

Een lesson study over de inzet van tekstchat om de spreekangst van tto-leerlingen te verminderen

DAIMY VAN DIJK & ELINE VAN BATENBURG

Ten Geleide

In het eerste artikel van dit nummer doen Daimy van Dijk en Eline van Batenburg verslag van een kleinschalig onderzoek dat Daimy van Dijk in 2023 uitvoerde voor zijn HvA-bachelorscriptie. Met medestudenten ontwierp hij volgens de lesson study-methodiek een les waarin digitaal chatten werd ingezet bij leerlingen op twee tweetalige scholen, met als doel hun spreekangst in het Engels te reduceren. Uit observaties, leerling-interviews en analyse van de tekstchats bleek dat de combinatie van een planningstaak, tekstchat en taakherhaling ertoe leidde dat deelnemende leerlingen het uitvoeren van de spreektaak als makkelijker ervoeren. Met betrekking tot digitaal chatten leek sprake van een differentieel effect: chatten leek spreekangstige leerlingen vooral meer zelfvertrouwen te geven, terwijl zelfverzekerde leerlingen vooral leken te profiteren van de mogelijkheid om aandacht te besteden aan vormaspecten.

Aartje van Dijk en Amos van Gelderen doen verslag van een onderzoek naar schrij-

vend leren, een manier van leren die nog niet heel bekend is in het onderwijs. Schrijvend leren houdt in dat leerlingen schrijven over lesstof aan de hand van schrijftaken met het doel om hun kennis van en inzicht in onderwerpen uit een schoolvak te vergroten. In een tijd waarin problemen bij leerlingen in het voortgezet onderwijs gesignaleerd worden, bijvoorbeeld bij het leren in het vak wiskunde, is het interessant om te onderzoeken of schrijvend leren waarbij leerlingen actief met lesinhouden bezig zijn tot betere resultaten kan leiden. Uit deze studie blijkt dat dat inderdaad het geval is bij vmbo-leerlingen uit klas 4 kader, voor het vak wiskunde.

Marije Michel bespreekt het proefschrift van Charline Rouffet, *Transforming foreign language teaching practices through communicative classroom-based assessment programs*.

Namens de redactie
HELGE BONSET

In dit artikel wordt verslag gedaan van een kleinschalig onderzoek dat Daimy van Dijk in 2023 uitvoerde voor zijn HvA-bachelorscriptie. Met medestudenten ontwierp hij volgens de lesson study-methodiek, die in dit artikel wordt toegelicht, een les waarin digitaal chatten werd ingezet bij leerlingen op twee tweetalige scholen, met als doel hun spreekangst in het Engels te reduceren. Uit observaties, leerling-interviews en analyse van de tekstchats bleek dat de combinatie van een planningstaak, tekstchat en taakherhaling ertoe leidde dat deelnemende leerlingen het uitvoeren van de spreektaak als makkelijker ervoeren. Met betrekking tot digitaal chatten leek sprake van een differentieel effect: chatten leek spreekangstige leerlingen vooral meer zelfvertrouwen te geven, terwijl zelfverzekerde leerlingen vooral leken te profiteren van de mogelijkheid om aandacht te besteden aan vormaspecten.

Voor het leren van een vreemde taal is het gebruiken ervan essentieel. Long (2015) stelt dat met name interactie in de vreemde taal cruciaal is, omdat sprekers tijdens het voe-

ren van een gesprek hard moeten werken om elkaar te begrijpen. Door om opheldering, herhaling of herformulering te vragen, voorzien zij elkaar feitelijk voortdurend van interactieve feedback, waardoor hun taalvermogens worden verbeterd. Ook het gedwongen leveren van productie in de vreemde taal speelt hierin een belangrijke rol. Swain (1985) laat zien dat leerlingen bij het produceren van output tegen de grenzen van hun eigen taalvaardigheid aanlopen, waardoor zij ontvankelijk worden voor nieuw taal aanbod waarmee zij hun boodschap beter onder woorden kunnen brengen.

Toch is het voor docenten moderne vreemde talen (mvt) lastig om leerlingen aan het spreken te krijgen. Het vraagt immers nogal wat van leerlingen om zich in de vreemde taal te uiten, zolang zij het moeten doen met een beperkt taalrepertoire dat nog niet (volledig) geautomatiseerd is. Zoals Skehan (2014) demonstreert, komt het werkgeheugen tijdens het spreken behoorlijk onder druk te staan. Met name voor beginnende leerlingen is het lastig om tegelijkertijd aandacht te hebben voor de complexiteit, correctheid

én vloeiendheid van hun taaluitingen. Leerlingen voelen dat zij in de vreemde taal tekortschieten, of in ieder geval niet zo krachtig zijn als in hun eigen taal. Bovendien zijn zij doorgaans erg gevoelig voor het mogelijk negatieve oordeel van anderen (vgl. Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Dit komt het zelfvertrouwen van leerlingen niet ten goede, wat weer een negatief effect kan hebben op de bereidheid van leerlingen om in de vreemde taal te spreken (in de literatuur *Willingness to communicate* of WTC genoemd; MacIntyre e.a., 1998), en op het plezier dat ze hieraan kunnen beleven (bijv. MacIntyre e.a., 1998; Van Batenburg e.a., 2019).

Digitale communicatie in de doeltaal, zoals tekstchat, kan een effectieve oplossing zijn om deze uitdagingen het hoofd te bieden. De bevindingen van Van de Guchte, Van Batenburg en Van Weijen (2022) wijzen erop dat tekstchat de angst onder leerlingen kan verminderen, voornamelijk doordat chatten de druk op het werkgeheugen verlaagt. De digitale omgeving biedt leerlingen meer tijd voor reflectie en formulering van hun boodschap dan een *face-to-face* omgeving, waarin boodschappen direct en spontaan geformuleerd moeten worden. Bovendien kenmerkt tekstchat zich in het algemeen door de afwezigheid van directe toeschouwers, waardoor leerlingen zich minder bekeken voelen (Van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018; Lai & Li, 2011; Lin, 2014; Plonsky & Ziegler, 2016; Sauro, 2011; Ziegler, 2016). Hierdoor voelen leerlingen zich meer op hun gemak bij de interactie.

Naast het verminderen van spreekangst, kan digitale chat ook accuratesse, vloeiendheid en complexiteit van de taal verbeteren. Doordat leerlingen meer tijd hebben om hun gedachten te ordenen en hun berichten zorgvuldig te formuleren, kunnen zij doordachtere en accuratere taaloutput leveren (Lee, 2002; Poullisse, 2002). Daarnaast biedt de extra verwerkingstijd ruimte voor het vormen

van complexere zinnen en het toepassen van taalstructuren die wellicht in spontane, mondelinge interacties vermeden worden. Dat draagt bij aan diepere verwerking en internalisering van de taal (Smith & Sauro, 2009). Dit proces wordt extra ondersteund door de inzet van taakherhaling. Na de eerste uitvoering zijn de complexiteiten van de taak, zoals het begrijpen van subtaken en het plannen van de taakuitvoering reeds verwerkt (Ellis, 2003). Dit stimuleert het zelfvertrouwen van de leerlingen (Long, 2015) en bevordert hun *noticing*, de bewustwording van hiaten in hun taalkennis (Schmidt, 2001). Dat kan de vloeiendheid, accuratesse en complexiteit van hun uitingen ten goede komen (Housen & Kuiken, 2009). In deze tweede uitvoering wordt de taak door leerlingen herhaald met een nieuwe partner.

Samengevat belooft de inzet van digitale chat niet alleen een vermindering van spreekangst en een verhoogde spreekbereidheid, maar ook een kwalitatieve verbetering van de taaloutput. Van de Guchte, Van Batenburg en Van Weijen (2022) vonden hier al aanwijzingen voor in mvt-lessen in het reguliere voortgezet onderwijs. Deze studie richt zich echter op tweetalig onderwijs (tto) op de havo, waar leerlingen minimaal 50% van hun lessen in een andere taal volgen, meestal in het Engels (Nuffic, 2024). Het streefniveau aan het einde van jaar 3 havo is voor deze leerlingen B1, wat beduidend hoger is dan in het reguliere onderwijs. Om uit te vinden of tekstchat ook meerwaarde biedt voor deze tto-leerlingen, is de werkvorm in de tto-context onderzocht.

Methode

In deze studie is de *lesson study* als methode gehanteerd. De *lesson study* is een beproefd en internationaal gewaardeerd Japans professionaliseringsmodel waarin docenten in een team samenwerken aan vakdidactische vraagstukken die direct uit hun eigen praktijk

voortkomen. Het doel van een *lesson study* is niet het ontwerpen van een perfecte les of het uitvoeren van een volwaardige effectstudie, maar het vergroten van het inzicht dat docenten hebben in het leren van leerlingen, en in de invloed die vakdidactische keuzes hebben op hun leerproces.

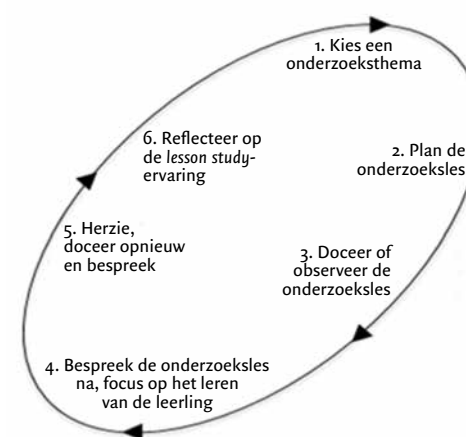
De *lesson study*-cyclus begint met de selectie van een onderzoeksthema. Dit wordt gevolgd door een systematische verkenning van de praktijk en relevante literatuur over dit thema. Op basis van deze verkenningen ontwikkelen de docenten een onderzoeksles rondom het gekozen thema. Deze les wordt gegeven door één van de teamleden (zie figuur 1). Om te bekijken wat de invloed is van gemaakte didactische keuzes op het leerproces van de leerlingen worden vooraf drie case-leerlingen geselecteerd, die een grotere groep leerlingen met dezelfde kenmerken representeren (zie 'Selectie van caseleerlingen' hieronder). Tijdens de lesuitvoering wordt het leergedrag van deze caseleerlingen geobserveerd door teamleden. Na de les worden de leerervaringen van deze zelfde caseleerlingen door de teamleden bevraagd in een kort leerlinginterview. Na

evaluatie van en reflectie op de observatie- en interviewdata wordt de les nabesproken. De focus hierbij ligt op het leerrendement van de les. Het lesontwerp wordt op basis van de opgedane inzichten geoptimaliseerd, opnieuw uitgevoerd en geëvalueerd. Dit leidt tot een laatste reflectie en evaluatie, waarin de deelnemende docenten reflecteren op hun ervaringen en de door hen verkregen kennis (voor een volledige beschrijving, zie Goei et al., 2015).

Leervraag

Het doel van een *lesson study* is niet zozeer het vaststellen van generaliseerbare effecten van een interventie, maar het vergroten van het inzicht dat docenten hebben met betrekking tot het leren van leerlingen, en de invloed die vakdidactische keuzes in één specifieke les hebben op hun leerproces. Om die reden staat in een *lesson study* niet een onderzoeksvraag, maar een leervraag centraal. De vraag in deze studie luidde 'Hoe ziet een tto-les Engels eruit waarin digitale chat-taken en taakherhaling worden ingezet met als doel spreekangst te reduceren?'

Systematische verkenning van de lespraktijk In deze *lesson study* werd samengewerkt door vijf docenten in opleiding. Het onderzoek startte met een systematische verkenning van de schoolcontexten van alle docenten. Deze systematische verkenning bestond onder andere uit analyse van de visie van de school, het lesmateriaal dat werd gebruikt in de tto-classes, en interviews. Voor deze interviews werden vier tto-docenten Engels geselecteerd op basis van leservaring in de tto-onderbouw. Zij werden geïnterviewd over de gebruikelijke aanpak van gespreksvaardigheid tijdens de lessen op deze scholen, en over de houding van onderbouwleerlingen op deze scholen ten aanzien van gespreksvaardigheid in het



Figuur 1. lesson-study cyclus uit Goei et al., 2015

Engels. Uit deze interviews bleek dat, anders dan verwacht in een tto-omgeving, expliciete aandacht voor Engelstalige interactie op iedere school beperkt bleef tot circa vijf minuten per les. In deze minuten moesten leerlingen in het Engels vragen beantwoorden of met elkaar overleggen. Voorts bleek dat volgens docenten met name brugklasleerlingen uit onwennigheid nog veel angst ervoeren om in het Engels te spreken. Dit gaf aanleiding voor een zoektocht naar een effectieve didactiek waarmee tto-leerlingen zoveel mogelijk konden oefenen met Engelstalige interactie, terwijl zij zo min mogelijk spreekangst ervoeren.

Na uitvoering van de systematische verkenning selecteerde het lesson-study-team de twee meest vergelijkbare scholen in termen van schoolprofiel, lestijden, klassengrootte, leeftijd en taalniveau waarop de lesson study uitgevoerd zou worden (Zie 'Lesontwerp').

Selectie van caseleerlingen

De mate waarin leerlingen bereid zijn om in een vreemde taal te spreken, wordt grotendeels bepaald door de mate waarin zij de aan- of afwezigheid van spreekangst ervaren (MacIntyre e.a., 1998). Met behulp van de vragenlijst Digitale Communicatie Engels (Van de Guchte, Van Batenburg & Van Weijen, 2022) werden deze twee aspecten daarom gemeten. Op een Likertschaal (1-5) gaven leerlingen aan in welke mate zij angst ervaren in verschillende spreek situaties, zoals "Ik word zenuwachtig van het idee dat ik met een onbekende in het Engels moet gaan chatten" (10 items) en in welke mate zij bereid zijn om met anderen in het Engels te communiceren, bijvoorbeeld "Als ik de kans krijg om met iemand in het Engels te chatten, dan pak ik die" (10 items). Per deelnemende klas werd vervolgens het gemiddelde en de standaarddeviatie berekend (Klas A: N=22, Spreekangst M=3,4, SD=0,7, Spreekbereidheid M=3,5, SD=0,7; Klas B: N=15, Spreekangst M=4,12,

SD=0,8, Spreekbereidheid M=3,1, SD=0,9). Op basis van deze gegevens werden per klas drie caseleerlingen geselecteerd die een specifiek leerlingtype binnen de klas vertegenwoordigen, te weten het zelfverzekerde leerlingtype 1 met een hoge spreekbereidheid en weinig spreekangst, het gemiddelde leerlingtype 2 met gemiddelde spreekbereidheid en gemiddelde spreekangst en het spreekangstige leerlingtype 3 met een lage spreekbereidheid en hoge spreekangst. Deze leerlingen waren ieder 14 of 15 jaar oud. Geen van de leerlingen sprak Engels als moedertaal en leerlingen hadden gemiddeld een niveau B1 in het Engels. Deze leerlingen zijn voorafgaand aan de les niet op de hoogte gebracht dat zij waren geselecteerd als caseleerling.

Lesontwerp

De door het lesson study-team ontworpen les besloeg 60 minuten en richtte zich op 25-30 tto-leerlingen uit klas 3 met een gemiddeld niveau van B1 in Engels.

TAALTAAK

De les was gecentreerd rondom de taak *The Perfect Robbery*, oorspronkelijk ontworpen door Eline van Batenburg, Natia Pkhaladze en Marrit van de Guchte ten behoeve van het NRO-project Doeltaal Digitaal (te downloaden via www.taalijs.nu en www.taalgevoondoen.nl). De keuze voor deze taak had twee redenen. Ten eerste bevat hij een informatiekloof, wat het gebruik van de doeltaal stimuleert (Pica, 1987) en ten tweede is van deze taak bekend dat hij door vo-leerlingen als nuttig en uitdagend wordt ervaren en uitgebreide interactie tussen leerlingen bevordert (Van Batenburg, Van de Guchte en Van Weijen, 2022).

In *The Perfect Robbery* krijgen leerlingen een fictief scenario voorgelegd waarin zij bang zijn dat zij een slecht cijfer zullen krijgen voor de toets Engels die zij net gemaakt hebben. Leerlingen worden gevraagd in duo's een

plan te smeden om ongezien een stapel toetsen uit de bureaula van hun docent te stelen, zodat deze de toetsen niet kan nakijken. Ook moeten zij een alibi voor zichzelf verzinnen.

Elke leerling binnen een duo ontvangt een deel van de benodigde informatie, bestaand uit foto's van het klaslokaal waarin de stapel toetsen ligt, geschoten vanuit verschillende hoeken. Zo weet slechts een van de twee leerlingen waar de sleutel tot de toetskast ligt, en heeft de andere leerling juist informatie over hoe regelmatig de docent van zijn plaats gaat. Daarnaast zien beide leerlingen verschillende ontsnappingsroutes in hun foto's. De taak kan dus alleen worden volbracht wanneer leerlingen hun informatie met elkaar uitwisselen.

SPREEKANGSTREDUCTIE

Naast het inzetten van taakherhaling (Ellis, 2003) wordt in de les op nog drie manieren getracht de spreekangst van leerlingen te reduceren, door leerlingen a) taalsteun aan te bieden (Horwitz, 2001), b) te koppelen aan een klasgenoot met een vergelijkbaar taalvaardigheidsniveau (Poulisse, 2002), en c) de taak eerst te laten uitvoeren in tekstchat en pas daarna mondeling (Van de Guchte, Van Batenburg & Van Weijen, 2022).

LESVERLOOP

Voorafgaand aan de taak bestuderen de leerlingen in een voorbeeldtaak chunks die hen kunnen helpen een gesprek te openen en te sluiten, meningen uit te wisselen en tot overeenstemming te komen. Ook bestuderen ze hun eigen rolkaart. Daarna voeren leerlingen in duo's de taak via chat uit. Hiervoor worden alle duo's samen met de docent in een groepschat geplaatst. Na de taakuitvoering reflecteren leerlingen op zowel inhoudelijke als talige aspecten daarvan. Denk hierbij respectievelijk aan vragen als 'Is het jullie gelukt om samen een plan te maken?' en 'Welke chunks kwamen van pas?' Klassikaal worden inzichten gedeeld en tips uitgewisseld voor

een succesrijke aanpak. Hierna worden leerlingen in nieuwe duo's geplaatst en voeren zij de taak nogmaals uit, ditmaal mondeling. De les wordt afgesloten met een korte reflectie op het leerproces via een exit ticket. Hierop staan vragen als 'Hoe verschilden de tekstchat en mondelinge chat van elkaar?', 'Hoe vond je het om de taak tweemaal uit te voeren?' en 'Wat leverde je dit op?' Zie tabel 1 voor een schematische weergave van de lesactiviteiten.

Onderzoeksinstrumenten

Tijdens de lesuitvoering werd elke caseleerling geobserveerd door een toegewezen lid van het lesson study-team. Aan de hand van een observatieformulier werd per lesfase geobserveerd hoe de caseleerlingen op de verschillende lesactiviteiten reageerden. Deze observaties werden afgezet tegen de verwachtingen die het lesson study-team op voorhand over het leergedrag van de verschillende caseleerlingen hadden geformuleerd. Zo was de aanname bij de zelfverzekerde leerling 1 dat deze actief zou participeren in de taakuitvoering en hierbij ook door zou zetten bij eventuele problemen, terwijl bij de angstige leerling 3 werd verwacht dat deze bij problemen eerder geneigd zou zijn tot afrufen of opgeven.

Direct na de les werden de caseleerlingen afzonderlijk geïnterviewd door een teamlid. Hiervan werden audio-opnames gemaakt. In de interviews werd specifiek gevraagd naar de ervaringen van de caseleerlingen met verschillende lesactiviteiten, zoals de inzet van tekstchat als voorbereiding op gesproken chat. Ook werd gevraagd te reflecteren op de kwaliteit van hun taakuitvoering in ronde één en twee en de mate van zelfvertrouwen die zij voelden bij de geschreven en gesproken chats. Per vraag werden de antwoorden van de caseleerlingen samengevat. Deze samenvattingen werden in het lesson study-team vastgesteld en gezamenlijk geïnterpreteerd.

Voor de taak	
Duo's	Oefentaak over een ander onderwerp om leerlingen te laten wennen aan de chatomgeving en taakvorm.
Klassikaal	Modelling: bekijken van taalgebruik (<i>chunks</i>) in een voorbeeldtaak.
Individueel	Inhoudelijke voorbereiding: rolkaart Talige voorbereiding: handige <i>chunks</i>
Tijdens de taak	
Duo's	Uitvoeren van <i>The Perfect Robbery</i> in <u>tekstchat</u> .
Na de taak	
Individueel	Reflectie op inhoudelijke en talige aspecten van de taakuitvoering.
Klassikaal	Uitwisseling van reflectie-inzichten en tips voor succesrijke uitvoering.
Duo's	Taakherhaling: Uitvoeren van <i>The Perfect Robbery</i> : <u>mondeling</u> .
Individueel	Reflectie op het leerproces.

Tabel 1. Schematische weergave van lesactiviteiten

De tekstchats werden geanalyseerd om grip te krijgen op de taakuitvoering en de kwantiteit, vloeïendheid en complexiteit van de taaloutput. De kwaliteit van de taakuitvoering werd vastgesteld op basis van het percentage bijdragen aan het gesprek die relevant waren voor de taak, en het percentage bijdragen van de caseleerling ten opzichte van de chatpartner. Kwantiteit werd vastgesteld op basis van het aantal gebruikte woorden en *chunks*; vloeïendheid aan de hand van de tijdsmarkeringen in de chat die bij elke beurtwissel aangeven wanneer een bericht verzonden is, en complexiteit aan de hand van het gebruik van de voorwaardelijke wijs en het gebruik van samengestelde zinnen.

Evaluatie en optimalisering van het lesontwerp

Om een geïntegreerd beeld van de leerervaringen van verschillende leerlingtypen te verkrijgen, werden de bevindingen uit de observaties, interviews en chatanalyses na

de les door het lesson study-team met elkaar vergeleken. Op basis van deze data werd elke fase van het lesontwerp door het team systematisch geëvalueerd op de beoogde en geobserveerde effectiviteit, waarna het lesontwerp op specifieke punten werd aangepast. Het geoptimaliseerde lesplan werd vervolgens bij een nieuwe, vergelijkbare tto-klas op exact dezelfde wijze geïmplementeerd en geëvalueerd. Het proces werd afgesloten met een uitgebreide reflectie waarin de ervaringen en opgedane inzichten van alle teamleden werden samengebracht, en de mogelijkheden voor verdere verbetering en innovatie in kaart werden gebracht.

Resultaten

Taaltaak

De taak *The Perfect Robbery* had als doel de onderlinge interactie tussen en betrokkenheid van leerlingen te bevorderen. De

tekstchats lieten zien dat, met uitzondering van een caseleerling van klas B met een gemiddeld zekerheidsprofiel, leerlingen alleen chatten over onderwerpen behorende bij de taak.

De observaties lieten zien dat alle caseleerlingen ook bij de mondelinge uitvoering tot het einde geconcentreerd en continu bezig waren met de taak. Uit de tekstchats bleek verder dat de caseleerlingen, ongeacht hun verschillen in zelfvertrouwen, een vergelijkbaar aantal woorden produceerden (gemiddeld 336, 341 en 320 woorden voor de zelfverzekerde, gemiddelde en angstige leerlingen respectievelijk).

Reflecterend op de keuze voor deze taak, concludeerde het lesson study-team dat de gekozen taak inderdaad bij nagenoeg alle typen caseleerlingen leidde tot een geconcentreerde uitvoering en onderlinge doeltaalinteractie (vgl. Van Batenburg, Van de Guchte & Van Weijen, 2022), en dat ze inzetbaar lijkt om zowel meer zelfverzekerde als meer spreekangstige leerlingen te verleiden tot doeltaalproductie.

Duo's

Bij het vormen van duo's werden leerlingen van vergelijkbaar taalvaardigheidsniveau aan elkaar gekoppeld. Het idee hierachter was dat leerlingen op deze manier evenredig zouden kunnen bijdragen (Poullisse, 2002) en zodoende minder angst zouden ervaren.

Uit de tekstchats bleek dat caseleerlingen en hun gesprekspartners evenredig bijdroegen aan de onderlinge interactie. Een uitzondering hierop is een spreekangstige leerling van klas A, die slechts 32% van het totale woordenaantal bijdroeg aan het gesprek. Hoewel de zelfverzekerde leerlingen hun gesprekken niet domineerden, bleken beiden moeite te hebben om het gesprek gelijkwaardig te houden. De zelfverzekerde leerling van klas A gaf in het interview aan vaak lang te moeten wachten op reactie van de partner.

Dit wordt ondersteund door de observatie-data, waaruit blijkt dat deze leerling tijdens de taakuitvoering meermaals om zich heen zit te kijken in de klas. De zelfverzekerde leerling van klas B ervoer moeite met de partner op inhoudelijk niveau. In het interview gaf ze aan maar moeilijk tot een gezamenlijk plan te kunnen komen, wat nodig was voor een geslaagde taakuitvoering.

Bij de reflectie op de keuze voor koppels op basis van taalniveau kwam het lesson study-team tot het inzicht dat een dergelijke samenstelling wel werkt voor een gelijkwaardige bijdrage aan het gesprek, maar dat dit nog niet meteen betekent dat beide gesprekspartners even betrokken zijn bij de taakuitvoering. Om dit te bewerkstelligen, zou een alternatief kunnen zijn om leerlingen zelf partners te laten kiezen waarmee ze prettig samenwerken of het goed kunnen vinden. Volgens Van Batenburg, Van de Guchte en Van Weijen (2022) kan dit de sociale betrokkenheid van leerlingen bij de taak verhogen.

Taalsteun

Het bieden van taalsteun in de vorm van *chunks* had tot doel het werkgeheugen van de leerlingen wat te ontlasten, waardoor zij met meer zelfvertrouwen de taak konden uitvoeren (Van Batenburg & De Jong, 2020).

Uit de tekstchats en observaties bleek dat de in de les aangeboden *chunks* door geen van de caseleerlingen veel gebruikt werden (0,5 tot 2,5 keer). In de interviews spraken alleen de spreekangstige leerlingen waardering uit voor de *chunks*. De spreekangstige leerling van klas B gaf aan dat de *chunks* hielpen te verduidelijken welke vragen gesteld konden worden, maar niet om Engelse zinnen te formuleren. De spreekangstige leerling van klas A gaf aan de *chunks* prettig te vinden bij het uitvoeren van de gesproken versie van de taak.

Terugkijkend op deze keuze besprak het lesson study-team de mogelijkheid dat de aangeboden *chunks* voor erg onzekere leerlingen

nuttig zouden kunnen zijn, maar eerder om na te denken over de inhoud van hun boodschap dan om die boodschap vervolgens te formuleren. Opvallend is wel dat ook deze onzekere leerlingen de chunks maar weinig gebruikten. Het team realiseerde zich dat de chunks mogelijk nog te nieuw waren voor de leerlingen. Omdat interactie altijd onder enige tijdsdruk plaatsvindt, kan deze dus alleen geschieden op basis van reeds geautomatiseerde taalkennis (Segalowitz, 2003).

Tekstchat en taakherhaling

Het primaire doel van de inzet van tekstchat en taakherhaling was om leerlingen oefenruimte te bieden waarin hun werkgeheugen werd ontlast, zodat zij met meer zelfvertrouwen de taak konden uitvoeren (vgl. Van de Guchte, Van Batenburg & Van Weijen, 2022).

Uit de interviews bleek dat leerlingen met een gemiddelde tot hoge mate van spreekangst het chatten inderdaad als een prettige voorbereiding hadden ervaren op het spreken. De caseleerlingen van klas B benoemden dat het chatten hen goed bevalen was, omdat ze hierdoor meer tijd hadden om na te denken over wat ze zouden zeggen. De spreekangstige leerling van klas A benoemde concreet dat deze dankzij de chat minder angst had ervaren tijdens het spreken. De zelfverzekerde caseleerlingen daarentegen gaven aan een voorkeur te hebben voor de gesproken taakuitvoering. Zij hadden niet het gevoel de tekstchat nodig te hebben als voorbereiding op het spreken en voerden de taak liever direct mondeling uit, omdat dat sneller gaat. Ook deze leerlingen gaven echter aan dat de taakherhaling makkelijker ging omdat zij een deel van het formuleerwerk al in de chat hadden gedaan. De zelfverzekerde leerling van klas A was blij extra aandacht te kunnen besteden aan zijn taalgebruik tijdens de chat en vond het prettig hierbij gebruik te kunnen maken van de taalcontrolefunctie in het programma.

Uit de tekstchats bleek dat de zelfverzekerde en gemiddeld zekere caseleerlingen consistent complexer taalgebruik produceerden dan de spreekangstige caseleerlingen. Dit bleek ten dele uit het (accurate) gebruik van de voorwaardelijke wijs, bijvoorbeeld 'If I failed a test, I would ask the teacher what I did wrong and where I can improve' (gemiddelde leerling, klas A) in vergelijking met 'When I fail, I would study the unit' (angstige leerling, klas B). De hogere mate van complexiteit bleek ook uit het meer frequente gebruik van onderschikkende bijzinnen zoals 'I think we can hide under some ones table, so if the teacher finds it, we can blame on her.' In het verlengde hiervan, produceerden de zelfverzekerde caseleerlingen aanzienlijk langere zinnen dan de spreekangstige caseleerlingen (respectievelijk 13,21 en 7,25 woorden per zin).

Reflecterend op de keuzes voor tekstchat en taakherhaling, kwam het lesson study-team tot het inzicht dat online oefenen verschillende typen caseleerlingen verschillende voordelen lijkt te bieden: het tragere tempo in tekstchat lijkt het zelfvertrouwen van spreekangstige leerlingen te ondersteunen, terwijl het zelfverzekerde leerlingen de kans geeft om meer aandacht te hebben voor de complexiteit en accuratesse van hun taaluitingen.

Discussie

De leervraag voor deze lesson study luidde "Hoe ziet een tto-les Engels eruit waarin digitale chat-taken en taakherhaling worden ingezet met als doel spreekangst te reduceren?" Hoewel vanuit een lesson study geen breed generaliseerbare waarheden kunnen worden afgeleid, hebben het leergedrag en de leerervaringen van de caseleerlingen de deelnemende docenten veel inzicht verschaft in aspecten van lesontwerp waarmee de gespreksvaardigheid van tto-leerlingen ook

in toekomstige lessen positief kan worden ondersteund.

Onderlinge interactie en betrokkenheid

Om leerlingen een positieve spreekervaring te geven, is het allereerst noodzakelijk een taak te selecteren die leerlingen motiveert en stimuleert om daadwerkelijk in de doeltaal te spreken. De gekozen taak *The Perfect Robbery* bleek zowel de meer zelfverzekerde als de meer spreekangstige caseleerlingen te verleiden tot doeltaalproductie. Naast de aanwezigheid van een informatiekloof, wordt de onderlinge interactie volgens Van Batenburg, Van de Guchte en Van Weijen (2022) gestimuleerd door het feit dat dit een planningstaak is: leerlingen denken met elkaar mee en reageren op elkaar. Daarnaast verhoogt volgens deze auteurs het rebelse karakter van de taak de sociale betrokkenheid van de leerlingen bij de taak en bij elkaar. Andere taken waarin deze elementen (informatiekloof, plannings-element, rebels karakter) samenkomen, zouden hetzelfde effect kunnen geven. De sociale betrokkenheid van leerlingen zou verder verhoogd kunnen worden door hen zelf partners te laten kiezen waarmee ze het goed kunnen vinden (ibid.). Koppeling op basis van taalniveau bleek in de lesson study wel te leiden tot gelijkwaardige bijdragen van caseleerlingen en hun gesprekspartners, maar niet tot gelijkwaardige betrokkenheid.

Spreekangstreductie en taalontwikkeling

In deze lesson study reageerden de spreekangstige caseleerlingen positief op zowel het werken met tekstchat als de mogelijkheid tot taakherhaling: de tekstchat gaf deze leerlingen meer tijd om hun boodschappen te formuleren, wat hun zelfvertrouwen bij de mondelinge uitvoering ten goede leek te komen. Dit is in lijn met de bevindingen van Van de Guchte, Van Batenburg en Van Weijen (2023). Voor de meer zelfverzekerde caseleerlingen voelde de tekstchat onnodig traag.

Toch vonden deze leerlingen het fijn dat de chat hen gelegenheid bood om na te denken over vormaspecten, waardoor ook zij het gevoel hadden in de tweede ronde met meer gemak te spreken. De tekstchats van deze zelfverzekerde leerlingen bevatten ook langere, complexere en correctere taaluitingen dan die van spreekangstige leerlingen. Uit eerdere studies was al bekend dat taakherhaling het werkgeheugen ontlast, waardoor het spreken makkelijker wordt, en er meer ruimte is voor accuratere en complexere taaluitingen (bijv. Bygate, 2013; Lambert, Kormos & Minn, 2017).

Alles overziend, kwamen de deelnemende docenten tot het inzicht dat zij met tekstchat en taakherhaling mogelijk tools in handen hebben waarmee zij zowel spreekangstige als zelfverzekerde leerlingen in hun lespraktijk kunnen ondersteunen, en waarmee zij deze leerlingen tegelijkertijd aan verschillende taaldoelen kunnen laten werken. Afhankelijk van deze taaldoelen, kunnen zij nog verder differentiëren door spreekangstige leerlingen bijvoorbeeld in de eerste ronde in tekstchat te laten werken en meer zelfverzekerde leerlingen de taak direct mondeling te laten uitvoeren

Met grote dank aan Tom Wigham voor zijn fantastische begeleiding bij het uitvoeren van de lesson study waarop dit artikel is gebaseerd, en voor zijn feedback op eerdere versies.

LITERATUUR

- Batenburg, E. van, Oostdam, R., Gelderen, A. van, Fukkink, R., & Jong, N. de (2019). Oral interaction in the EFL classroom: The effects of instructional focus and task type on learner affect. *The Modern Language Journal*, 103(1), 308-326.
- Batenburg, E. van, Guchte, M. van de, & Weijen, D. van (2022). Leerlingbetrokkenheid bij het uitvoeren van online interactietaken. *Levende Talen*

- Tijdschrift, 23(1), 3-19.
- Batenburg, E. van, & Jong, N. de (2020). Spreek- en gespreksvaardigheid. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal & R. de Graaff (Eds.), *Vreemdetalendidactiek* (pp. 247-260). Coutinho.
- Bygate, M. (2013). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks* (pp. 23-48). Routledge.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34(5), 107-121.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Goei, S. L., Verhoef, N., Vries, S. de, Vugt, F. van, & Coenders, F. (2015). Een Lesson Study team als een professionele leermeenschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 36(4), 83-90.
- Guchte, M. van de, Batenburg, E. van, & Weijen, D. van. (2022). Enhancing target language output through synchronous online learner-learner interaction: The impact of audio-, video-, and text-chat interaction on learner output and affect. *TASK*, 2(2), 218-247.
- Guchte, M. van de, & Rijlaarsdam, G. (2018). Chatten in taakgericht MVT onderwijs: Effect op doeltaalgebruik en ervaringen van leerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(4), 3-4.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473.
- Lai, C. & Li, G. (2011). Technology and task-based language teaching: A critical review. *CALICO Journal*, 28(2), 498-521.
- Lambert, C., Kormos, J., & Minn, D. (2017). Task repetition and second language speech processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 167-196.
- Lee, L. (2002). Enhancing learners' communication skills through synchronous electronic interaction and task-based instruction. *Foreign Language Annals*, 35(1), 16-24. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01829.x>
- Lin, H. (2014). Establishing an empirical link between computer-mediated communication (CMC) and SLA: A meta-analysis of the research. *Language Learning & Technology*, 18(3), 120-147.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x.
- Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8(1), 3-21.
- Plonsky, L., & Ziegler, N. (2016). The CALL-SLA interface: Insights from a second-order synthesis. *Language Learning & Technology*, 20(2), 17-37.
- Poullisse, N. (2002). Chatten in het talenonderwijs. Wat kunnen we leren van de ervaringen. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(2), 3-13.
- Rock, T. C., & Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 77-92.
- Sauro, S. (2011). SCMC for SLA: A research

- synthesis. *Calico Journal*, 28(2), 369-391.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second languages. In Doughty, C & Long, M. (Eds.) *The handbook of second language acquisition*, Blackwell Publishing Ltd, 382-408.
- Skehan, P. (2014). Limited attentional capacity, second language performance, and task-based pedagogy. In P. Skehan (Ed.), *Processing perspectives on task performance* (pp. 211-260). John Benjamins.
- Smith, B., & Sauro, S. (2009). Interruptions in chat. *Computer Assisted Language Learning*, 22(3), 229-247.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. M. & Madden, C.G. (Eds) *Input in Second Language Acquisition*. (pp. 235-252). Newbury House Publishers.
- Ziegler, N. (2016). Taking technology to task: Technology-mediated TBLT, performance, and production. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 136-163.

DAIMY VAN DIJK is docent Engels aan het Haarlemmermeerlyceum Dalton. In 2023 rondde hij de bacheloropleiding tot docent Engels cum laude en met honours af aan de Hogeschool van Amsterdam. Voor zijn Bachelorscriptie won hij de Gerard Westhoff-Taaldidactiekprijs. Momenteel volgt hij de masteropleiding leraar Engels aan de HvA. E-mail: daimyvandijk@gmail.com.

ELINE VAN BATENBURG is docent en onderzoeker aan de Hogeschool van Amsterdam. Vanuit het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding onderzoekt zij taaldidactische vraagstukken, veelal gericht op het (v)mbo. Met Marrit van de Guchte en Daphne van Weijen onderzocht zij de toepassingen van digitale taaltaken in het mvt-onderwijs. Momenteel is zij betrokken bij het NRO-project 'Kansrijk Talenonderwijs in meertalige vmbo-klassen'. E-mail: e.van.batenburg@hva.nl