

Ten Geleide

Taakgericht taalonderwijs stelt motiverende, levensechte taaltaken centraal, waarin leerlingen met elkaar communiceren in de doeltaal. Toch constateren docenten moderne vreemde talen dat in taakgericht onderwijs leerlingen tijdens een groot deel van de onderwijstijd de doeltaal nauwelijks gebruiken, ook niet tijdens de voorbereiding van de uiteindelijke taak. Daarom zetten Marrit van de Guchte en Gert Rijlaarsdam een experiment op om te zien of een andere aanpak tot meer doeltaalgebruik zou leiden. Zij vergeleken een groep leerlingen die, in tweetallen, een taaltaak face-to-face voorbereidde met een groep die de voorbereiding chattend deed, via WhatsApp. De voorbereiding op de taak via chatten vergrootte het doeltaalgebruik van leerlingen aanzienlijk en had ook een positief effect op de daaropvolgende spreektaak. Veel leerlingen ervoeren het chatten als een goede voorbereiding op de daaropvolgende spreektaak.

Ook het artikel van Nathalie van Kampen en Ton Koet heeft betrekking op taakgericht moderne vreemde talenonderwijs. Zij vergeleken de prestaties wat betreft spreekvaardigheid en de motivatie van 4-havoleerlingen die met een complexe taaltaak werkten, met de prestaties en motivatie van leerlingen die spreekvaardigheidsonderwijs via verschillende kleinere spreekopdrachten volgden. De prestaties van de leerlingen die aan de complexe taaltaak hadden gewerkt bleken qua fluency achteruit te zijn gegaan en ze toonden een lagere motivatie. Wat de verschillen betreft tussen jongens en meisjes, bleken de prestaties van de jongens die aan de complexe taaltaak hadden gewerkt qua structuur sterker vooruit te zijn gegaan dan die van de andere leerlingen.

Jongeren en vooral vmbo-leerlingen besteden steeds minder tijd aan lezen in de vrije tijd, wat zorgelijk is vanuit cultureel oogpunt en vanuit geletterdheidsperspectief. Via interviews onder vmbo-leerlingen hebben Loes Aartsma en Jacqueline Evers-Vermeul achterhaald wat deze groep zelf als redenen hiervoor aandraagt en wat zij als aanknopingspunten ziet voor leesbevorderingsinterventies. Hieruit blijkt onder andere dat vooral het leesaanbod niet altijd zichtbaar is en hen onvoldoende aanspreekt, maar ook dat hun leerkracht een belangrijke enthousiasmerende rol kan vervullen.

Elisabeth Lehrner-te Lindert, Ewout van der Knaap en Rick de Graaff onderzochten via een vragenlijst onder docenten Duits welke leerdoelen de docenten met de inzet van literatuur in de onderbouw Duits nastreven, hoe vaak ze literatuur inzetten, welke didactische methoden ze gebruiken en welke verbeteringsvoorstellen ze ten aanzien van de onderwijspraktijk noemen. Authentieke, van leergangen losstaande literatuur blijkt een ondergeschikte rol te spelen. Er ontbreken voor de moderne vreemde talen duidelijk geformuleerde leerdoelen met betrekking tot de inzet van literatuur in de onderbouw. De behandeling van literatuur is gebaseerd op de bereidwilligheid en de prioriteiten van de individuele docent die wel of niet affiniteit met literatuur heeft. Een juist gebruik van literatuur in de onderbouw zou de aansluiting tussen onder- en bovenbouw kunnen versterken, het leesplezier vergroten en de taalvaardigheid verbeteren.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Chatten in taakgericht mvt-onderwijs: Effect op doeltaalgebruik en ervaringen van leerlingen

MARRIT VAN DE GUCHTE & GERT RIJLAARSDAM

Taakgericht taalonderwijs stelt motiverende, levensechte taaltaken centraal, waarin leerlingen met elkaar communiceren in de doeltaal. Toch constateren docenten moderne vreemde talen dat in taakgericht onderwijs leerlingen tijdens een groot deel van de onderwijstijd de doeltaal nauwelijks gebruiken. Juist als leerlingen de uiteindelijke taak voorbereiden, gebruiken ze de doeltaal niet of nauwelijks. Daarom zetten we een experiment op met twee klassen om te zien of een andere aanpak tot meer doeltaalgebruik zou leiden. We vergeleken een groep leerlingen die, in tweetallen, een taaltaak face-to-face voorbereidde met een groep die de voorbereiding chattend deed, via WhatsApp. De voorbereiding op de taak via chatten vergrootte het doeltaalgebruik van leerlingen aanzienlijk en had ook een positief effect op de daaropvolgende spreektaak. Veel leerlingen ervoeren het chatten als een goede voorbereiding op de daaropvolgende spreektaak.

Taakgericht vreemdetalenonderwijs is gebaseerd op het principe 'al doende leert men'. De standaard opbouw van zulk onderwijs toont figuur 1. De leerlingen werken toe naar een eindproduct (fase 3), bereiden die uitvoe-

ring vaak in tweetallen of in groepjes voor (fase 2) en krijgen hiervoor hulpmiddelen aangereikt door de docent in fase 1.

In de voorbereidende fase (fase 2) vindt het overleg tussen leerlingen meestal in het Nederlands plaats. De presentatie van het eindproduct gebeurt wel in de doeltaal.

De noodzaak van doeltaalgebruik als leeractiviteit

Om productief taalvaardig te worden in een vreemde taal, zullen leerlingen zich veelvuldig in die taal moeten uiten, volgens de output-hypothese (Swain & Lapkin, 1995). Deze gaat ervan uit dat door de doeltaal te gebruiken, leerlingen ervaren welke grammaticale of lexicale kennis ze nog nodig hebben om zich nog beter te uiten. Volgens deze hypothese roept het ontdekken van hiaten in de eigen kennis een natuurlijke behoefte op om die kennis uit te breiden, wat de taalontwikkeling van de leerling ten goede komt. Wanneer leerlingen dus alleen in de allereerste fase, namelijk de presentatiefase, in de doeltaal communiceren, gaan er behoorlijk wat output-minuten verloren.

FASE 1: VOOR	FASE 2: TIJDENS	FASE 3: NA
Introductie taak door docent Inhoudelijke en talige input Voorbereidende oefeningen	Leerlingen bereiden in twee- of meertallen de taak voor. Docent geeft grammaticale instructie. Docent loopt rond en geeft feedback.	Leerlingen laten eindproduct aan docent, kleine groep of hele klas zien.

Figuur 1. Opbouw taalzaak

Het fraaie van de voorbereidingsfase is dat het een heel natuurlijke taalgebruikssituatie is; samen overleg je hoe je de taak het beste kunt aanpakken, welke taalelementen je nodig hebt enzovoort: je praat en denkt over de eindtaak. Die eindtaak daarentegen heet dan wel communicatief te zijn, maar in veel gevallen produceren leerlingen een compleet voorbereid tekstje.

Dat leerlingen de doeltaal tijdens het gezamenlijk voorbereiden van een dergelijke taak niet gebruiken, is wel begrijpelijk. Al sinds de jaren tachtig laat onderzoek zien dat spreken in het moderne vreemdetalenonderwijs de activiteit is die bij leerlingen de meeste stress oproept (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Ook al is er geen beoordeling met een cijfer, luisteraars hebben opvattingen over de uitspraak, woordkeus en vloeiendheid van spreken. Leerlingen voelen zich hierdoor te kijk staan.

Met Paul Halma, docent Duits aan het A. Roland Holst College te Hilversum, die ook een leergemeenschap over doeltaalbevordering leidt, zijn we op zoek gegaan naar manieren om de hoeveelheid doeltaalcommunicatie binnen het taakgericht taalonderwijs te vergroten. We kwamen uit op tekst-chat, door Corda (1999) omschreven als het schriftelijk voeren van een gesprek via internet. Leerlingen ervaren chatten als minder

stressvol dan spreken en zijn daardoor eerder bereid zich in de doeltaal te uiten (zie de meta-analyse van Ziegler, 2016a). Daarom wilden wij in een pilot-onderzoek verkennen of chatten het doeltaalgebruik bij leerlingen inderdaad zou vergroten in fase 2 van taakgericht onderwijs en of dit ook zou leiden tot meer doeltaalgebruik tijdens het spreken in fase 3.

Empirische onderbouwing

Chatten is een interessante communicatievorm voor het moderne vreemdetalenonderwijs omdat het een mengvorm is van twee verschillende modi, spreken en schrijven. Het is een dialoog met beurtwisselingen, en lijkt daarom op een gesprek. Tijdens de chatinteractie kunnen leerlingen oefenen met verschillende spreekstrategieën, zoals het beginnen en eindigen van een gesprek en het wisselen van onderwerp, die tijdens een later gesprek weer toegepast kunnen worden. (Engler, 2013). Volgens onderzoekers als Smith (2003) en Warschauer (1996) zou chatten tot dezelfde taalverwervingsprocessen kunnen leiden als die in gesproken dialogen. De leerders onderhandelen immers over betekenis en verbeteren hun uitingen. Dat leerlingen elkaar niet kunnen zien, zou

het taalverwervingsproces kunnen faciliteren, omdat alle communicatie expliciet via geschreven taal moet verlopen (Toorenaar, 2001). Chatten heeft ook overeenkomsten met schrijven. Dat leerlingen de eigen tekstbeurten en die van de chatpartner kunnen zien, biedt het voordeel dat ze tijd hebben om hun tekstuele bijdragen te plannen in wisselwerking met het lezen van de tekst van de ander en de eigen bijdragen te monitoren en te herzien. Leerlingen zouden daardoor meer aandacht besteden aan de inhoud en correctheid van hun bijdragen (Kitade, 2000; Pellettieri, 2000; Warschauer, 1996).

Inmiddels zijn er verschillende onderzoeken die de effecten van tekst-chat aantonen op zowel affectieve factoren als motivatie en angst, als op de taalontwikkeling van leerders.

González-Lloret en Ortega (2014) stellen dat leerders die taaltaken in een digitale omgeving uitvoeren, minder angst kunnen ervaren waardoor hun motivatie en deelname aan interactie in de doeltaal vergroot wordt. Uit verschillende chatonderzoeken (Beauvois, 1992; Chun, 1998; Kelm, 1992; Kern, 1995; Satar & Özden, 2008) blijkt dat leerders zich in een dergelijke digitale omgeving inderdaad minder angstig voelen om zich in de doeltaal te uiten en de omgeving ook motiverender vinden om de doeltaal te gebruiken. Opvallend is ook dat introverte studenten die zich in mondelinge discussies afzijdig houden, een toename in deelname aan interactie laten zien tijdens chatsessies. Omdat de taalproductie niet hoorbaar en zichtbaar is voor de docent, voelen leerlingen zich 'onbespied', waardoor ze zich meer ontspannen voelen en vrijer experimenteren met de doeltaal (Philp, Adams & Iwashita, 2014).

Omdat leerlingen in een digitale omgeving bereidwilliger zijn om de doeltaal te gebruiken, oefenen ze meer met taalproductie, wat de ontwikkeling van de doeltaal ten goede kan komen (De Keyser, 2017). De eerste chat-

studies (Beauvois, 1992; Kelm, 1992; Kern, 1995) die geschreven chat vergeleken met face-to-face (F2F) discussies, lieten twee effecten zien: (1) de doeltaalproductie tijdens het uitvoeren van chattaken was groter (aantal woorden, aantal zinnen) en (2) er was meer interactie tussen de leerders (aantal beurten). Een recente meta-analyse van Ziegler (2016a) naar de effecten van digitale technologieën op de prestaties van leerders in taakgericht taalonderwijs ondersteunt deze bevindingen. Daarnaast toonde Smith (2004) aan dat het vocabulaire van leerlingen toenam als die chattend in tweetallen een taak uitvoerden. In het geval van De la Fuente (2003) presteerden leerlingen uit de chatconditie beter dan leerlingen uit de F2F-conditie op schriftelijke productie- en herkenningmaten. Ook leidden de chatinteracties tot complexer taalgebruik (Böhlke, 2003; Kitade, 2000) en tot verbeteringen van de kwantiteit en kwaliteit van pragmatische strategieën (zoals het afwijzen van een uitnodiging bij Sykes, 2005).

Ook kan tekst-chat leiden tot een verhoogde aandacht voor correctheid, omdat voor leerlingen zowel de eigen bijdragen als die van hun chatpartner zichtbaar zijn en leerlingen langer de tijd hebben om over hun bijdrage na te denken en die te produceren (monitoren). In Pellettieri's (2000) studie gaf 50 procent van de deelnemers aan meer aandacht te hebben voor correctheid dan in F2F-gesprekken. Andere studies (Payne & Whitney, 2002; Shekary & Tahririan, 2006) laten zien dat leerlingen hun fouten vaker opmerkten in tekst-chat dan in F2F-gesprekken.

Zowel Beauvois (1998) als Payne en Whitney (2002) vonden transfereffecten van chatten naar spreken. Gebaseerd op Levelts (1989) taal- en productiemodel stellen de laatsten dat geschreven chat dezelfde cognitieve processen als mondelinge taalproductie uitlokt, en om die reden eenzelfde positieve bijdrage zou kunnen leveren aan het verwer-

ven van bepaald vocabulaire dat bij een taak/genre hoort en aan de vloeiendheid van de taakuitvoering.

De theoretische en empirische verkenning naar de effecten van chatten op doeltaalgebruik, mondde uit in een pilot-onderzoek met de volgende drie onderzoeksvragen:

1. Gebruiken twee leerlingen die chatten tijdens het uitvoeren van een voorbereidende beslistaak de doeltaal meer dan wanneer de uitvoering F2F plaatsvindt?
2. Leidt chattend overleg, in vergelijking met F2F-overleg, tijdens de voorbereidende beslistaak, tot meer doeltaalgebruik in de daarop volgende spreektaak?
3. Hoe ervaren leerlingen het chattend uitvoeren van een voorbereidende beslistaak, als voorbereiding op een daarop volgende spreektaak?

Method

Deelnemers

Aan dit onderzoek namen tweeënvijftig 3-havo/vwo leerlingen van dezelfde school deel. Zij volgden twee jaar lang, twee uur per week, onderwijs in Duits als vreemde taal. De gemiddelde leeftijd was 14,7 jaar. Alle leerlingen hadden een Nederlandstalige

achtergrond. Elke deelnemer was willekeurig toegewezen aan een van de twee condities: uitvoeren van een voorbereidende beslistaak via tekst-chat (n = 26) of face-to-face (F2F) (n = 26).

Zowel in de chat- als F2F-conditie waren er 13 leerlingkoppels. Het moderne vreemdetalenonderwijs op deze school is taakgericht en het curriculum bestaat uit door de docenten ontworpen taken die gebaseerd zijn op het Europees Referentiekader (Council of Europe, 2001).

Onderzoeksontwerp en procedures

Het onderzoeksontwerp (figuur 2) bestaat uit twee onderdelen: 1) het meten van het doeltaalgebruik van leerlingen door middel van een interventie waarbij één groep een voorbereidende beslistaak via chat uitvoert en de andere groep diezelfde taak F2F; en 2) het meten van het effect van deze verschillende manieren van overleg op een hierop volgende individuele spreekopdracht. Om vast te stellen of er vooraf verschillen waren in hoeveelheid doeltaalgebruik tussen de groepen hebben de leerlingen een voortoets gemaakt in de vorm van een communicatieve spreektaak. In de week erna voerden alle deelnemers een pre-task uit die hen voorbereidde op de taak 'organiseer een klassenfeest' via luister- en

	CHAT-CONDITIE	F2F-CONDITIE
week 1	Voortoets: Communicatieve spreektaak (5 min)	
week 3	Pre-task: luisteren/lezen/woordenschat: Thema feest organiseren (40 min)	
week 4	Vorbereidende beslistaak via Chat	Vorbereidende beslistaak F2F
week 4	Natoets: Communicatieve spreektaak (5 min)	

Figuur 2. Onderzoeksontwerp

leesopdrachten en woordenschatoefeningen. Een week later vond de interventie plaats, waarin leerlingen in koppels een beslistaak (zie figuur 3) uitvoerden: de ene helft via een chat- de andere groep via een F2F-situatie. Daarna werd de leerlingen gevraagd de uitkomsten van de beslistaak individueel te presenteren.

Interventietaak

De voorbereidende beslistaak baseerden we op onderzoek naar taaktypen die veel interactie uitlokken. We pasten de door González-Lloret en Ortega (2014) voorgestelde ontwerpcriteria voor ICT-taken toe. Onderzoek naar welke taken veel interactie uitlokken, laat zien dat met name de beslistaak ervoor zorgt dat leerlingen met elkaar in 'onderhandeling' blijven en dus blijven communiceren (Pelletieri, 2000; Smith, 2004). Wij kozen voor een zelf ontworpen taak op A2+ niveau van het Europees Referentiekader, die leerlingen vraagt te onderhandelen over de organisatie van een klassenfeest.

In figuur 3 staat de taak zoals de chatgroep die kreeg. De F2F-groep kreeg precies dezelfde taak met het verschil dat hun gevraagd werd mondeling te overleggen.

In beide condities stond in de schriftelijke opdracht dat het overleg (F2F of via chat) in het Duits moest plaatsvinden. Om ervoor te zorgen dat de instructie in beide condities gelijk was, is ervoor gekozen om dit niet nogmaals expliciet mondeling toe te lichten.

De leerlingen uit de chatgroep zaten in de computerruimte met schotten tussen de tafels, zodat er geen contact tussen hen mogelijk was. De opdracht bevatte de naam en het telefoonnummer van de chatpartner. Hiervoor hadden wij toestemming van de leerlingen en de ouders. Voor het chatten gebruikten ze WhatsApp Messenger: alle leerlingen hadden deze app op hun mobiele telefoon en waren zeer bekend met het gebruik van de tekst-chat-functie. De leerlingen maakten een app-groep voor twee personen aan en kregen daarna het startsein om met de opdracht te beginnen (zie figuur 4

EINE KLASSENPARTY ORGANISIEREN

Het is juni en het schooljaar is bijna voorbij. Dat willen jullie met twee Quest-klassen vieren. Jullie zien elkaar alleen vandaag niet meer dus moet dit **overleg via WhatsApp in het Duits** plaatsvinden.

Op je opgavenblad zie je met wie je over het klassenfeest gaat chatten.

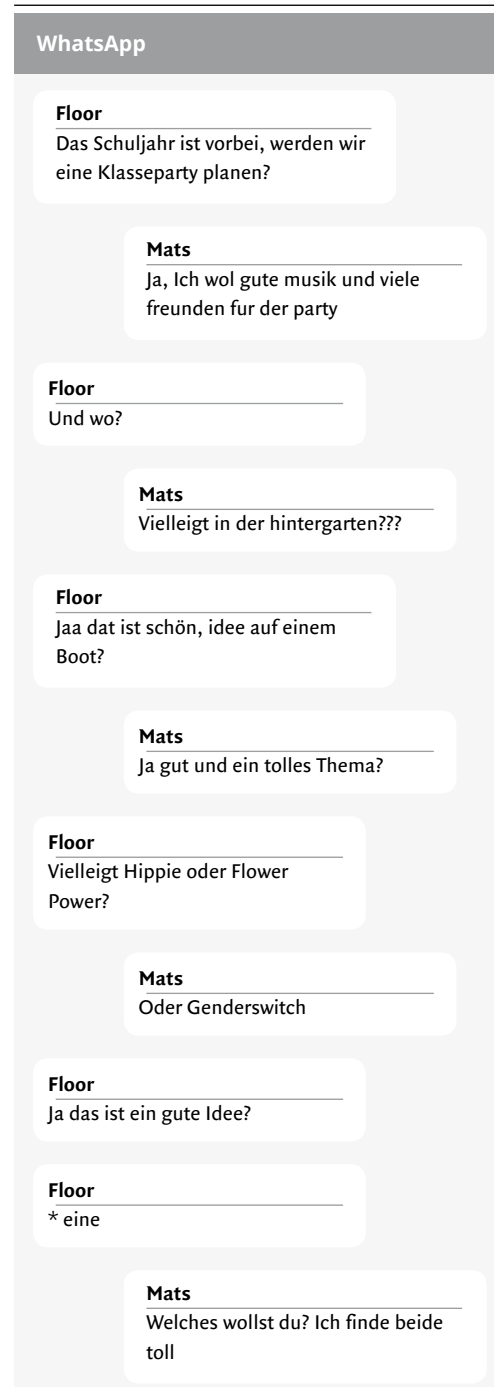
1. Het doel is om, al chattend in het Duits, tot een **gezamenlijk voorstel** voor een klassenfeest te komen
2. Dit voorstel presenteer je in het volgende uur in het Duits.

Und jetzt fangt ihr mit dem Chat an.

Euer Chat enthält:

- Einen Austausch von Ideen
- Einen gemeinsamen Vorschlag für die Klassenparty

Figuur 3. De beslistaak voor de chatgroep



Figuur 4. Onderdeel van een chatconversatie tussen Floor en Mats¹

voor voorbeeld van chatinteractie). Na afloop van de chatopdracht verzonden de leerlingen de chatconversatie via de exporteerfunctie in WhatsApp naar het emailadres van de onderzoeker (tevens eerste auteur van dit artikel), en wisten zij het telefoonnummer van de chatpartner. In diezelfde les presenteerde elke leerling individueel mondeling in het Duits het voorstel voor het feest, chattend voorbereid via de beslistaak, bij een onderzoeksassistent. Alle zes onderzoeksassistenten waren vooraf geïnstrueerd en werkten volgens een zelfde protocol. Ze namen de presentaties met een voice-recorder op. Alle leerlingen uit de chatconditie vulden na de spreekopdracht een korte vragenlijst in waarin gevraagd werd naar hun mening over en ervaring met de chatopdracht.

De leerlingen uit de F2F-conditie zaten in een lokaal met de eigen docent en werkten aan een leesopdracht, die niets met het thema van het onderzoek te maken had. De leerlingen werden per tweetal uit het lokaal gehaald door een onderzoeksassistent, waarna zij in een andere ruimte de beslistaak kregen voorgelegd. Net zoals aan de leerlingen in de chatconditie werd hun de schriftelijke opdracht voorgelegd waarin gevraagd werd in het Duits te overleggen over een gezamenlijk klassenfeest en tot een voorstel te komen. Dit F2F-overleg tussen leerlingen werd op video opgenomen, met een zodanige cameraopstelling dat leerlingen daar niet door gehinderd of afgeleid werden.

Na afloop van dit overleg werd hun individueel gevraagd, ieder in een aparte ruimte, dit voorstel aan een onderzoeksassistent mondeling in het Duits te presenteren. Deze presentaties werden met een voice-recorder opgenomen.

Voortoets en natoets

De voortoets was een communicatieve spreektaak: we vroegen leerlingen in het Duits hun perfecte 16e verjaardag te beschrijven en uit te

leggen waarom. De natoets vroeg leerlingen hun voorstel over het gezamenlijke klassenfeest te presenteren en uit te leggen waarom ze bepaalde keuzes hadden gemaakt. Beide spreektaken werden getranscribeerd om de hoeveelheid doeltaalgebruik, het Duits, vast te stellen.

Interactie tijdens interventietaak

De F2F-interactie werd getranscribeerd. De chatinteractie werd door de leerlingen via Whatsapp Messenger gemaild naar de onderzoeker, omgezet in een word-bestand om vervolgens geanalyseerd te worden.

Vragenlijst (alleen chat-conditie)

In het vragenlijstje stelden we vier vragen:

1. Wat vond je van het chatten om je voor te bereiden op een spreekopdracht?
2. Wat heb je geleerd van het chatten om je voor te bereiden op een spreekopdracht?
3. Ik zou chatten vaker/niet vaker bij het leren van een taal willen gebruiken omdat...
4. Wat zou jou helpen om van een chatopdracht nog meer te leren?

De antwoorden op deze vier vragen zijn geanalyseerd en gecodeerd. Bij vraag 1 zijn de antwoorden ingedeeld in drie categorieën: positief, negatief, gemengd (hier werden zowel positieve als negatieve aspecten genoemd). Bij vraag 2 zijn de antwoorden ingedeeld in twee categorieën: wel of niet iets geleerd en bij vraag 3 in drie categorieën: vaker, niet vaker of even vaak chatten. De antwoorden op open vraag 4 vielen uiteen in vijf categorieën: behoefte aan meer ondersteuning, chatten combineren met spreken, complexere opdracht en keuze chatpartner.

Scores doeltaalgebruik

Van de voortoets, de natoets en de chat/F2F-interactie stelden we per leerling vast

- het totaal aantal woorden,
- het aantal Duitse woorden (doeltaalgebruik), en

- het percentage doeltaalgebruik (totaal aan Duitse woorden/totaal aantal woorden). Het gebruik van Engelse woorden zoals *Gender-Switch* (Fest) en *coole Gadgets* hebben we buiten de meting van het doeltaalgebruik gelaten. Ook verduitsde Nederlandse woorden als 'gesellig' hebben we niet als doeltaalgebruik aangerekend.

Data-analyse

We pasten variantieanalyse toe om vast te stellen of er significante verschillen in het doeltaalgebruik waren tussen de chatconditie en F2F-conditie, op de voortoets, tijdens de voorbereidende beslistaak en op de natoets. De grenswaarde voor het statistische significantieniveau werd gesteld op $p=,05$. De resultaten van de vragenlijst geven we weer in percentages.

Resultaten

Tabel 1 toont de resultaten voor het doeltaalgebruik tijdens de voormeting, de interventie en de nameting. De twee groepen verschilden op geen enkele score op de voormeting.

Voorbereidingstijd tijdens interventie

De voorbereidende opdracht waarin de leerlingen met elkaar overlegden over de invulling van het klassenfeest leidde in de twee condities tot verschillende hoeveelheden voorbereidingstijd. In de F2F-conditie overlegden de leerlingen gemiddeld 2,9 minuten met elkaar ($SD=1,7$) en in de chatconditie 13,4 minuten ($SD=4,5$). De voorbereidingstijd per tweetal in de chatconditie is dan ook significant groter dan in de F2F-conditie ($(F(1,25) = 62,32, p < 0,001)$).

Totaal aantal woorden

Als we alleen maar kijken naar de hoeveelheid taalgebruik, zonder onderscheid naar wel/geen doeltaalgebruik, dan produceert de

Meting	VOORMETING (SPREEKTAAK)		INTERVENTIE (VOORBEREIDING)		NAMETING (SPREEKTAAK)	
	Chat	F2F	Chat	F2F	Chat	F2F
Totaal aantal woorden	25,99 (12,54)	29 (18,60)	90,08 (31,96)	146,81 (87,66)	44,85 (12,42)	37 (14,68)
Totaal aantal woorden in het Duits	21,12 (9,32)	23,73 (14,05)	85,88 (30,87)	3,88 (11,46)	37,27 (10,40)	30,62 (12,59)
Percentage doeltaalgebruik	84 (11)	84 (9)	96 (7)	3 (06)	83 (7)	84 (01)

Chat is chatconditie (n=26), F2F is face-to-face conditie (n=26)

Tabel 1. Resultaten doeltaalgebruik per leerling; gemiddelde en standaardafwijking (tussen haken)

F2F-conditie significant meer woorden tijdens de beslisstaak, ($F(1,51) = 9,6$, $p = 0,003$; effectgrootte $d = 0,86$), maar de chatconditie produceert meer op de natoets ($F(1,51) = 4,33$, $p = 0,043$, effectgrootte van $d = 0,60$).

Totaal aantal Duitse woorden

De chatconditie produceert meer Duitse woorden dan de F2F-conditie, zowel tijdens de voorbereidende beslisstaak ($F(1,51) = 161,26$, $p < 0,001$ als op de natoets ($F(1,51) = 4,32$, $p = 0,043$). De effectgroottes zijn respectievelijk zeer groot tijdens de interventie ($d = 3,52$) en gemiddeld op de natoets ($d = 0,60$).

Percentage Duits doeltaalgebruik

De chatconditie produceert een significant hoger percentage doeltaal dan de F2F-conditie ($F(1,51) = 2798,09$, $p < 0,001$ tijdens de beslisstaak. De effectgrootte is groot ($d = 1,98$). Dat verschil was niet zichtbaar op de natoets ($F(1,51) = 0,919$, $p = 0,92$).

Vragenlijst: Ervaringen en meningen ten aanzien van chatten

Uit de analyse van de data bij vraag 1 bleek dat

54 procent van de leerlingen uit de chatconditie positief was over het chatten als voorbereiding op een spreekopdracht. Zij schreven bijvoorbeeld: 'Het is fijner dan praten want nu kon je langer over je antwoord nadenken' en 'Ik vond het goed want je oefent ook schrijfvaardigheid en leesvaardigheid'. 27 procent van de leerlingen was deels positief maar plaatste ook kanttekeningen zoals 'Je leerde je goed voorbereiden op een gesprek, alleen niet met de uitspraak erbij'. 19 procent van de leerlingen was negatief. Een van de leerlingen gaf aan dat spreken en chatten twee heel andere dingen zijn en dat chatten daarom niet echt een goede voorbereiding op een spreekopdracht kan zijn.

Ten aanzien van vraag 2 gaf 77 procent van de chatgroep aan iets van het chatten geleerd te hebben. In 85 procent van de antwoorden ging dit om taalgerelateerde leerervaringen zoals 'Ik heb geleerd om vragen te stellen in het Duits', 'Ik kan nu beter reageren op iemand anders in het Duits' en 'Ik kan nu correcte en complete zinnen in een conversatie maken.' In de overige 15 procent ging het om aspecten die met het medium WhatsApp zelf

te maken hadden zoals 'Dat je niet door elkaar heen verschillende berichten moet sturen'. 23 procent van de leerlingen uit de chatgroep schreef niets extra's door het chatten te hebben geleerd. Ten aanzien van vraag 3 gaf 65 procent van de leerlingen uit de chatconditie aan vaker te willen chatten binnen de lessen, 31 procent wilde het minder vaak doen, en 4 procent even veel.

We waren ook erg geïnteresseerd in mogelijke verbeteringen of aanvullingen voor een vervolgstudie. 70 procent van de leerlingen deed waardevolle suggesties. 35 procent van deze voorstellen had betrekking op extra ondersteuning in de vorm van vooraf vocabulaire uit het hoofd leren, langere voorbereidingstijd of het ontvangen van feedback. 15 procent gaf aan dat de opdracht wel complexer kon worden gemaakt door meer eisen aan de inhoud te stellen, zoals 'Noem een thema, tijd, locatie, genodigden enz.'. 8 procent wilde chatten combineren met spreken omdat dan ook de uitspraak geoefend wordt, en 12 procent had graag invloed gehad op het uitkiezen van de chatpartner(s).

Conclusies en discussie

Ook op een school waar bij de moderne vreemde talen volgens de principes van taakgericht taalonderwijs les wordt gegeven, merkten docenten dat het overleg tussen leerlingen, voorafgaand aan een uit te voeren spreektaak, meestal in de moedertaal plaats vindt. Ondanks verschillende aanpakken om het doeltaalgebruik in deze fase te stimuleren, kwam het niet tot het gewenste effect.

Leerlingen voelden zich in verlegenheid gebracht om F2F in de doeltaal met de buurman/vrouw te overleggen en haakten al snel af. In onze zoektocht naar mogelijke oplossingen, stuiten wij op de mogelijkheid om leerlingen met elkaar te laten chatten. Volgens eerder uitgevoerd onderzoek zouden

leerlingen dit als minder stressvol ervaren en zich vrijer en meer gemotiveerd voelen om in de doeltaal te communiceren. Omdat chatten zou leiden tot dezelfde cognitieve processen als spreken (afgezien van de uitspraak) en om die reden een positief effect zou kunnen hebben op mondeling doeltaalgebruik, leek chatten een kansrijke optie om het doeltaalgebruik op school te vergroten.

Door middel van de eerste onderzoeksvraag wilden we te weten komen of chatten tot meer doeltaalgebruik tijdens de voorbereiding in tweetallen zou leiden dan F2F-overleg. De resultaten laten zien dat er F2F door de leerlingen nauwelijks (3%) in het Duits overlegd werd, terwijl het chatoverleg juist grotendeels (96 %) in het Duits plaats vond. Deze bevindingen bevestigen eerder onderzoek (Ziegler, 2016a; 2016b) waaruit blijkt dat leerlingen tijdens het chatten de doeltaal inderdaad vaker gebruiken dan tijdens F2F-overleg.

Het verschil tussen de condities is echter erg groot en we hebben ons afgevraagd of er ook andere verklarende factoren zouden kunnen zijn die hieraan hebben bijgedragen. Vonden de leerlingen het in de F2F-conditie misschien eng om in het Duits te spreken omdat er een onderzoeksassistent bij zat en er (weliswaar onopvallend) gefilmd werd? Toch is het volgens de docent van deze klassen zo dat het gefilmde F2F-overleg, waarbij vrijwel alleen Nederlands gebruikt wordt, overeenkomt met hoe het er normaal in deze klassen aan toe gaat.

Met de tweede onderzoeksvraag wilden we nagaan of een voorbereiding via chat, in vergelijking met F2F, een positief effect zou hebben op de hoeveelheid doeltaalgebruik tijdens de opeenvolgende individuele spreekopdracht. Dit bleek het geval te zijn. Leerlingen uit de chatconditie gebruikten tijdens de presentatie van hun voorstel over het klassenfeest significant meer Duitse woorden dan de leerlingen uit de F2F-conditie. Deze toename van doeltaalgebruik bij de leerlingen

uit de chatgroep laat zich mogelijk verklaren door het feit dat hun voorbereiding op deze presentatie voornamelijk in het Duits verliep. Deze leerlingen oefenden tijdens die voorbereiding gemiddeld 13,4 minuten met het formuleren van Duitse woorden en zinnen, terwijl leerlingen in de F2F-conditie gemiddeld 2,9 minuten met elkaar oefenden, maar dan vrijwel uitsluitend in het Nederlands. De leerlingen in de chatconditie hadden tijdens de voorbereiding meer tijd om Duitse woorden en zinnen te formuleren en konden ook elkaars Duitse chatbijdragen zien. Bovendien vond het oefenen met Duitse woorden en zinnen in een betekenisvolle, communicatieve context plaats, waardoor het voor de leerlingen waarschijnlijk gemakkelijker was om de opgedane kennis te gebruiken in een opeenvolgende spreektaak die binnen hetzelfde betekenisveld lag (zie ook De Keyser, 2017a). Het percentage doeltaalgebruik, de proportie doeltaalgebruik ten opzichte van het totaal aantal gebruikte woorden, tijdens de spreektaak verschilt niet significant tussen de twee condities: bij de F2F-conditie is dit 84 procent en bij de chat-conditie 83 procent. Dit valt als volgt te verklaren: in vergelijking met de chatconditie gebruikten de leerlingen uit de F2F-conditie in totaal significant minder woorden en minder Duitse woorden tijdens de mondelinge presentatie. In absolute zin verschilt het doeltaalgebruik tussen de groepen echter wel. De leerlingen uit de chatconditie gebruikten significant meer woorden en ook meer Duitse woorden op de natoets. Misschien is deze absolute maat dan ook een betere indicatie voor winst ten aanzien van het doeltaalgebruik dan de proportie.

Dat leerlingen in beide groepen tijdens de spreektaak een hoog percentage doeltaalgebruik lieten zien, kan deels verklaard door de input-hypothese van Krashen (1985). Tijdens de pre-task hebben de leerlingen in beide groepen immers geluisterd, gelezen en woordenschatoefeningen gemaakt rond het

thema 'een feest organiseren'. De bedoeling van die oefeningen is dat leerlingen iets van die taalinput weten vast te houden en gebruiken op de natoets. Een andere verklaring is de hoeveelheid voorkennis waarover de leerlingen al beschikten. Op de voortoets zagen we al een vergelijkbaar hoog percentage doeltaalgebruik, wat erop duidt dat de leerlingen al vrij veel Duitse woorden kenden die nodig waren om de taak uit te kunnen voeren.

Met behulp van de derde onderzoeksvraag wilden we de ervaringen en meningen van leerlingen ten aanzien van chatten in kaart brengen. De meerderheid van de leerlingen uit de chatgroep is positief over het chatten als voorbereiding op een spreekopdracht, geeft aan iets geleerd te hebben van het chatten en zou het vaker in de les willen gebruiken. Kritische noten zijn er ook, sommige leerlingen missen het oefenen van de uitspraak en zouden chatten graag willen combineren met spreken. Ook zouden ze graag meer ondersteuning krijgen in de vorm van vocabulaire of feedback en een keuze hebben wat betreft de chatpartner(s).

Een beperking van deze studie is dat de spreekopdrachten voor zowel de voor- als natoets waarschijnlijk te gemakkelijk waren. Leerlingen kenden al vrij veel woorden om deze opdrachten uit te kunnen voeren, waardoor er misschien te weinig ruimte was om nog te groeien. Daarom lijkt het wenselijk om de leerlingen in vervolgonderzoek moeilijker spreekopdrachten voor te leggen. We overwegen ook om leerlingen als natoets een taak voor te leggen die zij in tweetallen moeten uitvoeren, omdat dan vastgesteld kan worden in hoeverre zij verschillende interactieve spreekstrategieën (zoals groeten, mening uiten, initiatief nemen, gesprek gaande houden, afscheid nemen) hebben verworven via F2F- interactie of chatten. In de vragenlijst gaf een aantal leerlingen aan dat ze het jammer vonden dat de uitspraak niet geoefend werd en dat ze zich daarom niet zo goed voorbereid

voelden op de spreekopdracht. Om die reden zullen wij in de nabije toekomst de effecten van digitale middelen als *voice-chat* en *video-chat* onderzoeken, waarbij het wel mogelijk is om mondeling met elkaar te communiceren.

Implicaties voor de praktijk

Dit onderzoek in bestaande klassen laat zien dat chatten een vernieuwende, motiverende en weinig stressvolle manier kan zijn om leerlingen met de doeltaal te laten oefenen.

Nu willen we, naar aanleiding van deze bevindingen, zeker niet voorstellen dat leerlingen in plaats van spreken zouden moeten chatten. Spreken blijft namelijk een heel belangrijke vaardigheid die geoefend dient te worden. Toch zou chatten een leeractiviteit kunnen zijn die een positief effect kan hebben op de bereidheid van leerlingen om in de doeltaal te communiceren en als gevolg daarvan op de spreek- (en/of schrijf-) vaardigheid. Het geeft leerlingen de mogelijkheid om in een veilige setting te oefenen met woorden en zinnen die zij, op een later moment, mondeling of schriftelijk weer kunnen aanwenden.

Wanneer je als docent moderne vreemde talen chatten in wilt zetten in je les is het belangrijk om ervoor te zorgen dat 1) leerlingen via een pre-task voldoende inhoudelijk en talig voorbereid zijn op de chattaak; 2) je chattaak inzet die de interactie in de doeltaal bevordert, zoals een beslis- of discussietaak; 3) je samen met leerlingen hebt uitgetoetst hoe je de chatomgeving (zoals WhatsApp, Skype, Google Classroom, Showbie) voor didactische doeleinden gebruikt en wat hierbij de spelregels zijn; 4) je bedenkt hoe het leerproces van de leerlingen ondersteund kan worden (door bijvoorbeeld spiekbriefje, feedback, gebruik van online-woordenboek etc.).

Aangezien vrijwel alle leerlingen tegenwoordig in het bezit zijn van een mobiele telefoon en er op bijna iedere school laptops

of tablets aanwezig zijn, zou het mogelijk moeten zijn om de doeltaalinteractie tussen leerlingen in het moderne vreemdetalenonderwijs, anno 2018, ook via digitale wegen te bevorderen.²

NOTEN

1. De gebruikte namen van de leerlingen in deze chatconversatie zijn om privacy-redenen gefingeerd.
2. Voorbeelden zijn te vinden in een artikel van Nanda Poulisse (2002) waarin ze een aantal chatprojecten beschrijft en aanbevelingen doet voor de inrichting van dergelijke projecten.

LITERATUUR

- Beauvois, M. H. (1992). Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: Conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, 25, 455–464.
- Beauvois, M. H. (1998). Conversations in slow motion: Computer-mediated communication in the foreign language classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54, 198–217.
- Chun, D. M. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22, 17–31.
- Corde, A. (1999). *Internet in het talenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Keyser, R. (2017). Knowledge and skill in ISLA. In S. Loewen and M. Sato (eds.). *Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp.15–32). London: Routledge.
- De la Fuente, M. J. (2003). Is SLA interactionist theory relevant to CALL? A study on the effects of computer-mediated interaction in L2 vocabulary acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 16(1), 47–81.
- Engler, L. (2013). Einsatz eines didaktisch gelenkten Chatrooms im Fremdsprachen-

- unterricht. *Linguistik Online*, 15(3), 33–45.
- González-Lloret, M., & Ortega, L. (2014). Towards technology-mediated TBLT: An introduction. In M. González-Lloret & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp. 1–22). Amsterdam: John Benjamins.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Kelm, O. R. (1992). The use of synchronous computer networks in second language instruction: A preliminary report. *Foreign Language Annals*, 25, 441–454.
- Kern, R. G. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal*, 79, 457–476.
- Kitade, K. (2000). L2 learners' discourse and SLA theories in CMC: Collaborative interaction in Internet chat. *Computer Assisted Language Learning*, 13, 143–166.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Payne, J. S., & Whitney, P. J. (2002). Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development. *CALICO Journal*, 20, 7–32.
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence in the virtual foreign language classroom. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 59–86). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Philp, J., Adams, R., & Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. New York: Routledge.
- Poullisse, N. (2002). Chatten in het talenonderwijs: Wat kunnen we leren van de ervaringen? *Levende Talen Tijdschrift*, 2, 3–13.
- Satar, H. M., & Özden, N. (2008). The effects of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Text versus voice chat. *The Modern Language Journal*, 92(4), 595–613.
- Shekary, M., & Tahriran, M. H. (2006). Negotiation of meaning and noticing in text-based chat. *The Modern Language Journal*, 90, 557–573.
- Smith, B. (2004). Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 365–398.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371–391.
- Sykes, J. M. (2005). Synchronous CMC and pragmatic development: Effects of oral and written chat. *CALICO Journal*, 19, 399–431.
- Toorenaar, A. (2002). Chatten in de les. Een onderzoek naar de meerwaarde van het chatten voor het NT2-onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 2, 14–23.
- Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2-3), 7–26.
- Ziegler, N. (2016a). Synchronous computer-mediated communication and interaction: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38, 553–586.
- Ziegler, N. (2016b). Taking technology to task: Technology-mediated TBLT, performance, and production. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 136–163.

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

GERT RIJLAARSDAM is hoogleraar onderwijsvernieuwing in het bijzonder het taalonderwijs aan de Universiteit van Amsterdam.
E-mail: G.C.W.Rijlaarsdam@uva.nl

Complexe taak of simpele taakjes?

Het effect van taakcomplexiteit op spreekvaardigheid en motivatie

NATHALIE VAN KAMPEN & TON KOET

Een taalkaak waaraan de leerlingen meer plezier beleven en waardoor hun taalvaardigheid meer verbetert dan met een aantal kleinere taken het geval is, daar zou menig docent graag over beschikken. Wij vergeleken de prestaties wat betreft spreekvaardigheid en de motivatie van 4-havoleerlingen die met een complexe, in een Europees project ontwikkelde, taalkaak werkten, met de prestaties en motivatie van leerlingen die spreekvaardigheidsonderwijs via verschillende kleinere spreekopdrachten volgden. Wij zagen dat de prestaties van de leerlingen die aan de Europese taalkaak hadden gewerkt qua fluency achteruit waren gegaan, en vonden een lagere motivatie bij deze leerlingen. Ook hebben we gekeken naar verschillen tussen jongens en meisjes. Daar merkten wij dat de prestaties van de jongens die aan de Europese taalkaak hadden gewerkt qua structuur sterker vooruit waren gegaan dan die van de andere leerlingen.¹

Voor veel docenten moderne vreemde talen is het na tientallen jaren communicatief talenonderwijs nog steeds een probleem om van het (dikwijls op de grammaticavertaalmethod gebaseerde) traditionele talenonderwijs over te gaan op een inno-

vatievere vorm van onderwijs zoals taakgericht taalonderwijs (zie West & Verspoor, 2016), ondanks aansporingen van bijv. Van Avermaet en Van den Branden (1996) en goede praktijkvoorbeelden genoemd door bijv. Jauregi en Marcilla (2001). In een aantal Europese projecten is getracht om deze docenten kant en klare taaltaken aan te bieden die zij in hun onderwijs zouden kunnen gebruiken. Helaas bleek dat taken die succesvol waren in het ene land niet werkten in een ander land. Soms had dit te maken met de inrichting van het onderwijs: wel of geen selectie in het voortgezet onderwijs; wel of geen noodzaak om taken op verschillende niveaus aan te bieden; wel of geen veelvuldig gebruik van de doeltaal in de les. Dan weer met de aanwezigheid of afwezigheid van technische voorzieningen: in een bepaald land werden basisschoolleerlingen niet geacht andere middelen dan potlood en papier te gebruiken; dat deze jonge kinderen een tablet of laptop zouden kunnen bedienen was ondenkbaar. Of met vertaalproblemen: was de versie van het Europees Referentiekader in de landstaal grotendeels gelijk aan de Engelstalige versie? (zie voor deze problematiek bijv. Koet, 2011). De school van de eerste auteur nam