2012). *Ict-bekwaamheid van Leraren*. Zoetermeer: Creative Commons.

Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het Vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Lynch, T.D., & Lynch, C.E. (z.j.). Web-Based Education. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 8(4), 1-28.

Mills, R. (2010). Does Using an Internet Based Program For Improving Student Performance in Grammar and Punctuation Really Work in a College Composition Course? *Education* 130 (4), 652-656.

Onderwijs Coöperatie (2012). *Herijking: Het Nieuwe Voorstel Bekwaamheidseisen*. Gedownload op 21 december 2012 van <<http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/OC_WTK_doc_Herijking_120426.pdf>>

Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Limited.

Young, S.S.C. (2003). Integrating ICT into Second Language Education in a Vocational High School. *Journal of Computer Assisted Learning* 19 (4), 447-461.

Bijlage 1

Vragenlijst leerlingen

- Man
 Vrouw

1. Bij welke vakken laat de docent jullie aan internetoefeningen werken? (meerdere antwoorden mogelijk)

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| <input type="radio"/> Nederlands | <input type="radio"/> Biologie | <input type="radio"/> Beeldende vorming |
| <input type="radio"/> Engels | <input type="radio"/> Muziek | <input type="radio"/> Aardrijkskunde |
| <input type="radio"/> Duits | <input type="radio"/> Drama/Expressie | <input type="radio"/> Economie |
| <input type="radio"/> Frans | <input type="radio"/> Tekenen | <input type="radio"/> Geschiedenis |
| <input type="radio"/> Wiskunde | <input type="radio"/> ICT/Explore | <input type="radio"/> anders, namelijk |
| <input type="radio"/> Natuurkunde | <input type="radio"/> Techniek | |
| <input type="radio"/> Scheikunde | <input type="radio"/> Levenbeschouwende vorming/godsdienst | |

2. Hoeveel procent van de lestijd worden internetoefeningen gebruikt in een les?
 nooit
 0% – 25%
 25% – 50%
 50% - 75%
 75% - 100%

3. Internetoefeningen helpen mij om de **taal** (Engels, Duits of Frans) sneller ('het kost mij minder tijd om') te leren.
 helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

4. Internetoefeningen helpen mij om **grammatica** sneller ('het kost mij minder tijd om') te leren.
 helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

5. Internetoefeningen helpen mij om de **taal** (Engels, Duits of Frans) beter te leren ('ik pak de stof makkelijker op').
 helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

6. Internetoefening helpen mij om **grammatica** beter te leren ('ik pak de stof makkelijker op').
 helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

7. Het leren van de taal is leuker als internetoefeningen gebruikt worden dan wanneer alleen met New Interface gewerkt wordt.
 helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

8. Ik besteed liever meer tijd aan een internetoefening dan aan een oefening in het werkboek.
 helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

9. Ik vind het leuk om een internetoefening te maken en hierdoor leer ik grammatica sneller ('het kost mij minder tijd').
O helemaal oneens O oneens O neutraal O eens O helemaal eens
10. Ik vind het leuk om een internetoefening te maken en hierdoor leer ik grammatica beter ('ik pak de stof makkelijker op').
O helemaal oneens O oneens O neutraal O eens O helemaal eens
11. Ik vind het prettig dat ik bij de internetoefening direct te zien krijgt hoe goed ik de opdracht heb gemaakt.
O helemaal oneens O oneens O neutraal O eens O helemaal eens
12. De uitleg die ik krijg direct nadat ik een fout heb gemaakt in een internetoefening helpt mij om grammatica sneller ('het kost mij minder tijd om') te leren.
O helemaal oneens O oneens O neutraal O eens O helemaal eens
13. De uitleg die ik krijg direct nadat ik een fout heb gemaakt in een internetoefening helpt mij om grammatica beter te leren ('ik pak de stof makkelijker op').
O helemaal oneens O oneens O neutraal O eens O helemaal eens
14. Ik vind het prettig dat ik zelf kan kiezen met welk type oefening ik werk.
O helemaal oneens O oneens O neutraal O eens O helemaal eens
15. De eigen keuze in type oefeningen helpt mij om grammatica sneller ('het kost mij minder tijd om') te leren.
O helemaal oneens O oneens O neutraal O eens O helemaal eens
16. De eigen keuze in type oefeningen helpt mij om grammatica beter te leren ('ik pak de stof makkelijker op').
O helemaal oneens O oneens O neutraal O eens O helemaal eens
17. Als ik mocht kiezen, dan zou ik vaker met internetoefeningen willen werken.
O helemaal oneens O oneens O neutraal O eens O helemaal eens
18. Ik zou thuis ook graag met internetoefeningen willen werken, omdat ik dan kan kiezen voor oefeningen die aansluiten bij mijn zwakke punten.
O helemaal oneens O oneens O neutraal O eens O helemaal eens

Bijlage 2

Keuzevragen komen van <http://www.digischool.nl/en/grammatica/pastsimppervraag1.htm>

Invuloefeningen uit English Grammar in Use en English Grammar in Use Supplementary Exercises

Nulmeting Toets (totaal te behalen punten: 15)

1. They (sleep) very badly, so they (be) late.
a. slept / had been
b. had slept / were
2. They (join) the National Trust right after they (read) the leaflet.
a. had joined / read
b. joined / had read
3. Alex (forget) to pay the bill, so he (be) worried.
a. forgot / had been
b. had forgotten / was
4. The teacher (be) angry, because he (make) a mistake.
a. had been / made
b. was / had made
5. After he (rob) the bank, he (get) into a panic and ran away.
a. robbed / had got
b. had robbed / got

Put the verb into the correct form, past perfect or past simple

1. 'Was Paul at the party when you arrived?' No, he **(to go)** home.
2. I felt very tired when I got home, so I **(to go)** straight to bed.
3. The house was very quiet when I got home. Everybody **(to go)** to bed.
4. Sorry I'm late. The car **(to break)** down on my way here.
5. We were driving along the road when we **(to see)** a car which **(to break)** down, do we **(to stop)** to help.
6. You went to Sue's house, but she wasn't there. She **(to go)** out.
7. It was nice to see Dan again after such a long time. I **(not / to see)** him for five years.
8. We couldn't afford to keep our car, so we **(to sell)** it.

Echte Toets (totaal te behalen punten: 15)

1. She (sound) excited, because she (join) a badminton club.
a. sounded / had joined
b. had sounded / joined
2. When I (finish) the meal, I (begin) to feel sick.
a. had finished / began
b. finished / had begun
3. We (just / have) dinner when there (be) a power cut.
a. had just had / was
b. just had / had been
4. When her boss (give) her a new computer, she (just / buy) one
a. had given / just bought
b. gave / had just bought
5. They (look) happy, because they (decide) to get married.
a. looked / had decided
b. had looked / decided

Put the verb into the correct form, past perfect or past simple

Hi!

Thought you'd like to know that the conference was very successful. The talks

(1)..... (to be) really interesting and all the speakers

(2)..... (to prepare) their material very thoroughly. Everyone agreed we should do the same next year.

However, there were some problems with the conference centre. When we (3)..... (to arrive), we (4)..... (to discover)

that the manager (5)..... (to reserve) the wrong room for us.

This meant that we didn't have enough space. Unfortunately, he couldn't let us have the larger room because he (6)..... (to give) it to another group, which was even bigger than ours.

He (7)..... (also/ to misunderstand) the letter explaining what food we (8)..... (to want). In fact, we

(9)..... (to suspect) that he (10)..... (to lose) it. I don't recommend using that place again!

CU!

Nonna