

- 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.<sup>1</sup>

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

deel aan een project dat tot doel had het probleem van de overstap op een innovatievere vorm van onderwijs aan te pakken door kant en klare ICT-gebaseerde en aan het ERK-gerelateerde taaktaken te ontwikkelen die in verschillende landen gebruikt zouden kunnen worden. Het betreft hier het Pan European Task Activities for Language Learning project met het acroniem PETALL, waarin onderwijsinstellingen uit 10 verschillende landen samenwerkten. In totaal werden 40 taken ontwikkeld (voor informatie over dit project en een overzicht van de ontwikkelde taken zie resp. PETALL, 2016a, 2016b). Zo ontwikkelden de Nederlandse projectpartners vier taken, waarvan er twee werden uitgetoetst in Schotland en twee in Duitsland. De Nederlandse school ontwikkelde twee in Schotland en twee in Duitsland ontwikkelde taken. De eerste auteur heeft een van de twee taken uit Duitsland met haar leerlingen uitgetoetst. Van de ervaringen met deze taak doen wij hier verslag.

### Effecten van taakgericht onderwijs

De vakgroep Engels van de school besloot de uit te proberen taak in te zetten bij het onderwijs in de spreekvaardigheid. Wij gingen daarom na of er in de literatuur studies te vinden waren naar het effect van taakgericht onderwijs op de kwaliteit van de mondelinge taalvaardigheid. Daarnaast hoopte de vakgroep dat de uit te proberen taak een gunstig effect op de motivatie van de leerlingen zou hebben. We hebben dus ook gezocht naar studies over het effect op motivatie. Drie recente studies uit Azië geven een positief beeld van de effecten op de taalvaardigheid van taakgericht onderwijs vergeleken met die van andere typen onderwijs. In Maleisië onderzochten Ahmed en Bidi (2017) het effect van taakgericht onderwijs op de schrijfvaardigheid van studenten

Engels, die qua complexiteit en nauwkeurigheid vooruitging, terwijl de schrijfvaardigheid in de controlegroep gelijk bleef. In China bestudeerde Huang (2016) het effect van taakgericht onderwijs op de motivatie en de taalvaardigheid van studenten Engels (N = 29), die zelf meldden dat de motivatie en taalvaardigheid verbeterd waren; helaas was het niet mogelijk hun beweringen aan feiten te toetsen. In Iran onderzochten Namaziandost, Bohloulzadeh en Pazhak (2017) het effect van taakgericht onderwijs op motivatie en grammaticale prestaties van scholieren in een junior high school (N = 100): zij zagen dat de prestaties op een grammaticatoets significant beter waren dan die van de controlegroep, terwijl ook de motivatie van de leerlingen die het taakgerichte onderwijs hadden genoten verbeterd was. Vervolgens vroegen wij ons af of er verschillen zijn die te maken hebben met de inhoud van taken. Binnen het taakgericht onderwijs vonden onderzoekers een onderscheid tussen verschillende werkwijzen. Geng en Ferguson (2013) lieten een aantal studenten in China hun spreekvaardigheidstaak plannen en anderen niet en constateerden dat de prestaties van de planners qua complexiteit, nauwkeurigheid en fluency beter waren dan die van de niet-planners. In Nederland onderzocht Van der Guchte (2015) de effecten van focus op vorm en focus op inhoud en stelde vast dat de nauwkeurigheid van de leerlingen in de eerste conditie vooruitging, terwijl bij leerlingen in de tweede conditie de complexiteit vooruitging.

De complexiteit van de taak lijkt een belangrijke rol te spelen. Robinson (2001, p. 29) stelt: 'Taakcomplexiteit is het resultaat van de eisen aan de aandacht, het geheugen, het redeneren en andere informatieverwerkende processen die de structuur van de taak stelt aan degene die een taal leert'. Hij gaf 44 studenten in een bachelor-programma in Japan verschillende versies van een spreek-

taak (iemand de weg wijzen) en constateerde dat een 'cognitief complexe versie van een taak als significant stressrijker wordt beoordeeld dan een simpele versie' (onze vertalingen). Salimi en Dadashpour (2012a) stelden de vraag of de taakcomplexiteit iets uitmaakt ('Does Task Complexity Matter?') en bestudeerden meer dan 20 artikelen; zij constateerden dat complexiteit zeker iets uitmaakt maar dat de onderzoekers helaas verre van unaniem in hun bevindingen waren; vooral voor wat betreft fluency werden verschillende effecten gevonden. Zelf lieten Salimi en Dadashpour (2012b) 29 vrouwelijke studenten van het Engels (sprekers van het Turks) een simpele en een complexe schrijftaak verrichten; zij zagen dat de prestaties bij de complexe schrijftaak qua nauwkeurigheid beter waren dan bij de simpele taak. Zij zagen een wisselwerking (*trade-off*) tussen complexiteit en ander aspecten van taalproductie en stelden dat een 'complexe taak studenten ertoe brengt prioriteit te geven aan complexiteit boven fluency' (onze vertaling).

Ten slotte wilden wij graag weten of jongens en meisjes hetzelfde reageren op taken. In Iran is dit onderzocht. Rahimpour en Yaghoubi-Notash (2008) bestudeerden de uitingen van mannelijke (N = 20) en vrouwelijke (N = 20) studenten in een taakgerichte omgeving en vonden significant meer correcte uitingen bij vrouwelijke studenten. Shafaei, Salimi en Talebi (2013) lieten 20 mannelijke en 20 vrouwelijke studenten Engels een mondelinge taak verrichten en constateerden dat de vrouwelijke studenten significant langer planden en een grotere correctheid vertoonden. Farahani en Nejad (2009) vonden echter geen significante verschillen tussen de prestaties van mannelijke en vrouwelijke studenten (N = 162) na een taakgerichte cursus Engels, evenmin als Gholami (2011), die geen significante verschillen tussen de taakgerichte prestaties van 60 mannelijke en 60 vrouwelijke studenten Engels vond.

### Onderzoeksvragen

Na de literatuurstudie formuleerden wij drie onderzoeksvragen met betrekking tot taakcomplexiteit.

1. Zijn de prestaties in spreekvaardigheid van 4havo-leerlingen die onderwezen werden met een complexe taak sterker verbeterd dan die van leerlingen die les kregen met kleine taakjes?
2. Zijn 4havo-leerlingen die onderwezen werden met een complexe taak beter gemotiveerd geraakt voor het vak Engels dan leerlingen die les kregen met kleine taakjes?
3. Is het geslacht van 4havo-leerlingen van invloed op de verschillen in verbetering van prestaties in spreekvaardigheid en op de verschillen in motivatie voor het vak Engels tussen leerlingen die werden onderwezen met een complexe taak en leerlingen die werden onderwezen met kleine taakjes?

Om antwoorden op de drie onderzoeksvragen te krijgen voerden we de hieronder beschreven interventie uit.

### Methode

#### *De experimentele taak*

Voor de taak 'Mijn Naam' verrichtten de leerlingen onderzoek naar hun naam, voornaam zowel als achternaam; zij probeerden op het internet de geschiedenis en de betekenis van hun namen te achterhalen; ook ondervroegen ze hun ouders over hun namen, bijv. over de reden waarom zij hun voornaam hadden gekregen. De bevindingen werden op schrift gesteld en mondeling aan de klasgenoten gepresenteerd (zie bijlage 1 voor de inhoud van de taak zoals deze aan de leerlingen werd gegeven). De moeilijkheidsgraad van de taak was door de ontwerper geschat op niveau B1/B2 (zie bijlage 2 voor de bijbehorende 'ik-kan-beschrijvingen'). Bij deze taak gaat

het om taalvaardigheden (lezen, schrijven en spreken) maar ook om ICT-vaardigheid (het vergaren van informatie op het internet). De leerlingen besteedden 4 x 50 minuten aan de taak. Zij werkten individueel en zonder hulp van de docent. De oorspronkelijke taak wordt uitgebreid beschreven op de website van het PETALL-project (PETALL, 2016b). (Deze oorspronkelijke taak bevatte een extra ICT-component: het filmen van de presentatie en het uploaden van de film op het intranet van de school of op het internet; deze component hebben wij niet opgenomen om de leerlingen niet te zwaar te belasten).

#### De taken in de controlegroep

De leerlingen in de controlegroep werkten aan hun spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid door middel van kleine taakjes; het betrof hier een spel 'beroemdheden' (*famous people*), waarin leerlingen een bekende persoon speelden en de andere leerlingen probeerden door vragen hun identiteit te achterhalen; andere taakjes stonden op kaarten (*conversation cards*) met korte vragen die de leerlingen in een presentatie moesten beantwoorden (zie bijlage 3). Ook deze leerlingen besteedden 4 x 50 minuten aan de taakjes. De leerlingen werkten in kleine groepjes en konden de hulp van de docent inroepen.

De activiteiten in de experimentele groep en die in de controlegroep verschilden zowel in aard als in complexiteit; terwijl de leerlingen in de controlegroep vooral productieve mondelinge vaardigheid oefenden, waren de leerlingen in de experimentele

groep met meer vaardigheden bezig; terwijl de leerlingen in de controlegroep na een zeer korte voorbereidingstijd vrijwel direct moesten spreken, vereiste de mondelinge presentatie van de experimentele leerlingen een intensievere voorbereiding, waarbij de eis om de presentatie op schrift te stellen bijdroeg aan de complexiteit en voor sommigen een extra belasting vormde. De activiteiten verschilden ook in de vereiste mate van zelfstandigheid.

#### Deelnemers

De deelnemers waren 50 4-havoleerlingen in twee parallelklassen, 25 leerlingen in een experimentele en 25 leerlingen in een controlegroep. In beide klassen waren er beduidend meer jongens dan meisjes. Het verschil wordt duidelijk in tabel 1.

#### Voor- en nameting

Voorafgaande aan en na de interventie werd de motivatie van de leerlingen gemeten door middel van een vragenlijst (zie bijlage 4). Deze lijst was een aangepaste versie van een vragenlijst die Gabelle et al. (2012) gebruikten en bevatte 12 stellingen die betrekking hebben op vier categorieën motivatie. Drie stellingen zijn gericht op Intrinsieke Motivatie (motivatie die vanuit de leerling zelf komt), drie op Geïdentificeerde Regulatie (gedrag van de leerling dat wordt beïnvloed door de zinvolheid van de taak; de motivatie komt voort uit de uitkomsten van de taak), drie op Externe Regulatie (de motivatie wordt beïnvloed door externe factoren zoals ouders en docenten;

leerlingen werken aan een taak omdat anderen dit van ze verwachten) en drie op A-motivatie (de leerling is niet gemotiveerd). De vragenlijst bestond uit Likert-schalen; de leerlingen gaven aan of ze het zeer oneens (1), oneens (2), eens (3) of zeer eens (4) waren met de stellingen; wij hoopten dat de vier-puntschaal de leerlingen zou dwingen een keuze te maken. Alleen de gegevens van de leerlingen die zowel bij de voor- als de nameting van de motivatie aanwezig waren, zijn verwerkt.

Voorafgaande aan en aansluitend op de taak werden de prestaties van de leerlingen gemeten aan de hand van mondelinge presentaties. Voor de interventie ging het om een zogenaamd *elevator pitch* waarin de leerlingen in tweetallen gedurende drie minuten een ideale schoolreis beschreven. Na de interventie ging het om een presentatie van maximaal 20 minuten in drietallen waarin een plaats in een Engelstalig land werd beschreven. (Voor de instructies voor de leerlingen zie bijlage 5). De leerlingen mochten zelf kiezen met wie ze wilden samenwerken.

Voor de beoordeling van de prestaties volgden wij de afspraken die in de vakgroep waren gemaakt. Wij keken naar drie van de zes beoordeelde aspecten: Relevantie (2 punten), Structuur (1 punt) en Fluency (2 punten); de leerlingen werden individueel beoordeeld en konden ook halve en vijfde punten krijgen. Bij Structuur ging het erom dat er een duidelijk begin was met een goede introductie en een korte schets van wat men als publiek kon verwachten, een middenstuk met de informatie en tenslotte een eindstuk met daarin een conclusie. Bij de Relevantie van de inhoud ging het om de hoeveelheid informatie en om de kwaliteit hiervan en werd gekeken of de leerling goed bij de hoofdzaak bleef en niet te veel aandacht besteedde aan randzaken. Bij Fluency werd gekeken of de leerling wel of niet lang naar woorden moest zoeken. Een leerling van wie de zinnen gemakkelijker en vloeiender liepen, ontving een hogere beoordeling dan een leer-

ling die moeizaam en met veel pauzes sprak. Ook werd gekeken of de leerlingen los kwamen van hun aantekeningen; het voorlezen van een geschreven tekst leverde een lagere beoordeling op. Na afloop van de voormeting kregen de leerlingen feedback over hun prestaties. De leerlingen konden in totaal 5 punten krijgen; de punten werden direct na de presentaties toegekend door de eerste auteur. De nameting van de motivatie vond plaats voordat de leerlingen hun cijfer voor de presentatie was meegegeeld. (Zie bijlage 6 voor de puntentoekening.)

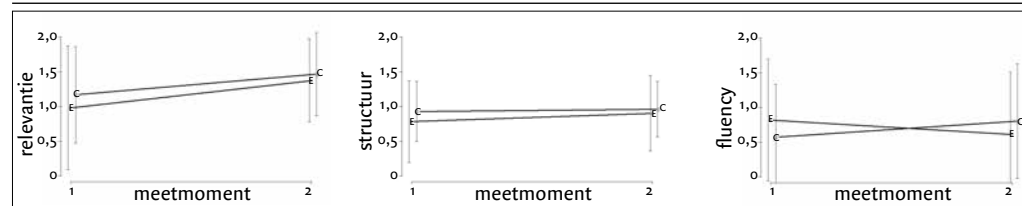
## Resultaten

De resultaten voor wat betreft de prestaties zijn weergegeven in tabel 2 en figuur 1. Leerlingen in beide groepen boekten vooruitgang voor wat betreft Relevantie en Structuur en leerlingen in de experimentele groep gingen meer vooruit dan de leerlingen in de controlegroep; voor wat betreft deze onderdelen lagen de gemiddelde oordelen boven het theoretische gemiddelde (1 resp. 0,5). Ook kan men zien dat de leerlingen in de controlegroep vooruitgingen voor wat betreft Fluency maar dat de leerlingen in de experimentele groep achteruitgingen; voor wat betreft dit onderdeel lagen de gemiddelde oordelen onder het theoretisch gemiddelde (1). Nadere analyse wees uit dat de verschillen tussen de experimentele en de controlegroep niet significant zijn voor wat betreft Relevantie en Structuur maar wel voor Fluency ( $p = 0,001$ ).

Gezien de onevenwichtige samenstelling van de groepen voor wat betreft de verdeling jongens-meisjes hebben wij de resultaten van jongens en meisjes uitgesplitst. De resultaten zijn weergegeven in tabel 3. Uit de tabel blijkt dat de jongens in beide groepen sterk vooruit gingen wat betreft de Relevantie. Ook blijkt dat de jongens in de experimentele groep sterk vooruit gingen wat betreft Structuur,

	EXPERIMENTELE GROEP	CONTROLEGROEP
Jongens	17	14
Meisjes	8	11

Tabel 1. Samenstelling van experimentele groep en controlegroep



Figuur 1. Prestaties van controlegroep (c) en experimentele groep (e) bij voormeting (1) en nameting (2)

		Controlegroep N = 25		Experimentele groep N = 25	
		Gem.	sd	Gem.	sd
RELEVANTIE	voor	1,17	0,29	0,98	0,40
	na	1,46	0,22	1,37	0,23
STRUCTUUR	voor	0,93	0,11	0,78	0,21
	na	0,96	0,10	0,90	0,18
FLUENCY	voor	0,58	0,35	0,82	0,46
	na	0,80	0,41	0,61	0,49

Aantallen (n), gemiddelden (gem.) en standaard deviatie (sd)

Tabel 2. Prestaties van de controlegroep en de experimentele groep voor Relevantie (schaal 0-2), Structuur (schaal 0-1) en Fluency (schaal 0-2)

		Controlegroep			Experimentele groep		
		N	Gem.	sd	n	Gem.	sd
<i>Relevantie</i>							
Jongens	voor	14	1,04	0,20	17	0,84	0,38
	na	14	1,36	0,24	17	1,37	0,21
Meisjes	voor	11	1,32	0,33	8	1,28	0,56
	na	11	1,59	0,07	8	1,38	0,28
<i>Structuur</i>							
Jongens	voor	14	0,91	0,13	17	0,71	0,20
	na	14	0,93	0,12	17	0,89	0,20
Meisjes	voor	11	0,95	0,09	8	0,95	0,09
	na	11	1,00	0,00	8	0,93	0,14
<i>Fluency</i>							
Jongens	voor	14	0,67	0,33	17	0,80	0,46
	na	14	0,94	0,43	17	0,48	0,43
Meisjes	voor	11	0,46	0,36	8	0,86	0,50
	na	11	0,63	0,33	8	0,89	0,52

Tabel 3. Gemiddelde oordelen voor Relevantie, Structuur en Fluency van jongens en meisjes voor en na de interventie

terwijl zij sterk achteruit gingen wat betreft Fluency. De meisjes in beide groepen gingen vooruit wat betreft Relevantie en Fluency, zij het dat die vooruitgang in de experimentele groep veel kleiner was dan die in de controlegroep. De meisjes in de experimentele groep gingen iets achteruit qua Structuur, terwijl de meisjes in de controlegroep iets vooruit gingen.

Nadere analyse toonde aan dat het verschil tussen jongens en meisjes significant is wat betreft Relevantie ( $p = ,048$ ). De interactie tussen conditie (experimentele tegenover controlegroep), sekse en Structuur is significant ( $p = ,032$ ), terwijl de interactie tussen conditie, sekse en Fluency op toeval kan berusten ( $p = ,089$ ).

De resultaten voor wat betreft motivatie zijn weergegeven in tabel 4. Uit de tabel blijkt dat zowel in de experimentele als in de controlegroep de oordelen weinig uitgesproken zijn; de meeste oordelen liggen dicht bij het theoretisch gemiddelde (2,5). Ook blijkt dat de intrinsieke motivatie in de experimentele groep licht is afgenomen evenals de geïdentificeerde regulatie terwijl deze in de controlegroep licht zijn toegenomen. Tevens zijn de externe regulatie en a-motivatie in de experimentele groep toegenomen en in de controlegroep afgenomen.

Evenals bij de prestaties hebben wij, gezien de onevenwichtige samenstelling van de groepen voor wat betreft de verdeling jongens-meisjes, de resultaten voor motivatie van jongens en meisjes uitgesplitst. De resultaten zijn weergegeven in tabel 5. Uit tabel 5 blijkt dat in de experimentele groep de a-motivatie bij de jongens sterk toenam terwijl deze bij de meisjes gelijk bleef. Hoewel er sprake is van een lichte daling van de intrinsieke motivatie en de geïdentificeerde regulatie bij de meisjes, menen wij te kunnen stellen dat het negatieve beeld voor wat betreft de verandering in motivatie grotendeels aan de jongens in deze groep is toe te schrijven.

## Discussie

Voor de interpretatie van deze resultaten dienen een aantal beperkingen van dit onderzoek genoemd te worden. Het feit dat de prestaties uitsluitend door de docent/eerste auteur zijn beoordeeld en niet door meer personen, kan de oordelen minder objectief gemaakt hebben. Dat de prestaties direct zijn beoordeeld en niet zijn opgenomen en pas na afloop beoordeeld, kan de oordelen minder zorgvuldig hebben gemaakt. Helaas hebben wij ons moeten beperken tot de drie bovengenoemde aspecten van de spreekvaardigheid; daardoor hebben wij niet gekeken naar andere aspecten zoals grammaticale en lexicale correctheid en uitspraak.

In een poging de uitkomsten te verklaren hebben wij eerst gekeken naar de aard van de taken. De verschillen tussen de experimentele taak en de taakjes in de controlegroep waren niet uitsluitend een kwestie van complexiteit: de leerlingen werkten individueel aan de experimentele taak en in groepjes aan de 'gewone' taakjes, waarbij ze ook nog hulp konden krijgen van de docent. Toch menen wij dat de experimentele taak de leerlingen beter voorbereidde op de spreekvaardigheidstest (de presentatie) dan de 'gewone' spreekvaardigheidstaken, waarbij de leerlingen semi-spontaan moesten spreken. Dat de experimentele groep achteruitging in Fluency is wellicht te wijten aan de voorbereiding: voor de experimentele taak is hun gevraagd de tekst uit te schrijven, waardoor zij zich ongetwijfeld bewuster waren van de vorm van hun prestatie en wellicht meer gefocust waren op accuraatheid en complexiteit dan op inhoud. In deze zin bevestigen onze bevindingen die van andere onderzoekers die een negatief effect van voorbereiding en complexiteit op Fluency vonden (bijv. Salimi & Dadashpour 2012b). Ook hadden wij gemerkt dat deze leerlingen moeilijker konden loskomen van de geschreven tekst dan de leerlingen in de controlegroep.

Nog een mogelijke verklaring zou kunnen

liggen in de moeilijkheidsgraad van de experimentele taak in relatie tot het niveau van de leerlingen. De taak was geschat als B1/B2 en deze taak zou inhoudelijk zowel op B1- als B2-niveau uitgevoerd moeten kunnen worden. Gezien het streefniveau voor havo-leerlingen voor gespreksvaardigheid (B1+; zie SLO 2016), meenden wij dat spreekvaardigheid op niveau

	Experimentele (n = 18)				Controle (n = 21)			
	voor	sd	na	sd	voor	sd	na	sd
Intrinsieke Motivatie	2,22	0,62	2,19	0,67	2,16	0,73	2,30	0,62
Geïdentificeerde Regulatie	3,00	0,49	2,87	0,54	2,75	0,55	2,98	0,50
Externe Regulatie	2,89	0,59	2,83	0,40	3,00	0,65	2,86	0,39
A-Motivatie	1,96	0,59	2,24	0,69	2,08	0,59	2,05	0,59

Tabel 4. Gemiddelde antwoorden op vragenlijst naar motivatie voor en na de interventie (schaal 1 - 4)

		Controlegroep			Experimentele groep		
		N	Gem.	sd	n	Gem.	sd
<b>Intrinsieke Motivatie</b>							
Jongens	voor	13	2,10	0,82	12	2,14	0,61
	na	13	2,26	0,68	12	2,25	0,67
Meisjes	voor	8	2,25	0,58	6	2,39	0,65
	na	8	2,38	0,55	6	2,06	0,71
<b>Geïdentificeerde Regulatie</b>							
Jongens	voor	13	2,72	0,62	12	2,86	0,48
	na	13	3	0,53	12	2,78	0,54
Meisjes	voor	8	2,79	0,43	6	3,28	0,39
	na	8	2,96	0,49	6	3,06	0,53
<b>Externe Regulatie</b>							
Jongens	voor	13	2,95	0,78	12	2,94	0,72
	na	13	2,79	0,42	12	2,83	0,39
Meisjes	voor	8	3,08	0,39	6	2,78	0,17
	na	8	2,96	0,33	6	2,83	0,46
<b>A-Motivatie</b>							
Jongens	voor	13	2,23	0,58	12	2,08	0,52
	na	13	2,23	0,63	12	2,50	0,58
Meisjes	voor	8	1,83	0,53	6	1,72	0,71
	na	8	1,75	0,39	6	1,72	0,65

Tabel 5. Gemiddelde antwoorden op de vragenlijst over motivatie voor jongens en meisjes

B1/B2 niet te hoog gegrepen was. Wellicht was deze inschatting te optimistisch.

De hogere moeilijkheidsgraad van de complexe taak zou ook een verklaring kunnen zijn voor de sterke toename van de a-motivatie van de jongens in de experimentele groep. Wellicht hebben de jongens veel energie gestoken in de verbetering van de Structuur van hun presentaties en is dit niet alleen ten koste gegaan van hun Fluency maar ook van hun motivatie. De onderzoeksvragen beantwoorden wij als volgt:

1. Wij hebben niet kunnen aantonen dat prestaties in spreekvaardigheid van leerlingen die onderzocht werden met een complexe taak sterker verbeterden dan die van leerlingen die les kregen met kleine taakjes. Integendeel, de gemiddelde prestaties van de leerlingen in de experimentele groep gingen achteruit voor wat betreft Fluency, waarbij aangetekend dient te worden dat dit effect aan de mannelijke leerlingen kan worden toegeschreven. Wel gingen de prestaties van de mannelijke leerlingen in de experimentele groep wat betreft Structuur sterker vooruit dan die van de vrouwelijke leerlingen in de experimentele groep en dan die van de leerlingen in de controlegroep.
2. Wij hebben niet kunnen aantonen dat de leerlingen die onderzocht werden met een complexe taak beter gemotiveerd zijn geraakt voor het vak Engels dan leerlingen die les kregen met kleine taakjes. Integendeel, wij hebben aanwijzingen dat de motivatie van de mannelijke leerlingen achteruit ging.
3. Wij hebben laten zien dat de prestaties in spreekvaardigheid van mannelijke 4 havo-leerlingen die met een complexe taak werden onderzocht qua Structuur sterker vooruitgingen dan die van vrouwelijke leerlingen die met een complexe taak werden onderzocht, en dan die van leerlingen die met kleine taakjes werden onderzocht. Wij hebben aannemelijk gemaakt dat de

a-motivatie van mannelijke 4 havo-leerlingen die met een complexe taak werden onderzocht sterker toenam dan die van andere leerlingen.

Gezien de beperkingen van het onderzoek kunnen wij geen sterke aanbevelingen doen. Wel willen wij adviseren er niet zo maar van uit te gaan dat een complexe taak bij leerlingen die gewend zijn met simpeler taken te werken het gewenste effect op taalvaardigheid en motivatie heeft, en dat een taak die bij meisjes effectief is dat ook bij jongens is en vice versa. Gezien het risico op een negatief effect van complexiteit op Fluency bevelen wij aan taken zorgvuldig op te bouwen van simpel naar complex. Dit zijn zaken waar, voor zover wij dit kunnen waarnemen, weinig aandacht aan wordt besteed. Graag onderschrijven wij dan ook het pleidooi van o.a. Ellis (2017) en Van de Guchte (2015) voor meer onderzoek naar en aandacht voor deze materie.

NOOT

1. Dit artikel is gebaseerd op de masterscriptie van de eerste auteur (Van Kampen, 2015).

LITERATUUR

Ahmed, R., & Bidin, S. (2016). The effect of task based language teaching on writing skills of EFL learners in Malaysia. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6, 207-218.

Ellis, R. (2017). Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507-526.

Farahani, A., & Nejad, M. (2009). A study of task-based approach: The effects of task-based techniques, gender, and different levels of language proficiency on speaking development. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 49, Special Issue, English, 23-41.

Gadella, N., Heeswijk, I. van, Hendriks, S., Schaapveld, A., Seppenwoolde, A., Vermeulen, M., & Vreugdenhil, A. (2012). *Mondelinge feedback en leerlingmotivatie in de klas: een verkenning met het oog op didactisch*

coachen. Amsterdam: Centre for Teaching and Learning Vrije Universiteit.

Geng, X., & Ferguson, G. (2013). Strategic planning in task-based language teaching: The effects of participatory structure and task type. *System*, 41(4), 982–993.

Gholami, R. (2011). Gender differences in task-based performance of EFL students. *2011 IEEE Colloquium on Humanities, Science and Engineering*, 765–770.

Huang D. (2016). A study on the application of task-based language teaching method in a comprehensive English class in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 118–127.

Jauregi, J., & Marcilla, A. (2001). Naar een zelfstandige leerder via taakgericht taalonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 88(7), 12–14.

Kampen, N. van (2015). *Taaltaken. Motivatie en Prestatie Bevorderend*. Amsterdam: Vrije Universiteit. (ongepubliceerde masterscriptie).

Koet, T. (2011). ETALAGE. Pedagogical changes brought about by ICT integration. *The Eurocall Review*. 19. Geraadpleegd op 16-06-2016 op [http://eurocall.webs.upv.es/index.php?m=menu\\_00&n=news\\_19#etalage](http://eurocall.webs.upv.es/index.php?m=menu_00&n=news_19#etalage).

Namaziandost, I., Bohloulzadeh, G., & Pazhak, A. (2017). The effect of task-based language teaching on motivation and grammatical achievement of EFL junior high school students. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 243–259.

Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

PETALL (2016a). <http://petallproject.eu/petall/index.php/en/>.

PETALL (2016b). <http://petallproject.eu/petall/index.php/en/products-services/samples-of-tasks/tasks-by-tandem/german-tandem-tasks/item/162-my-name>.

Rahimpour, M., & Yaghoubi-Notash, M. (2008). Examining teacher and student gender influence in task-prompted oral L2 variability.

*Issues in Applied Linguistics*, 16(2), 133–150.

Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27v57.

Salimi, A., & Dadashpour, S. (2012a). Task complexity and SL development: Does task complexity matter? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 726–735.

Salimi, A., & Dadashpour, S. (2012b). Task Complexity and language production \dilemmas (Robinson’s Cognition Hypothesis vs. Skehan’s Trade-off Model). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 643v652.

Shafaei, A., Salimi, A., & Talebi, Z. (2013). The impact of gender and strategic pre-task planning time on EFL learners’ oral performance in terms of accuracy. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (4), 746–753.

SLO. (2016). Streefniveaus havo/vwo. Geraadpleegd op 16 – 06 – 2018 op <http://www.erk.nl/docent/streefniveaus/havo/>.

West, L., & Verspoor, M. (2016). An impression of foreign language teaching approaches in the Netherlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 26–36.

NATHALIE VAN KAMPEN is docente Engels op de OSG West-Friesland in Hoorn, onderdeel van het Atlascollege. Dit onderzoek voerde zij uit voor de afronding van de Master VO aan de Vrije Universiteit in Amsterdam (augustus 2015) en heeft ze gepresenteerd tijdens de PETALL Project International Conference New Trends in Foreign Language Teaching (april 2016) in Granada.  
E-mail: [n.vankampen@atlascollege.nl](mailto:n.vankampen@atlascollege.nl)

TON KOET is docent Engels en opleider. Hij werkte voor de Hogeschool van Amsterdam en de Universiteit van Amsterdam en was coördinator van het ETALAGE- en PETALL-project.  
E-mail: [koetgm@hetnet.nl](mailto:koetgm@hetnet.nl)

**Bijlage 1: Taak ‘Mijn naam’**

My Name

Every first and surname has a hidden meaning or (un)known history. For this assignment you’re going to prepare a two-minute presentation in which you’re going to present the origin of your first and your family name. You have this lesson to find out all the information you need, and the next lesson (5 Dec.) you will have to present this to your classmates.

What do you have to do?

Go to the Internet and find out the following:

- Where do your name(s) come(s) from?
- What do they mean?
- Are there celebrities who have the same name(s) as you? And what do they do?

In addition, ask your parents why and how they chose the first name for you.

When you have all this information, write a short story in which you summarise all your findings. Then prepare your two-minute presentation in which you’re going to tell your classmates about your findings.

Good luck!

**Bijlage 2: ‘Ik kan-beschrijvingen’ voor spreekvaardigheid (ontleend aan Nederlandse Taalunie, 2008)**

Niveau B1	Ik kan uitingen op een simpele manier aan elkaar verbinden, zodat ik ervaringen en gebeurtenissen, mijn dromen, verwachtingen en ambities kan beschrijven. Ik kan in het kort redenen en verklaringen geven voor mijn meningen en plannen. Ik kan een verhaal vertellen, of de plot van een boek of film weergeven en mijn reacties beschrijven.
-----------	--

Niveau B2	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen presenteren over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied. Ik kan een standpunt over een actueel onderwerp verklaren en de voordelen en nadelen van diverse opties uiteenzetten.
-----------	--

**Bijlage 3: Opdrachten voor de controlegroep**

**FAMOUS PEOPLE**

Leerlingen gaan in groepjes van vier zitten en krijgen van de docent een stapeltje met kaartjes. Op deze kaartjes staan namen van bekende mensen of stripfiguren die de leerlingen moeten omschrijven aan elkaar. Om en om pakt een leerling een kaartje van de stapel en gaat de persoon omschrijven. De andere drie leerlingen in het groepje proberen dit dan te raden. De leerling die de persoon raadt, krijgt het kaartje en de volgende leerling pakt een kaartje om te omschrijven. De beurten rouleren met de klok mee in het groepje ongeacht of die leerling ook het kaartje geraden heeft, dit om ervoor te zorgen dat alle leerlingen de beurt krijgen om te omschrijven. Degene die aan het eind van het spel de meeste kaartjes voor zich heeft liggen, wint.

**SPEECH CARDS**

Om en om komen leerlingen naar voren en trekken een zogenaamde speech card. De leerling moet vervolgens 2 minuten voor de klas praten over het onderwerp dat op de getrokken speech card staat. Belangrijk is te benadrukken dat als je niet aan de beurt bent wel het respect hebt om naar elkaar te luisteren en het degene voorin de klas zo prettig mogelijk te maken om daar te staan. Na elke presentatie wordt er even geëvalueerd hoe de leerling het vond om voor de klas te staan en mag de klas positieve feedback geven.

Voorbeelden van opdrachten op speech cards

- Describe your dream date.
- What did you have for dinner last night?
- What is your address in English?
- If you could have a pet, what kind would you have?

**Bijlage 4: Vragenlijst motivatie**

Waarom span je je in voor de opdrachten bij dit vak bij deze leraar?

1. Omdat ik het werken aan deze opdrachten interessant vind. (Intrinsieke motivatie)
2. Omdat het voor mijn eigen bestwil is. (Geïdentificeerde regulatie)
3. Omdat het van me verwacht wordt. (Externe regulatie)
4. Er zullen goede redenen zijn om dit te doen, maar persoonlijk zie ik ze niet. (A-motivatie)
5. Omdat het iets is dat ik moet doen. (Externe regulatie)
6. Ik doe dit maar ik weet niet zeker of het de moeite waard is. (A-motivatie)
7. Omdat het werken hieraan leuk is. (Intrinsieke motivatie)
8. Omdat ik het zelf besloten heb. (Geïdentificeerde regulatie)
9. Omdat ik geen keuze heb. (Externe regulatie)
10. Ik weet het niet; ik zie niet wat het werken aan deze opdrachten mij oplevert. (A-motivatie)
11. Omdat ik me goed voel als ik hieraan werk. (Intrinsieke motivatie)
12. Omdat ik denk dat deze activiteit belangrijk voor me is. (Geïdentificeerde regulatie)

Deze lijst is een aangepaste versie van die van Gadella et al (2012). Per vraag is aangegeven om welk soort motivatie het ging. De leerlingen gaven aan of de stelling voor hen helemaal niet waar, niet waar, waar of helemaal waar was.

**Bijlage 5: Instruction Presentations havo 4**

In order to practise your speaking skills and for you to learn more about the English speaking world you are going to give a presentation about a city in an English speaking country. Your presentation mark is half of your total speaking mark this year (the other half being your speaking exam in June).

*These are the rules of the game*

- Topic: a city in an English speaking country.
- A group of max. 3 people.
- Length: 15 to 20 minutes.
- Each group member has to speak about the same length of time.
- Use a powerpoint/prezi to illustrate your presentation (and maybe some other audiovisual aids such as photos and/or film clips).
- You are NOT allowed to read your presentation from a piece of paper. Put the key words you need to keep track of your story in the powerpoint.
- Hand in the text of your part of the presentation at least 24 hours before you are to give the presentation.

*How will you be marked?*

- Some parts of your overall mark are group efforts (g) and some are individual (i).
- Group dynamics (g) ! 1pt
  - Relevance and quality of information (g) ! 2pts
  - Quality of powerpoint and other visual aids (g) ! 1pt
  - Structure (g) ! 1pt
  - Use of English (i) ! 1pt
  - Pronunciation (i) ! 2pts
  - Fluency (i) ! 2pts

**Bijlage 6: Beoordeling fluency**

	punten
De leerling leest voor	0,2
De leerling kijkt naar zijn aantekening en houdt op met spreken	0,5
De leerling spreekt uit het hoofd maar hakkelt	0,6 - 1
De leerling spreekt uit het hoofd en gebruikt 'fillers' als hij het even niet weet	1,1 - 1,5
De leerling spreekt helemaal uit het hoofd zonder haperingen	1,6 -2