

Ten Geleide

Communicatief taalonderwijs veronderstelt dat leerlingen bereid zijn te communiceren en de doeltaal ook zelf durven te gebruiken. Toch blijkt uit de eerste bijdrage van Mathea Simons en Wilfried Decoo dat heel wat leerlingen angst ervaren om te communiceren in een vreemde taal. Het onderzoek waarover de auteurs rapporteren laat zien dat meer dan de helft van de bevraagde leerlingen zich niet helemaal zeker voelt wanneer zij Frans of Spaans moeten spreken tijdens de les. De productieve vaardigheden leiden tot meer onzekerheid en spanning dan de receptieve vaardigheden, waarbij de taalangst het grootst is bij spreekvaardigheid. De aanbevelingen van de auteurs geven stof ter overpeinzing. Wat vindt u van het voorstel om de spreekvaardigheid niet of slechts summier aan bod te laten komen in de aanvangsfase van het vreemde-talenonderwijs?

Het tweede artikel in dit nummer, geschreven door Jacqueline Evers-Vermeul en Huub van den Bergh betreft het schrijfonderwijs in het Nederlands en de vreemde talen. Volgens de auteurs is het huidige schrijfonderwijs niet optimaal: leerlingen schrijven weinig frequent, aan kunstmatige opdrachten, terwijl ze tegelijkertijd moeten leren schrijven. Aan het onderzoek van de auteurs deden leerlingen uit groep zeven en acht van de basisschool en uit het eerste en derde leerjaar van het vwo van het voortgezet onderwijs mee. Leerlingen schreven voor leeftijdsgenoten een handleiding voor een natuurkundeproefje en herschreven deze op basis van docentcommentaar of commentaar via filmpjes waarop medeleerlingen het proefje uitvoeren met behulp van de geschreven handleiding. Deze filmpjes-methode lijkt enthousiasmerend en leerzaam te zijn, zonder dat docenten extra belast worden.

In de bijdrage van Theo Witte, Gert Rijlaarsdam en Dick Schram staat de ontwikkeling van een instrument voor het volgen en stimuleren van de literaire competentie van leerlingen in het voortgezet onderwijs centraal. De auteurs besteden aandacht aan zes niveaus van literaire competentie, lopend van 'zeer beperkte literaire competentie (niveau 1)' tot 'zeer uitgebreide literaire competentie (niveau 6)'. Het instrument zou docenten kunnen ondersteunen om boeken en opdrachten nog beter af te stemmen op de mogelijkheden en beperkingen van hun leerlingen.

Ook het artikel van Mia Stokmans, de vierde bijdrage van dit nummer, richt zich op literatuuronderwijs, met als invalshoek veranderingen in leesattitude als gevolg van leeservaringen tijdens de lessen literatuur. De resultaten wijzen uit dat leerlingen met een positieve leesattitude en een goede leesvaardigheid (vastgesteld door middel van zelfinschatting) een grotere kans hebben om literatuuronderwijs als positief te ervaren. Deze positieve ervaringen, en met name het plezier dat leerlingen ervaren bij lezen, zijn bepalend voor een verbetering van de leesattitude. Leraren die te maken hebben met leerlingen met een lage leesvaardigheid en een negatieve leesattitude zijn gewaarschuwd: de leesattitude van deze leerlingen verandert maar zeer langzaam, zelfs bij zeer interessante literatuurlessen . . .

Het Tijdschrift eindigt met de rubriek 'Gesignaleerd' en een bespreking van het proefschrift van Jentine Land. Nieuwe proefschriften blijven welkom.

Namens de redactie,
Carla Driessen

Communicatiedurf versus taalangst

MATHEA SIMONS & WILFRIED DECOO

In communicatief taalonderwijs gaan we ervan uit dat leerlingen bereid zijn te communiceren, dat zij plezier scheppen in taaluitingen, dat zij met andere woorden beschikken over durf om de taal te gebruiken. Ons onderzoek laat zien dat dit niet vanzelfsprekend is en dat leerlingen eerder angst hebben om te communiceren. Hieronder bekijken we eerst de stand van zaken in het onderzoek naar taalangst, daarna gaan we na in welke mate leerlingen met die angst te maken hebben in de klas. Ten slotte suggereren we mogelijke oplossingen voor de klaspraktijk.

Inleiding

Het is een bekend verschijnsel: met enthousiasme en een uitnodigende houding stelt de leerkracht een vraag in de vreemde taal. Enkele leerlingen duiken weg in hun werkschrift. Anderen moeten net nog iets zoeken in hun agenda of boekentas. Niemand antwoordt en dus wijst de leerkracht maar een leerling aan. Die geeft, met een verkramppt gezicht, geen of een minimaal antwoord.

Communicatief taalonderwijs veronderstelt dat leerlingen zo snel mogelijk daadwerkelijk communiceren in de vreemde taal en

het curriculum gaat uit van de ontwikkeling van attitudes als communicatiebereidheid, spontaneïteit en zelfvertrouwen. Maar een fundamenteel probleem hierbij is dat de communicatieve aanpak bij veel leerlingen, in plaats van deze attitudes te ontwikkelen, leidt tot communicatieangst. Elaine Horwitz zegt het zo: 'Modern language classrooms aim to prepare students for real-world interactions with native speakers and therefore engage learners in a variety of authentic, personally meaningful, and spontaneous language tasks. These types of communication tasks are stressful for some people in their native language; they are even more stressful for some people in a second language.' (2000: 258)

Deze problematiek heeft ook te maken met de transfer van de oorspronkelijke communicatieve aanpak in het volwassenenonderwijs (Savignon, 1972; 1983) naar ons basisschool en voortgezet onderwijs. Er is immers een duidelijk verschil tussen gemotiveerde volwassenen die, hoe gebrekkig ook, zo snel mogelijk écht willen leren communiceren en jongeren, met hun eigen sociale gevoeligheden, die een taal leren in het schoolprogramma, zonder dat zij de behoefte voelen om in die taal te communiceren. Het loont de moeite de begrippen taalangst en communicatiedurf wat nader te bekijken om te weten hoe dit leeft bij jonge-

ren en wat we kunnen doen om de gewenste attitudes optimaal te ontwikkelen.

Taalangst in plaats van communicatiedurf

Het concept 'taalangst' is in de literatuur bekend onder de term *Foreign Language Anxiety (FLA)*: 'a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process.' (Horwitz e.a. 1986, 128). Taalangst kan direct gerelateerd zijn aan de basistaalvaardigheden: spreekangst, luisterangst, leesangst, schrijfangst; maar kan ook samenhangen met functionele elementen: zo kan de afkeer voor woordjes of spraakkunst leren een specifieke vorm van taalangst zijn.

Naar de invloed van taalangst is veel onderzoek verricht (voor overzichten zie Gardner & MacIntyre, 1993; Horwitz, 2001; MacIntyre & Gardner, 1991; Young, 1991). Experimenten rond taalangst blijven boeien, zoals blijkt uit bijvoorbeeld (Mills e.a., 2006); (Rodríguez & Abreu, 2003) en (Woodrow, 2006). Maar deze studies hebben vooral betrekking op taalonderwijs in het hoger onderwijs of in het kader van een zomercursus. Taalangst bij leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs is minder onderzocht.

Oorzaken van taalangst

In dit gedeelte schetsen we vier oorzaken van taalangst: 1. zich beluisterd en beoordeeld weten; 2. Onvoldoende bagage en verschil in vaardigheden; 3. Persoonsfactoren bij leerling en leerkracht; 4. De aard van de taal.

Bij aanvang van het taalonderwijs vinden bijna alle leerlingen het leuk om in de vreemde taal te 'communiceren', wat vaak niet meer is dan eenvoudige dialogies imiteren. Spoedig echter stijgt het aantal moeilijkheden

en verwacht de leerkracht ook vrijere taaluitingen, vooral in de spreekvaardigheid. Een aantal leerlingen begint dan te twijfelen, voelt zich beluisterd en beoordeeld. Als de leerkracht moet corrigeren, is dit voor sommigen onaangenaam, voor anderen mondt dit uit in een ware fobie (Daly, 1991). Die negatieve reacties maken deel uit van complexe intermenselijke verhoudingen en percepties, met als belangrijkste de vrees om uitgelachen of terechtgewezen te worden. Zwijgen is veilig, spreken maakt je kwetsbaar.

De essentie van taalangst is, volgens Horwitz, de bedreiging van iemands zelfbeeld door de beperkingen die een onvoldoende taalbeheersing aan de communicatie oplegt. Taalmethodes nodigen vaak te snel uit tot het uitvoeren van complexe taaltaken die een taalniveau vereisen waar de leerling nog niet aan toe is. Die premature taken leiden makkelijk tot taalangst. Ook leiden productieve vaardigheden doorgaans tot meer taalangst dan receptieve, omdat de onmacht om de vreemde taal te gebruiken meteen duidelijk wordt. Binnen de productieve vaardigheden is spreken meer beangstigend dan schrijven, omdat aarzelingen en fouten meteen duidelijk zijn voor de toehoorder. Bij de receptieve vaardigheden is luisteren meer angstaanjagend dan lezen, omdat het tempo van de klankstroom wordt opgelegd en herhaling niet altijd mogelijk is. Bij lezen daarentegen bepaalt de lezer zelf het tempo en zijn terugkoppelingen wel mogelijk. Maar als de leerling zelfs dan niet tot begrip komt, blijft het resultaat taalangst.

De oorzaken voor taalangst kunnen in de persoon van leerling of leraar liggen. Wie perfectionist is of bezorgd om zijn sociaal imago, zal zich sneller bedreigd voelen en de introverte leerling, ook al is hij intelligent en verwerft hij de vreemde taal prima, houdt er niet van met die taal naar buiten te treden. De communicatieve aanpak gaat er te veel van uit dat alle leerlingen als vanzelf die obstakels

overwinnen "in een sfeer van vertrouwen" en in "een echt gespreksklimaat". Een andere mogelijke oorzaak is motivatie. Een sterke motivatie om de vreemde taal te leren zal angst wegnemen, maar veel leerlingen zijn beperkt gemotiveerd en hun motivatie wordt ondergraven door andere factoren die taalangst bevorderen.

Ook kenmerken in de persoonlijkheid van de leerkracht en zijn manier van interageren, aanmoedigen of beoordelen, kunnen van invloed zijn op het ontwikkelen van taalangst. We kennen allemaal leerlingen die graag onderwijs in een taal volgden bij een bepaalde leerkracht, maar in een volgend schooljaar afhaakten omdat het niet 'klikte' met een nieuwe docent.

De oorzaken van taalangst kunnen te maken hebben met de te leren taal. Er zijn talen waarin je al vrij snel en zonder veel moeilijkheden lijkt te kunnen communiceren, zoals bijvoorbeeld Engels. Andere talen confronteren leerlingen al van het begin met moeilijkheden als verschillende geslachten en naamvallen, zoals bijvoorbeeld Frans, Duits of Russisch. Vanuit een communicatieve invalshoek proberen docenten in die talen deze moeilijkheden nogal eens te minimaliseren maar leerlingen zullen onvermijdelijk struikelen over correcte woordvormen. Het veelvuldig moeten verbeteren van die fouten kan taalangst in de hand werken.

Gevolgen van taalangst

De gevolgen van taalangst worden in de literatuur in twee groepen onderverdeeld: algemene en specifieke. Bij de eerste groep gaat het om fysieke uitingen. Meest gerapporteerde symptomen zijn hoofdpijn, klamme handen, transpireren, beven, stotteren en rood worden, met als gevolg demotivatie voor het vak. De leerling die aan taalangst lijdt, zal vaak vermijdingstactieken ontwikkelen om

zo weinig mogelijk aan bod te komen.

Wat de specifieke gevolgen van taalangst betreft, tonen bijna alle studies aan dat taalangst een negatieve invloed heeft op taalproductie en taalvaardigheid. Soms meldt men ook een invloed op verwerving en retentie, zoals bijvoorbeeld het geval is bij het Filterconcept in het Monitor Model van Krashen (1977) en Dulay, Burt & Krashen (1982). De Filter is de eerste, affectieve processor die taal materiaal al dan niet vlot binnenlaat in het hoofd van de leerling. Zijn werking wordt bepaald door de attitude, de motivatie en de persoonlijke behoeften van de leerling. Bij een negatieve factor zoals taalangst, sluit de Filter zich en wordt taalopname bemoeilijkt.

Meetinstrumenten

Er bestaan verscheidene meetinstrumenten om taalangst, motivatie, zelfperceptie en attitude te onderzoeken. Tot de meest bekende behoren de *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)* van Gardner (1985); de *WTC-scale (Willingness to Communicate)* van McCroskey en Baer (1985); de *Self-Perceived Communication Competence scale (SPCC)* van McCroskey en McCroskey (1988) en de *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* van Horwitz et al. (1986).

Onderzoek naar taalangst voor Frans en Spaans

AANLEIDING

In 2005 voerden de auteurs van dit artikel een onderzoek uit naar buitenschools talen leren bij 3569 leerlingen (Simons & Decoo, 2005). Uit dit onderzoek bleek dat veel leerlingen gemotiveerd zijn in de vreemde taal te communiceren, maar dat 37% daarbij met angst geconfronteerd wordt. Tabel 1 laat zien dat leerlingen positiever staan tegenover commu-

nicatie in het Spaans, maar dat taalangst nog opvallender aanwezig is. Dit hangt mogelijk samen met het feit dat Vlaamse leerlingen in het basisonderwijs met Frans starten en deze taal in het dagelijkse leven ook regelmatig impliciet aan bod komt. Met Spaans wordt daarentegen pas begonnen aan het einde van het secundair onderwijs.

ONDERZOEKSOPZET

Om een beter beeld te krijgen van het fenomeen taalangst ondervroegen we 302 leerlingen Frans en 445 leerlingen Spaans uit de laatste twee jaren van het Vlaamse secundair onderwijs. De vragen voor Spaans werden enkel afgenomen in het aso (algemeen secundair onderwijs), aangezien onderwijs Spaans enkel op dit niveau wordt georganiseerd. De grootste groep leerlingen die bevestigd werden voor Frans, volgen een richting uit het aso (70%), een kleinere groep volgt tso (technisch secundair onderwijs) en 9% bso (beroepssecundair onderwijs). De leeftijd van de leerlingen schommelt tussen 16 en 18 jaar.

In ons onderzoek maakten we gebruik van de *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) van Horwitz. De FLCAS omvat 33 stellingen waarover de leerling een uitspraak doet aan de hand van een vijfdelige schaal. Aangezien de schaal orgineel in het Engels werd opgesteld en op sommige punten niet

helemaal overeenstemt met de achtergrond van de leerlingen in het Vlaamse secundair onderwijs, dienden hier en daar aanpassingen te gebeuren. Bijlage 1 geeft de vertaalde versie zoals gebruikt in het onderzoek.

RESULTATEN

Het bevestigingsonderzoek leert ons dat er over het algemeen slechts kleine verschillen bestaan tussen de twee talen. Detailcijfers per item zijn opgenomen in Bijlage 1. We gaan vervolgens in op de meest opvallende resultaten uit het onderzoek.

TAALANGST EN ONZEKERHEID OVER EIGEN KENNEN EN KUNNEN

Meer dan de helft van de bevestigde leerlingen voelt zich niet helemaal zeker wanneer zij tijdens de les Frans of Spaans moeten spreken. Onzekerheid en spanning worden meer ondervonden bij de productieve vaardigheden en dan vooral bij spreekvaardigheid. Bij receptieve taken zegt één leerling op tien bang of onzeker te worden. Angstgevoelens kunnen in die mate belastend zijn dat de leerling verward raakt en hierdoor dingen vergeet. In beide talen blijkt dit voor 1 op 5 leerlingen het geval te zijn en dan vooral voor meisjes en bij leerlingen uit onderwijstypen die niet naar het hoger onderwijs leiden.

Indien je de kans krijgt om te communiceren, doe je dat dan graag?	Frans (%)	Spaans (%)
Ja, heel graag!	15	26
Ja, maar toch met angst.	37	44
Ik weet het niet.	23	21
Nee, liever niet.	18	8
Nee, helemaal niet!	6	1

Tabel 1: Bereidheid tot communicatie

ANGST VOOR DE TAALLES - TAALANGST EN TEMPO

Leerlingen geven aan dat ze meer gespannen zijn tijdens de taallessen dan tijdens andere lessen. Wanneer we Frans en Spaans vergelijken, dan zien we dat leerlingen Frans als een moeilijker taal zien. Bij Frans zien we ook dat het onderwijsniveau invloed heeft op taalangst. Vooral de leerlingen uit het beroeps- en technisch onderwijs verklaren gespannen te zijn tijdens de taallessen. Veel leerlingen zijn immers ook in deze onderwijsniveaus terecht gekomen mede door een tekort in het vak Frans dat in het aso een belangrijke plaats inneemt.

Het tempo van de les wordt bij beide talen als stresserend ervaren. Bijna één op vijf leerlingen heeft angst om achterop te geraken. Ook dit aspect wordt sterker aanvoeld door leerlingen uit het beroeps- en technisch onderwijs.

Door negatieve gevoelens over de lesinhoud of het lestempo kan een leerling afhaken of zich met andere dingen dan het vak bezighouden. Wat betreft de motivatie voor het vak zien we voor beide talen een duidelijk verschil tussen jongens en meisjes. Meisjes laten een positievere taalleerattitude zien, hetgeen in vroeger onderzoek ook al veelvuldig naar voren kwam (onder andere Smith (1997); Gardner (1985) en Wright (1999)).

TAALANGST: VOORBEREIDING, BEOORDELING EN DE KLAS

Een aantal items in het onderzoek focust op aspecten van onzekerheid en angst door een gebrek aan voorbereiding. Voor beide talen voelen de leerlingen zich zenuwachtig wanneer de leerkracht iets vraagt dat niet werd voorbereid. Ook al heeft hij zich goed kunnen voorbereiden, dan nog verklaart 1 op de 4 leerlingen altijd een beetje zenuwachtig te zijn voor de taallessen.

Angst en onzekerheid zijn vaak gekoppeld aan evaluatie en beoordeling. Meer dan de

helft van de leerlingen voelt zich niet op zijn gemak wanneer ze een toets moeten maken. Leerlingen uit sterkere studierichtingen en jongere leerlingen worden overigens minder met angstgevoelens geconfronteerd in toetsituaties.

Sommige leerlingen hebben er geen probleem mee zich uit te drukken in een anderstalig milieu, maar klappen dicht op het moment dat zij het woord moeten nemen in de klas. Anderen voelen zich beter in de veilige omgeving van de klas en huiveren bij de gedachte een gesprek aan te moeten knopen met een moedertaalspreker.

Bijna de helft van de leerlingen erkent er een probleem mee te hebben Frans of Spaans te spreken met een *native speaker*. Leerlingen uit sterkere richtingen zijn wel meer gemotiveerd om dit te kunnen. Over het algemeen voelen leerlingen zich meer op hun gemak bij hun medeleerlingen in de klas. Toch kunnen medeleerlingen ook een bron van angst en onzekerheid zijn: gemiddeld is meer dan één op drie leerlingen ervan overtuigd dat de andere leerlingen uit de klas sterker zijn voor dat vak en is één op de tien leerlingen bang uitgelachen te worden.

Angst in de klascontext kan ook ingegeven worden door de leerkracht. Zal hij elk foutje verbeteren? Zal hij een negatief beeld van me krijgen en zal dit mijn punten beïnvloeden? Gemiddeld 1 op de 4 leerlingen heeft schrik dat de leerkracht te veel corrigerend optreedt. Angst gerelateerd aan het gedrag van de leerkracht blijkt vooral voor te komen bij leerlingen uit minder sterke studierichtingen.

Hoe taalangst te verminderen?

EEN JUIST BEELD GEVEN VAN TAALLEREN

Onze leerlingen hebben vaak als ze beginnen met een taal te leren, een verkeerd beeld hiervan. Het lijkt erop of de leerling een pretpark gaat betreden van leuke ervaringen, inter-

culturele ontdekkingen, liedjes en spelletjes. En dat het allemaal vanzelf zal gaan door gewoon mee te doen. De leerling ontdekt echter spoedig dat, om vooruitgang te boeken, er ook serieus gewerkt moet worden aan woordenschat, grammatica en training in de vier vaardigheden. Bovendien werkt taalleren cumulatief: al wat je vroeger geleerd hebt, moet je ook blijven onthouden en toepassen. Taalonderwijs moet zo prettig en zo motiveerend mogelijk zijn, maar taalleren kan niet zonder een jarenlange, voortdurende inspanning. Leerlingen zouden dit moeten beseffen als ze beginnen met het leren van een taal en er een uitdaging in moeten zien. Zo worden onrealistische verwachtingen die tot ontgoocheling en taalangst kunnen leiden, vermeden.

HERWAARDERING VAN DE PLAATS VAN DE VAARDIGHEDEN

Volwassenen, die snel willen communiceren in de doeltaal, beschouwen spreekvaardigheid meestal als de belangrijkste vaardigheid. Adolescenten op school ervaren die behoefte niet in die mate. Daarom zouden we moeten nagaan of de receptieve vaardigheden niet meer aandacht verdienen om het zelfvertrouwen van de leerlingen te bevorderen. Zo zijn er communicatieve methodes die uitstel van spreekvaardigheid in de aanvangsfase aanbevelen (bijvoorbeeld de Total Physical Response). De leerling kan dan eerst voldoende taalbagage integreren en premature fouten vermijden, en ook zijn spreekangst beperken. Hoewel dergelijke methodes ook nadelen hebben, loont het de moeite om na te gaan of er onderdelen van te gebruiken zijn. Leerlingen die bang zijn om te spreken, zouden op deze manier niet gedwongen worden te spreken, want zij kunnen hun vorderingen vooral op receptief gebied laten zien in leesen luistertaken. De productieve vaardigheden volgen dan later, zonder dat de leerling er nadeel van ondervindt.

WERKEN AAN DE KLASFEER

De taalles moet in een sfeer van vertrouwen en wederzijdse ondersteuning plaatsvinden. Dat is echter gemakkelijker gezegd dan gedaan. Het kan helpen taalangst en de oorzaken en gevolgen daarvan te bespreken om deze zo te verminderen. Leerlingen moeten inzien dat taalangst normaal is en zij kunnen zelfnadenken over tips hoe die angst in te dijken. Erover praten, kan het samenhorigheidsgevoel van de groep verbeteren en de tolerantie voor elkaars fouten vergroten. Bepaalde "emotieve" methodes beweren zich sterk te richten op het verminderen van angstgevoelens, zoals Suggestopedia of Suggestologie, Sophrologie en Integrative Language Learning.

Taalangst wordt ook bepaald door de partner met wie wordt gewerkt. Leerlingen ondervinden meestal minder angst wanneer zij een taak met een medeleerling uitvoeren op hun vertrouwde plaats in de klas. Angstgevoelens worden echter groter wanneer ze de taak samen vooraan in de klas moeten uitvoeren en nog meer wanneer ze dit alleen moeten doen. En een taak uitvoeren samen met de leerkracht wordt over het algemeen als het meest intimiderend en stresserend ervaren.

ZORGEN VOOR EEN GOEDE OPBOUW IN LEERLIJNEN

De afstand tussen het niveau van de leerling en de moeilijkheid van de taak kunnen oorzaken van taalangst zijn. Dit betekent dat leergangen een goede opbouw van de lexicale en grammaticale bouwstenen moeten nastreven, in zogenaamde leerlijnen. Dat is trouwens een aanbeveling van het Europees Referentiekader voor Talen, dat de nadruk legt op "inhoudscoherentie" in opeenvolgende lagen (Nederlandse Taalunie 2006, pp. 33-35). In de literatuur vindt men deze opbouw vaak besproken onder de term "curriculum articulation". Deze opbouw sluit de inoefening van compenserende vaardigheden, zoals het leren omgaan met onbe-

kende elementen overigens niet uit, maar, zo wordt in die literatuur gesteld, moet er tegelijkertijd sprake zijn van goede aansluitingen om de leerling zo veel zelfvertrouwen te geven (Brown, 1995; Byrnes, 2001; Lally, 2001; Grittner, 1990; Lange, 1997; Rieken e.a., 1996).

DE MOEDERTAAL VERANTWOORD GEBRUIKEN

De vrees voor misbruik van de moedertaal in het vreemdetalenonderwijs heeft sommigen ertoe aangezet deze radicaal te verbieden. Daarmee wordt echter het kind met het badwater weggegooid: immers, verantwoord, beperkt gebruik van de moedertaal is niet alleen geruststellend, maar leidt ook tot betere leerresultaten. Dit werd reeds aangetoond in onderzoek uit de 60'er en 70' jaren als reactie op eentalig audio-onderwijs (Dodson, 1967; Butzkamm, 1973; Olsson, 1973; Meijer, 1974) en in recent onderzoek (Butzkamm, 2006; Cook, 2001; Deller & Rinvulucru, 2002; Scott & De La Fuente, 2008; Turnbull & Arnett, 2002). Wanneer een leerling geconfronteerd wordt met nieuwe woorden of grammaticale uitleg, kan de behoefte aan vertaling vaak niet onderdrukt worden. Wanneer de moedertaal volledig geweerd wordt, kan dit het leervertrouwen aantasten, foutieve interpretaties in de hand werken en - in tegenstelling tot wat men zou vermoeden - de reflex om te vertalen aanwakkeren.

Tot besluit

Taalangst verdient aandacht. In dit onderzoek, uitgevoerd voor Frans en Spaans, hebben we laten zien dat de ontwikkeling van durf om te communiceren, niet vanzelfsprekend is. Daarom is het voor de alledaagse praktijk aan te bevelen dat taaldocenten en toekomstige taaldocenten de oorzaken en gevolgen van deze gevoelens leren kennen. Tevens zouden zij didactische handreikingen moeten krijgen

om taalangst bij hun leerlingen te vermijden of te verminderen. Ook vanuit het oogpunt van onderzoek biedt dit onderwerp voor zowel didactici als psychologen nog heel wat perspectieven en uitdagingen om taalangst en de impact daarvan op het onderwijs nog beter in kaart te brengen.

LITERATUUR

Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.

Butzkamm, W. (1972). *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Butzkamm, W. (2006). *Dreizehn Thesen zur Rehabilitation der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht und zum Deutschlernen in Ungarn*. In I. Feld-Knapp (Ed.), *Lernen lehren – Lehren lernen*. Budapest Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache (pp. 84-95). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

Byrnes, H. (2001). *Articulating foreign language programs: The need for new, curricular bases*. In C.G. Lally (Ed.), *Foreign language program articulation: Current practice and future prospects* (pp. 157-180). Westport, CT: Bergin & Garvey.

Cook, V. (2001). *Using the first language in the classroom*. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), 402-423.

Daly, J. (1991). *Understanding communication apprehension: An introduction for language educators*. In E. Horwitz, & D. Young (Eds.), *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hal.

Decoo, W., Simons, M., & Colpaert, J. (2005). *Ons vreemdetalenonderwijs en de buitenschoolse realiteit: In welke mate gebruiken Vlaamse leerlingen hun Frans?* *Cahiers F*, 1 (1), 21-38.

Deller, M., & Rinvoluceri, M. (2002). *Using the mother tongue: Making the most of the learner's language*. London: First Person Publishing.

Dodson, C. (1967). *Language teaching and the bilingual method*. London: Pitman.

Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.

Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.

Grittner, F.M. (1990). Reaction: Articulation. Establishing continuity between elementary, middle and secondary school programs. *Foreign Language Annals*, 23 (4), 293-295.

Horwitz, E.K. (2000). It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256-259.

Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

Horwitz, E.K., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.

Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 152-161). New York: Regents.

Lally, C.G. (Ed.). (2001). *Foreign language program articulation: Current practice and future prospects*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Lange, D.L. (1997). Models of articulation: struggles and successes. *ADFL Bulletin*, 28 (2), 31-42.

MacIntyre, P.G. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.

McCroskey, J.B. (November 1985). *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, CO. Denver, CO: Speech Communication Association.

McCroskey, J.C., & McCroskey, L.L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 5 (2), 108-113.

Meijer, T.T. (1974). *De globaal-bilinguale en de visualiserende procedure voor de betekenisoverdracht*. Proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

Mills, N., Pajares, F., & Herron, F. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39 (2), 273-292.

Nederlandse Taalunie. (2006). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Olsson, S. (1973). *A learning experiment in English with monolingual and bilingual word-lists*. Gothenburg: GUME-project.

Rieken, E., Kerby, W., & Mulhern, F. (1996). Building better bridges: Middle school to high school articulation in foreign language programs. *Foreign Language Annals*, 29 (4), 562-570.

Rodríguez, M., & Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87 (3), 365-374.

Savignon, S.J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Savignon, S.J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading: Addison-Wesley.

Scott, V.M., & De La Fuente, M.J. (2008). What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused

tasks. *The Modern Language Journal*, 92 (1), 100-113.

Smith, T. (1997). Adolescent gender differences in time alone and time devoted to conversation. *Adolescence*, 32, 483-496.

Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37 (3), 308-328.

Wright, M. (1999). Influences on learner attitudes towards foreign language and culture. *Educational Research*, 41, 197-208.

MATHEA SIMONS is docente vakdidactic Frans en Spaans aan het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen.

E-mail: mathea.simons@ua.ac.be

WILFRIED DECOO is gewoon hoogleraar toegepaste taalkunde aan de Brigham Young University (U.S.A.) en aan de Universiteit Antwerpen.

E-mail: wilfried.decoo@ua.ac.be

Bijlage 1: Vertaalde versie van de FCLAS en resultaten per item

nr ITEM	FRANS					SPAANS				
	++	+	-	--	GM	++	+	-	--	GM
1. Ik voel mij nooit helemaal zeker wanneer ik Frans/Spaans moet spreken tijdens de les.	10	44	34	10	2	11	49	27	9	4
2. Ik maak me geen zorgen over fouten wanneer ik Frans/Spaans moet spreken tijdens de les.	11	33	41	13	2	14	35	36	10	5
3. Ik ben bang wanneer ik weet dat ik een antwoord moet geven.	2	10	47	38	3	3	16	53	24	4
4. Ik ben bang en onzeker wanneer ik niet begrijp wat de leerkracht zegt in het Frans/Spaans.	3	16	47	28	6	1	18	46	32	3
5. Ik zou het niet erg vinden om nog meer lessen in het Frans/Spaans te krijgen.	7	18	28	39	8	5	24	45	12	14
6. Tijdens de les Frans/Spaans betrap ik er mij op dat ik met andere dingen bezig ben die niets te maken hebben met de les.	13	35	32	13	7	11	37	31	12	9
7. Ik ben ervan overtuigd dat de andere leerlingen sterker zijn in Frans/Spaans dan ikzelf.	13	29	35	8	15	9	28	40	10	13
8. Ik voel me doorgaans op mijn gemak wanneer ik een toets Frans/Spaans moet maken.	9	42	33	8	8	7	28	46	9	10
9. Ik panikeer wanneer ik Frans/Spaans moet spreken zonder dat ik dit heb kunnen voorbereiden.	8	21	47	21	3	5	35	41	16	3
10. Ik maak me zorgen over de gevolgen als ik niet slaag voor het vak Frans/Spaans.	22	52	16	6	4	14	35	36	10	5
11. Ik begrijp niet waarom sommige mensen zich zorgen maken om Frans/Spaans te spreken.	7	25	49	12	7	6	26	45	12	11
12. Tijdens de les Frans/Spaans word ik soms zo zenuwachtig dat ik dingen vergeet.	4	18	53	21	4	3	14	43	37	3
13. Ik heb er problemen mee om spontaan en vrijwillig antwoorden te geven in het Frans/Spaans.	8	29	43	16	4	7	30	42	16	5
14. Ik zou er geen probleem mee hebben om Frans/Spaans te spreken met Frans-/Spaanstaligen zelf.	14	40	28	13	5	14	41	28	6	11
15. Ik word onzeker wanneer ik niet begrijp wat de leerkracht aan het verbeteren is.	1	20	48	19	12	3	12	57	24	4
16. Zelfs al ben ik goed voorbereid, toch ben ik altijd een beetje zenuwachtig voor de les Frans/Spaans.	6	20	43	28	3	4	18	46	28	4

17. Ik heb vaak geen zin om naar de les Frans/Spaans te gaan.	19	33	31	7	10	11	30	43	5	11
18. Ik voel me op mijn gemak wanneer ik tijdens de les Frans/Spaans moet spreken.	5	39	35	12	9	9	26	50	11	4
19. Ik heb schrik dat mijn leerkracht elk foutje dat ik maak gaat verbeteren.	4	20	51	20	5	3	12	57	24	4
20. Mijn hart bonst wanneer ik weet dat ik iets zal moeten zeggen tijdens de les.	5	15	49	30	1	9	29	29	30	3
21. Hoe meer ik studeer voor een toets Frans/Spaans, hoe meer ik verward geraak.	5	13	44	36	2	3	14	42	38	3
22. Ik voel geen druk wanneer ik iets voor de les Frans/Spaans moet voorbereiden.	1	43	41	8	7	2	46	39	10	3
23. Ik denk altijd dat de andere leerlingen beter Frans/Spaans spreken dan ikzelf.	11	32	37	8	12	5	14	47	23	11
24. Wanneer ik Frans/Spaans moet spreken voor de klas voel ik me heel zeker over mezelf.	5	23	51	5	6	8	25	53	11	3
25. De leerstof voor Frans/Spaans gaat zo snel vooruit dat ik bang ben achterop te geraken.	5	13	52	26	4	3	15	47	31	4
26. Ik ben meer gespannen tijdens de les Frans/Spaans dan tijdens andere lessen.	2	11	47	33	7	4	12	45	36	3
27. Ik word zenuwachtig en verward wanneer ik iets zeg tijdens de les Frans/Spaans.	4	12	57	23	4	3	15	42	37	3
28. Wanneer ik naar de les Frans/Spaans ga, voel ik me heel zeker van mezelf en op mijn gemak.	9	42	30	7	12	9	43	31	8	9
29. Ik word zenuwachtig wanneer ik niet elk woord begrijp dat de leerkracht zegt.	2	9	57	28	4	3	9	54	31	3
30. Ik geraak ontmoedigd wanneer ik eraan denk hoeveel regeltjes je moet kennen om Frans/Spaans te kunnen spreken.	8	25	42	17	8	2	15	51	27	5
31. Ik ben bang dat de andere leerlingen mij uitlachen wanneer ik Frans/Spaans spreek.	3	12	51	31	3	2	8	51	35	4
32. Ik zou mij waarschijnlijk meer op mijn gemak voelen bij Frans/Spaanstaligen dan bij medeleerlingen wanneer ik Frans/Spaans moet spreken.	4	11	42	31	12	4	12	41	30	13
33. Ik word zenuwachtig wanneer de leerkracht Frans/Spaans mij iets vraagt dat ik niet heb kunnen voorbereiden.	4	30	41	19	6	5	36	40	16	3

Noot. De respondenten werd gevraagd om elke stelling te beoordelen. We hanteerden hierbij een vijfdelige schaal helemaal akkoord (++), akkoord (+), niet akkoord (-), helemaal niet akkoord (--), geen mening (GM).