

DURF TE SPREKEN!

Hoe bevorder je de gespreksvaardigheid van leerlingen in onvoorspelbare situaties?

De meeste lesboeken laten leerlingen oefenen door nieuw geleerde taalelementen te laten toepassen in geleide of gesloten spreekopdrachten. De vraag is of leerlingen daarmee voldoende leren om zich staande te kunnen houden in spontane, onvoorspelbare spreek situaties. In haar promotieonderzoek onderzocht Eline van Batenburg het effect van gespreksvaardigheidslessen Engels die zich richtten op het aanleren en toepassen van interactiestrategieën in open spreekopdrachten. Annika Groeneveld, docente Frans, probeerde deze oefeningen tijdens haar lessen uit. Zij zag het enthousiasme en zelfvertrouwen van haar leerlingen flink groeien.

ELINE VAN BATENBURG & ANNIKA GROENEVELD

Taaldocenten zijn het roerend met elkaar eens: het belangrijkste doel van onze lessen is dat leerlingen de taal leren gebruiken. Een praatje op de camping in Frankrijk of een klant te woord staan in het Engels zou na vier of vijf jaar onderwijs geen probleem meer moeten zijn. Maar dat is het vaak wel, want spreken in een vreemde

taal is en blijft vaak eng. Annika Groeneveld werkt op de American School of The Hague, waar zij Frans geeft op A2-niveau. Zij probeert haar leerlingen elke les Frans te laten spreken. ‘Maar je ziet het in hun ogen: “Vraag mij alsjeblieft niets!”’ Als ze vastlopen in een eenvoudig gesprekje, krijgen ze een kop als vuur. Als je niet oppast, trekken ze het hele jaar hun mond niet open. Daar wilde ik vanaf. Maar hoe?’

In onze taallessen wordt betrekkelijk weinig aandacht besteed aan gespreksvaardigheid. Docenten vinden het lastig om gespreksvaardigheid te organiseren in grote klassen, voelen zich onzeker over de te hanteren didactiek en vinden hierbij weinig houvast in de lesboeken (zie bijvoorbeeld Inspectie van het Onderwijs, 2004). In de lesboeken ligt de nadruk doorgaans op het aanleren en inslijten van taalstructuren, die leerlingen vervolgens correct in spreekopdrachten moeten toepassen. Het gespreksverloop ligt grotendeels vast en wordt verder schriftelijk voorbereid. Leerlingen weten al wat zij zelf gaan zeggen en ook wat hun klasgenootje zal gaan zeggen. Dit is weinig levensecht. Leerlingen komen in dergelijke gesloten taken maar weinig verrassingen tegen. Dit ontnemt hun de mogelijkheid om vaardig te worden in het oplossen van communicatieproblemen die in spontane situaties altijd op de loer liggen. In de lesmethodes wordt nauwelijks aandacht besteed aan het aanleren van ondersteunende strategieën, zoals compensatiestrategieën. Ook de feedback van docenten richt zich doorgaans meer op hóe leerlingen iets zeggen dan op wát zij zeggen. Dat is niet goed voor het zelfvertrouwen.

Het promotieonderzoek van Eline van Batenburg wordt gefaciliteerd door het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Zij wordt begeleid door prof. dr. Ron Oostdam, prof. dr. Ruben Fukkink, dr. Amos van Gelderen en dr. Nivja de Jong. Het onderzoek richt zich op taaldidactiek voor gespreksvaardigheidsonderwijs Engels aan vmbo-kader-leerlingen in leerjaar 3 (sector Commercie & Dienstverlening) en bestaat uit de volgende deelstudies:

- Gespreksvaardigheidsdidactiek in de lesboeken Engels: inhoudsanalyse van de drie meest gebruikte lesmethodes in vmbo-kader, leerjaar 3.
- Het meten van gespreksvaardigheid (N = 34): ontwikkeling en validering van interactieve spreektaken waarmee gespreksvaardigheid gemeten kan worden (geslaagdheid van de taak, accuraat taalgebruik en interactievaardigheid).
- Effecten van taalgestuurde en strategiegestuurde didactiek op de gespreksvaardigheid van vmbo-leerlingen (N = 199). Vmbo-kader-leerlingen volgden negen weken lang les in een van drie groepen: een vormgerichte groep (vergelijkbaar met de standaard lesmethoden bestaande uit een combinatie van taal oefeningen en gesloten spreektaken), een taalgestuurde interactiegroep (combinatie taal oefeningen en informatieklooftaken, gericht op effectief communiceren van de boodschap) of een strategiegestuurde interactiegroep (combinatie interactiestrategieën en voornoemde informatieklooftaken). Gespreksvaardigheid (geslaagdheid van de taak, accuraat taalgebruik en interactievaardigheid) werd na elke derde les gemeten aan de hand van twee interactieve spreektaken.
- Effecten van vormgerichte, taalgestuurde en strategiegestuurde didactiek op de spreekmotivatie van vmbo-leerlingen (N = 147): voor en na de interventie werd de spreekmotivatie (spreekplezier, spreekbereidheid en zelfvertrouwen) van de deelnemende leerlingen in kaart gebracht aan de hand van vragenlijsten.

Kader 1. Deelstudies

Paul Jennings: Hmm. We don't cycle that often in England. We're not as experienced as you are. Cycling in the city centre might be too difficult for us. Is there another option?
 Jim: Yes, if you are looking for a more quiet trip, I recommend the countryside in the north of Amsterdam. You can take your bike on the ehh ... - wat is de veerpont ook alweer? The boat that goes back and forth all day.

Jim moet uitleggen hoe je vanuit de stad naar Amsterdam Noord komt. Hoe doet hij dat?



Zet een kruisje bij het juiste antwoord.

- Jim zegt gewoon in het Engels dat je de veerpont moet nemen.
- Jim weet het woord voor veerpont niet, dus hij vertelt het maar niet.
- Jim weet het woord voor veerpont niet, dus hij vertelt wat een veerpont doet.

Begrijpt Paul wat Jim bedoelt?

Ja / Nee, want _____

Kader 2. Fragment uit startdialoog

Het kan ook anders

Vorig jaar nam een grote groep derdeklassers uit vmbo-kader deel aan het promotieonderzoek van Eline van Batenburg (zie kader 1). Elk van de negen lessen die zij volgden, begon met een voorbeelddialoog waarin zowel belangrijke taalelementen (bijvoorbeeld superlatieven

in een verkooptaak) als interactiestrategieën (bijvoorbeeld compenseren en betekenisonderhandeling) werden gemodelleerd (zie kader 2). Afhankelijk van de groep waarin zij geplaatst waren, werd de aandacht, uitleg en oefening vervolgens gericht op de taalelementen of op de interactiestrategieën. Per les voerden leerlingen twee

Leg uit **hoe het eruitziet**.

It looks like a duck but it's white and it's bigger. (zwaan)

Leg uit **waar je het kunt vinden**.

You can find them on the beach. (schelpen)

Apologise and say **what** the problem is:

- *I'm sorry, **I didn't hear** what you said.*
- *I'm afraid that was **too fast** for me.*
- *Sorry, Miss, I'm **not sure what you mean by** ...*

Kader 3. Spiekbriefjes compenserende strategieën (gebaseerd op *Stepping Stones*, tekstboek mavo/vmbo, Wolters-Noordhoff, 2000) en betekenisonderhandelingsstrategieën

CAROTTE



clue 1: use a general word

clue 2: give a description

ROBE



clue 1

clue 2

ENNUYEUX



clue 1: use an opposite

clue 2: use an example

Kader 4. Taboeekaarten

spreektaken uit: gesloten taken waarin accuraat taalgebruik centraal stond of informatieklooftaken waarin het effectief communiceren van de boodschap centraal stond.

Van Batenburg vond een opvallend verschil: alleen in de groep waarin strategie-instructie gecombineerd werd met informatieklooftaken, groeide het zelfvertrouwen van de leerlingen. Ook bleek dat kinderen die gaandeweg aan zelfvertrouwen wonnen, het uiteindelijk beter deden op de spreektaken die gebruikt werden in de nameting. Hierin schuilt een belangrijke les voor ons onderwijs: als we spreekvaardigheid willen verbeteren, moeten we aandacht besteden aan de ontwikkeling van het zelfvertrouwen. Oefenen met spreken in onvoorspelbare situaties, geflankeerd door training in interactiestrategieën, lijkt een goede manier om dit voor elkaar te krijgen.

Zien is geloven

Geïnspireerd door de resultaten van Eline van Batenburgs onderzoek, ging Annika Groeneveld in haar lessen Frans aan de slag met de oefeningen en spreektaken die

in de strategiegroep waren gebruikt. Centraal stonden productieve strategieën die je kunnen helpen als je een woord niet weet (bijvoorbeeld een woord omschrijven) en receptieve strategieën voor als je de ander niet verstaat (bijvoorbeeld vragen om herhaling). De spiekbriefjes uit het promotieonderzoek (zie kader 3) vertaalde Groeneveld in het Frans, en hing ze in haar lokaal aan de muur: 'Maar ze gaan die strategieën niet zomaar gebruiken. Als er in een gesprek een misverstand ontstaat, denken leerlingen al snel dat zij falen. Aan de hand van YouTube-filmpjes laat ik zien dat ook sterke sprekers hier tegenaan lopen. We kijken dan samen op het spiekbriefje om te achterhalen: Welke problemen kwamen deze mensen tegen? En hoe losten zij dat op?'

De volgende stap is om leerlingen zo vaak mogelijk de gelegenheid te geven om te oefenen met de strategieën. 'Het mooie van Elines opdrachten is dat ze speels en eenvoudig zijn. Hierdoor kan je ze makkelijk als opwarmer of energizer inpassen in je reguliere programma. Soms geef ik leerlingen die eerder klaar zijn vast een stapel taboeekaartjes. Deze heb ik naar het Frans vertaald. Een andere favoriet uit Elines materiaal

- What have you got in your **schoolbag**? Choose an item (e.g., a notebook, apple, hairbrush).
- Fill in the table below.
- Describe the item to your classmate. Can they guess what item you had in mind?
- Switch roles.



ITEM:

What does it look like (e.g., size, shape, colour, material)?	
What do you use it for?	
Where do you usually find this item?	
What happens when you use it?	

Kader 5. Oefenopdracht 'Life in a bag'

is "Life in a bag". Ze vinden het een leuk spelletje, en ondertussen oefenen ze een scala aan strategieën' (zie kader 4 en 5).

Met een klasgenootje spreken is wat anders dan met de docent. Leerlingen voelen zich zekerder in tweetalen, maar omdat ze ook ongeveer hetzelfde taalniveau hebben, ontstaan er maar zelden echte begripsproblemen. Die heb je echter wel nodig om strategiegebruik noodzakelijk te maken. Dat is eenvoudig opgelost. In de opdracht 'Tienerkamer', bijvoorbeeld, moet leerling A zijn teddybeer, sokken en sneakers opruimen. Deze woorden kennen ze wel. Maar leerling B krijgt de instructie om in zijn aanwijzing allemaal onbekende woorden te gebruiken, zoals *top bunk* en *chest of dra-*

wers. Dit leidt automatisch tot begripsproblemen. Deze opdracht oefent niet alleen de receptieve, maar ook de productieve strategieën, want leerling B moet behoorlijk aan de bak om uit te leggen waar die teddybeer moet komen. Groeneveld: 'De truc die Eline gebruikt, laat zich makkelijk aanpassen. Het werkt bijvoorbeeld ook met een bestekla. Dat past mooi bij het hoofdstuk "Gastronomie".'

Echte taken als toetssteen

En dan nog een stapje verder: leerlingen moeten ook de kans krijgen om te oefenen in gesprekken waar echt iets op het spel staat. Misschien wil hun gesprekspartner een appeltaart bakken, maar weet zij niet hoe. Als je leerlin-

gen in een dergelijke opdracht een duidelijke rol geeft, dan kunnen ze dit ook in tweetallen oefenen. De rolkaarten kun je vervolgens gebruiken om begripsproblemen in te bouwen. Zo mag het beslag in de taak 'Appeltaart' uitsluitend met een pollepel geroerd worden. Maar wat is een pollepel in het Frans?

Groeneveld gebruikt de appeltaarttaak als formatieve toets aan het einde van het hoofdstuk 'Gastronomie'. De kinderen krijgen vooraf kort de tijd om de bereidingswijze te doorgronden en leggen vervolgens uit hoe de appeltaart gebakken dient te worden. Ze bereiden de taak niet taalkundig voor. Dat zou spontaan taalgebruik in de weg staan. Tijdens het gesprek reageert Groeneveld zoals een native speaker zou reageren: als duidelijk is wat de leerling bedoelt, kletsen ze verder. Maar als het gesprek vastloopt, ligt de bal bij de leerling. Die is verantwoordelijk voor het bewaken van wederzijds begrip. Groeneveld: 'Leerlingen komen met prachtige oplossingen. Vorig jaar had ik een meisje dat niet wist hoe ze moest zeggen dat ik het deeg tien minuten moest laten rusten. Toen zei ze dat ik maar even tien minuutjes naar de supermarkt moest gaan. We moesten er allebei erg om lachen.'

De leerlingen nemen het gesprek op en luisteren het terug. Groeneveld laat de leerlingen eerst zichzelf beoordelen, zodat zij haar feedback kan afstemmen op die van de leerlingen. De leerlingen moeten aangeven in hoeverre het hun gelukt is de boodschap over te brengen en welke strategieën zij hebben gebruikt. 'Leerlingen weten vaak niet wat ze goed hebben gedaan. Dat kan ik dan laten zien. En ik kan op maat gesneden tips geven voor de volgende keer.'

Hoe nu verder?

Na een jaar gerichte aandacht voor de strategieën, kleine spreekopdrachtjes in tweetallen en grotere formatieve

opdrachten zoals de 'Appeltaart'-taak, ziet Groeneveld grote vooruitgang bij haar leerlingen: 'De kinderen zijn enorm enthousiast en bovenal heel trots dat ze behoorlijk pittige taken toch goed kunnen uitvoeren. Vanaf dag één leren ze op zichzelf te vertrouwen. En ze weten dat de rode pen niet door hun Frans heen gaat. Dat geeft hun ruimte om te experimenteren.'

Er zijn ook wat knelpunten. Zo blijft het zoeken naar de juiste balans tussen voorbereide taal en spontane taal. Met name bij cognitief lastige taken is het voor leerlingen moeilijk om hun gedachten in één keer in het Frans te verwoorden. Steekwoorden laten opschrijven helpt. Leerlingen de taak in hun hoofd laten voorbereiden, maar niet laten opschrijven, is een aardige tussenstap. Zo blijft het gesprek toch spontaan.

Inmiddels heeft Groeneveld haar onderwijs uitgebreid met een aantal eigen taken. Na het hoofdstuk 'Les Voyages' maken de leerlingen een video waarin ze als steward(ess) veiligheidsinstructies geven. En aan het einde van het hoofdstuk 'Gastronomie' nemen ze in de schoolkeuken een aflevering van *Master Chef* op: wie bakt de beste crêpes? 'Daar sta ik inmiddels om bekend. Vorige week vroeg ik mijn nieuwe leerlingen allemaal iets op te schrijven waaraan ik ze zou kunnen onthouden. Schrijft er een op: "Ik ben de chef die de beste crêpes aller tijde zal bakken! Need I say more?"' ■

Voor meer informatie over dit project kunt u zich wenden tot <e.van.batenburg@hva.nl>.

Meer lezen over interactiestrategieën? Een nuttig overzicht en voorbeelden van alle strategieën zijn te vinden in: Dörnyei, Z., & Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(3), 349-385.

LITERATUUR

Inspectie van het Onderwijs. (2004). *Werk aan de basis: Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. De Meern: Auteur.