

Mondelinge taalvaardigheid in het vmbo;

Een evaluatie van veelgebruikte leergangen

ELINE VAN BATENBURG

In deze studie zijn de gespreksvaardigheidsoefeningen in de drie meest gebruikte leergangen voor vmbo-Engels geanalyseerd met behulp van een op literatuur gebaseerd codeerschema. Uit de analyse bleek dat de weinige oefeningen die in deze leergangen voorhanden zijn zich meer richten op het ontwikkelen van taalkennis dan op het ophalen en toepassen van deze kennis tijdens het spreken, en dat het aanleren van interactiestrategieën ontbreekt. Daarnaast leren vmbo-leerlingen wel spreken in het persoonlijke en publieke domein, maar niet in het voor hen belangrijke beroepsdomein. De vraag is of leerlingen hiermee voldoende leren om zich staande te houden in onvoorspelbare spreeksituaties.

In hun toekomstig beroep zullen veel vmbo-kaderleerlingen regelmatig klanten in het Engels te woord moeten staan. Het ontwikkelen van een goede mondelinge taalvaardigheid Engels is voor hen dus belangrijk. Docenten op het mbo geven echter aan dat leerlingen bij aanvang van hun mbo-opleiding vaak tekortschieten op het gebied van accuraat en vloeiend spreken. Bovendien zijn zij niet 'spreekvrij' (Jansma & Pennewaard, 2014). Taaldocenten in het voortgezet onder-

wijs geven aan dat zij tijd en didactische tools ontberen om de gespreksvaardigheid van leerlingen in grote klassen effectief te ontwikkelen (Fasoglio, 2015). Het doel van deze studie was om te bekijken in hoeverre de tools die voor docenten breed voorhanden zijn, namelijk de lesboeken behorende bij de leergang, ondersteuning bieden bij het ontwikkelen van gespreksvaardigheid. De voorbeeldopdracht uit *New Interface* is typerend voor de opdrachten die in leergangen zijn opgenomen. (Zie figuur 1)

Gespreksvaardigheid

Gespreksvaardigheid betekent dat je in gesprek met anderen beoogde boodschappen kan begrijpen en kan brengen, en zodoende je communicatieve doelen weet te bereiken (Celce-Murcia, 2007). Voor sprekers van een vreemde taal trekt dit een grote wissel op het werkgeheugen, omdat zij beschikken over minder taalkennis en deze taalkennis ook minder gemakkelijk onder tijdsdruk kunnen ophalen (De Jong e.a., 2012). Daarnaast zijn gesprekken wederkerig. De spreker moet zijn eigen boodschap verwoorden én in de gaten houden dat de ander deze begrijpt. Om

dit te waarborgen, moeten sprekers in staat zijn eventuele communicatieproblemen op te lossen met behulp van interactiestrategieën, zoals een onbekend woord omschrijven of vragen om herhaling. Gespreksvaardigheid steunt dan ook op vier pijlers: a) taalkennis, b) het gemakkelijk kunnen ophalen en toepassen van deze taalkennis tijdens gesprekken, c) het waar nodig inzetten van interactiestrategieën en d) het vermogen gesprekken aan te passen aan de spreekcontext

gesprekken te voeren waarbij het gebruik van bepaalde taalkennis essentieel is (Long, 1996). Om deze kennis te laten beklijven, zullen leerlingen herhaaldelijk moeten oefenen in gesprekken die zowel interactief als betekenisvol zijn (Ortega, 2007). Correctieve feedback ondersteunt dit proces (Lyster & Saito, 2010), met name als deze zich richt op het bereiken van gespreksdoelen met behulp van specifieke taalvormen, in plaats van op correctheid (Ellis, 2009).

Taalkennis ontwikkelen

Natuurlijk hebben leerlingen grammaticale en lexicale kennis nodig. Deze kunnen zij opdoen door het lezen of horen van voorbeelddialogen (Schmidt, 1990) of door zelf

Taalkennis leren ophalen en toepassen

Tijdens het voeren van een gesprek moet een spreker zijn taalkennis snel kunnen mobiliseren (Thornbury, 2005). Leerlingen kunnen dit oefenen door te spreken onder *real-life*

10 Xpress yourself!

A What do you say? Tick the correct sentences.

Je (A) komt een klasgenoot (B) tegen en vraagt je af of alles wel goed met hem of haar gaat.

A1 Gaat het wel goed met je?
a Are you OK?
b You look pale.

B2 Eén ding waar ik depressief van word, is het tijdschrift.
a I couldn't find it anywhere.
b One thing that's depressing me is the journal.


A3 Deel je zorgen.
a Share your worries.
b I'm the one who's got a problem.

B4 I know, you're right.

A5 Ik ben je vriend(in), je zou mij kunnen proberen.
a You should talk to somebody.
b I'm your friend, you could try me.

B6 Er is niets. Ik voel me alleen een beetje beroerd.
a It's nothing. I'm just a bit miserable.
b I just got out of bed on the wrong side!

A7 All right. Hope you feel better soon.

 **B** Have the conversation with a classmate. One of you is A, the other is B. Finished? Switch roles.

Figuur 1. Opdracht uit *New Interface*

omstandigheden, zoals tijdsdruk en wederkerigheid (Segalowitz & Lightbown, 1999). Hiervoor moet een helder spreekdoel centraal staan, moet er iets wezenlijks uit te wisselen zijn (vgl. Gatbonton & Segalowitz, 2005) en moeten gesprekken (gedeeltelijk) onvoorspelbaar zijn (Kurtz, 2011; 2015). Daarnaast moeten gesprekken veel beurtwisselingen en lange bijdragen bevatten en inhoudelijk interessant zijn (Segalowitz & Lightbown, 1999).

Het werkgeheugen, dat tijdens het spreken onder druk komt te staan, kan worden ontlast door leerlingen vooraf tijd te geven om hun boodschap te plannen (Foster & Hunter, 2017). Een andere optie is om leerlingen de taak niet één, maar twee keer te laten uitvoeren, bijvoorbeeld met een nieuwe gesprekspartner. Onderzoek laat zien dat als leerlingen na uitvoering, extra taalinput en oefening een taak opnieuw mogen uitvoeren, zij makkelijker vooruitgang boeken (Bygate, 2001, 2018; De Jong & Perfetti, 2011).

Interactiestrategieën leren gebruiken

Interactiestrategieën kunnen leerlingen helpen om wederzijds begrip te waarborgen en waar nodig problemen op te lossen, zoals door compensatie (bijvoorbeeld een onbekend woord kunnen omschrijven) en betekenisonderhandeling (bijvoorbeeld kunnen vragen om herhaling of een langzamer spreektempo). Eerdere studies hebben positieve effecten van strategie-instructie laten zien, bijvoorbeeld met betrekking tot de mate van deelname aan gesprekken (Bejarano et al, 1997), de kwaliteit van de interactie (Nakatani, 2005) en het zelfvertrouwen van sprekers (Lam, 2004; Van Batenburg e.a., 2019).

Leren interacteren in specifieke contexten

Mondelinge taalvaardigheid is context gebonden (Long, 2015). Leerlingen die in persoonlijke gesprekken heel vaardig zijn, zijn dit niet per se ook in de beroepscontext. Leerlingen

leren het meeste als de oefensituatie sterk op de uiteindelijke gebruikssituatie lijkt (vgl. Lightbown, 2008). Het ERK onderscheidt vier gebruikscontexten waarin leerlingen moeten leren communiceren: de persoonlijke, publieke, beroeps- en onderwijscontext (Council of Europe, 2001). Gezien het beroepsprofiel van vmbo-leerlingen in de bovenbouw, zou deze groep gebaat kunnen zijn bij oefening in de beroepscontext.

De studie

In deze studie werden alle gespreksvaardigheidsoefeningen uit de drie meest gebruikte leergangen voor het derde leerjaar van vmbo-kader geanalyseerd, te weten *Stepping Stones 3 vmbo-K* (vierde editie), *New Interface* (Yellow/Orange label, 3 vmbo-k) en *All right! 3 vmbo-k* (tweede editie). De centrale vraag was in hoeverre de oefeningen uit de lesboeken leerlingen ondersteunen bij het ontwikkelen van gespreksvaardigheid met het oog op de vier benodigde pijlers: a) het leren van taalkennis, b) ophalen en toepassen van deze taalkennis, c) interactiestrategieën en d) spreken in de beroepscontext.

Methode

Wij ontwikkelden een codeerschema (Van Batenburg, 2018) waarmee algemene informatie werd geïnventariseerd (bv. taalniveau, aantal gespreksvaardigheidsoefeningen, gebruikscontext en organisatievorm) en waarmee we in kaart brachten hoe oefeningen bijdroegen aan het ontwikkelen, ophalen en toepassen van taalkennis en het leren gebruiken van interactiestrategieën. We keken naar vier fases:

1. Voorfase: wordt in de opdrachten aandacht besteed aan taalvormen en/of strategieën? (Hoe) worden taalvormen en/of strategieën gemodelleerd in startdialogen? Bevat het hoofdstuk tips met

betrekking tot strategiegebruik?

2. *Pre-task*: (hoe) wordt het werkgeheugen van leerlingen ontlast met behulp van planingsactiviteiten? Zijn deze gericht op het voorbereiden van taaluitingen, gespreksinhoud en/of strategieën?
3. *During-task*: hoe levensrecht is de oefening qua tijdsdruk (spontane of voorbereide spraak), wederkerigheid (wel of geen informatiekloof), doelen (de aandacht is gericht op correct taalgebruik, het bereiken van communicatieve doelen en/of de inzet van strategieën) en uitvoerigheid/uitdaging (korte, mechanische, of lange, uitdagende gesprekken?)
4. *Post-task*: (hoe) wordt het leren geconsolideerd (reflectie, feedback, taakherhaling) en uitgebreid (aanvullend aanbod) met betrekking tot correct taalgebruik, het bereiken van communicatieve doelen en/of inzet van strategieën?

Bij elke categorie werden descriptoren en codeerrichtlijnen gegeven (zie Van Batenburg e.a., 2018). De feitelijke informatie werd geïnventariseerd door de onderzoeker. Vervolgens analyseerden drie studenten in jaar 4 van de lerarenopleiding Engels (uitstroomprofiel (v) mbo) het eerste hoofdstuk van elk van de drie lesboeken, waarna hun beoordelingen en interpretaties besproken werden, resulterend in consolidering van de coderingscategorieën. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vast te stellen, beoordeelden raters allen de hoofdstukken 2, 4 en 6 van elk lesboek. Daarna kregen zij elk een van de lesboeken toegewezen, en beoordeelden daarin de overige hoofdstukken.

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid werd bepaald middels Krippendorffs α voor meerdere raters (Krippendorff, 2004), berekend met behulp van de SPSS-macro van Hayes en Krippendorff (2007), met bootstrapping (10.000). De meeste coderingscategorieën kwamen óf overmatig óf amper voor in de boeken. Ondanks een hoge mate van overeen-

stemming tussen de codeurs leidt een dergelijke scheefverdeling vaak tot lage betrouwbaarheidscoëfficiënten (cf. Artstein & Poesio, 2008). Daarom is bij het in kaart brengen van de nominale data ook de procentuele overeenstemming berekend. De betrouwbaarheid van deze nominale categorieën varieerde van 71,67% ($\alpha = 0,134$, CI – 0,109 tot 0,356) voor *Aandachtsfocus* tot 98,33% ($\alpha = 0,954$, 95% CI 0,834 tot 1,00) voor *Taakherhaling*.

Resultaten¹

Algemene informatie

De algemene inventarisatie liet zien dat de lesboeken bestonden uit 6 (*All Right!*) of 7 hoofdstukken, waarin 35 (*Stepping Stones*) tot 50 (*New Interface* en *All Right!*) gespreksvaardigheidsoefeningen waren opgenomen. Dit staat gelijk aan circa 10–15% van het totale aantal oefeningen. In alle boeken werd generiek Engels op A2/B1 niveau aangeboden, en werd Nederlands als instructietaal gebruikt.

Inventarisatie van de oefeningen

Bij de meeste oefeningen werken leerlingen in koppels (88,6–100%). Deze oefeningen zijn voornamelijk gesitueerd in de persoonlijke (36%–96%) en publieke (4%–64%) context. De beroepscontext krijgt alleen aandacht in *Stepping Stones* (5,7%). Losse gespreksoefeningen komen het meeste voor (88,6%–100%). Complexe taaltaken waarin gespreksvaardigheid is geïntegreerd in andere vaardigheden zijn schaars (0%–11,4%). Zowel *New Interface* als *All Right!* maken gebruik van voorbeelddialogen (respectievelijk 28% en 22%). Deze dialogen modelleren het gebruik van specifieke taalvormen. Interactiestrategieën worden slechts tweemaal gemodelleerd in *All Right!* *Stepping Stones* verwijst achterin het boek naar interactiestrategieën. *All Right!* geeft in elk hoofdstuk een ‘spreektip’.

			Stepping Stones	New Interface	All right!	
Voorfase	richt zich op	taalvormen	35 (100%)	43 (86%)	46 (92%)	
		interactiestrategieën	-	-	-	
		anders	-	-	2 (4%)	
		gesprek gaat vooraf aan activiteiten	-	7 (4%)	2 (4%)	
Pre-task	voorbereiding	taal	16 (45,7%)	34 (68%)	42 (84%)	
		inhoud	9 (25,7%)	-	3 (6%)	
		combinatie taal/inhoud	5 (14,3%)	2 (4%)	-	
		ongelijk verdeeld tussen sprekers	1 (2,9%)	-	-	
		interactiestrategieën	-	-	-	
		geen voorbereiding	4 (11,4%)	14 (28%)	3 (6%)	
During-task	spontaniteit	overwegend voor geschreven	18 (51,4%)	49 (98%)	36 (72%)	
		overwegend spontaan	13 (37,1%)	-	14 (28%)	
		ongelijk verdeeld tussen sprekers	4 (11,4%)	1 (2%)	-	
	informatiekloof	aanwezig	21 (60,0%)	-	11 (22%)	
		aandachtsfocus op	accuratesse	22 (62,9%)	46 (92%)	45 (90%)
	aandachtsfocus op	behalen communicatief doel	2 (5,7%)	-	5 (10%)	
		strategiegebruik	-	-	-	
		combinatie accuratesse/ behalen doel	9 (25,7%)	3 (6%)	-	
		onduidelijk	2 (5,7%)	1 (2%)	-	
		gesprekstype	beperkt/mechanisch	31 (88,6%)	48 (96%)	44 (88%)
		uitgebreid/uitdagend	4 (11,4%)	2 (4%)	6 (12%)	
	Post-task	reflectie/feedback op	taakuitvoer	5 (14,2%)	-	-
			accuratesse	3 (8,5%)	-	-
behalen communicatief doel			1 (2,9%)	-	-	
strategiegebruik			-	-	-	
onduidelijk			-	-	11 (22%)	
aanvullend aanbod van		taalvormen	-	-	-	
		interactiestrategieën	-	-	-	
		anders	-	1 (2%)	-	
taakherhaling		direct	13 (37,1%)	49 (98%)	50 (100%)	
		uitgesteld	-	-	-	
	informatiekloof blijft behouden	10 (30,3%)	2 (4,8%)	15 (30%)		

Tabel 1. Analyse van gespreksvaardigheidsoefeningen

Analyse van de oefeningen
 De resultaten in tabel 1 laten zien dat de activiteiten in de voorfase zich vrijwel uitsluitend richten op taalvormen (86%–92%). In de pre-task houden leerlingen zich vooral bezig met het plannen van taaluitingen, variërend van 45,7% in Stepping Stones tot 84% in All Right! Er is nauwelijks sprake van planningsactiviteiten gericht op de inhoud van het gesprek, met name in New Interface (0%) en All Right! (6%). Bij de during-task wordt te gebruiken taal in deze boeken eerder voorgeschreven dan spontaan geproduceerd (72%–98%). In Stepping Stones ligt dit percentage lager (51,5%). Bovendien bevat hier 37,1% van de oefeningen spontane spraak. In nog eens 11,4% is deze voorgeschreven voor de een, maar spontaan voor de ander. Een aanzienlijke hoeveelheid oefeningen in Stepping Stones bevat ook een informatiekloof (60%). Dit is niet het geval in de andere twee boeken. In alle boeken is de aandacht van leerlingen tijdens het gesprek vooral gericht op accuraat taalgebruik (62,9%–92%), en zijn gesprekken doorgaans kort en mechanisch (88%–96%) in plaats van uitgebreid en uitdagend (4%–12%). In de post-task wisselen leerlingen vaak van rol en herhalen ze onmiddellijk dezelfde opdracht (37,1%–100%). Hierbij gaat de informatiekloof veelal verloren (69,7%–85,2%). Stepping Stones en All Right! bevatten een klein aantal reflectie- en/of feedbackactiviteiten. Bij Stepping Stones ligt de focus voornamelijk op het voltooien van de taak (14,2%) en op accuraat taalgebruik (8,5%). Bij All Right! hebben deze opdrachten geen duidelijke focus (22%). Geen van de boeken biedt aanvullende instructie of oefening na het gesprek.

Discussie en conclusie

De centrale vraag in deze studie was in hoeverre gespreksvaardigheidsoefeningen uit

de drie meest gebruikte leergangen voor het derde leerjaar vmbo-kader de leerlingen ondersteunen bij het ontwikkelen van gespreksvaardigheid met oog op de vier benodigde pijlers daarvan:
 a. het ontwikkelen van taalkennis,
 b. het ophalen en toepassen van deze taalkennis,
 c. interactiestrategieën en
 d. spreken in de beroepscontext.
 De resultaten laten zien dat circa 10–15% van de activiteiten in de lesboeken zich richten op gespreksvaardigheid en dat het ontwikkelen van taalkennis (pijler a) hierbij centraal staat. Nieuwe taalstructuren worden geïntroduceerd en vervolgens geoefend in gesloten spreekoefeningen, waarbij leerlingen hun bijdragen vooraf voorbereiden. Het leren ophalen en toepassen van deze taalkennis tijdens gesprekken (pijler b) komt echter weinig voor. Gesprekken zijn zelden spontaan of gericht op een daadwerkelijke uitwisseling van wederzijdse boodschappen. Dergelijke gesprekken worden ook niet gemodelleerd. Daarnaast worden er maar weinig consolideringsoefeningen aangeboden die dit proces zouden kunnen ondersteunen (bv. reflectie, feedback, extra uitleg of oefening). De reflectieactiviteiten in Stepping Stones richten zich op taakafronding (bijv. ‘Ik heb mijn medeleerlingen vijf vragen gesteld’) of op correctheid (bijv. ‘Ik heb de woorden correct gebruikt’). All Right! laat leerlingen reflecteren met een instructie als ‘Lees de dialoog op pagina 14... Wissel van rol. Vind je het moeilijk? Luister dan nog eens naar de dialoog’ (Werkboek, p.14), maar het wordt niet duidelijk wat leerlingen eventueel moeilijk kunnen vinden.
 Ook interactiestrategieën (pijler c) komen zelden aan bod. Stepping Stones geeft een overzicht van nuttige interactiestrategieën, maar leerlingen worden daar niet naar verwezen. All Right! modelleert betekenisonderhandeling (bijvoorbeeld ‘Kun je dat alstublieft herhalen?’) in hoofdstuk 2, maar dit wordt niet

geoefend of toegepast. *All Right!* bevat spreek-tips, maar deze hebben geen betrekking op de strategieën en oefening ervan blijft impliciet. De afwezigheid van interactiestrategieën in lesboeken is in overeenstemming met de bevindingen van onder meer Bueno-Alastuey en Luque Agulló (2015) en Faucette (2001).

Tot slot wordt gespreksvaardigheid niet geoefend binnen de voor vmbo-leerlingen relevante beroepscontext (pijler d). Gebruikscontexten zijn beperkt tot de persoonlijke (*Stepping Stones* en *New Interface*) en publieke (*All Right!*) context. Hoewel dit past bij de leeftijdsgroep, is het opmerkelijk dat de beroepscontext in het voorbereidend beroeps onderwijs niet aan de orde komt. Wat je in de ene context leert, is immers niet direct toepasbaar in een andere context (Lightbown, 2008). Dit kan ertoe leiden dat vmbo-leerlingen onvoldoende zijn voorbereid op het soort gesprekken dat zij moeten voeren in het middelbaar beroeps onderwijs.

Al met al laat deze studie zien dat van de vier pijlers waarop gespreksvaardigheid leunt alleen het ontwikkelen van taalkennis ruimschoots aan bod komt in de leergangen. Dit doet de vraag rijzen of de lesboeken aan vmbo-leerlingen voldoende gelegenheid bieden om hun gespreksvaardigheid te ontwikkelen. De voorbeeldopdracht uit *New Interface* maakt zichtbaar dat leerlingen zonder spreekdoel aan de slag gaan, dat ze niet spontaan hun boodschap uitspreken maar deze hardop voorlezen, dat er geen reden is tot uitwisseling, omdat ze op voorhand al weten wat de ander gaat zeggen, en dat er geen reflectie of aanvullend aanbod plaatsvindt. Daarnaast is de opdracht zeer kort en mechanisch van aard en biedt ze leerlingen dus weinig uitdaging.

Er is in de boeken geen sprake van ‘taken’, maar van eenvoudige, gesproken taal oefeningen (vgl. Ellis, 2009). Hierdoor kunnen leerlingen niet oefenen met het voeren van betekenisvolle, doelgerichte en wederkerige

gesprekken. *Stepping Stones* is de enige leer-gang die ook informatiekloof-activiteiten bevat. Toch bestempelden de beoordelaars deze oefeningen vaak als ‘beperkt’, omdat ook hier een communicatief doel ontbreekt en leerlingen voorbeeldzinnen uit het boek moeten gebruiken. Ook internationaal zijn eenvoudige gespreks oefeningen oververtegenwoordigd in lesboeken (Burns & Hill, 2013; Gómez-Rodriguez, 2010; Tomlinson, 2013). Lightbown (2008) en Segalowitz en Lightbown (1999) laten zien dat dergelijke oefeningen leerlingen hinderen bij het leren communiceren in *real-time*.

De eenvoudige aard van de spreek oefeningen beperkt ook de potentiële meerwaarde van *pre-* en *post-task* activiteiten (vgl. Foster & Hunter, 2017). Bij een complexere opdracht ondersteunt planning in de *pre-task* het werkgeheugen (Foster & Skehan, 1996; 2013), maar bij eenvoudige oefeningen werkt dit averechts: er valt immers niets te ontlasten in het werkgeheugen. Het vooraf uitschrijven van taaluitingen verhindert slechts dat leerlingen oefenen met spontaan spreken en met het ophalen van taalkennis onder tijdsdruk. Hoewel leerlingen veelal direct na voltooiing van rol wisselen, betreft het hier herhaling van de eenvoudige oefening, waarbij de informatiekloof ook nog eens verloren gaat. Herhaling draagt zodoende nauwelijks bij aan de gespreksvaardigheidsontwikkeling van leerlingen.

Implicaties en suggesties voor de praktijk

Deze studie richtte zich op lesboeken voor Engels als vreemde taal, maar de uitgevers van de onderzochte boeken publiceren ook leergangen Frans, Duits en Spaans. Deze boeken zijn op dezelfde leest geschoeid als de onderzochte uitgaven. Vaak kiezen scholen voor materiaal van dezelfde uitgever. Talensecties

zouden dus met elkaar kunnen optrekken om de manier waarop zij met lesmateriaal werken en dit aanvullen met eigen inbreng te optimaliseren. Enkele suggesties worden hieronder besproken, maar zie ook Van Batenburg en De Jong (2020) en Van Batenburg, Buurman en Elferink (2020) voor praktijkvoorbeelden die op alle talen van toepassing zijn.

Taalkennis ontwikkelen

Docenten kunnen de geleide oefeningen uit het boek (bijv. invuloefeningen) aanvullen met gespreks oefeningen die gericht zijn op het bereiken van een communicatief doel. Reflectie- en feedbackactiviteiten zouden systematischer kunnen worden opgenomen, bijvoorbeeld door stil te staan bij en aanvulling te geven op de taalvormen die leerlingen tijdens gesprekken gebruiken. Het is bevorderlijk als hierbij niet accuratesse centraal staat, maar de mate waarin leerlingen in staat bleken om het communicatieve doel te bereiken met behulp van deze taalvormen.

Taalkennis leren ophalen en toepassen

Docenten zouden meer gebruik kunnen maken van informatieklooftaken waarbij er een daadwerkelijke noodzaak is om informatie uit te wisselen, bijvoorbeeld samen tot een beslissing komen. Docenten zouden de eenvoudige oefeningen uit de leergang kunnen aanvullen met complexere taken, waarbij leerlingen verschillende taalvaardigheden moeten inzetten. Denk bijvoorbeeld aan het interviewen van klasgenoten, zodat zij met de verkregen informatie een brochure kunnen schrijven.

Complexere en doelgerichte taken leren leerlingen omgaan met spreken onder tijdsdruk. Docenten kunnen leerlingen hierbij helpen door hen niet (alleen) taaluitingen te laten voorbereiden, maar juist ook de inhoud van hun boodschap. Daarnaast kunnen docenten leerlingen zowel (deels) geplande gespreks oefeningen als (deels) ongeplande

(spontane) oefeningen aanbieden, bijvoorbeeld door hen te voorzien van begin- en eindzinnen, maar voor het middenstuk van hun gesprek alleen inhoudspunten te geven (zie Kurtz 2011; 2015). Bovendien kunnen docenten gebruik maken van (uitgestelde) taakherhaling, waarbij leerlingen eerst reflecteren op de uitvoering van hun taak en aanvullend aanbod en oefening krijgen voordat ze de taak herhalen, eventueel in een aangepaste versie of met een andere medeleerling.

Interactiestrategieën leren gebruiken

Interactiestrategieën kunnen in de les kunnen prima worden aangeleerd en geoefend. Een overzicht zoals in *Stepping Stones* biedt leerlingen een nuttig hulpmiddel, vooral als er in de voorbereidingsfase van de gespreks oefening naar wordt verwezen. Het bewustzijn van strategieën zou verder kunnen worden verhoogd door voorbeelddialogen te gebruiken waarin vaardige sprekers strategieën toepassen, en door reflectie en feedback op het eigen gebruik van strategieën tijdens de uitvoering van taken. Daarnaast kunnen docenten uitleggen en voordoen welke strategieën in welke spreek situatie van pas komen en hoe deze gebruikt moeten worden, en leerlingen hiermee laten oefenen. Taalraadsels en spellen als *30 Seconds of Taboo* lenen zich hier goed voor.

Leren interacteren in specifieke contexten

Hoewel het niet haalbaar is om voor iedere sector een apart boek te maken, zou het generieke lesboek door uitgevers aangevuld kunnen worden met (verwijzingen naar) een aantal geïntegreerde taaltaken waarin leerlingen de geleerde taal kunnen toepassen in een meer beroepsrelevante setting. Door docenten zelf kan aanvulling gegeven worden door zo nu en dan gespreks oefeningen te situeren in de beroepscontext van de leerlingen. Zij zouden leerlingen bijvoorbeeld in het veelgebruikte *Taaldorp* niet de rol van klant,

maar van beroepsbeoefenaar (automonteur, kapper, IT-specialist, etc.) kunnen laten spelen. Ook zouden zij samen met docenten van praktijkvakken passende gesprekstakes kunnen ontwikkelen.

NOOT

1. In dit artikel presenteren we een deel van de resultaten. Zie Van Batenburg e.a. (2018) voor een volledig beeld.

ONDERZOCHE LESMETHODES

André, C., Diemen, A. van, Falińska, S., et al. (2011). *Stepping Stones 3, vmbo-k. 4e druk*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Cornfold, A., Kooi, H. van der, Oosterlee, A., et al. (2010) *New Interface Yellow Label, 3 vmbo (k)gt. 2e druk*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.

Houtenbos-Stupenea, V., Hemstra, L., & Vos, B. (2014) *All Right! Engels voor de bovenbouw 3 vmbo-k. 2e druk*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

LITERATUUR

Artstein, R., & Poesio, M. (2008). Inter-coder agreement for computational linguistics. *Computational Linguistics*, 34(4), 555-596.

Batenburg, E. S. L. van. (2018). *Fostering oral interaction in the EFL classroom: Assessment and effects of experimental interventions*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (dissertatie).

Batenburg, E. S. L. van, Oostdam, R. J., Gelderen, A. J. S. van, Fukkink, R. G., & Jong, N.H. de. (2018). Evaluating opportunities in Dutch EFL course books for developing pre-vocational learners' oral interactional ability. *Language Teaching Research*, 1-22. DOI: 10.1177/1362168818804258.

Batenburg, E. S. L. van, Oostdam, R. J., Gelderen, A. J. S. van, Fukkink, R. G., & Jong, N.H. de. (2019). Oral interaction in the EFL Classroom: The effects of instructional focus and task type on learner affect.

Modern Language Journal (first view). DOI: 10.1111/modl.12545.

Batenburg, E. van, & Jong, N. de. (2020). Spreken en gespreksvaardigheid. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal & R. de Graaff (red.), *Handboek vreemdetalen-didactiek: vertrekpunten, vaardigheden, vakinhoud* (pp. 91-305). Bussum: Coutinho.

Batenburg, E., Buurman, A., & Elferink, I. (2020). Gespreksvaardigheid. In L. Boersma, I. Elferink, & M. Mitzschke, (red.) *Vreemdetalenonderwijs geven: werkwor-men voor Duits, Engels en Frans* (pp. 91-110). Assen: Van Gorcum.

Bejarano, Y., Levine, T., Olshtain, E., & Steiner, J. (1997). The skilled use of interaction strategies: Creating a framework for improved small-group communicative interaction in the language classroom. *System*, 25(2), 203-214.

Bueno-Alastuey, M. C., & Luque Agulló, G. L. (2015). Explicit instruction and implicit use of L2 learning strategies in higher secondary EFL coursebooks. *International Journal of English Studies*, 15(2), 17-39.

Burns, A., & Hill, D. (2013). Teaching speaking in a second language. In: B. Tomlinson (Ed.) *Applied linguistics and materials development* (pp. 231-248). New York: Bloomsbury Academic.

Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate,, P. Skehan & M. Swain (Eds.) *Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching and testing* (pp. 23-48). Harlow, UK: Pearson Education Limited.

Bygate, M. (2018). *Learning language through task repetition*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.11>

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler & P. S. Jorda (Eds.) *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Dordrecht: Springer.

Council of Europe (2001). *Common European*

framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2009). Task-based research and language pedagogy. In K. Van de Branden, M. Bygate & J. Norris (Eds.) *Task-Based Language Teaching. A reader* (pp. 109-129). Amsterdam: John Benjamins.

Fasoglio, D. (2015). *Doelstellingen en toetsing gespreksvaardigheid Engels, Duits en Frans*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

Faucette, P. (2001). A pedagogical perspective on communication strategies: Benefits of training and an analysis of English language teaching materials. *Second Language Studies* 19(2), 1-40.

Foster, P., & Hunter, A. (2017). When it's not what you do, but the way that you do it: How research into second language acquisition can help teachers to make the most of their classroom materials. In B. Tomlinson (Ed.) *SLA Research and Materials Development for Language Learning* (pp. 280-293). New York: Routledge.

Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning on performance in task-based learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-324.

Foster, P., & Skehan, P. (2013). The effects of post-task activities on the accuracy of language during task performance. *Canadian Modern Language Review*, 69(3), 249-273.

Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (2005) Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 325-353.

Hayes, A., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77-89.

Jansma, N., & Pennewaard, L. (2014). *Aansluiting Engels tussen vmbo-tl en mbo. Ervaringen vanuit de onderwijspraktijk*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

Jong, N. de, & Perfetti, C. A. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning*, 61(2), 533-568.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kurtz, J. (2011). Breaking through the communicative cocoon: Improvisation in secondary school foreign language classrooms. In R. K. Sawyer (Ed.) *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 133-161). Cambridge: Cambridge University Press.

Kurtz, J. (2015). Fostering and building upon oral creativity in the EFL classroom. In A. Maley & N. Peachy (Eds.) *Creativity in the English language classroom* (pp. 73-83). British Council.

Lam, W. Y. K. (2004). *Teaching strategy use for oral communication tasks to ESL learners*. Leeds, UK: University of Leeds.

Lightbown, P. M. (2008). Transfer appropriate processing as a model for classroom second language acquisition. In Z. Han (Ed.) *Understanding Second Language Process* (pp. 27-44). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.) *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.

Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester, UK: Wiley Blackwell.

Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302.

Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89(1), 76-91.

Ortega, L. (2007). Meaningful L2 practice

in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist SLA perspective. In: *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 180-207). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 127-158.

Segalowitz, N., & Lightbown, P. M. (1999). Psycholinguistic approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 43-63.

Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow, UK: Pearson Education / Longman.

Tomlinson, B. (2013). Second language acquisition and materials development. In B. Tomlinson (Ed.) *Applied linguistics and materials development* (pp. 11-29). London, UK: Bloomsbury Publishing.

ELINE VAN BATENBURG werkt als docentenopleider en onderzoeker bij de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam en als visitator tweetalige (v)mbo-scholen (Nuffic). Onderzoeksinteresses zijn o.a. taakgerichte en inhoudsgerichte taaldidactiek en meertaligheid in het (v)mbo. Momenteel werkt ze met Marrit van de Guchte en Daphne van Weijen aan onderzoek naar digitale taaltaken in het vo (<https://taalwijs.nu/doeltaal-digitaal/>).

E-mail: e.van.batenburg@hva.nl

Hoe leuk is saai?

Bovenbouwleerlingen havo/vwo over het schoolvak Nederlands

ANNE VAN ASSELDONK & PETER-ARNO COPPEN

Dat het schoolvak Nederlands in Nederland door leerlingen saai gevonden wordt, lijkt wel bijna een cliché. In de discussies over het vak duikt deze bewering steeds maar weer op. Toch zijn recente wetenschappelijke onderzoeken naar de meningen van leerlingen over het schoolvak schaars, of onderhevig aan kritiek. In een onderzoek in opdracht van het Genootschap Onze Taal hebben wij geprobeerd de bestaande onderzoeken te verbeteren, en op die wijze een beter inzicht te krijgen in wat leerlingen nu echt vinden van het schoolvak Nederlands, alsmede in de verhoudingen tussen verschillende schaalbegrippen die daarbij gehanteerd worden (met name saai, leuk, interessant, nuttig en moeilijk).

Is saai hetzelfde als niet interessant of niet leuk? Wat is de relatie tussen moeilijk en interessant? Zulke zaken wilden we graag vaststellen. Omdat Onze Taal ook geïnteresseerd was in de relatie met de vervolgstudie Nederlands, hebben we het onderzoek beperkt tot de bovenbouw havo/vwo. Onze onderzoeksvraag was tweeledig:

1. Wat vinden bovenbouwleerlingen havo/vwo nu echt van het schoolvak Nederlands, in termen van de schaalbegrippen saai, leuk, interessant, nuttig en moeilijk?

2. Hoe verhouden de verschillende schaalbegrippen zich tot elkaar?

Daarnaast hebben we geprobeerd een indruk te krijgen van de mening van de leerlingen over Nederlands ten opzichte van andere vakken.

Wat weten we?

In 2016 deed Johannes Visser in *De Correspondent* een factcheck van de bewering van de Meesterschapsteams dat Nederlands 'een van de saaiste vakken' gevonden zou worden (Visser 2016). Hij besprak een onderzoek van de Taalunie (Taalunie, 2007), waarin de opvattingen van 1230 leerlingen in de leeftijd van 14 tot 19 jaar werden gepeild op onder andere de begrippen nuttig, moeilijk, en leuk. Leerlingen konden telkens aangeven welke vakken zij respectievelijk het nuttigst en het moeilijkst vonden, met een maximum van 3 vakken. 30% van de leerlingen noemde Nederlands bij de nuttigste vakken, 20% bij de moeilijkste, en 19% bij de leukste. Bij de schaal leuk was er ook nog een Likertschaalvraag 'Wat vind je van het vak Nederlands?'. Daarop antwoordde 3% Heel erg leuk, 23% Enigszins leuk, 45% Neutraal, 19% Niet