Le français spontané !

Onderzoek naar in hoeverre een lessenserie gespreksvaardigheid volgens de *comprehensible output*-theorie leidt tot spontane taalproductie in het Frans van de leerlingen uit klas V2d van het Zwijsen College.

Naam student:	Niels van Wanrooij nielsss.vw@hotmail.com
Studentnummer:	527412
Studierichting:	Lerarenopleiding Frans 2e graads, voltijd
Naam stageschool:	Zwijsen College
Naam SLB en onderzoeksbegeleider instituut:	Mireille van der Elst mireille.vanderelst@han.nl
Naam onderzoeksbegeleider stageschool:	Twan van de Wetering tvandewetering@zwijsencollege.nl
Naam werkplekbegeleider:	Evelyne Looijmans elooijmans@zwijsencollege.nl
(Werk)Titel afstudeeronderzoek:	*Le français spontané !*
Datum versie:	24 augustus 2017

Inhoud

Samenvatting 4
1 Inleiding 5
1.1 Probleemverkenning 5
1.1.1 Aanleiding en context 5
1.1.2 Praktijkprobleem 5
1.2 Theoretisch kader 6
1.2.1 Het gebruik van de doeltaal als voertaal 6
1.2.2 Voordelen van het doeltaal=voertaalprincipe 7
1.2.3 De plaats van de moedertaal binnen het doeltaal=voertaalprincipe 7
1.2.4 Koetjes en kalfjes 7
1.2.5 De schijf van vijf 7
1.2.6 Comprehensible output 8
1.2.7 Spontane taalproductie 9
1.2.8 De beoordeling van gespreksvaardigheid 9
1.3 Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen 10
1.3.1 Onderzoeksvraag 10
1.3.2 Deelvragen 10
2 Onderzoeksopzet 10
2.1 Onderzoeksgroep 11
2.2 Onderzoeksmethode 11
2.3 Instrumenten 12
2.3.1 Leerlingenquête 12
2.3.2 Toetsing 13
2.3.3 Logboek/Reflecties 16
3 Resultaten 16
3.1 Deelvraag 1: Aan welke ontwerpcriteria moet de lessenserie gespreksvaardigheid voldoen? 17
3.1.1 Vakinhoudelijke eisen 17
3.1.2 Vakdidactische eisen 17
3.1.3 Ontwerpcodes 18
3.2 Deelvraag 2: Hoe ziet de lessenserie eruit? 18
3.2.1 Eerste deelles 18
3.2.2 Lesvoorbereidingsformulier eerste deelles 20
3.2.3 Tweede deelles 23
3.2.4 Lesvoorbereidingsformulier tweede deelles 24
3.2.5 Derde deelles 27
3.2.6 Lesvoorbereidingsformulier derde deelles 28
3.3 Deelvraag 3: Hoe hebben de leerlingen de lessenserie volgens de *comprehensible output*-theorie ervaren? 31
3.3.1 Resultaten leerlingenquête 31
3.4 Deelvraag 4: In hoeverre hebben de leerlingen na het volgen van de lessenserie een bij hen passend niveau van spontane taalproductie bereikt? 35
3.4.1 Resultaten toetsing 35

3.5 Deelvraag 4: Hoe evalueert de docent het werken aan gespreksvaardigheid aan de hand van de *comprehensible output*-theorie? ... 37
3.5.1 Reflectie eerste deelles ... 37
3.5.2 Reflectie tweede deelles ... 38
3.5.3 Reflectie derde deelles ... 38
4 Conclusie ... 39
4.1 Deelvraag 1: Aan welke ontwerpcriteria moet de lessenserie gespreksvaardigheid voldoen? 39
4.2 Deelvraag 2: Hoe ziet de lessenserie eruit? ... 39
4.3 Deelvraag 3: Hoe hebben de leerlingen de lessenserie volgens de *comprehensible output*-theorie ervaren? ... 39
4.4 Deelvraag 4: In hoeverre hebben de leerlingen een bij hen passend niveau van spontane taalproductie bereikt? ... 40
4.5 Deelvraag 5: Hoe evalueert de leraar het werken aan gespreksvaardigheid volgens de *comprehensible output*-theorie? ... 42
4.6 Hoofdvraag: In hoeverre leidt een lessenserie gespreksvaardigheid volgens de *comprehensible output*-theorie tot spontane taalproductie in de doeltaal (Frans) in klas V2d? ... 42
5 Discussie ... 43
Reflectie ... 44
Kennisdeling ... 45
Literatuurlijst ... 47
Bijlage 1: PowerPointpresentatie eerste deelles ... 49
Bijlage 2: PowerPointpresentatie tweede deelles ... 53
Bijlage 3: PowerPointpresentatie derde deelles ... 57
Bijlage 4: Beoordelingsformulier voor zelfbeoordeling leerling eerste deelles ... 62
Bijlage 5: Beoordelingsformulier voor feedback aan klasgenoot eerste deelles ... 64
Bijlage 6: Beoordelingsformulier voor zelfbeoordeling leerling tweede deelles ... 66
Bijlage 7: Beoordelingsformulier voor feedback aan klasgenoot tweede deelles ... 67
Bijlage 8: Leerlingenquête ... 68
Bijlage 9: Eindopdracht ... 70
Bijlage 10: Beoordelingsformulier eindopdracht ... 71
Bijlage 11: Logboek docent ... 72
Bijlage 12: Reflectie eerste deelles ... 73
Bijlage 13: Reflectie tweede deelles ... 75
Bijlage 14: Reflectie derde deelles ... 77
Bijlage 15: Niveaubeschrijving ERK A2 Gesprekken voeren ... 78
Bijlage 16: Feedbackformulier onderzoeksplan ... 86

Samenvatting

Spontane taalproductie, het kunnen zeggen wat je zélf wilt zeggen, is voor taalleerders een lastig te bereiken fenomeen, zo ook voor leerlingen. Zij zullen immers eerder reageren met wat bekend is, dan met wat zij graag willen zeggen, simpelweg omdat dat hen waarschijnlijk niet lukt. Omdat ik inderdaad tijdens mijn lessen en de afname van mondelingen merkte dat leerlingen reageren met wat bekend is, in plaats van wat zij wíllen zeggen, wilde ik hier met hen aan werken.

Na mijzelf te hebben verdiept in de theorie rondom het principe van doeltaal=voertaal en gespreksvaardigheid, heb ik ontwerpcriteria voor de lessenserie opgesteld. Deze heb ik gebaseerd op de theorie en heb ik onderverdeeld in vakinhoudelijke- en vakdidactische eisen. Aan de hand hiervan heb ik vervolgens een lessenserie ontworpen van drie deellessen volgens de *comprehensible output*-theorie. Deze theorie gaat er vanuit dat leerlingen door het produceren van mondelinge taal zelfstandig moeten ontdekken waar de hiaten in hun kennis liggen en deze op die manier eigenhandig kunnen opvullen. De leerling krijgt feedback op wat hij zegt van zijn gesprekspartner en stelt dit vervolgens eventueel bij. Eveneens ontdekken zij op deze wijze zelf waar een eventueel tekort in hun kennis ligt om te kunnen zeggen wat zij willen zeggen. Hierdoor kunnen zij hun eigen leerproces efficiënter sturen.

Tijdens de uitvoering van de lessenserie hebben de leerlingen veel moeten oefenen met het voeren van gesprekken om zo te ontdekken waar de leemten in hun kennis lagen. Zij hebben toen de mogelijkheid gekregen deze autonoom op te lossen. Eveneens heb ik de leerlingen voorzien van input. Er is aandacht geschonken aan interactiestrategieën om gesprekken beter te kunnen reguleren, bepaalde grammatica en opzoekvaardigheid. Uit de eerste les bleek namelijk dat de leerlingen moeite hadden met het gebruik van de verleden tijd en niet beschikten over genoeg vocabulaire.

Uiteindelijk hebben de leerlingen de lessenserie en hun leerrendement hiervan geëvalueerd aan de hand van een leerlingenquête. Verder heeft er een toetsingsmoment plaatsgevonden waarop leerlingen werden beoordeeld op hun gespreksvaardigheid door het voeren van onvoorbereide gesprekken en dus spontane taalproductie. Hier zijn zij beoordeeld op enkele vooraf opgestelde beoordelingscriteria, gebaseerd op de niveaubeschrijvingen van het ERK. Daarnaast heb ikzelf de lessenserie gespreksvaardigheid geëvalueerd aan de hand van reflecties, geschreven na iedere deelles.

Uit deze instrumenten is gebleken dat de lessenserie door zowel de leerlingen als de docent erg goed is beoordeeld. Leerlingen hebben aangegeven veel geleerd te hebben van de lessen gespreksvaardigheid en zich te hebben ontwikkeld in hun spontane taalproductie in de doeltaal. De gemiddelde scoren per beoordelingscriterium voor de toets waren dan ook relatief hoog. Als docent ben ik zelf van mening dat het werken aan gespreksvaardigheid volgens de *comprehensible output*-theorie zeer effectief is. De leerlingen leren meer wanneer zij zelf ontdekken waar tekorten in hun kennis liggen en deze zelfstandig moeten opvullen. Dankzij de lessenserie zijn de leerlingen vaardiger geworden in spontane taalproductie in het Frans.

1 Inleiding

Voor u ligt het onderzoeksverslag voor het praktijkonderzoek dat is uitgevoerd in het kader van de eindfase van de lerarenopleiding Frans 2e graads, voltijd. Met dit onderzoek heb ik mijzelf verdiept in het principe van doeltaal=voertaal. Ik heb onderzocht of het mogelijk is om in mijn tweedeklas VWO spontaan taalgebruik in de doeltaal te stimuleren aan de hand van een door mijzelf ontworpen lessenserie gespreksvaardigheid. Vooraf is beschreven waarom ik voor dit onderwerp heb gekozen en hoe dit in verband staat met mijn stageschool. Vervolgens is het probleem concreet beschreven; is er een theoretisch kader rondom het doeltaal=voertaalprincipe opgesteld en is dit verbonden aan gespreksvaardigheid. Hierbij is belanghebbende theorie beschreven, zoals de theorie van comprehensible output, spontane taalproductie en de beoordeling van gespreksvaardigheid. Verder is te lezen welke onderzoeksvraag er is geformuleerd, wat er gedaan is om deze te beantwoorden en wat hiervan de uitkomsten zijn. Aan het einde is een literatuurlijst met geraadpleegde bronnen te vinden en zijn diverse relevante documenten opgenomen als bijlagen.

1.1 Probleemverkenning

In dit onderdeel wordt uitgelegd hoe er tot het onderwerp van dit onderzoek is gekomen en hoe dit in verband staat met de stageschool. Kortom wordt het probleem concreet en uitvoerig beschreven, evenals de link met de praktijksituatie.

1.1.1 Aanleiding en context

Mijn zelfstandige eindstage loop ik op het Zwijsen College Veghel, te Veghel. Dit is een school voor mavo, havo, vwo en gymnasium. Binnen de sectie Frans op het Zwijsen College Veghel is het doeltaal=voertaal-principe een *hot topic*. Er wordt gemerkt dat het niveau Frans van bovenbouwleerlingen, wat betreft o.a. luistervaardigheid, onder de maat is: Als de docent Frans spreekt in zijn les, wordt hij regelmatig niet begrepen door de leerlingen. Binnen de sectie werd dit probleem voorgedragen en werd als mogelijke oorzaak genoemd dat er in de onderbouw te weinig in de doeltaal wordt gesproken door de docent, maar ook door de leerling zelf. Hierdoor zou het niveau Frans van de leerlingen achter blijven. Een lange discussie volgde, waarin iedereen het wel eens was over het belang van doeltaal=voertaal, maar geen concrete reden kon noemen voor het eventuele gebrek eraan in zijn of haar les. Zelf ben ik hier intensief mee bezig en spreek ik, denk ik, rond de 70% van de tijd in de doeltaal in mijn tweedeklas VWO. Vanwege de hiervoor genoemde discussie binnen de sectie en omdat er een docent bij is die 100% van de tijd Frans spreekt, vind ik het nodig om dit nog verder uit te breiden. Veel lesonderdelen doe ik al in het Frans: lesopening, instructiemomenten, huiswerkbespreking, behandelen van een tekst, etc. Daarentegen, wat ik vaak nog geneigd ben in het Nederlands te doen, is het voeren van gesprekken over alledaagse onderwerpen, ook wel ‘koetjes en kalfjes’ genoemd. Je wilt namelijk werken aan je relatie met de leerlingen en daarvoor wil je hen beter leren kennen; dit soort gesprekjes dragen daar aan bij. Gebeurt dit echter in het Frans en moet de leerling antwoorden in de doeltaal, dan zal hij weerstand voelen en zal hij naar mijn mening minder vertellen dan wanneer hij in het Nederlands moet antwoorden. Toch wil ik hiermee aan de slag, zodat een leerling ook over bijvoorbeeld zijn weekend kan vertellen in het Frans.

1.1.2 Praktijkprobleem

Aan het begin van het schooljaar heb ik gemerkt dat leerlingen altijd antwoorden met “Ça va (bien)”, als ik hen vroeg hoe het met hen ging. Dat is natuurlijk een prima antwoord, maar ik vroeg me af in hoeverre hun antwoord hun ware gemoedstoestand wel weerspiegelde: Zou de leerling niet hetzelfde zeggen als hij zich juist niet goed voelt?

Dit schooljaar heeft de klas twee mondelingen gehad. De klasgemiddelden van deze mondelingen waren een 7,2 en een 8,0, waarbij geen onvoldoendes zijn gevallen. De leerlingen scoorden dus prima op spreekvaardigheid. Voor het eerste mondeling moesten de leerlingen een filmpje maken. Zij werden daarom naast hun gespreksvaardigheid ook beoordeeld op bijvoorbeeld creativiteit. De afname van het tweede mondeling was veel meer docentgestuurd. Hiervoor kwamen de leerlingen bij mij in tweetallen een gesprek voor punt voeren. Zij moesten een aantal zinnen uit bijvoorbeeld twee hoofdstukken uit het boek kennen. De vraagzinnen hiervan had ik in het Nederlands op strookjes papier gezet, die omgedraaid op tafel lagen. Iedere leerling pakte er drie en stelde die vraag in het Frans aan hun klasgenoot, die vervolgens gepast antwoord gaf in het Frans. Het antwoord hoefde dus

niet per se uit het boek te komen, zolang het maar een logisch en passend antwoord was. Wat ik hier merkte, was dat leerlingen vooral de vraag van hun klasgenoot probeerden te herkennen, in plaats van deze te begrijpen. Zij probeerden zich volgens mij voornamelijk te herinneren waar dat zinnetje ook alweer stond en welk antwoord het boek daarop gaf. Vervolgens reproduceerden zij dat antwoord. Ik constateerde hier dat leerlingen inderdaad zeggen wat ze hebben geleerd en niet wat op hen van toepassing is. Zo hoorde ik jongens in het Frans zeggen: “Ik koop graag rokjes”, terwijl dit geenszins aansluit bij hun belevingswereld. Hierdoor begin je toch te twijfelen aan hun vermogen om te reageren vanuit hun eigen belevenis. Daarbij vroeg ik me af in hoeverre hier échte communicatie plaatsvond. Omdat er interactie plaatsvindt tussen twee personen, wordt dit gezien als gespreksvaardigheid, maar vindt hier échte communicatie plaats? Mijns inziens is dat niet het geval. Hier merkte ik dus ook aan dat leerlingen niet zozeer in staat waren om zelfstandig uit de voeten te kunnen wat betreft het voeren van gesprekken in de doeltaal: Zij konden niet zeggen wat zij zélf wilden vertellen en dus geen spontane taal produceren (Plante, 2009). Mede om deze reden en dus de overkoepelende reden dat hun gebruik van de doeltaal als voertaal beperkt blijft, voelde ik mij haast verplicht om hieraan met hen te werken.

Hoewel het iets was wat ikzelf erg graag wil bereiken, was het ook iets wat de leerlingen moesten bereiken. Volgens de niveaubeschrijvingen zoals vastgelegd in het Europees Referentiekader (ERK) door de *Council of Europe* (2001), dat de vaardigheidsniveaus van taalbeheersing bepaalt en beschrijft (zie bijlage 15), moeten de leerlingen op niveau A2 van gespreksvaardigheid in staat zijn om in beperkte mate deel te nemen aan eenvoudige, alledaagse gesprekken over bijvoorbeeld: wat men in het weekend doet, school, etc. Dit houdt dus in dat mijn onderzoek niet alleen onderbouwing kende vanuit een probleem binnen de school en een probleem dat ikzelf ervoer, maar ook vanuit het eindniveau dat de leerlingen uit V2 dit jaar moesten hebben behaald.

1.2 Theoretisch kader

In dit theoretisch kader worden enkele theoretische aspecten besproken die van doen hebben met het gekozen onderwerp. Vanuit theorie over het principe van de doeltaal als voertaal wordt de link gelegd naar gespreksvaardigheid en daarmee naar de onderzoeksvraag.

1.2.1 Het gebruik van de doeltaal als voertaal

Het principe van de doeltaal als voertaal is voortgekomen uit de communicatieve aanpak van het vreemdetalenonderwijs: leerlingen ontwikkelen communicatieve vaardigheden, zowel schriftelijk als mondeling, receptief en productief (Staatsen, 2011). Kwakernaak (2007) stelt dat het gebruik van de doeltaal als voertaal een onnatuurlijke spelregel is, zowel voor de leerlingen als de docent. We spreken allemaal makkelijker Nederlands, maar we zijn hier om een vreemde taal te leren. Derhalve, wanneer we spreken over een les die is ingevuld volgens doeltaal=voertaal, creëert de docent een leeromgeving, waarin voornamelijk hijzelf communiceert in de te leren taal met als doel de leerlingen hiervan te laten leren of de drempel tot communiceren in de doeltaal met de leerlingen te verlagen. Staatsen (2011) benadrukt dit door te zeggen dat het gebruik van de vreemde taal als communicatiemiddel tijdens de les een voorbereiding op alle soorten spreekoefeningen is. Zij beweert dat deze lessituatie aan de ene kant onnatuurlijk is, omdat Nederlands de moedertaal is van zowel de docent als de leerlingen. Aan de andere kant, creëert diezelfde lessituatie voortdurend een min of meer natuurlijke informatiekloof. Dit houdt in dat de ene persoon niet weet over welke informatie de ander beschikt en zie je ook terug in lessituaties: Leerlingen weten namelijk meestal niet van tevoren wat de docent gaat zeggen en omgekeerd. Daarbij kan in de meeste gevallen alleen de docent functioneren als *native speaker* en op die manier als voorbeeld voor de leerlingen dienen. Elke keer dat leerlingen een vreemde taal horen is immers meegenomen. Daarentegen is het niet verstandig om plotseling gedurende een les volledig in de doeltaal te spreken, als dit eerder juist te weinig is gedaan. Te radicaal, teveel en te vroeg gebruik van de doeltaal als voertaal kan er namelijk voor zorgen dat je de leerlingen tegen je in het harnas jaagt (Goossen, 2002). Dönszelmann (2016) zegt hierover dat leerlingen überhaupt nauwelijks iets leren als een docent simpelweg in de doeltaal tegen de leerlingen spreekt. Volgens hem behelst verantwoord doeltaalgebruik meer dan ‘spreken in de doeltaal’. Het gebruik van de doeltaal als voertaal is een authentiek leermiddel in plaats van louter een communicatiemiddel, dat gepaard moet gaan met een aparte didactiek (Dönszelmann, 2016). Deze wordt in de volgende paragrafen verder toegelicht.

1.2.2 Voordelen van het doeltaal=voertaalprincipe

Oosterhof, Jansma en Tammenga-Helmantel (2014) hebben aangetoond dat het gebruik van doeltaal=voertaal door de docent vooral de receptieve vaardigheden (uitspraak, intonatie: bijvoorbeeld herkennen hoe een bepaald woord wordt uitgesproken) verbetert en dat dit gebruik de motivatie van de leerlingen en het klassenklimaat positief beïnvloedt. Verder is doeltaalgebruik een uitstekend middel om orde te krijgen en te handhaven in de klas, stellen Haamberg, Hofman, Maaswinkel en Rödiger (2008a). Zij zeggen er het volgende over: *"Leerlingen zullen zich namelijk beter moeten concentreren om de docent te kunnen volgen, anders ontgaat hen essentiële informatie. Bovendien hebben leerlingen er niet van terug wanneer de docent hen in de doeltaal vermanend aanspreekt."* Dit bevestigt ook Kwakernaak (2007). Hij stelt dat juist de beheersing van de doeltaal de docent boven de leerlingen stelt; hem een extra wapen in de hand geeft. Ook al zijn docenten snel geneigd om terug te vallen in het Nederlands als er spanning ontstaat in de relatie tussen docent en leerling, zoals hij aangeeft, zou het juist effectief zijn ook dan te spreken in de doeltaal. Hij zegt hierover: *"Een vermaning, een terechtwijzing, een bestraffing in de doeltaal, daar heeft een leerling minder van terug dan wanneer het in het Nederlands gaat".* Bijkomend voordeel van het gebruik van de doeltaal als voertaal is dus dat het uitermate geschikt kan zijn als bijdrage aan het aanvaarden en het verstevigen van de docentenrol. Het toepassen van het doeltaal=voertaalprincipe, het staan boven de lesstof, getuigt van het boven de leerling staan van de docent.

1.2.3 De plaats van de moedertaal binnen het doeltaal=voertaalprincipe

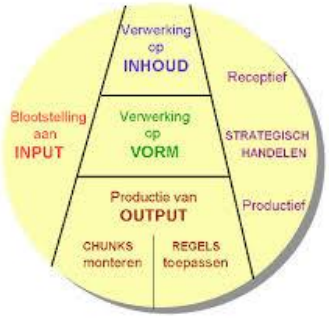
Ondanks de hierboven genoemde voordelen bleek uit het onderzoek van zowel Oosterhof (2014) als Haijma (2013) dat Nederlands alsnog een grote plek inneemt in de les Frans: De fasen van klassikale en individuele instructies; het waarschuwen van leerlingen en opleggen van straffen gebeuren grotendeels in het Nederlands. In het onderzoek van Oosterhof (2014) zijn de koetjes en kalfjes op de derde plek geëindigd en in dat van Haijma (2013) op de zevende plek. Ook dit blijkt dus een lesonderdeel dat voornamelijk in het Nederlands wordt opgepakt. Toch wordt gesteld dat het belangrijk is om ook in deze fasen in de doeltaal te communiceren: niet alleen om de leerlingen daaraan bloot te stellen, maar om te laten zien dat de vreemde taal bovenal een communicatiemiddel is. Vooral bij een MVT als Frans is dit ontzettend belangrijk: Leerlingen worden thuis niet blootgesteld aan Frans. Zij kijken geen Franse televisieprogramma's, noch luisteren zij naar Franse muziek. Tijdens de lessen Frans moet er dus alles uit worden gehaald wat erin zit. Juist dan moet er een zoveel mogelijk Franse omgeving worden geschept en daarbij is doeltaal=voertaal van essentieel belang (Haamberg, 2008b), ook wat betreft het spreken over koetjes en kalfjes. Volgens Haamberg is het dus noodzakelijk dat er zowel door de docent als door de leerlingen zoveel mogelijk gecommuniceerd wordt in de doeltaal tijdens de les. Hij stelt dat Nederlands alleen moet worden ingezet als de leerlingen het ronduit niet begrijpen, wanneer opdrachten en de daarbij horende vragen in het Nederlands zijn en wanneer leerlingen iets persoonlijks willen bespreken, zoals problemen thuis. Echter zijn er bepaalde momenten in de les waarop de docent bewust de moedertaal zou moeten inzetten, stelt Dönszelmann (2016): In situaties waar na 'raden' en inductie chaos of onzekerheid is ontstaan, waar er voor optimale helderheid gezorgd moet worden, etc. Na het oplossen van de situatie schakelt de docent natuurlijk weer terug naar de doeltaal. Kortom betekent dit dus dat het spreken over koetjes en kalfjes simpelweg ook in het Frans zou moeten geschieden.

1.2.4 Koetjes en kalfjes

Voornamelijk aan het begin en aan het einde van de les knopen leraren gesprekjes aan met leerlingen die over alledaagse zaken gaan en weinig verband hebben met school. Denk hierbij aan gesprekken over wat een leerling in het weekend gaat doen of over een voetbalwedstrijd die gisterenavond op televisie was. Het aanknopen van deze gesprekjes over 'koetjes en kalfjes' heeft als doel het creëren of onderhouden van een relatie met de leerlingen: hen beter leren kennen (Teitler, 2014). De koetjes en kalfjes zijn een lesonderdeel dat veelal geschiedt in de moedertaal, zoals Haamberg (2008a) stelt. Het domein van deze *social-talk* moet ook aan bod komen in de MVT-les, of dat nu individueel met de docent is of in kleine groepjes. Het gebruik van de doeltaal als voertaal zou zich niet tot bepaalde lesonderdelen moeten beperken, maar juist in zoveel mogelijk lesonderdelen worden ingezet, zo ook de koetjes en kalfjes.

1.2.5 De schijf van vijf

Uitgangspunt van het doeltaal=voertaal-principe is het immersie-onderwijs (Haijma, 2013). Dit betreft een bepaalde didactiek met als doel het aanleren van een taal door middel van complete



onderdompeling in deze taal, omdat dit aanzienlijk bijdraagt aan de verwerving van de vreemde taal. Deze theorie wordt gekenmerkt doordat eerst de mondelinge vaardigheden worden verworven, waarna lees- en schrijfvaardigheid volgen. Hiervoor is de fase van input van de schijf van vijf van Westhoff (2008) zeer relevant. Volgens Westhoff moeten leerlingen eerst uitvoerig worden blootgesteld aan de vreemde taal, waarbij het taalaanbod omvangrijk moet zijn en aangeboden in diverse contexten. Vervolgens bewerken de leerlingen deze stof in het werkgeheugen: Zij maken iets betekenisvols en functioneels van hetgeen waaraan zij blootgesteld zijn, zodat het makkelijker opgenomen kan worden in het langetermijngeheugen. Op die manier kunnen deze geleerde taalmiddelen later simpeler en sneller teruggevonden en geactiveerd worden. Naast deze verwerking op inhoud, bestaat daar ook nog de verwerking gericht op vorm: Op voorwaarde dat leerlingen ook grammaticaonderwijs wordt aangeboden, kunnen zij wat betreft de productieve vaardigheden (spreken en schrijven) complexere taaluitingen produceren en daarbij minder fouten maken. Zij zijn zich immers bewust van de regels die hen zijn geleerd in grammaticalessen: wat zij hebben onthouden van uitvoerig luisteren en lezen en daarna zelf kunnen gebruiken, kunnen zij vervolgens ook zodanig schaven aan het geleerde, zodat het grammaticaal correct is. Na het hebben opgedaan en bewerkt van al deze kennis, kun je de leerlingen uiteindelijk 'dwingen' zich in de vreemde taal uit te drukken en zetten zij hun geleerde kennis om in produceerbare en voor anderen begrijpelijke taaluitingen. Zo ontdekken zij zelf, of evt. naar aanleiding van aanmerkingen of verbeteringen van de docent, waar nog een tekort aan kennis ligt om te kunnen zeggen wat ze willen zeggen. In de uiteindelijke *'pushed output'* kunnen twee typen output worden onderscheiden: het produceren van chunks of van combinaties van chunks. Dit zijn niet-geanalyseerde taaleenheden van meer dan één woord. Deze worden niet afzonderlijk, maar als één geheel gezien en onthouden. Een goed voorbeeld is '*je voudrais*': De leerlingen hebben op het moment dat ze deze chunk leren (veelal in de brugklas) geen enkel idee van hoe dit nu eigenlijk gevormd is. In klas 3 of hoger wordt pas kennis gemaakt met deze werkwoordstijd en zal dan het kwartje pas vallen. Weliswaar is kennis van de constructie voor het gebruik van de chunk niet belangrijk. Zonder überhaupt te weten wat het is, zouden leerlingen het vlekkeloos kunnen gebruiken. Chunks spelen een grote rol in taalgebruik en ook in het leerproces daarvan. Een uitgebreide verzameling stelt ons in staat om al vroeg veel taaluitingen te kunnen produceren. Naast het gebruik van chunks is er het *regelgeleide produceren*, ofwel '*creative speech'*. Dit houdt in dat een taaluiting wordt geproduceerd door de grammaticaregels toe te passen. Wat betreft het voorbeeld van *'je voudrais'* zou dat betekenen dat je bij de productie ervan je bewust bent van het gebruik van die werkwoordstijd, de juiste uitgang, etc. Doel hiervan is om uiteindelijk van de 'creative speech' een automatisme te maken. Nadat een leerling zijn *'pushed output'* heeft geleverd, is hij zich bewust van de eventuele gaten in zijn kennis. In de volgende paragraaf wordt de theorie die dit omvat, besproken en toegelicht. Op het moment van ontdekken van leemten in de kennis is het nodig om efficiënt te gaan oefenen met strategieën die dit kunnen compenseren. Enerzijds zijn er de receptieve strategieën die als doel hebben de gebreken in het begrip van taalaanbod te compenseren, zoals het raden van onbekende woorden en het activeren van zoveel mogelijk voorkennis. Anderzijds zijn daar de productieve strategieën die het verhullen van niet weten hoe je iets moet zeggen, als doel hebben. Denk o.a. aan het beschrijven van een object of het gebruiken van een overkoepelend begrip: 'fruit' in plaats van 'appel', bijvoorbeeld.

1.2.6 Comprehensible output

De theorie van *comprehensible output* (begrijpelijke/inzichtelijke output) van Swain (1985) gaat er vanuit dat een leerling pas iets opsteekt wat betreft gespreksvaardigheid als hij hiaten tegenkomt in zijn kennis gedurende de productie van taal. Dit wil zeggen dat hij tijdens bijvoorbeeld het spreken iets aantreft, waarvan hij niet weet hoe hij dat moet zeggen. Door het opmerken van deze leemte, wordt de leerling zich hiervan bewust en kan hij vervolgens zijn output zodanig aanpassen, dat hij iets nieuws leert. Volgens Swain wordt de taalverwerving op deze manier vergemakkelijkt vanwege de mentale processen die dan bij de taalproductie van de leerling komen kijken, zoals bewustwording en kennisverwerving over eigen (on)vermogens binnen de taal.

Swain onderscheidt drie functies van output:

- *Noticing function (functie van opmerken)*: Leerlingen komen hiaten tegen tussen wat zij willen zeggen en wat zij in staat zijn om te zeggen. Zo merken zij op wat zij nog niet of alleen deels kunnen zeggen in de taal.
- *Hypothesis-testing function (functie van het testen van een hypothese)*: Wanneer een leerling iets zegt in de doeltaal, is er altijd, zij het impliciet, een achterliggende hypothese. Het kan bijvoorbeeld zijn dat hij in een zin een nieuwe grammaticale structuur toepast. De leerling test

zijn hypothese door iets te zeggen en krijgt vervolgens feedback van een gesprekspartner. De verwachte uitkomst die de leerling bij de hypothese heeft, kan al kloppend zijn of kan worden bijgesteld naar aanleiding van de gekregen feedback. In dat geval wordt er opnieuw getest.
- *Metalinguistic function (functie van eigen kennis over taal)*: Leerlingen reflecteren op de taal die zij leren. Dankzij de output zijn zij in staat hun kennis over taal te sturen en eigen te maken.

Kortom, Swain stelt dat een leerling moet beginnen met produceren, zodat hij erachter komt wat hij nog niet kan op dat moment. Vervolgens probeert de leerling het opnieuw en krijgt hij feedback van een gesprekspartner. Uiteindelijk kan hij hier zelf sturing aan geven en heeft hij de kennis zich eigen gemaakt. De functie van feedback bij deze theorie is dus erg groot. De leerder is in deze fasen gericht op de vorm van het gezegde en stemt zijn taaluitingen af op de reacties van de luisteraar. Om die reden is het voor dit onderzoek van belang om het geven en ontvangen van feedback op te nemen in het ontwerp van de lessenserie.

1.2.7 Spontane taalproductie

Over het algemeen moeten leerlingen taaluitingen letterlijk uit de leergang leren en deze kunnen reproduceren en hoeven zij weinig op eigen kracht te produceren. Leerlingen willen echter vaak zelf iets vertellen en dus niet precies volgen wat er in hun boek staat: zij willen spontaan taal kunnen produceren. Sowieso is spontane taalproductie eigenlijk hetgeen wat iedere persoon die een taal leert, wilt bereiken. Iedere taalleerder wil in staat zijn om eigen behoeften, ervaringen en ideeën uit te drukken. Leerlingen met name, omdat zij in hun puberjaren immers voornamelijk geïnteresseerd zijn in henzelf en hun directe omgeving (Plante, 2009).

Daadwerkelijke spontane taalproductie is moeilijk te bereiken voor leerlingen. Het direct toepassen van bijvoorbeeld grammaticale regels tijdens het spreken is namelijk erg lastig. Op dat moment is er geen tijd om deze regels te verwerken in het gezegde. Als docent is het daarom belangrijk hier een hoge foutentolerantie voor te hanteren. Het benadrukken van iedere grammaticale fout van een leerling gedurende spontane spraak, zou een tamelijke demotivatie of zelfs spreekangst tot gevolg kunnen hebben. Ook is dit verwerkt in de criteria van gespreksvaardigheid van het ERK. Zo staat er bijvoorbeeld bij het onderdeel grammatica dat er op dit niveau eenvoudige constructies gebruikt dienen te worden, ondanks dat er nog stelselmatig elementaire fouten worden gemaakt.

In dit onderzoek is er uitgegaan van de volgende definitie van spontane taalproductie: het kunnen zeggen wat je zélf wilt vertellen (Plante, 2009). Ondanks deze definitie zal een leerling op dit niveau altijd een vorm van voorbereiding nodig hebben, daar hij niet de vaardigheden heeft om daadwerkelijk spontane taal te kunnen produceren. Hij zal niet beschikken over voldoende vocabulaire om zich naar wens uit te drukken. Wanneer er veel herhaling van een bepaald thema plaatsvindt en de leerling in aanraking komt met meerdere taalmiddelen, zal hij hieromtrent wel spontaan vaardiger worden. Voorheen moesten leerlingen voor hun spreek- en gespreksvaardigheid elementen uit de methode reproduceren. Dat is in dit onderzoek niet het geval: er is niet gewerkt aan de hand van het boek. Leerlingen vertelden wat zij zelf willen vertellen. Omdat leerlingen dus niet écht volledig spontaan taalvaardig zijn, is het gewenst dat de beoordelaar hier tolerant mee omgaat en beoordeelt op wat past bij het niveau van de spreker.

1.2.8 De beoordeling van gespreksvaardigheid

In het ERK (Council of Europe, 2001) zijn de vaardigheidsniveaus van taalbeheersing beschreven. Zij heeft dus beschrijvingen opgesteld van wat een leerling moet kunnen. Aan de hand van deze beschrijvingen kunnen leerlingen worden beoordeeld op de verschillende vaardigheden volgens hun niveau, zo ook op gespreksvaardigheid. Deze beoordelingscriteria zijn gebaseerd op theorie omtrent gespreksvaardigheid, vandaar dat de beoordeling van gespreksvaardigheid ook is opgenomen als onderwerp in dit theoretisch kader.

De beoordeling van gespreksvaardigheid dient normaliter te geschieden op negen subonderdelen: bereik van de woordenschat, beheersing van de woordenschat, grammaticale correctheid, uitspraak, vloeiendheid, samenhang, afstemming taalgebruik op doel en gesprekspartner, interactie en interactiestrategieën. In dit onderzoek gebeurt deze beoordeling minder uitgebreid. In de onderzoeksopzet wordt dit toegelicht bij onderzoeksinstrumenten, waarin het beoordelingsformulier is opgenomen.

In dit onderzoek is er niet gewerkt volgens de meer reguliere volgorde van het moderne vreemdetalenonderwijs, zoals beschreven in de oefeningentypologie van Neuner: Er is niet gewerkt

van receptieve taalonderwijs naar productief taalonderwijs. De leerlingen werden eerst gedwongen tot het leveren van output; kregen vervolgens taalmiddelen aangeboden die zij hebben verwerkt op vorm en inhoud en werden toen wederom gedwongen tot het leveren van output. Er werd eerst gekeken naar wat een leerling al kon produceren, toen naar wat hij wellicht nog nodig had om hieraan sturing te geven (denk aan woordenschat of grammaticale structuren) en uiteindelijk naar wat de leerling dan kon produceren.

1.3 Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

Met dit onderzoek wilde ik de leerlingen in mijn V2-klas uiteindelijk zo ver krijgen om spontaner te kunnen spreken in de doeltaal binnen gesprekken over alledaagse onderwerpen.

1.3.1 Onderzoeksvraag:

In hoeverre leidt een lessenserie gespreksvaardigheid volgens de *comprehensible output*-theorie tot spontane taalproductie in de doeltaal (Frans) in klas V2d?

1.3.2 Deelvragen:

1. Aan welke ontwerpcriteria moet de lessenserie gespreksvaardigheid voldoen?
2. Hoe ziet de lessenserie eruit?
3. Hoe hebben de leerlingen de lessenserie volgens de *comprehensible output*-theorie ervaren?
4. In hoeverre hebben de leerlingen een bij hen passend niveau van spontane taalproductie bereikt na het volgen van de lessenserie?
5. Hoe evalueert de docent het werken aan gespreksvaardigheid aan de hand van de *comprehensible output*-theorie?

2 Onderzoeksopzet

In dit onderdeel van het onderzoek worden de verschillenden aspecten van onderzoek doen beschreven. Achtereenvolgens worden de onderzoeksgroep, de onderzoeksmethode en de instrumenten beschreven waarvan de onderzoeker gebruik heeft gemaakt gedurende de uitvoering.

2.1 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep van dit onderzoek betrof de leerlingen van de tweedeklas VWO (V2d) van het Zwijsen College Veghel, waarvan de onderzoeker de leraar Frans is. Deze klas bestaat uit 25 leerlingen: negen jongens en zestien meisjes. Er zijn twee leerlingen die de diagnose 'dyslexie' hebben. Verder is er in deze klas geen sprake van leer- of gedragsproblemen. Deze klas heeft in het eerste jaar ook Frans gehad. Net als dit jaar hadden zij toen twee uur Frans per week. De onderzoeker was niet op de hoogte van in hoeverre hun docent van vorig jaar doeltaal=voertaal heeft ingezet in de klas. Aan het begin van dit jaar heeft de onderzoeker aangegeven dat hij dit zelf veel gebruikt en heeft hij ook het nut hiervan aangegeven: ontwikkeling van de (communicatieve) vaardigheden van de leerlingen. De klas reageerde hier erg positief op. In een docentenevaluatie heeft het merendeel aangegeven dit als fijn te ervaren en dat zij zelf ook meer Frans willen praten. Het onderzoek is omwille van voorgaande reden in deze klas uitgevoerd. Dit schooljaar heeft de klas twee mondelinge toetsen gehad. De gemiddelden van deze mondelingen waren een 7,2 en een 8,0, waarbij geen onvoldoendes zijn gevallen. De leerlingen scoorden dus prima op spreekvaardigheid. Niettemin zijn mij enkele dingen opgevallen bij de afname van de mondelingen. Deze zijn reeds benoemd in paragraaf 1.1.2. Voor het eerste mondeling moesten de leerlingen een filmpje maken. Zij werden daarom naast hun gespreksvaardigheid ook beoordeeld op bijvoorbeeld creativiteit. De afname van het tweede mondeling was veel meer docentgestuurd. Bovendien moesten de leerlingen hiervoor simpelweg de aangegeven zinnen uit het boek leren, terwijl zij voor hun filmpje een eigen gesprek moesten schrijven. Dit kan een verklaring zijn voor het positieve verschil tussen de twee gemiddelden van het eerste en tweede mondeling.

Door veel gebruik van doeltaal=voertaal in de klas moesten de leerlingen regelmatig reageren in de doeltaal, waardoor zij in ieder geval enige ook in klassikale context ervaring hebben gehad met gespreksvaardigheid, waarbij zij van tevoren niet precies wisten wat zij moesten zeggen.

Vanuit ethische overwegingen betreffende de privacy van de leerlingen, zijn persoonsgegevens geanonimiseerd.

2.2 Onderzoeksmethode

Het onderzoek dat is uitgevoerd is een ontwerponderzoek (Donk & Lanen, 2012). Er is lesmateriaal ontworpen en achteraf samen met de leerlingen ook geëvalueerd. Hier is systematisch mee gewerkt gedurende een drietal deellessen. Het lesmateriaal, maar eigenlijk ook het algehele onderzoek, is erop gericht om de leerlingen van klas V2d te stimuleren tot meer spontane taalproductie tijdens het spreken in de doeltaal en hen evenzo spontaan vaardiger te maken. Vooraf zijn er ontwerpcriteria opgesteld voor hiervoor genoemd lesmateriaal op basis van het theoretisch kader. Dit is gebeurd om antwoord te kunnen geven op deelvraag 1. Deze criteria zijn vervolgens gecodeerd naar een bepaald aantal thema's en verzameld in een schema dat weergegeven is onder het onderdeel 'Resultaten'. Aan de hand hiervan is een lessenserie ontworpen waarin wordt verwezen naar deze ontwerpcodes. Op deze wijze kan antwoord worden gegeven op deelvraag 2.

Voor de uitvoering van dit onderzoek heb zijn er gedurende twee weken, drie deellessen gewijd aan gespreksvaardigheid door het oefenen van gesprekken voeren. Het was de bedoeling dat leerlingen in deze gesprekken konden vertellen over hun weekend. Dit is voor leerlingen van een middelbare school een zeer toegankelijke onderwerp dat tevens is opgenomen in de niveaubeschrijvingen van het ERK.

Omdat er in feite geen mondelinge overhoringen meer zouden plaatsvonden dit jaar, bestond in eerste instantie de mogelijkheid niet om de leerlingen voor deze toets te becijferen. Echter is in overleg met de vakgroepleider van de sectie Frans en de teamleider van VWO1&2 afgesproken dat er een extra cijferkolom aan zou worden gemaakt in Magister. De leerlingen konden uiteindelijk dus wel becijferd worden voor dit mondeling. Omdat deze toets echter alleen in mijn klas zou worden afgenomen en niet in de andere V2-klassen, is afgesproken dat het cijfer van de leerlingen die hiervoor onvoldoende scoorden, niet mee zou tellen. Dit zou immers niet eerlijk zijn tegenover hen, gezien de rest van de klassen hier niet op beoordeeld werd. Voor de leerlingen die voldoende hebben gescoord, telde het cijfer wel mee. Ondanks dat dit vooraf duidelijk was, is er voor gekozen dit niet tegen de leerlingen te zeggen. De onderzoeker wilde namelijk niet riskeren dat de leerlingen daardoor hun motivatie om toch

hun best te doen, zouden verliezen. Leerlingen werken immers harder en beter wanneer zij beoordeeld worden (Geerts & Kralingen, 2012).

2.3 Instrumenten

Dit onderzoek is uitgevoerd direct aan het einde van periode 3 van het schooljaar 2016-2017, eind maart en begin april om precies te zijn. Er is gebruik gemaakt van diverse onderzoeksinstrumenten, te weten: een leerlingenquête, een eindopdracht en beoordelingsformulier voor het toetsingsmoment met daarin de criteria waarop is gelet en een logboek bijgehouden door de docent voor iedere les waarvan per les een reflectie is gemaakt,. De hiervoor genoemde documenten zijn alle te vinden in de bijlagen, (respectievelijk bijlagen 8, 9, 10 en 11). Hieronder worden de verscheidene instrumenten die zijn gebruikt, besproken en wordt onderbouwd waarom hiervoor is gekozen.

2.3.1 Leerlingenquête

Natuurlijk hadden de leerlingen ook een idee over of zij een ontwikkeling hebben doorgemaakt naar aanleiding van de deellessen gespreksvaardigheid. Hiervoor is er in de klas een enquête afgenomen. Aan de hand hiervan kon worden vastgesteld in welke mate de leerlingen hebben ervaren zich ontwikkeld te hebben en konden zij ook hun mening geven over de lessenserie. De vragen van de enquête zijn gebaseerd op hoe zij hun niveau na de uitvoering van de lessenserie zagen, vergeleken met hun niveau vóór de uitvoering van de lessenserie en eveneens of zij van mening zijn dat de werkwijze hierbij heeft geholpen. Met behulp van de leerlingenquête kan namelijk antwoord worden gegeven op deelvraag 3. Middels de resultaten ervan kon het eindresultaat en tevens de lessenserie vanuit het perspectief van de leerlingen worden geëvalueerd.

De enquête is afgenomen vóór het beoordelingsmoment. De onderzoeker wilde namelijk niet dat zijn oordeel over hun vooruitgang hun eigen oordeel beïnvloedde: Stel hij gaf leerlingen een onvoldoende, dan zouden zij met een andere blik en gedachtegang kijken naar hun eigen niveau, dan wanneer er nog geen beoordeling had plaatsgevonden.

De enquête heeft de onderzoeker zelf ontworpen. Hij heeft deze gebaseerd op de theorie achter het opstellen van een vragenlijst als beschreven in *Praktijkonderzoek in de school* (Donk & Lanen, 2012).

Voorafgaande aan de afname van de enquête heeft de onderzoeker deze voorgelegd aan zijn begeleiders op de stageschool en enkele medestudenten. Op die manier kon hij nagaan of het taalgebruik in de enquête begrijpelijk en eenduidig was en werd tevens de validiteit ervan vergroot. Zo kwam hij er ook achter of vragen en stellingen wellicht in een minder logische volgorde stonden en of deze leidden tot onbegrip (Donk & Lanen, 2012). De vragen in de leerlingenquête moesten namelijk duidelijk zijn voor de leerling en dus niet voor hen te moeilijke woorden bevatten.

Doordat de enquête aan de gehele klas wordt voorgelegd en de resultaten ervan consequent worden verwerkt, wordt de betrouwbaarheid ervan vergroot.

Stellingen enquête
Alle stellingen van de enquête zijn voor de analyse onderverdeeld in drie categorieën, te weten:

- **Randvoorwaarden**: Voldeed de lessenserie aan enkele vooraf opgestelde ontwerpcriteria?
- **Ervaring/Relevantie**: Realiseerden de leerlingen zich het nut van de lessenserie?
- **Ontwikkeling in leerrendement en zelfvertrouwen**: Wat hebben zij geleerd en hoe hebben zij zich ontwikkeld?

De vragen behorende tot deze laatste categorie zijn verder onderverdeeld, afhankelijk van waar zij betrekking op hebben: elementen van de *comprehensible output*-theorie en spontane taalproductie. Op deze manier kan er namelijk eenduidiger antwoord gegeven worden op de deelvragen en de hoofdvraag.

Hieronder volgt een toelichting bij iedere stelling. Er wordt verduidelijkt waarom leerlingen iets wordt gevraagd en waarom dit waardevol is voor de resultatenanalyse en dus om de hoofd- en deelvragen te kunnen beantwoorden.

- Stelling 1 en 2 hebben betrekking op de relevantie van de lessenserie gespreksvaardigheid en op hoe de leerlingen deze hebben ervaren. De leerlingen worden hier bevraagd over of zij het nut hiervan hebben ingezien en of zij er iets van geleerd hebben.

- Stellingen 3 en 4 hebben betrekking op het leerrendement van de leerlingen. Er wordt gevraagd naar in hoeverre zij het eens zijn met dat er een groei in het bereik van zijn woordenschat heeft plaatsgevonden, bijvoorbeeld.

- Stellingen 5, 7 en 8 betreffen het leerrendement n.a.v. geleverde input door de docent: De docent heeft uitleg gegeven over grammaticale structuren, die de leerlingen vervolgens tijdens het spreken hebben moeten toepassen. Om die reden zijn deze stellingen hier gezamenlijk weergegeven. Stelling 12 is hierbij opgenomen, omdat deze de leerlingen specifiek bevraagt over wat het effect van die extra uitleg was op het vermogen van leerlingen tot spontane taalproductie. Stellingen 7 en 8 doen dit namelijk niet specifiek.

- Stellingen 6 en 9 betreffen het leerrendement n.a.v. het ontdekken van hiaten in eigen kennis en hebben dus betrekking op de *comprehensible output*-theorie. Leerlingen hebben geoefend en hebben bijvoorbeeld ontdekt dat het hen tijdens het spreken ontbrak aan vocabulaire; zij wisten een bepaald woord niet. Deze hebben zij toen zelf moeten opzoeken, om deze vervolgens wél in te kunnen zetten en zo hun het bereik van hun woordenschat te vergroten. Daarbij hebben zij na het oefenen keer op keer feedback gekregen van hun gesprekspartner, ook op uitspraak. Leerlingen hebben als reactie op deze feedback vervolgens, indien van toepassing, tijdens de volgende keer oefenen op hun uitspraak moeten letten. Hierin hebben zij hun eigen leerproces van de taal zelf moeten sturen.

- Stellingen 10 en 11 betreffen randvoorwaarden voor de invulling van de tweede deelles. Op basis van de problemen die de leerlingen ervoeren, is er in de tweede deelles aandacht besteed aan de verleden tijd en de manieren van vraagstelling in het Frans. Stelling 10 is daarom in feite een nulmeting: “Heb je je problemen gemeld, zodat je leraar daar aandacht aan kon besteden?” Dit konden zij schriftelijk doen via hun zelfevaluatieformulier, waar hier specifiek naar werd gevraagd. Stelling 11 bevroeg de leerlingen over het eindresultaat van de tweede deelles, maar eigenlijk de algehele lessenserie: “Die problemen die jij eerst ervoer bij spontane taalproductie in het Frans, heb je die nu nog?”

- Stellingen 13 en 14 betreffen belangrijke randvoorwaarden voor de *comprehensible output*-theorie: Leerlingen moeten de gelegenheid krijgen om te oefenen om zo enerzijds leemten in hun kennis te ontdekken en anderzijds geleverde input toe te kunnen passen. In deze stellingen werden leerlingen bevraagd over of zij aan de ene kant voldoende de gelegenheid hebben gekregen om te oefenen en aan de andere kant of zij deze gelegenheid voldoende hebben benut.

- De vijftiende en tevens laatste stelling van de leerlingenquête bevroeg leerlingen over of zij van mening waren dat zij een voldoende zouden gaan halen voor hun mondelinge overhoring. In feite bevraagt zij de leerlingen over hun zelfvertrouwen binnen spontane taalproductie in het Frans. Wanneer leerlingen vertrouwen hebben in zichzelf en dus aangeven te denken dat zij een voldoende voor hun mondelinge overhoring gaan halen, kan er vanuit worden gegaan dat zij vertrouwen hebben in hun niveau van spontane taalproductie in het Frans.

2.3.2 Toetsing

Eindopdracht
Aan de hand van een mondelinge toets, is uiteindelijk bepaald of de leerlingen spontaan een gesprek met elkaar konden voeren over het weekend. Omdat de toets mondeling is afgenomen, hoefden er geen vragen op te worden gesteld. Er is dus een open toetsvorm gehanteerd, waarbij er niet maar één goede oplossing was (Donk & Lanen, 2012). Wat daarentegen wel nodig was, was een schets van de situatie. Dat is gebeurd aan de hand van een door de onderzoeker zelf ontworpen eindopdracht. Hierin is een realistische situatie geschetst, waarin werd gespecificeerd waar, wanneer en met wie het gesprek plaatsvond. Verder is hierbij een instructie gegeven met duidelijke verwachtingen, zodat de leerlingen exact wisten wat er van hen werd verwacht. Zo is er benoemd hoe het gesprek eruit moest zien; waar het over moest gaan en hoe lang het moest duren. De leerlingen gingen binnen een

realistische context met elkaar in gesprek over hun weekend. Overigens zijn de situatieschets en de instructie in het Frans gebeurd, dit om het goede voorbeeld te geven betreffende het doeltaal=voertaal-principe. De interactiestrategieën zijn vervolgens in het Nederlands gegeven, omdat dit anders te makkelijk zou zijn.

De informatiekloof is in spreekopdrachten een belangrijk element en is daarom ook teruggekomen in de uitvoering van dit onderzoek. De reden waarom dit van belang is, is dat het voor de leerling een noodzaak creëert om in de vreemde taal te praten (Staatsen, 2011). Zonder deze kloof hoeft er in principe niet gecommuniceerd te worden en ontbreekt er dus een relevante context. Vergelijk dit bijvoorbeeld met een gesprek over de programmering op televisie. Op het moment dat jij niet weet wat er op televisie komt en de ander wel, is er een noodzaak om te communiceren: je zult vragen moeten stellen om te weten te komen over welke informatie de ander beschikt. Mochten jullie daarentegen beiden al weten wat er op TV komt, is er dus in feite geen echte reden tot communicatie.

In deze eindopdracht was de context dus voor beide leerlingen helder, echter wisten zij natuurlijk niet wat de ander precies ging zeggen. Er was daarom sprake van een informatiekloof en om die reden moest er échte communicatie plaatsvinden (Staatsen, 2011). De duo's voor de gesprekken zijn volledig willekeurig gekozen. Er werd namelijk van de leerlingen verwacht dat zij spontaan konden spreken. Gezien dit niet persoonsgebonden is, zouden de leerlingen in staat moeten zijn met een ieder een spontaan gesprek te voeren. Dit één op één spreken met een willekeurige medeleerling zou daarbij ook geen spreekangst veroorzaken, omdat er niet klassikaal meegeluisterd werd.

Beoordelingsformulier
Om de eindopdracht te beoordelen, heeft de onderzoeker een beoordelingsformulier ontworpen, dat is terug te vinden in de bijlagen: bijlage 8. Deze is gebaseerd op de niveaubeschrijvingen van het ERK op niveau A2, die als uitgangspunt zijn genomen voor de beoordeling. De criteria van de beoordeling zijn vooraf vastgesteld, wat de validiteit ervan vergroot. In overleg met de vakgroepleider Frans van het Zwijsen College is echter besloten te beoordelen op de volgende zes subonderdelen van gespreksvaardigheid: interactie, samenhang, interactiestrategieën, bereik van de woordenschat, grammaticale correctheid en uitspraak. Deze worden door ons als belangrijkst beschouwd. Weggelaten zijn: beheersing van de woordenschat, vloeiendheid en afstemming van het taalgebruik op het doel en de gesprekspartner(s). Hieronder volgt een korte toelichting bij de zes subonderdelen waarop beoordeeld is geworden:

1. **Interactie**: Dit wordt door ons als belangrijkste aspect gezien, puur omdat een gesprek draait om de communicatie: het kunnen stellen van vragen en het antwoorden erop. Leerlingen moeten kunnen reageren op elkaar. Zonder dit gegeven, vindt er namelijk geen gesprek plaats.
2. **Samenhang**: Samenhang zien wij ook als belangrijk aspect. Taaluitingen in een gesprek moeten met elkaar samenhangen. Een antwoord moet namelijk kloppen bij een vraag. Op de vraag "Hoe was je weekend?" reageren met "Ja, ik heb vijf honden." is immers niet logisch. Daarbij wordt het gebruik van basisvoegwoorden ook aangemoedigd, neem 'en', 'maar' of 'want' om uitleg te geven bij een uitspraak en zo zinsdelen aan elkaar te verbinden.
3. **Interactiestrategieën**: Een gesprek is vaak onvoorbereid: de één weet dus waarschijnlijk niet wat de ander gaat zeggen. Het kan daarom voorkomen dat één persoon iets niet snapt of iets niet (goed) heeft gehoord. Mocht dit het geval zijn, dan moet hij hiermee om kunnen gaan. Dit kan door bijvoorbeeld het vragen of de gesprekspartner langzamer wil praten of dat hij iets zou kunnen herhalen. Op deze manier kan de communicatie in stand worden gehouden.
4. **Bereik van de woordenschat**: Kennis van vocabulaire is essentieel bij het voeren van een gesprek. Zonder vocabulaire kan er geen gesprek plaatsvinden. Een leerling moet daarom over voldoende woordenschat beschikken en deze kunnen inzetten om zichzelf te redden.
5. **Grammaticale correctheid**: Zoals eerder aangegeven, wordt er niet van de leerling verwacht dat hij perfect grammaticaal correct kan zijn. Fouten zullen blijven voorkomen, zoals het gebruik van een verkeerd lidwoord. Hier wordt dus minder op gelet. Wat echter wel als belangrijk wordt gezien, is het correct gebruik van werkwoordstijden: een leerling moet een verleden tijd gebruiken, wanneer hij praat over een gebeurtenis uit het verleden.
6. **Uitspraak**: Van een leerling kan niet worden verwacht dat hij klinkt als een *native speaker*. Er wordt daarentegen wel verwacht dat de uitspraak over het algemeen voldoende helder is om te worden verstaan, ondanks een merkbaar, buitenlands accent. Verkeerde uitspraak kan

immers leiden tot onbegrip of miscommunicatie. Hier komen de interactiestrategieën dus om de hoek kijken.

Voor de beoordeling van de gesprekken zijn twee extra beoordelaars geregeld: twee collega's Frans. Zij konden helaas niet op beide momenten de gesprekken bijwonen, waardoor de één tijdens de les op maandag de mondelingen bijgewoond en de ander tijdens de les van donderdag. Gezien beiden kundig zijn in de Franse taal, was het geen probleem dat de extra beoordelaar niet tot twee keer toe dezelfde persoon was. Na ieder gesprek hebben wij beiden allereerst individueel beoordeeld en vervolgens de gesprekken samen geëvalueerd. We hebben onze waarnemingen en meningen met elkaar uitgewisseld en vergeleken; overlegd over hoe leerlingen scoorden op de verschillende onderdelen, wat de betrouwbaarheid van de resultaten van de mondelingen vergroot. Veelal waren wij het eens over de scores van de leerling, maar in een klein aantal gevallen weken onze beoordelingen af. Dit is normaal. De één kan een bepaald aspect wat anders beoordelen dan de ander. Zeer verschillende beoordelingen waren er niet.

Op 10 en 13 april vindt het toetsingsmoment behorende plaats. Alle gesprekken van de duo's leerlingen worden door de onderzoeker en een collega-docent Frans beoordeeld. Vervolgens wordt hierbij, in overleg met de medebeoordelaars, een norm vastgesteld. De standaardnorm voor VWO is 70 à 75% voor een 6, afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van de toets. Echter wordt er voor vaardigheidstoetsen soms wat soepeler geteld, omdat leerlingen zich hier in principe niet op voor kunnen bereiden. Dat is wel het geval bij bijvoorbeeld idioomtoetsen, waarvoor leerlingen ter voorbereiding vocabulaire kunnen leren. Zo is ook hier een iets soepelere normering opgesteld, gezien wij een norm van afgerond 67% voor een 6 hanteren voor dit mondeling. De resultaten hiervan zijn te vinden onder het onderdeel 'Resultaten'. Door de cijfers voor het mondeling te bestuderen, kan deels antwoord worden gegeven op deelvraag 4.

Om beter zicht te krijgen op de ontwikkeling van de leerlingen in de zes subonderdelen van gespreksvaardigheid waarop is beoordeeld, zal voor ieder apart onderdeel van het beoordelingsformulier de gemiddelde score worden berekend. Alle individuele beoordelingen per onderdeel van iedere beoordelaar zullen bij elkaar worden opgeteld en hiervan zal het gemiddelde worden genomen. Deze gemiddelden zullen worden afgerond op één decimaal, zodat onderlinge verschillen duidelijker tot uiting komen. Om de data voortgekomen uit de toets te analyseren, zullen onderstaande criteria worden gebruikt, daar deze alle betrekking hebben op de leerdoelen van de leerlingen (Donk & Lanen, 2012). In het onderdeel 'Resultaten' zullen de gemiddelde scoren worden toegevoegd en de algehele data worden geanalyseerd. Middels deze gemiddelden kan antwoord gegeven worden op deelvraag 4.

Criterium	Gemiddelde score:
Interactie (communicatie): De leerling kan vragen beantwoorden en reageren op eenvoudige uitspraken. Hij kan aangeven wanneer hij het (niet meer) volgt, maar heeft moeite met het uit zichzelf gaande houden van het gesprek.	
Interactie (coherentie): De leerling reageert passend op vragen; er is samenhang. Zinsdelen worden af en toe aan elkaar verbonden door basisvoegwoorden als 'en', 'maar' of 'want'.	
Interactiestrategieën: De leerling kan de communicatie in stand houden door enkele strategieën toe te passen: aangeven dat hij het niet begrijpt, vragen om herhaling, etc.	
Bereik van de woordenschat: De leerling gebruikt eenvoudige, bekende woorden, waarmee hij korte zinnen maakt. Beschikt over voldoende woordenschat om zich te redden.	
Grammaticale correctheid: De leerling maakt veelal correct gebruik van de verleden tijd en gebruikt enkele andere eenvoudige constructies, ondanks stelselmatige fouten.	
Uitspraak: Uitspraak is veelal voldoende helder om te worden verstaan ondanks een merkbaar, buitenlands accent. Gesprekspartners zullen soms om herhaling moeten vragen.	

Doordat ik de leerlingen als bron heb geraadpleegd aan de hand van de leerlingenquête; de uiteindelijke gesprekken zelf heb beoordeeld en heb laten beoordelen door een tweede docent die mede met mij de gesprekken heeft geobserveerd, heb ik de validiteit en betrouwbaarheid van de data en de analyse ervan vergroot (Baarda, Goede & Teunissen, 2001). Deze is namelijk vanuit drie

perspectieven bekeken (triangulatie). Hierdoor heb ik een rijker beeld kunnen verkrijgen van de praktijksituatie: het niveau van de leerlingen m.b.t. gespreksvaardigheid op dat moment, na het uitvoeren van het onderzoek. Als uit bovengenoemde onderzoeksmethoden hetzelfde blijkt, dan mag er dus vanuit worden gegaan dat het stelselmatig werken aan gespreksvaardigheid volgens de *comprehensible output*-theorie van Swain inderdaad leidt tot een verbetering van het niveau van spontane taalproductie.

2.3.3 Logboek/Reflecties

Een logboek wordt gebruikt om consequent ervaringen en overdenkingen vast te leggen die belangrijk gevonden worden (Donk & Lanen, 2012). Gedurende de uitvoering van dit onderzoek heeft de onderzoeker dan ook een logboek bijgehouden. Dit houdt in dat hij binnen en buiten de les aantekeningen heeft gemaakt over het verloop van de les. Hierin noteerde hij bijvoorbeeld of er iets misging, of de klas onrustig reageerde op iets en dan ook waarop, of er zieke leerlingen waren, etc. Voor het bijhouden van het logboek heeft hij zich gericht op een aantal specifieke dingen: Zo heeft hij gelet op in hoeverre de leerlingen erin sloeg om een gesprek zonder hulpmiddelen (boek, internet) te hebben gebruikt; of zij na het ontdekken van de hiaten in hun kennis en het mogen gebruiken van hulpmiddelen er beter in sloegen om een gesprek te voeren en eventuele zaken die niet lekker liepen of eventuele opmerkingen van de leerlingen betreffende de invulling van de lessen . Aan de hand van de gemaakte aantekeningen in het logboek heeft hij uiteindelijk per les een reflectie geschreven. Deze reflecties zijn te vinden in de bijlagen: bijlagen 12, 13 en 14. Aan de hand hiervan kan antwoord worden gegeven op deelvraag 5.

3 Resultaten

In dit onderdeel van het onderzoek wordt antwoord gegeven op de deelvragen. Tevens worden bij deelvraag 3 de resultaten van de onderzoeksinstrumenten besproken. Deze zijn eerder in paragraaf 2.3 beschreven, respectievelijk: het logboek en de daaruit afgeleide reflecties, de leerlingenquête en de toets.

3.1 Deelvraag 1: Aan welke ontwerpcriteria moet de lessenserie gespreksvaardigheid voldoen?

De invulling van de lessenserie gespreksvaardigheid is gebaseerd op een aantal ontwerpeisen dat voorafgaande aan de uitvoering is opgesteld. Deze ontwerpeisen zijn opgesteld op basis van de theorie en zijn dan ook richtlijnen waar de uiteindelijke lessenserie aan moet voldoen. De ontwerpeisen zijn verder opgesplitst in vakinhoudelijke en vakdidactische eisen.

3.1.1 Vakinhoudelijke eisen

- Het niveau van de lessenserie moet aansluiten op het (te behalen) niveau van de leerlingen: A1/A2. Volgens de niveaubeschrijvingen van het ERK moeten leerlingen op niveau A2 van gespreksvaardigheid namelijk in staat zijn om in beperkte mate deel te nemen aan eenvoudige, alledaagse gesprekken over bijvoorbeeld wat men in het weekend doet. Op dit niveau hebben leerlingen vaak nog wel moeite met het zelfstandig gaande houden van het gesprek.

- Het onderwerp van de gesprekken moet aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Het moet herkenbaar zijn, zodat leerlingen hierover iets kunnen en ook willen zeggen. Daarom is gekozen voor het onderwerp 'het weekend'. Dit is immers tevens als onderwerp opgenomen in de niveaubeschrijvingen van het ERK op niveau A2.

- De leraar en de leerlingen communiceren onderling in het Frans wanneer het onderwerp betrekking heeft op het thema koetjes en kalfjes. Hij spreekt hierover in het Frans om leerlingen te laten weten dat zij dit ook moeten doen. Door hierover in de doeltaal met hen te spreken, zet hij het goede voorbeeld neer en motiveert hij leerlingen dit ook te doen. Hij ziet er op toe dat leerlingen hem op deze momenten antwoorden in het Frans. Waar zij dit niet doen, zal hij in het Frans aangeven dat hij de taal die zij op dat moment spreken niet begrijpt.

3.1.2 Vakdidactische eisen

Comprehensible output-theorie:

- De leerlingen moeten tijdens het oefenen met het voeren van gesprekken worden gedwongen tot onvoorbereid spreken. Op die manier ontdekken zij de hiaten in hun kennis en wat zij dus nog niet kunnen.
- De leerlingen moeten de gelegenheid krijgen om de eerder gevonden hiaten in hun kennis over en in de taal eigenhandig op te vullen. Hen moet bijvoorbeeld de kans worden gegeven om bepaalde vocabulaire op te zoeken of een grammaticale structuur opnieuw te bestuderen.
- De leerlingen moeten telkens feedback ontvangen van hun gesprekspartner daar deze het spreken van de ander kan beoordelen kan aangeven wat al wel goed gaat en wat minder. Op basis hiervan kunnen zij hieraan werken en de volgende keer hun kennis over en in de taal efficiënt sturen.

- In spreekopdrachten die worden uitgevoerd gedurende de lessenserie zal sprake moeten zijn van een informatiekloof. De leerlingen moeten immers een daadwerkelijke reden hebben om met elkaar te communiceren. De informatiekloof creëert voor hen een noodzaak om in de vreemde taal met elkaar te praten (Staatsen, 2011). Zonder deze kloof is er in principe geen authentieke reden tot communicatie en ontbreekt er dus een relevante context.

- Er moeten interactiestrategieën worden aangeboden aan de leerlingen, waarmee zij gesprekken kunnen reguleren. Denk hierbij aan: "Kun je dat herhalen?" of "Kun je langzamer praten?" Aan de hand van deze chunks kunnen leerlingen namelijk leemten in hun kennis compenseren. Daar er van leerlingen verwacht wordt te kunnen reageren op hun gesprekspartner, kunnen deze uitingen dienen als functioneel redmiddel (Staatsen, 2011). Deze interactiestrategieën omvatten op niveau A2 van gespreksvaardigheid:
    - Kunnen aangeven dat je iets niet begrijpt;
    - Kunnen aangeven dat je het Franse woord niet kent;
    - Vragen of de gesprekspartner langzamer kan praten;
    - Vragen of de gesprekspartner iets kan herhalen;
    - Vragen of de gesprekspartner iets kan uitleggen;
    - Gebruik kunnen maken van een overkoepelend woord (*'fruit'* voor *'pomme'*, bijv.)

3.1.3 Ontwerpcodes

In onderstaande tabel zijn alle ontwerpeisen die hierboven zijn genoemd, beknopt weergegeven. Hieraan is een bepaalde ontwerpcode gekoppeld. Daarmee is in de lesvoorbereidingsformulieren aangegeven, waar de ontwerpcriteria precies tot uiting kwamen. Wederom zijn de ontwerpeisen onderverdeeld in vakinhoudelijke en vakdidactische eisen.

Ontwerpeis	Ontwerpcode
Vakinhoudelijke eisen	
1. Het niveau van de lessenserie moet aansluiten bij het (te behalen) niveau van de leerlingen: A1/A2.	OE1
2. Het onderwerp van de lessenserie dient aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen: het weekend.	OE2
3. De leraar zal met de leerlingen binnen dit thema ook in het Frans communiceren.	OE3
Vakdidactische eisen	
4. De leerlingen moeten gedwongen worden tot onvoorbereid spreken, opdat zij de hiaten in hun kennis kunnen ontdekken.	OE4
5. De leerlingen moeten eigenhandig de eerder gevonden hiaten in hun kennis over en in de taal opvullen door bijvoorbeeld bepaalde vocabulaire op te zoeken.	OE5
6. De leerlingen moeten na iedere keer spreken feedback ontvangen van hun gesprekspartner, opdat zij hun kennis over en in de taal een volgende keer efficiënt kunnen sturen.	OE6
7. Spreekoefeningen moeten een informatiekloof bevatten: leerlingen moeten een echte reden hebben tot communicatie.	OE7
8. Er moet aandacht worden besteed aan interactiestrategieën, zodat leerlingen gesprekken kunnen reguleren.	OE8

3.2 Deelvraag 2: Hoe ziet de lessenserie eruit?

3.2.1 Eerste deelles

De eerste deelles was vooral een peiling van wat de leerlingen op dat moment al konden en waar de hiaten in hun kennis lagen. Zij gingen oefenen met het voeren van een gesprek over hun weekend. Gedurende het spreken bleek vanzelf waar het hen aan ontbrak. Hier zijn zij a.d.h.v. de beoordelingsformulieren over bevraagd. Dit is geïnventariseerd door de docent, zodat hier in de tweede deelles aandacht aan kon worden besteed. Na het ontdekken van de hiaten in hun kennis, mochten leerlingen hulpmiddelen gebruiken bij hun voorbereiding voor een tweede keer oefenen. Afhankelijk van waar zij tijdens de eerste keer oefenen van inzagen dat het hen daarover aan kennis ontbrak, mochten zij hierover informatie opzoeken, bijvoorbeeld bepaalde vocabulaire of een grammaticale structuur. Het ontdekken van de hiaten in kennis is namelijk essentieel binnen de *comprehensible output*-theorie van Swain.

Na het oefenen was het de bedoeling dat de leerlingen allereerst zichzelf evalueerden aan de hand van een beoordelingsformulier en dat eveneens hun gesprekspartner hen feedback gaf, ook aan de hand van een compact beoordelingsformulier (zie bijlage 4). Er kan natuurlijk niet van leerlingen worden verwacht dat zij feedback aan een klasgenoot geven zoals hun docent dat zou doen. Echter kunnen zij wel letten op bijvoorbeeld grammatica en uitspraak en daarop feedback geven. Ook dit is erg belangrijk volgens Swains theorie. Leerlingen ontdekten tijdens de eerste keer oefenen immers waar de gaten in hun kennis lagen; hebben deze tijdens de tweede keer oefenen proberen te ‘dichten’ met behulp van hulpmiddelen bij de voorbereiding en hebben hierover uiteindelijk feedback gekregen

van hun gesprekspartner. Afhankelijk van deze feedback wist de leerling waar hij nog aan moest werken en kon hij om die reden zijn kennis over en in de taal efficiënt sturen.

3.2.2 Lesvoorbereidingsformulier eerste deelles

Opleiding: VWO	**Leerjaar:** 2	**Lesduur:** 60 minuten **Geschatte duur deelles**: 30-40 minuten	**Datum**: 23-03-2017
Vak: Frans	**Onderwerp:** Spontane taalproductie binnen gespreksvaardigheid **Bijbehorende PowerPoint**: PowerPointpresentatie eerste deelles	**Aantal leerlingen:** 25	**Lesuur**: 1 (8.30-9.30)
Eerste deelles onderzoek	**Klas:** V2d	**Docent:** Niels van Wanrooij	**Lokaal**: 0.43

Lesdoelen:

- De leerlingen worden zich bewust van de eventuele problemen die zij ervaren bij spontane taalproductie;
- De leerlingen kennen diverse interactiestrategieën en kunnen deze inzetten wanneer het gesprek vastloopt door bijvoorbeeld te zeggen dat zij iets niet hebben begrepen of gehoord. (zie PowerPoint 23-03);

Duur	Korte omschrijving van de vak/lesinhoud	Leerlingactiviteiten	Docentactiviteiten	Hulpmiddelen leerlingen	Hulpmiddelen docent
5 min	Lesopening: welkom heten en introductie van programma. Waarom deellessen gespreksvaardigheid, waarvoor en hoe? (OE1 en OE3)	De leerlingen komen binnen en gaan zitten. Zij luisteren naar de docent. De leerlingen lezen de tekst op de PowerPoint en steken hun vinger op als één van hen begrijpt wat we vandaag gaan doen. Dit vertelt hij, terwijl de rest luistert. Gedurende het bespreken van de doelen van de lessenserie en deze deelles apart, luisteren zij naar de docent.	De docent begroet de leerlingen. Hij bespreekt het programma met de leerlingen in het Frans en vraagt hen daarna wat we vandaag gaan doen. Hij kiest dan iemand die zijn of haar vinger op steekt om dit in het Nederlands te vertellen. Vervolgens bespreekt hij de doelen van de lessenserie en van de deelles afzonderlijk. Hij ziet erop toe dat de leerlingen luisteren.	Etui en schrift (op tafel pakken) PowerPoint, voor programma	PowerPoint
10 min	Eerste keer oefenen (Zonder hulpmiddelen) (OE2, OE4, OE6 en OE7)	De leerlingen bereiden een monoloog voor over hun weekend **zonder** hulpmiddelen: geen boek, geen internet, geen vragen aan de docent. Hiervoor krijgen zij 3 minuten. Zij noteren informatie in trefwoorden (anders lezen zij voor). Na voorbereiding proberen de leerlingen in duo's twee minuten te spreken. Zij timen hun gesprek met hun telefoon of kijken op de klok in het lokaal, als zij geen telefoon hebben. De leerlingen mogen elkaar gedurende het gesprek ook vragen stellen. Dit is nu niet verplicht. Is de één klaar, dan gaat de ander spreken. Gedurende het spreken hebben zij evaluatieformulieren gekregen	De docent geeft de leerlingen een instructie bij de oefening a.d.h.v. de PowerPoint. Hij vertelt hen een monoloog voor te bereiden over hun weekend gedurende drie minuten en informatie in trefwoorden te noteren. Hij geeft expliciet aan dat zij geen hulpmiddelen mogen gebruiken: Het gaat om wat zij zonder hulpmiddelen al kunnen. Hij geeft aan dat ieder gesprek ongeveer twee minuten moet duren; zij dit moeten timen en dat zij elkaar ook vragen mogen stellen, als dit al lukt. Tijdens het oefenen, deelt hij evaluatieformulieren uit. Hij geeft duidelijk aan hoe deze formulieren moeten worden ingevuld, zodat de leerlingen weten wat er verwacht wordt en dit voor de goede data zorgt. Ook loopt hij tijdens het oefenen rond en bevraagt hij	PowerPoint met instructie, pen en schrift. Verder **geen** hulpmiddelen. Medeleerling (tijdens spreken) en telefoon of klok om te timen. Evaluatieformulieren: - Zelfbeoordeling - Feedback aan klasgenoot	PowerPoint met instructie Evaluatieformulieren: - Zelfbeoordeling - Feedback aan klasgenoot Logboek

		van de docent. Deze vullen zij na het spreken in. Ze evalueren hun eigen spreken en dat van hun klasgenoot. Eventuele feedback voor hun klasgenoot bespreken zij samen.	leerlingen steekproefsgewijs over hoe het is gegaan en over eventuele problemen bij het spontaan spreken. Ondertussen noteert hij dergelijke zaken en hoe de diverse fasen verlopen in zijn logboek.		
12 min	Tweede keer oefenen (Met hulpmiddelen) (OE2, OE5, OE6 en OE7)	De leerlingen bereiden nu wederom een monoloog voor over hun weekend **met** eventueel gebruik van hulpmiddelen: woorden en uitleg van grammatica opzoeken in het boek, gedurende vier minuten. Zij mogen pas vragen stellen, nadat zij het gevraagde eerst hebben opgezocht. Opnieuw noteren zij informatie in trefwoorden. Na voorbereiding proberen de leerlingen in duo's twee minuten te spreken. Zij timen hun gesprek met hun telefoon of kijken op de klok in het lokaal, als zij geen telefoon hebben. De leerlingen mogen elkaar gedurende het gesprek ook vragen stellen. Dit is nu niet verplicht. Is de één klaar, dan gaat de ander spreken. Na het oefenen, vullen zij wederom beide evaluatieformulieren in. Ook bespreken zij onderling weer eventuele feedback. Wanneer de docent het aangeeft, geven de leerlingen hun evaluatieformulieren door naar voren en worden deze overhandigd aan de docent.	De docent geeft de leerlingen wederom een instructie bij de oefening a.d.h.v. de PowerPoint. Hij vertelt hen opnieuw een monoloog voor te bereiden over hun weekend gedurende drie minuten en informatie in trefwoorden te noteren. Hij geeft expliciet aan dat zij nu wel hulpmiddelen mogen gebruiken. Hij geeft aan dat ieder gesprek weer ongeveer twee minuten moet duren; zij dit moeten timen en dat zij elkaar ook vragen mogen stellen, als dit al lukt. Hij geeft duidelijk aan dat na het spreken het tweede deel van de evaluatieformulieren moet worden ingevuld. Ook loopt hij tijdens het oefenen opnieuw rond en bevraagt hij leerlingen steekproefsgewijs over hoe het is gegaan en hoe het nu is gegaan met de eventuele problemen bij het spontaan spreken die zij eerder ervoeren. Ondertussen noteert hij dergelijke zaken en hoe de diverse fasen verlopen in zijn logboek. Als de tijd bijna voorbij is, geeft hij aan dat de evaluatieformulieren ingevuld moeten zijn. Even daarna neemt hij ze in.	PowerPoint met instructie, pen en schrift. Eventuele hulpmiddelen: woordenlijst in boek of telefoon. Medeleerling (tijdens spreken) en telefoon of klok om te timen. Evaluatieformulieren: - Zelfbeoordeling - Feedback aan klasgenoot	PowerPoint met instructie Evaluatieformulieren: - Zelfbeoordeling - Feedback aan klasgenoot Logboek
5 min	Input: aanbod van interactiestrategieën (OE1, OE3 en OE8)	De leerlingen pakken hun pen en schrift en lezen de tekst op de PowerPoint. Zij worden gevraagd of zij weten wat je zoal kunt zeggen als het gesprek vastloopt (omdat iemand het niet begrijpt, o.i.d.). Zij steken hun hand op als zij antwoord willen geven. Zo komen enkele leerlingen aan de beurt. Vervolgens nemen zij de interactiestrategieën op de volgende dia over in hun schrift. Zo beklijft dit hopelijk beter en kunnen zij deze makkelijk	De docent gaat door naar de volgende dia over interactiestrategieën en geeft aan dat de leerlingen een schrift en een pen moeten pakken. Hij bevraagt de leerlingen over wat gezegd kan worden als een gesprek vastloopt, bijvoorbeeld omdat iemand het niet begrijpt of iets niet (goed) heeft gehoord. Hij laat enkele leerlingen aan de beurt komen, in het geval dat enkele leerlingen wat zinnen weten. Vervolgens bespreekt hij de diverse strategieën klassikaal en laat hij de leerlingen deze overnemen.	PowerPoint, schrift, pen.	PowerPoint

		raadplegen, omdat ze deze moeten kennen voor de volgende les en tijdens gesprekken in de doeltaal in het algemeen.	Voordat iedere zin gegeven wordt, vraagt hij de leerlingen of zij weten hoe ze dat kunnen zeggen.		
3 min	Einde deelles; vooruitblik op volgende deelles	De leerlingen lezen de tekst op de PowerPoint en luisteren naar de docent. Wanneer hen gevraagd wordt wat er op de dia staat, steken zij hun vinger op als zij antwoord willen geven.	De docent vertelt in het Frans hoe de volgende deelles eruit zal zien (met ondersteuning van de PowerPoint). Vervolgens vraagt hij de leerlingen of zij in het Nederlands kunnen vertellen wat de activiteiten van de volgende les zullen zijn.	PowerPoint	PowerPoint

* Huiswerk m.b.t. lessenserie: Lundi 27 mars : De strategieën leren.

* Benodigdheden: PowerPoint, logboek, evaluatieformulieren.

3.2.3 Tweede deelles

Op basis van de verzamelde beoordelingsformulieren van de eerste deelles, is de tweede deelles ingevuld. Uit deze formulieren bleek veelal dat de hiaten in kennis vocabulaire en grammatica betroffen: Leerlingen beschikten niet over de vocabulaire die zij nodig hadden en hadden nog moeite met het gebruik van de *passé composé* (de voltooid tegenwoordige tijd). Om die reden is ervoor gekozen in de tweede deelles de *passé composé* te herhalen. Omdat ik in de tweede deelles tevens aan de slag wilde gaan met het vragen stellen als onderdeel van het gesprek, heb ik ook de manieren van vraagstelling in het Frans herhaald. Om ook tegemoet te komen aan de behoefte aan bepaalde vocabulaire, heb ik de leerlingen verteld waar je woorden kunt opzoeken en wat voor strategie je hiervoor toepast. De ene leerling had woorden over voetbal nodig, de ander over kledingstukken en weer een ander over school. Kortom, het was ontzettend moeilijk geweest om met een woordenlijst in de behoefte van iedere leerling te voorzien. Om die reden heb ik ervoor gekozen hen geen woordenlijst o.i.d. te geven, maar hen uit te leggen waar en hoe je effectief woorden op kunt zoeken. Ik merkte namelijk eveneens in de eerste deelles dat leerlingen al snel terugvallen op Google Translate. Helaas staat deze vertaalsite erom bekend dat hij regelmatig incorrecte vertalingen geeft. Ik vond het daarom van belang hen andere bronnen aan te bieden, zoals www.mijnwoordenboek.nl. Gezien enkele leerlingen aangaven moeite te hebben met vocabulaire, heb ik zo geprobeerd toch tot op een bepaalde hoogte in iedereens behoefte te voorzien.

Na deze ‘interventies’ zijn wij opnieuw gaan oefenen. Dit keer echter eenmalig, omdat de beginsituatie al was vastgesteld in de eerste deelles. Leerlingen moesten wederom in tweetallen een gesprek over hun weekend voeren en elkaar beoordelen. Nu wilde ik achterhalen of het herhalen van grammatica e.d. effect had en hebben we daarom opnieuw geoefend op dezelfde wijze als de dag ervoor. Echter, waar de eerste deelles voornamelijk was gericht op puur het spreken over het weekend, moesten de leerlingen elkaar nu ook minstens drie vragen proberen te stellen gedurende het gesprek, inhakende op wat hun gesprekspartner zei. Dit vanwege waar we het in deze deelles weer over hebben gehad: manieren van vraagstelling. Wederom beoordeelden de leerlingen achteraf zichzelf aan de hand van eenzelfde beoordelingsformulier als dat van de eerste deelles en gaf hun gesprekspartner hen feedback.

3.2.4 Lesvoorbereidingsformulier tweede deelles

Opleiding: VWO	**Leerjaar:** 2	**Lesduur:** 60 minuten **Geschatte duur deelles**: 30-40 minuten	**Datum**: 27-03-2017
Vak: Frans	**Onderwerp:** Spontane taalproductie binnen gespreksvaardigheid **Bijbehorende PowerPoint**: PowerPoint 27-03 V2d	**Aantal leerlingen:** 25	**Lesuur**: 4 (11.50-12.50)
Tweede deelles onderzoek	**Klas:** V2d	**Docent:** Niels van Wanrooij	**Lokaal**: 0.26

Lesdoelen:

- De leerlingen weten hoe *le passé composé* (=de voltooid tegenwoordige tijd) er uitziet en kunnen deze gebruiken tijdens het spreken (herhaling);
- De leerlingen weten hoe je in het Frans op grammaticaal correcte wijze vragen met en zonder vraagwoord kunt stellen en kunnen dit (herhaling);
- De leerlingen kennen geschikte bronnen, zowel digitaal als analoog, om woorden op te zoeken.
- De leerlingen kunnen inhaken op wat een gesprekspartner zegt door grammaticaal correcte vragen te stellen.
- De leerlingen kennen diverse interactiestrategieën en kunnen deze inzetten wanneer het gesprek vastloopt door bijvoorbeeld te zeggen dat zij iets niet hebben begrepen of gehoord.

Duur	**Korte omschrijving van de vak/lesinhoud**	**Leerlingactiviteiten**	**Docentactiviteiten**	**Hulpmiddelen leerlingen**	**Hulpmiddelen docent**
5 min	Lesopening: welkom heten en introductie van programma: hoe ziet de les eruit en wat zijn de doelen van vandaag? Korte terugblik op activiteiten vorige deelles.	De leerlingen komen binnen en gaan zitten. Zij luisteren naar de docent. Als de docent de vraag stelt, vertellen de leerlingen wat er in de vorige les gedaan is. De leerlingen lezen hierna de tekst op de PowerPoint en steken hun vinger op als één van hen begrijpt wat we vandaag gaan doen. Dit vertelt hij, terwijl de rest luistert. Gedurende het bespreken van de doelen deze deelles, luisteren zij naar de docent.	De docent begroet de leerlingen. Alvorens het programma te bespreken, vraagt hij de leerlingen wat er de vorige les gedaan is. Hier vraagt hij op door tot er een goed beeld is van de activiteiten van de vorige deelles. Hij bespreekt het programma met de leerlingen in het Frans en vraagt hen daarna wat we vandaag gaan doen. Hij kiest dan iemand die zijn of haar vinger op steekt om dit in het Nederlands te vertellen. Vervolgens bespreekt hij de doelen van deze tweede deelles. Hij ziet erop toe dat de leerlingen luisteren.	Etui en schrift (op tafel pakken) PowerPoint, voor programma	PowerPoint
15 min	Herhaling grammatica: - Le passé composé - Vragen stellen met of zonder vraagwoord (OE1 en OE3)	De leerlingen luisteren naar de docent en pakken hun schrift en pen. Zij noteren individueel en in stilte de antwoorden op de vragen die in de PowerPoint staan. Hierna worden de vragen besproken en steken leerlingen hun vinger op als zij het antwoord weten. Mochten zij deels of niet het goede antwoord hebben, dan nemen zij dit alsnog over van de PowerPoint.	De docent zegt de leerlingen hun schrift en pen te pakken, omdat de grammatica herhaald gaat worden. Hij vertelt hen individueel en in stilte de antwoorden op de vragen in de PowerPoint te noteren. Hier geeft hij in totaal drie minuten de tijd voor. Hierna worden de vragen besproken en verschijnen de goede antwoorden op de dia. Hij stelt de vraag klassikaal en kiest steeds één leerling uit om het antwoord te geven. Hij laat leerlingen het goede antwoord overnemen.	Pen en schrift. PowerPoint voor de vragen.	PowerPoint

		Wat betreft het onderdeel over vragen stellen, schrijven de leerlingen eerst op hoe je vragen kunt stellen zonder vraagwoord en daarna met. De voorbeeldzin in de PowerPoint nemen zij over.	Wat betreft het onderdeel over vragen stellen: De docent stelt de leerlingen de vraag op welke manieren je vragen kunt stellen in het Frans en laat hen dit noteren. Hij bespreekt dit wederom op dezelfde manier en laat de leerlingen de voorbeeldzin in de PowerPoint opnemen.		
5 min	Uitleg over het opzoeken van woorden (OE3 en OE5)	De leerlingen lezen de vraag op de PowerPoint en steken hun vinger op als zij antwoord kunnen geven. Zij luisteren naar de docent terwijl hij toelichting geeft bij de verschillende bronnen. Omdat de digitale bronnen minder bekend zullen zijn, nemen zij deze over in hun schrift.	De docent stelt de leerlingen de vraag over waar zij woorden op kunnen zoeken. Hij laat hen hun vinger opsteken en kiest dan leerlingen om te antwoorden. Vervolgens bespreekt hij de diverse bronnen klassikaal. Hij laat de leerlingen de digitale bronnen overnemen en vermeldt hierbij expliciet welke geschikt zijn en welke minder. Hier laat hij enkele voorbeelden zien m.b.t. verschillende vertalingen die sites kunnen geven en hoe je weet welke correct is en hoe je werkwoorden opzoekt (hele werkwoord invoeren)	Pen en schrift. PowerPoint voor bronnen	PowerPoint Digitale bronnen in PowerPoint.
10 min	Oefenen (Met hulpmiddelen) (OE2, OE4, OE5, OE6 en OE7)	De leerlingen bereiden een monoloog voor over hun weekend **met** eventueel gebruik van hulpmiddelen: woorden en uitleg van grammatica opzoeken via de gegeven bronnen, gedurende vier minuten. Zij mogen pas vragen aan de docent stellen, nadat zij het gevraagde eerst hebben opgezocht. Zij noteren informatie in trefwoorden. Na voorbereiding proberen de leerlingen in duo's twee minuten te spreken. Zij timen hun gesprek met hun telefoon of kijken op de klok in het lokaal, als zij geen telefoon hebben. De leerlingen stellen elkaar ook minstens drie vragen. Zij spreken tijdens het oefenen geen Nederlands als zij iets niet weten, maar gebruiken de strategieën. Is de één klaar, dan gaat de ander spreken. Na het oefenen, vullen zij beide evaluatieformulieren in. Ook bespreken zij onderling weer eventuele	De docent geeft de leerlingen een instructie bij de oefening a.d.h.v. de PowerPoint. Hij vertelt hen een monoloog voor te bereiden over hun weekend gedurende drie minuten en informatie in trefwoorden te noteren. Hij geeft aan dat zij hulpmiddelen, de besproken bronnen, mogen gebruiken. Hij geeft aan dat ieder gesprek ongeveer twee minuten moet duren; zij dit moeten timen; dat zij elkaar minstens drie vragen moeten stellen en geen Nederlands praten, maar de interactiestrategieën gebruiken als zij iets niet weten. Tijdens het oefenen deelt hij evaluatieformulieren uit. Hij geeft duidelijk aan dat na het spreken de evaluatieformulieren moet worden ingevuld. Ook loopt hij tijdens het oefenen rond en bevraagt hij leerlingen steekproefsgewijs over hoe het is gegaan en of de extra uitleg heeft geholpen. Ondertussen noteert hij dergelijke zaken en hoe de diverse fasen verlopen in zijn logboek. Als de tijd bijna voorbij is, geeft hij aan dat de	PowerPoint met instructie, pen en schrift. Eventuele hulpmiddelen: woordenlijst in boek of telefoon. Medeleerling (tijdens spreken) en telefoon of klok om te timen. Evaluatieformulieren: - Zelfbeoordeling - Feedback aan klasgenoot	PowerPoint met instructie Evaluatieformulieren: - Zelfbeoordeling - Feedback aan klasgenoot Logboek

		feedback. Wanneer de docent het aangeeft, geven de leerlingen hun evaluatieformulieren door naar voren en worden deze overhandigd aan de docent.	evaluatieformulieren ingevuld moeten zijn. Even daarna neemt hij ze in.		
3 min	Einde deelles; vooruitblik op volgende deelles	De leerlingen lezen de tekst op de PowerPoint en luisteren naar de docent. Wanneer hen gevraagd wordt wat er op de dia staat, steken zij hun vinger op als zij antwoord willen geven.	De docent vertelt in het Frans hoe de volgende deelles eruit zal zien (met ondersteuning van de PowerPoint). Vervolgens vraagt hij de leerlingen of zij in het Nederlands kunnen vertellen wat de activiteiten van de volgende les zullen zijn.	PowerPoint	PowerPoint

* Huiswerk m.b.t. lessenserie: Jeudi 30 mars : De interactiestrategieën, de passé composé en de vraagstelling herhalen/leren.

* Benodigdheden: PowerPoint, logboek, evaluatieformulieren, digitale bronnen.

3.2.5 Derde deelles

Omdat herhaling belangrijk is voor beklijving van het geleerde, is dat waar we de derde deelles mee begonnen zijn. We hebben besproken wat je in bepaalde situaties in het Frans kunt zeggen of vragen, bijvoorbeeld: “Hoe kun je vragen om herhaling?” of: “Waarmee kun je reageren op …?” Ook heb ik dit gedaan om het wat levensechter te maken. We hebben in dit onderdeel van de deelles realistische situaties behandeld, waarin de taaluitingen die we behandeld hebben, zeker van pas kunnen komen. Na de herhaling/overhoring van de interactiestrategieën, hebben de leerlingen nog één keer geoefend, echter dit keer met meerdere gesprekspartners. Deze oefening heb ik namelijk volgens de werkvorm *speeddaten* laten uitvoeren. De leerlingen voerden gedurende korte tijd een gesprek over hun weekend, waarin de één vertelde en de ander vragen stelde; wisselden van rol indien er tijd over is en liepen vervolgens door naar de volgende gesprekspartner. Door met meerdere klasgenoten te hebben geoefend, leerden zij meer en kwamen zij wellicht via hen bepaalde constructies of vocabulaire tegen die zij op hun beurt ook konden gebruiken. Dankzij deze werkvorm worden de leerlingen meer blootgesteld aan input, dan wanneer zij met maar één gesprekspartner oefenen.

In de twee daaropvolgende lessen (maandag 10 en donderdag 13 april) vond het toetsingsmoment plaats. De leerlingen kwamen in duo’s die ik had gemaakt, een gesprek voeren over hun weekend, volgens de eindopdracht die ik heb ontworpen. Omdat het om spontaan spreken ging, heb ik van tevoren niet gezegd waar de opdracht over zou gaan. Het lag voor de hand dat dit opnieuw het weekend zou zijn, maar het had even goed vakantie kunnen zijn. Het was simpelweg niet de bedoeling dat leerlingen het gesprek konden voorbereiden.
De leerlingen moesten binnen een levensechte context een gesprek voeren van minimaal twee minuten, waarin de één vertelde over zijn weekend en de ander hierover minstens drie vragen stelde. Uiteindelijk werd er van rol gewisseld en vertelde toen de ander over zijn weekend. Wanneer er voldoende was gepraat (minstens drie vragen gesteld en een gesprek van twee minuten gevoerd), was de mondelinge overhoring ten einde. Hoewel er nu in een toetssituatie werd gedetermineerd in hoeverre de leerlingen vaardig zijn in gespreksvaardigheid en dus spontane taalproductie, wordt er wel gehoopt dat de lessenserie blijvend effect zal hebben.

3.2.6 Lesvoorbereidingsformulier derde deelles

Opleiding: VWO	**Leerjaar:** 2	**Lesduur:** 60 minuten **Geschatte duur deelles**: 30-40 minuten	**Datum**: 30-03-2017
Vak: Frans	**Onderwerp:** Spontane taalproductie binnen gespreksvaardigheid **Bijbehorende PowerPoint**: PowerPoint 30-03 V2d	**Aantal leerlingen:** 25	**Lesuur**: 1 (8.30-9.30)
Derde deelles onderzoek	**Klas:** V2d	**Docent:** Niels van Wanrooij	**Lokaal**: 0.43

Lesdoelen:

- De leerlingen kunnen onderling spontaan vertellen over hun weekend zonder dit dus te hebben voorbereid en zo een gesprek hierover voeren met hun gesprekspartner.
- De leerlingen kunnen inhaken op wat een gesprekspartner zegt door grammaticaal correcte vragen te stellen.
- De leerlingen kennen diverse interactiestrategieën en kunnen deze inzetten wanneer het gesprek vastloopt door bijvoorbeeld te zeggen dat zij iets niet hebben begrepen of gehoord.

Duur	**Korte omschrijving van de vak/lesinhoud**	**Leerlingactiviteiten**	**Docentactiviteiten**	**Hulpmiddelen leerlingen**	**Hulpmiddelen docent**
5 min	Lesopening: welkom heten en introductie van programma: hoe ziet de les eruit en wat zijn de doelen van vandaag? Korte terugblik op activiteiten vorige deelles.	De leerlingen komen binnen en gaan zitten. Zij luisteren naar de docent. Als de docent de vraag stelt, vertellen de leerlingen wat er in de vorige les gedaan is. De leerlingen lezen hierna de tekst op de PowerPoint en steken hun vinger op als zij begrijpen wat we vandaag gaan doen. Dit vertelt hij, terwijl de rest luistert. Gedurende het bespreken van de doelen van deze deelles, luisteren zij naar de docent.	De docent begroet de leerlingen. Alvorens het programma te bespreken, vraagt hij de leerlingen wat er de vorige les gedaan is. Hier vraagt hij op door tot er een goed beeld is van de activiteiten van de vorige deelles. Hij bespreekt het programma met de leerlingen in het Frans en vraagt hen daarna wat we vandaag gaan doen. Hij kiest dan iemand die zijn of haar vinger op steekt om dit in het Nederlands te vertellen. Vervolgens bespreekt hij de doelen van deze tweede deelles. Hij ziet erop toe dat de leerlingen luisteren.	Etui en schrift (op tafel pakken) PowerPoint, voor programma	PowerPoint
10 min	Herhaling/Overhoring interactiestrategieën (OE1, OE3 en OE8)	De leerlingen luisteren naar de instructie van de docent en lezen mee op de PowerPoint. Zij stellen vragen als zij iets niet begrijpen. Bij iedere situatie die in beeld verschijnt, denken zij kort na over wat juist is om dan te zeggen. Leerlingen steken dan hun vinger op en geven antwoord. Vaak zijn er meerdere antwoorden mogelijk en kunnen er dus meerdere leerlingen zijn die antwoord geven. Zij hoeven de	De docent geeft een instructie bij de activiteit en vertaalt deze samen met de leerlingen. Hij gaat na of alles duidelijk is en begint vervolgens de herhaling/overhoring. Per dia komt er een situatie in beeld, waarbij de leerlingen moeten aangegeven wat passend is om te zeggen of vragen. De docent geeft de leerlingen kort de tijd om na te denken, laat hen vervolgens hun vinger opsteken en kiest één of meerdere leerlingen om antwoord te geven (als er meerdere antwoorden mogelijk zijn). Hij laat de goede ‘antwoorden’ in beeld komen, maar geeft	PowerPoint met instructie en situaties	PowerPoint met instructie en situaties

		‘antwoorden’ niet op te schrijven.	aan dat het niet per se nodig is voor de leerlingen om deze over te nemen.		
12 min	Werkvorm: speeddate 2 min instructie 10 min uitvoering (OE2, OE4, OE6 en OE7)	De leerlingen luisteren naar de docent gedurende de instructie bij de werkvorm. Zij stellen vragen indien iets niet duidelijk is. Voor deze werkvorm krijgen zij geen tijd om voor te bereiden. Gedurende de uitvoering van de werkvorm voeren zij steeds twee minuten een gesprek met hun klasgenoot. Daarna wisselen zij van gesprekspartner. De leerlingen in een drietal rijen schuiven dan steeds één plek door naar achter, zodat de leerlingen steeds een andere gesprekspartner hebben. Zij voeren een gesprek over hun weekend en stellen ook minstens drie vragen aan elkaar: zij voeren een écht gesprek. Zij wisselen drie keer en oefenen in totaal dus vier keer. Hierna keren zij terug naar hun eigen plek.	De docent geeft de leerlingen een instructie bij de werkvorm a.d.h.v. de PowerPoint. Hij gaat na of alles duidelijk is en stelt controlevragen als: “Naar welke plek ga jij na het eerste gesprek?” om te checken of de instructie duidelijk is. De docent heeft de rol van tijdsbewaker: Na iedere twee minuten roept hij “Wisselen” en houdt hij vervolgens weer twee minuten bij. Dit doet hij tot vier keer toe. Na de vierde keer geeft hij aan dat iedereen weer op zijn eigen plek gaat zitten. Gedurende de werkvorm loopt hij eveneens rond en luistert hij steekproefsgewijs naar gesprekken van bepaalde leerlingen. Eventueel geeft hij feedback als: “Bonne question” of “Attention: Utilise le passé composé.” Ondertussen maakt de docent eventueel aantekeningen in zijn logboek.	PowerPoint met instructie Medeleerlingen voor het voeren van gesprekken	PowerPoint met instructie Horloge Logboek
8 min	Einde deelles: invullen enquête en herinneren aan toetsingsmoment	De leerlingen luisteren naar de docent terwijl hij hen instrueert over de enquête. Zij lezen mee op de PowerPoint. Vervolgens pakken zij een pen; schuiven zij hun tafels uit elkaar (zodat de één zijn antwoorden die van de ander niet beïnvloeden) en vullen zij individueel en in stilte de enquête in. Eventueel laten zij opmerkingen achter op de ruimte die daarvoor gereserveerd is. Als zij klaar zijn, leggen zij de enquête op de hoek van hun tafel; pakken zij hun tekst- en werkboek en beginnen zij aan de opdrachten die aangegeven staan op de	De docent geeft de leerlingen een instructie bij de enquête a.d.h.v. de PowerPoint. Hij zegt hen een pen te pakken; hun tafels uit elkaar te schuiven en de enquête individueel en in stilte in te vullen. Hij besteedt expliciet aandacht aan de instructie onderaan de enquête betreffende het opschrijven van opmerkingen, zodat dit duidelijk is voor leerlingen en hier ook op de juiste wijze geformuleerd wordt. Hij benoemt wat zij moeten doen als zij klaar zijn, wat eveneens op de PowerPoint staat. Na het innemen van de enquêtes bedankt hij de leerlingen voor het invullen. Hij sluit de deelles af door te herhalen dat er na de activiteitenweek een	PowerPoint met instructie Pen en enquête Tekst- en werkboek	PowerPoint met instructie Enquêtes

		PowerPoint.	toetsingsmoment plaatsvindt (10 en 13 april). Eventueel beantwoord hij hierover vragen van leerlingen, tenzij deze over de invulling van de toets gaat. Het spreken moet namelijk spontaan zijn en dus onvoorbereid.		

* Huiswerk m.b.t. lessenserie: Lundi 10 et jeudi 13 avril: toetsingsmoment gespreksvaardigheid. Aangeven dat het wellicht handig kan zijn als leerlingen de besproken grammatica en de interactiestrategieën herhalen.
* Benodigdheden: PowerPoint, logboek, enquêtes, digitale bronnen.

Samenvattend
De ontwerpeisen voor de lessenserie gespreksvaardigheid zijn opgesteld en gecodeerd. In de lesvoorbereidingsformulieren is telkens aangeven welke ontwerpeis(en) gedurende een bepaalde fase van de les tot uiting komt/komen. Zoals hierin is te zien, zijn alle eisen naar voren gekomen in het ontwerp van de lessenserie, zij het op verschillende wijzen. Zo zijn OE1 en OE2 in feite kenmerken van de algehele lessenserie in plaats van een bepaald moment van de les. OE4, OE5 en OE6 echter, die alle drie betrekkingen hebben op de theorie van *comprehensible output*, komen iedere les terug tijdens de fasen van (on)voorbereid oefenen. Deze drie vormden dan ook de kern van de lessenserie.

3.3 Deelvraag 3: Hoe hebben de leerlingen de lessenserie volgens de *comprehensible output*-theorie ervaren?

In de derde deelles is een leerlingenquête afgenomen. De resultaten hiervan zijn verwerkt in staafdiagrammen, daar de resultaten van de enquête op deze manier zeer overzichtelijk gevisualiseerd kunnen worden weergegeven. Daarbij kunnen de weergegeven waarden aan de hand van een staafdiagram eenvoudig worden afgelezen en vergeleken. Deze verzamelde gegevens worden tevens steeds besproken.

3.3.1 Resultaten leerlingenquête

Randvoorwaarden
Een groot aantal van de leerlingen geeft aan het 'helemaal eens' te zijn met stelling 13: "Ik ben van mening dat ik voldoende heb kunnen oefenen." Zeven leerlingen geven aan het 'min of meer eens' te zijn en vier leerlingen het 'min of meer oneens' te zijn met deze stelling. Zij zijn het dus niet eens met dat zij voldoende de gelegenheid hebben gehad om te oefenen. Wat betreft het onderdeel 'kunnen

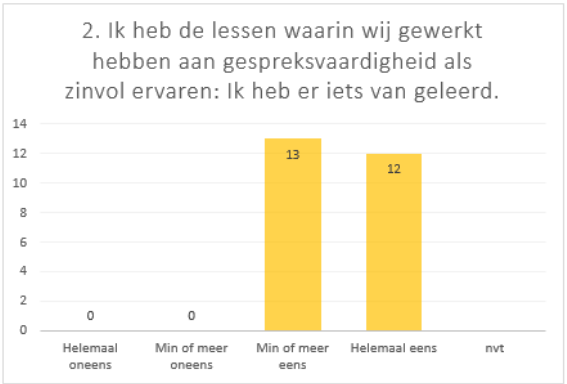
oefenen' kan dus geconcludeerd worden dat er volgens de meeste leerlingen voldoende de mogelijkheid is geweest om te oefenen. Echter kan hieruit ook geconcludeerd worden dat een aantal dit niet zo heeft ervaren en er dus meer ruimte gereserveerd had moeten worden voor oefening.

De antwoorden op stelling 14 zijn vrij overeenkomstig. Wederom geeft een groot aantal leerlingen aan voldoende geoefend te hebben: zestien leerlingen die 'helemaal eens' hebben geantwoord en acht leerlingen die 'min of meer eens' hebben geantwoord. Eén leerling heeft geantwoord met 'min of meer oneens' en geeft dus aan niet voldoende te hebben geoefend tijdens de lessen. Hieruit blijkt dat de

meeste leerlingen hun tijd om te oefenen voldoende benut hebben.
Het merendeel van de leerlingen geeft aan dat zij inderdaad hun problemen bij spontaan spreken aan mij hebben gemeld: tien leerlingen hebben gekozen voor 'min of meer eens' en negen leerlingen voor 'helemaal eens'. Twee leerlingen zijn het 'min of meer oneens' met deze stelling. Vier leerlingen hebben hierop geantwoord met 'nvt'. Wellicht dat zij geen problemen ervoeren bij spontaan spreken.

Veel leerlingen geven bij stelling 11 aan het ‘min of meer eens’ te zijn met dat zij de problemen bij spontaan spreken die zij voorafgaande aan de lessenserie ervoeren nu niet meer ervaren. Drie leerlingen geven aan het ‘helemaal eens’ te zijn en vier leerlingen het ‘min of meer oneens’ te zijn met de stelling. Twee leerlingen hebben geantwoord met ‘nvt’. Wellicht dat deze leerlingen inderdaad eerder al geen problemen bij spontane taalproductie ervoeren. Het verschil in de hoeveelheid leerlingen die bij stelling 10 en 11 voor ‘nvt’ hebben gekozen (4 – 2) kan misschien betekenen dat twee leerlingen hun spontane problemen niet aan de docent hebben gemeld, maar dat deze toch opgelost zijn. Dit kan echter niet aan de hand van deze resultaten worden geconcludeerd. Bovenstaande betekent veelal dat de lessenserie effectief is geweest: De meeste leerlingen die problemen bij spontaan spreken ervoeren, ervaren die niet meer.

Relevantie/Ervaring



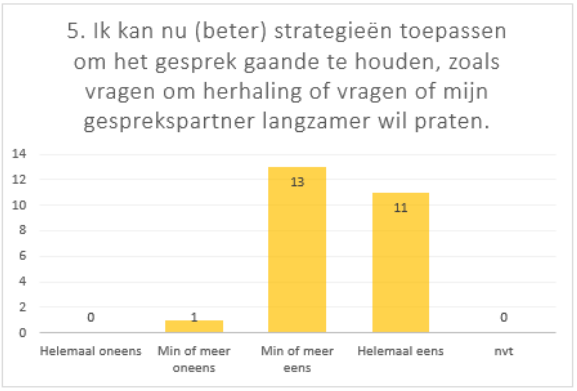
Uit de resultaten van de twee vragen die onder relevantie/ervaring vallen, blijkt dat het voor alle leerlingen duidelijk was waarom wij hebben gewerkt aan gespreksvaardigheid en dat zij de lessenserie hieromtrent als zinvol hebben ervaren. Leerlingen hebben op deze stellingen louter met ‘min of meer eens’ en ‘helemaal eens’ geantwoord.

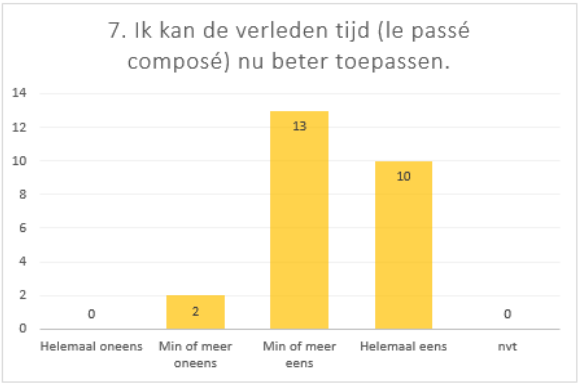
Ontwikkeling in leerrendement en zelfvertrouwen

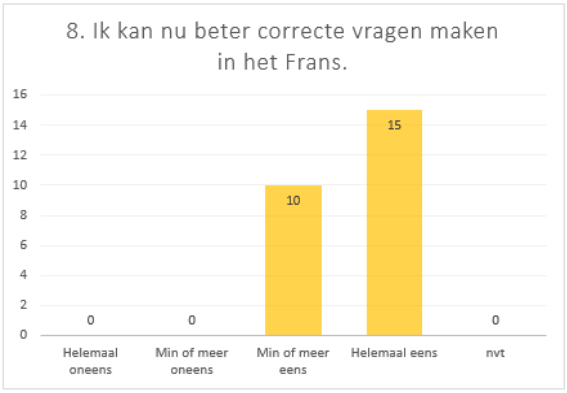
Alle leerlingen hebben bij stelling 3 aangegeven nu beter te kunnen antwoorden op vragen of te reageren op uitspraken van hun gesprekspartner. Geen enkele leerling heeft hier aangegeven het min of meer of helemaal oneens te zijn met deze stelling.

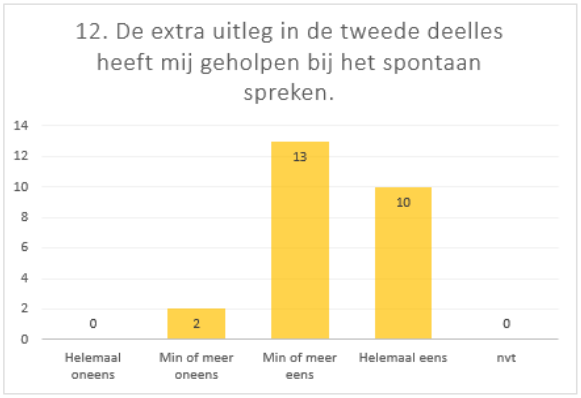
Het is opvallend dat veel leerlingen met ‘min of meer eens’ en ‘helemaal eens’ hebben geantwoord op de vierde stelling: “Ik kan nu beter zinsdelen aan elkaar verbinden door woorden als ‘en’, ‘maar’ of ‘want’.” In de deellessen is hier namelijk geen aandacht aan besteed. Het is toch bevraagd omdat het alvorens wel de bedoeling was om hier bij stil te staan, maar daar is later van afgeweken. Hier wordt verder op ingegaan in het onderdeel ‘Conclusie. Omdat er geen aandacht aan is besteed, had ik zelf verwacht dat meerdere leerlingen zouden antwoorden met ‘helemaal oneens’. Gezien hier geen aandacht aan is besteed, is het niet verrassend dat zes leerlingen antwoorden met ‘min of meer oneens’ en één met ‘nvt’. De resultaten van deze stelling kunnen ook als onbetrouwbaar worden gezien. Er is immers geen logische verklaring voor dat leerlingen nu beter hun zinnen kunnen verbinden, terwijl zij dat wel hebben aangegeven.

In de eerste deelles zijn interactiestrategieën gegeven met als doel deze in te zetten tijdens gesprekken en is hier verder mee geoefend. Vrijwel alle leerlingen geven aan naar aanleiding van de lessenserie gespreksvaardigheid beter gesprekken gaande te kunnen houden door deze te gebruiken (stelling 5): dertien leerlingen hebben gekozen voor ‘min of meer eens’ en elf leerlingen voor ‘helemaal eens’. Eén leerling geeft aan het ‘min of meer oneens’ te zijn met deze stelling.









In de tweede deelles zijn kort de verleden tijd (*le passé composé*) en de manieren van vraagstelling in het Frans herhaald. Het merendeel van de leerlingen geeft aan de verleden tijd nu beter toe te kunnen passen (stelling 7): dertien leerlingen hebben geantwoord met ‘min of meer eens’ en tien leerlingen voor ‘helemaal eens’. Twee leerlingen geven echter aan dit nu niet beter te kunnen. Wat betreft het stellen van correcte vragen, geven alle leerlingen aan het hier mee eens te zijn (stelling 8): voor de meesten geldt ‘helemaal eens’ en voor een iets kleiner aantal ‘min of meer eens’. Geen enkele leerling heeft geantwoord met ‘min of meer oneens’ of ‘helemaal oneens’. Hieruit blijkt dat de leerlingen deze herhaling van grammatica als zinvol hebben ervaren. Vrijwel iedereen geeft aan deze twee structuren nu beter toe te kunnen passen en dat komt hun spontane taalproductie in het Frans zeker ten goede, gezien zij dit al sprekende zullen moeten doen.

Daarbij geven vrijwel alle leerlingen aan dat de extra uitleg in de tweede deelles hen geholpen heeft bij hun spontane taalproductie: dertien leerlingen hebben geantwoord met ‘min of meer eens’ en tien leerlingen met ‘helemaal eens’. Twee leerlingen hebben echter geantwoord met ‘min of meer eens’. Wellicht heeft voor hen de extra uitleg niet bijgedragen aan een betere spontane taalproductie.

Opvallend is dat op deze stellingen ietwat minder positief wordt geantwoord dan op de stellingen die betrekking hebben op de geleverde input door de docent (stellingen 7 en 8). Drie leerlingen geven aan het ‘min of meer oneens’ te zijn met stelling 6 en één leerling geeft aan dat een groei van de woordenschat niet van toepassing is. Daarentegen geven vijf leerlingen aan het ‘helemaal eens’ te zijn met de stelling en zestien leerlingen het ‘min of meer eens’ te zijn.

De antwoorden op stelling 9 zijn geheel overeenkomstig met die van stelling 6. Ook hier geven drie leerlingen aan het ‘min of meer oneens’ te zijn met de stelling en één leerling dat de groei van de woordenschat niet van toepassing is. Zestien leerlingen geven aan het ‘min of meer eens’ te zijn en vijf leerlingen het ‘helemaal eens’ te zijn met de stelling. Kortom kan hieruit worden geconcludeerd dat de woordenschat en de uitspraak van het merendeel van de leerlingen is verbeterd. Wel valt op dat waar de leerlingen het op eigen kracht hebben moeten doen (stellingen 6 en 9), er minder positief wordt geantwoord dan waar de docent de leerlingen heeft geholpen (stellingen 7 en 8). Dit kan betekenen dat deze leerlingen meer gebaat zijn bij uitleg van de docent dan bij zelfsturend leren.

Iets wat opvalt is dat geen enkele leerling bij stelling 15 heeft aangegeven het oneens te zijn met de stelling: 18 leerlingen geven aan het ‘min of meer eens’ te zijn en zes leerlingen het ‘helemaal eens’ te zijn. Eén leerling heeft op de stelling geantwoord met ‘nvt’. Hieruit blijkt dat alle leerlingen op één na dusdanig vertrouwen in hun niveau van spontane taalproductie dat zij denken een voldoende te halen voor de mondelinge overhoring. Er kan echter geen betrouwbare conclusie worden getrokken op de betekenis van deze ‘nvt’ op basis van dit staafdiagram.

Samenvattend

Over het algemeen hebben de leerlingen heel positief geantwoord op de stellingen in de leerlingenquête. Wat betreft de randvoorwaarden geven de meesten aan dat zij voldoende de gelegenheid hebben gehad om te oefenen en deze mogelijkheid ook benut hebben. Daarnaast hebben de meeste leerlingen hun problemen bij spontaan spreken gemeld. Op één leerling na geeft iedereen aan deze problemen nu niet meer te ervaren. Betreffende de relevantie van de lessenserie, zeggen allen leerlingen het belang te hebben ingezien van het werken aan gespreksvaardigheid en geven zij aan er iets van geleerd te hebben. Zo geven zij allen al aan nu beter te kunnen reageren op uitspraken en vragen van hun gesprekspartner. Verrassend is dat meerderen hebben aangegeven dat zij nu beter zinsdelen kunnen verbinden met woorden als ‘en’, ‘maar’ of ‘want’, daar wij hier geen

aandacht aan hebben besteed in de lessen. Verder blijkt dat naar aanleiding van de input van de docent bijna alle leerlingen nu beter interactiestrategieën kunnen toepassen; beter gebruik kunnen maken van de verleden tijd; beter correcte vragen kunnen stelen en dat de extra uitleg in de tweede deelles heeft bijgedragen aan hun spontane taalproductie. De resultaten van stellingen 6 en 9, die zelfstandige sturing van het leerproces betreffen, zijn wat minder positief dan de stellingen rondom de geleverde input door de docent. De meeste leerlingen hebben hierop gereageerd met 'min of meer eens' en een klein aantal met 'min of meer oneens' en 'nvt'. Ten slotte hebben alle leerlingen, op één na, aangegeven het 'min of meer eens' of 'helemaal eens' te zijn met dat zij een voldoende zouden gaan halen voor hun mondelinge overhoring.

3.4 Deelvraag 4: In hoeverre hebben de leerlingen na het volgen van de lessenserie een bij hen passend niveau van spontane taalproductie bereikt?

3.4.1 Resultaten toetsing

Zoals eerder benoemd, zijn alle gesprekken van duo's leerlingen door mij en een collega Frans beoordeeld. De resultaten van de mondelinge toets zijn hieronder te vinden. Enkele leerlingen waren ziek of om een andere reden afwezig op het toetsingsmoment, waardoor zij later uiteindelijk louter door mij (WAN) zijn beoordeeld. BEE en LOO zijn de afkortingen van de andere twee leraren die mede mij met mij de gesprekken beoordeeld hebben.

Resultaten toetsingsmoment gespreksvaardigheid

Klas: V2d
Weging: 2x
Omschrijving: Vaardigheidstoets, gesprekken voeren

	Score beoordelaars:				
	WAN	BEE	LOO	Gemiddelde score:	Cijfer:
Leerling 1	9	10		9½	7,5
Leerling 2	7	7		7	5
Leerling 3	7	8		7½	5,5
Leerling 4	10	10		10	8
Leerling 5	10		10	10	8
Leerling 6	8	8		8	6
Leerling 7	11		11	11	9
Leerling 8	9			9	7
Leerling 9	9			9	7
Leerling 10	4	3		3½	1,5
Leerling 11	6			6	4
Leerling 12	9			9	7
Leerling 13	8		8	8	6
Leerling 14	10			10	8
Leerling 15	5		5	5	3
Leerling 16	9	9		9	7
Leerling 17	5	6		5½	3,5
Leerling 18	6		6	6	4
Leerling 19	7	9		8	6
Leerling 20	12		12	12	10

Leerling 21	8			8	6
Leerling 22	6			6	4
Leerling 23	9	9		9	7
Leerling 24	9		9	9	7
Leerling 25	11		11	11	9

Gemiddelde: 6,2

Groen gearceerd cijfer: voldoende

Rood gearceerd cijfer: onvoldoende

Deelresultaten

Voor ieder apart onderdeel van het beoordelingsformulier is zoals eerder benoemd de gemiddelde score berekend. Dat heeft de volgende resultaten opgeleverd:

Criterium	Gemiddelde score:
Interactie (communicatie): De leerling kan vragen beantwoorden en reageren op eenvoudige uitspraken. Hij kan aangeven wanneer hij het (niet meer) volgt, maar heeft moeite met het uit zichzelf gaande houden van het gesprek.	1,5
Interactie (coherentie): De leerling reageert passend op vragen; er is samenhang. Zinsdelen worden af en toe aan elkaar verbonden door basisvoegwoorden als ‘en’, ‘maar’ of ‘want’.	1,3
Interactiestrategieën: De leerling kan de communicatie in stand houden door enkele strategieën toe te passen: aangeven dat hij het niet begrijpt, vragen om herhaling, etc.	1,1
Bereik van de woordenschat: De leerling gebruikt eenvoudige, bekende woorden, waarmee hij korte zinnen maakt. Beschikt over voldoende woordenschat om zich te redden.	1,4
Grammaticale correctheid: De leerling maakt veelal correct gebruik van de verleden tijd en gebruikt enkele andere eenvoudige constructies, ondanks stelselmatige fouten.	1,4
Uitspraak: Uitspraak is veelal voldoende helder om te worden verstaan ondanks een merkbaar, buitenlands accent. Gesprekspartners zullen soms om herhaling moeten vragen.	1,6

*N.B. De maximale score per onderdeel is steeds 2 punten.

Door een blik te werpen op de tabel kunnen we al snel aflezen dat de leerlingen gemiddeld het laagst gescoord hebben op de interactiestrategieën. Toch is hier in de deellessen regelmatig aan besteed.

Het onderdeel waarop daarna het laagst is gescoord, is het aspect van coherentie binnen de interactie. Dit is niet verrassend, omdat er in de deellessen geen aandacht besteed is aan het verbinden van zinsdelen met behulp basisvoegwoorden als ‘en’, ‘maar’ of ‘want’. Zoals eerder benoemd wordt hier verderop ingegaan in het onderdeel ‘Discussie’. De leerlingen hebben dus hoogstwaarschijnlijk niet op het gebruik van basisvoegwoorden gelet. Daarbij bleef het voor een aantal leerlingen moeilijk om passend op vragen te antwoorden. Er werd dan bijvoorbeeld niet begrepen wat er door de gesprekspartner werd gezegd en dus kon hier ook niet effectief op worden doorgevraagd. Zo werd er bijvoorbeeld een keer op de vraag: “Tegen wie heb je gespeeld?” geantwoord met: “We hebben gewonnen met 3-2.”

De onderdelen waarop gelijk gescoord is, zijn ‘bereik van de woordenschat’ en ‘grammaticale correctheid’: beiden 1,4. Leerlingen konden zich veelal goed redden betreffende hun woordenschat. Zij hebben voornamelijk blijk gegeven van hun basiswoordenschat, maar ook van vocabulaire die zij zelf hebben opgezocht, eerder in de deellessen. Zo gebruikten een aantal jongens de constructie *‘marquer un but’*, wat ‘scoren’ betekent. Dit heeft nergens in de leergang gestaan, maar hebben zij hoogstwaarschijnlijk zelf in de les opgezocht. Desondanks waren er momenten waarop zij zich een bepaald woord niet meer konden herinneren en toonden zich toen niet in staat dit adequaat op te lossen, bijvoorbeeld aan de hand van een synoniem of overkoepelend woord. Hierdoor liep de communicatie soms stuk.

Het merendeel van de leerlingen maakte correct gebruik van de verleden tijd (*le passé composé*) dit goed. Soms werd bijvoorbeeld het verkeerde hulpwerkwoord gebruikt: een klein foutje. Een aantal leerlingen echter sprak in de tegenwoordige tijd en dat is in combinatie met spreken over je afgelopen weekend, incongruent. Wanneer leerlingen zich onthielden van de verleden tijd, kregen zij voor dit onderdeel een lagere score.

Op 'interactie' hebben de leerlingen hoog gescoord met een gemiddelde van 1,5. Hieruit blijkt dat zij er aardig in geslaagd zijn om echte communicatie te bewerkstelligen. Zij hebben laten zien te kunnen reageren op vragen en uitspraken van hun gesprekspartner, even buiten beschouwing latende dat deze antwoorden soms niet passend waren.

Het hoogst hebben de leerlingen gescoord op het criterium 'uitspraak' met een gemiddelde score van 1,6. Uit dit resultaat komt naar voren dat zij blijk hebben gegeven van een voldoende heldere uitspraak, ondanks woorden die met een merkbaar accent werden uitgesproken. Leerlingen begrepen elkaar; de communicatie werd niet gestoord door kleine fouten in uitspraak

Samenvattend
Leerlingen hebben over het algemeen vrij goed gescoord op deze mondelinge toets, ondanks een paar onvoldoendes. Uit de resultaten blijkt dat zij voornamelijk weinig gebruikmaken van interactiestrategieën. Om het gesprek te reguleren, zouden zij hier meer gebruik van hebben kunnen maken. Verder tonen de resultaten aan dat het voor leerlingen nog wat moeilijk is om passend te reageren op vragen. Dit is niet verrassend, gezien leerlingen eerst moeten begrijpen wat er wordt gezegd; vervolgens in hun hoofd een correct antwoord moeten samenstellen en deze dan naar hun gesprekspartner uit moeten overbrengen. Wanneer zij al niet begrijpen wat er wordt gezegd, is het erg lastig een gepast antwoord te kunnen geven op een vraag of uitspraak. Verder hebben leerlingen doorgaans blijk gegeven van een grote woordenschat: zij konden zich redden in hun gesprek. Leerlingen hebben veelal gebruik gemaakt van basiswoordenschat, maar ook van vocabulaire die zij zelf eerder in de lessen hebben opgezocht. Wat betreft de grammaticale correctheid, maakten veel leerlingen correct gebruik van de verleden tijd. Sommigen echter praatten in de tegenwoordige tijd en ook al kwam de boodschap alsnog over, wat wel een goed punt is, was het daardoor grammaticaal helaas incorrect. De leerlingen hebben bovendien aangetoond een prima vermogen tot communicatie te hebben: op een paar gevallen na, hebben zij écht begrepen wat de ander zei en daarop effectief antwoord kunnen geven. Zij hebben hiermee aangetoond daadwerkelijk, spontaan met elkaar te kunnen communiceren in de doeltaal. Ten slotte is er de uitspraak, waar het merendeel van de leerlingen erg goed heeft gescoord. De leerlingen hebben laten zien, of eigenlijk laten horen, woorden goed uit te kunnen spreken of althans zodanig goed dat het de communicatie niet ten slechte kwam.

Voor sommige leerlingen bleek het dus nog moeilijk om waarlijk spontaan te spreken met elkaar. Velen lukte het wel om dingen over hun weekend te vertellen, maar vragen stellen en hierop reageren was soms nog moeilijk. Daarentegen hebben leerlingen ook laten zien veel te kunnen vertellen en daarbij ook effectief en passend te reageren op uitspraken en vragen van hun gesprekspartner.

3.5 Deelvraag 4: Hoe evalueert de docent het werken aan gespreksvaardigheid aan de hand van de *comprehensible output*-theorie?

Om de lessenserie gespreksvaardigheid zelf te kunnen evalueren, heb ik gedurende de uitvoering ervan aantekeningen gemaakt in een logboek. Deze heb ik na iedere deelles verwerkt in een reflectie, waarin ik heb geformuleerd wat goed ging, wat minder en dus wat een volgende keer eventueel anders moest. Hieronder is de kern van iedere reflectie krachtig beschreven.

3.5.1 Reflectie eerste deelles

In de eerste deelles heb ik de leerlingen allereerst verteld waarom wij zouden gaan werken aan gespreksvaardigheid en heb ik het belang hiervan benadrukt. Ik was zelf erg gemotiveerd om volgens de *comprehensible output*-theorie aan gespreksvaardigheid te werken en was benieuwd naar hoe de leerlingen zouden reageren. Zelf gaven zij aan zeker het nut in te zien van werken aan gespreksvaardigheid en spontane taalproductie, wat naar mijn mening hielp bij het lesgeven.

Ik was vastberaden om het goede voorbeeld te geven en heb dus zoveel mogelijk Frans gepraat. Bij de instructie heb ik afgeweken, omdat ik wilde dat deze glashelder was. Anders had dit de validiteit en betrouwbaarheid van de data kunnen in gevaar kunnen brengen. Tijdens het oefenen kwamen leerlingen zelf tot conclusies over wat zij nog wel of niet konden en hoefde ik me weinig te mengen. Hier en daar heb ik enkele leerlingen bevraagd om hiervan een idee te krijgen en dit vervolgens te noteren. Toen de leerlingen vervolgens moesten oefenen en hulpmiddelen mochten gebruiken, gingen zij allen zelfstandig aan de slag: zij wisten waar ze aan moesten werken en deden dit. Van veel leerlingen hoorde ik daarom dat de tweede keer oefenen dan ook een stuk beter ging.

Ik kijk met een zeer tevreden gevoel terug op deze eerste deelles. De leerlingen waren mijns inziens intrinsiek gemotiveerd, al helemaal op het moment dat zij erachter kwamen iets nog niet te kunnen. Ze zagen het nut in van de lessenserie en leken daadwerkelijk wat op te steken van deze manier van werken. Ik raakte hierdoor erg benieuwd naar de tweede deelles.

3.5.2 Reflectie tweede deelles

Ik begon de tweede deelles weer gemotiveerd en liet de leerlingen zich even herinneren wat we de vorige les gedaan hadden. Dat wisten ze nog wel. Aan de hand van de formulieren die zij toen hebben gebruikt om zichzelf en hun klasgenoot te evalueren, had ik bepaald de verleden tijd en de vraagstelling nog eens te herhalen. Ik voelde de noodzaak om dit hen te uitleggen in plaats van dit hen zelf te laten doen, gezien dat niet per se wil zeggen dat ze het (beter) zullen begrijpen. Wanneer het wordt uitgelegd, is die kans groter. Ik liet veel aan hen over wat betreft de herhaling, om hen zoveel mogelijk zelf aan het werk te houden. Om die reden hield ik deze extra uitleg ook kort.

Tijdens het oefenen merkte ik dat leerlingen deze grammaticale structuren beter en sneller konden gebruiken, wat voor mij het slagen van deze extra uitleg betekende. Ook hier had ik meer een sturende dan een leidende rol. Ik was er vooral om de leerlingen aan het werk te zetten, maar liet hen vooral zelf werken aan hun niveau. De leerlingen leken dan ook nog steeds gemotiveerd om het zo goed mogelijk te doen. Steekproefsgewijs bevroeg ik leerlingen over hoe het hen afging en zij waren een stuk positiever over wat zij al konden dan in de eerste deelles. Dit betekende weer voor mij dat deze manier van werken, werkt.

3.5.3 Reflectie derde deelles

Nu we al zoveel geoefend hadden, vroeg ik me af of de leerlingen nog steeds zo gemotiveerd zouden zijn. Ik wilde weten of zij nu beter zouden kunnen reageren op stellingen of vragen van hun gesprekspartner en ben daarom daarmee begonnen. Er kwam hier een aantal van op het bord en ik vroeg hen vervolgens hier passend op te reageren/antwoorden. Dit ging erg goed, met veel leerlingen die graag het goede antwoord of een goed antwoord wilden geven. Het getuigde mijns inziens ervan dat ze daadwerkelijk wat hadden opgestoken van de lessenserie.

Ik wilde hen vervolgens nog een laatste keer laten oefenen met andere gesprekspartners. Nogmaals oefenen met de reguliere buurman/buurvrouw kon immers saai of voorspelbaar worden en het ging toch echt om spontane taalproductie. Ook tijdens deze ronde oefenen zag ik alle leerlingen spreken, de één met wat meer moeite dan de ander. Een aantal heb ik daarom bijvoorbeeld herinnerd aan gebruik van de verleden tijd en vervolgens ging dit vlekkeloos. Hierna liet ik de leerlingen terugkeren naar hun plaats en was het tijd voor de leerlingenquête.

De afname van de enquête ging prima, evenals naar mijn idee het invullen. De leerlingen hebben de tafels uit elkaar geschoven, zodat de één zijn antwoorden die van de ander niet zouden beïnvloeden en zijn tijdens de afname stil geweest. De leerlingen hebben mijn aanwijzingen dan ook goed opgevolgd.

4 Conclusie

In dit onderdeel wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag. Dit wordt gedaan op basis van de resultaten die het onderzoek heeft opgeleverd, welke terug te vinden zijn in het vorige onderdeel. Allereerst wordt er antwoord gegeven op iedere deelvraag.

4.1 Deelvraag 1: Aan welke ontwerpcriteria moet de lessenserie gespreksvaardigheid voldoen?

Uitgaande van de theorie omtrent gespreksvaardigheid zoals beschreven in het theoretisch kader in het eerste onderdeel, zijn er ontwerpeisen voor de lessenserie gespreksvaardigheid opgesteld. Deze ontwerpeisen zijn onderverdeeld in enerzijds vakinhoudelijke- en anderzijds vakdidactische eisen en zijn terug te vinden in onderdeel 3.1. Hetgeen wat uit de gelezen literatuur over het onderwerp is afgeleid, is daadwerkelijk teruggekomen in het ontwerp van de lessenserie en in ontwerpcodes uitgedrukt. Gebleken uit het ontwerp van de lessenserie is dat ieder ontwerpcriterium inderdaad terug te vinden is in het ontwerp.

4.2 Deelvraag 2: Hoe ziet de lessenserie eruit?

Bij het ontwerpen van de lessenserie is er expliciete aandacht geweest voor de reeds genoemde ontwerpeisen en de daaruit afgeleide ontwerpcodes. De lesvoorbereidingsformulieren zijn te vinden onder onderdeel 3.2 en de bijbehorende PowerPoint-presentaties in de bijlagen: bijlagen 1, 2 en 3.

De *comprehensible output*-theorie van Swain (1985) heeft de belangrijkste leidraad van dit onderzoek gevormd. Voornamelijk aan de hand hiervan heeft de onderzoeker de lessenserie vormgegeven. De ontwerpeisen die hiermee in verband staan, zijn in iedere deelles tot uiting komen. Het eigenhandig vinden van hiaten in de kennis heeft uitstekend gewerkt en tot meer motivatie van de leerlingen geleid om inderdaad iets bij te leren. Omdat de functie van feedback erg belangrijk is betreffende de theorie van *comprehensible output*, hebben de leerlingen zichzelf en ook elkaar feedback gegeven op hun spreken. Dit bleek voor een aantal leerlingen wel lastig, gezien sommigen het lastig vonden gerichte feedback te geven. Op die manier wordt het voor de gesprekspartner, die zich waarschijnlijk op bepaalde gronden wel kan verbeteren, moeilijker om zichzelf te verbeteren.

4.3 Deelvraag 3: Hoe hebben de leerlingen de lessenserie volgens de *comprehensible output*-theorie ervaren?

De leerlingen hebben in de derde deelles een enquête ingevuld om de lessenserie te beoordelen en aan te geven in hoeverre zij hier van hebben geleerd. Doordat er alvorens de afname van de enquête feedback op is gevraagd aan collega's en begeleiders, is de validiteit ervan vergroot.

Aan de hand van de resultaten hiervan kan er allereerst geconcludeerd worden dat alle leerlingen het belang van de lessenserie hebben ingezien en ervan hebben geleerd. Alle leerlingen hebben hier immers met 'min of meer eens' of 'helemaal eens' geantwoord.

Verder blijkt dat alle leerlingen zich hebben ontwikkeld in hun spontane taalproductie in de doeltaal. Zij hebben namelijk allen aangegeven dat zij nu beter kunnen antwoorden op vragen of reageren op uitspraken van hun gesprekspartner. Ook geven alle leerlingen, op één na, dat zij hun gesprekken nu beter kunnen reguleren aan de hand van interactiestrategieën. Dit hebben leerlingen tijdens hun gesprekken eventueel in moeten zetten en is in de laatste deelles nog teruggekomen. Het is verder niet verrassend dat een aantal leerlingen aangeeft nu niet beter zinsdelen te kunnen verbinden met basisvoegwoorden als 'en', 'maar' of 'want'. Een verklaring hiervoor is dat hier in de deellessen geen aandacht aan is besteed. Dit werd door mij namelijk niet als belangrijkste gezien en daarom heb ik ondertussen besloten hier niet bij stil te staan. Ik vond het belangrijker dat leerlingen leerden spontaan spreken of althans dat zij hierbij geen problemen meer zouden ervaren. Leerlingen die een zin willen produceren met een dergelijk woord, kunnen dat wel. Die woorden zijn immers al bekend. Ik vond het

niet nodig om er nog eens bij stil te staan; dat heb ik met geen enkel woord gedaan. Helaas stond de vraag nog wel in de enquête, omdat het dus de bedoeling was dat hier aandacht aan besteed zou worden. Desondanks geven veel leerlingen aan dit nu toch beter te kunnen. Mogelijkerwijs hebben zij dit dus uit zichzelf al gedaan tijdens het oefenen of zijn de resultaten van deze stelling niet betrouwbaar. Omdat de rest van de onderwerpen aan de stellingen wel degelijk aan bod zijn gekomen, zijn de resultaten hiervan wel betrouwbaar, vooral wanneer veel leerlingen naar verhouding antwoorden.

Een groot aantal leerlingen heeft zijn problemen bij spontaan spreken aan mij gemeld en heeft achteraf aangegeven deze problemen niet meer te ervaren. Hieruit kan nogmaals geconcludeerd worden dat de spontane taalproductie van de meeste leerlingen zich positief heeft ontwikkeld. 24 van de 25 leerlingen hebben geïndiceerd te denken een voldoende te halen voor hun mondeling. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat vrijwel alle leerlingen vertrouwen hadden in hun niveau van spontane taalproductie in het Frans.

Wat betreft de geleverde input van de docent, kan de conclusie getrokken worden dat alle leerlingen nu beter correcte vragen kunnen stellen in het Frans. Alle leerlingen hebben bevestigend gereageerd op deze stelling. Dat we hier in de lessen veel aandacht aan hebben besteed, is een verklaring hiervoor. Daarnaast kunnen vrijwel alle leerlingen de verleden tijd nu beter toepassen, op twee leerlingen na. Ook hier is veel aandacht voor geweest. Dat twee leerlingen hier ontkennend op hebben gereageerd, betekent hoogstwaarschijnlijk dat zij hier nog steeds problemen mee ervaren. Een overgroot deel van de leerlingen heeft bovendien te kennen gegeven dat de extra uitleg in de tweede deelles hen heeft geholpen bij het spontaan spreken, gezien 23 van de 25 leerlingen hier bevestigend op heeft geantwoord. De andere twee leerlingen ervaren hier waarschijnlijk nog steeds problemen bij, ondanks deze extra uitleg. Een conclusie die hieruit getrokken kan worden, is dat het belangrijk is om input te geven die van pas komt bij het voeren van (spontane) gesprekken en waarvan het voor de leerlingen moeilijk is om zelfstandig inzicht in te verkrijgen. Zo is het lastig voor leerlingen om autonoom een grammaticale structuur te begrijpen. De docent kan hier uitkomst in bieden door deze nog eens uit te leggen, zoals ook in deze lessenserie is gebeurd.

Verder is de woordenschat van een ruim aantal leerlingen groter geworden. Leerlingen zijn zelf of zoek moeten gaan naar woorden en hebben dus eigenhandig hun vocabulaire uitgebreid. Evenals woordenschat, hebben leerlingen met alleen de hulp van hun klasgenoot aan hun uitspraak gewerkt. Veel leerlingen geven aan dat hun uitspraak verbeterd is, wat zijzelf gedaan hebben. Dat een aantal leerlingen dit niet bevestigt, kan betekenen dat hun uitspraak zich niet heeft ontwikkeld ondanks dat hun klasgenoot hier feedback op heeft moeten geven tijdens het oefenen. Het kan daarom raadzaam zijn om als docent even klassikaal te werken aan uitspraak en/of om de klas hiermee te laten oefenen. Zelf hebben zij weinig zicht op of zij een woord wel of niet goed uitspreken. De docent kan daar uitkomst bieden, zodat leerlingen ook op het gebied van uitspraak zichzelf kunnen verbeteren.

Ten slotte heeft een overgroot deel van de leerlingen aangegeven voldoende te hebben kunnen oefenen tijdens lessen. Vier leerlingen hebben echter met ‘min of meer oneens’ gereageerd, wat laat zien dat zij nog meer hadden willen oefenen in de lessen. Op één leerling na, geven wel alle leerlingen aan de gelegenheden om te oefenen voldoende te hebben benut. Zij hebben hier dus wel gebruik van gemaakt. Om daadwerkelijke spontane taalproductie te creëren, is meer tijd voor oefening en veel herhaling nodig, iets waar in deze lessenserie weinig ruimte voor was. Hierdoor kunnen leerlingen bijvoorbeeld betreffende een bepaald thema sneller semi-spontaan taalvaardig worden. Door vervolgens veel te oefenen en te herhalen kan dit zich verder ontwikkelen en kan dit niveau worden vastgehouden of zelfs uitgebreid.

4.4 Deelvraag 4: In hoeverre hebben de leerlingen een bij hen passend niveau van spontane taalproductie bereikt?

Inmiddels is beschreven dat alle leerlingen in de enquête te kennen hebben gegeven dat zij zich hebben ontwikkeld in hun spontane taalproductie. Gebaseerd op de resultaten van het toetsingsmoment wordt er gekeken of de leerlingen inderdaad een niveau van spontane taalproductie hebben bereikt dat bij hen past. Hiervoor is alvorens het toetsingsmoment een beoordelingsformulier en een eindopdracht ontworpen, wat de validiteit van de resultaten van de toets vergroot.

De beoordelingen van de diverse beoordelaars zijn geanalyseerd en hiervan is per individueel criterium de gemiddelde score berekend. Dat leverde de volgende resultaten op. Het schema met deze scoren is te vinden onder paragraaf 3.4.

Hieruit blijkt dat leerlingen inmiddels goed kunnen reageren en antwoorden op uitspraken van een ander (score van 1,5): de leerling kan in de doeltaal blijven communiceren met de ander. Wel kan er geconcludeerd worden dat leerlingen het soms nog moeilijk vinden een passend antwoord te geven. Er werd wel gereageerd, maar dit klopte niet altijd met wat er gezegd werd door de ander. Op het gebied van coherentie valt dus voor de leerlingen nog wat te halen. Hoe dan ook is het natuurlijk moeilijk om allereerst te begrijpen wat er wordt gezegd en vervolgens een passend antwoord te geven. Wanneer je weinig weet van een bepaald onderwerp of je interesse daar niet ligt, kan het lastiger zijn om over dat onderwerp vragen te stellen aan de gesprekspartner. Daarbij is er zoals benoemd geen aandacht besteed aan het gebruik van basisvoegwoorden, waardoor deze gemiddelde score wellicht lager is uitgevallen dan wanneer dat wel zo was geweest. Hiervan is de score dus minder betrouwbaar dan die van de rest van de criteria.

Er is wel een relatief lage gemiddelde score gehaald voor het criterium ‘interactiestrategieën’. Meerdere leerlingen liepen tijdens het gesprek vast, waardoor zij als compensatie een interactiestrategie hadden kunnen toepassen. Deden zij dit niet en werd de communicatie daardoor onderbroken, kregen zij voor dit criterium een lage score. Wanneer echter de communicatie prima in stand werd gehouden zonder gebruik te maken van een interactiestrategie, omdat dit dus niet nodig bleek te zijn, kreeg een leerling hier de maximumscore van twee punten voor. Uit de gemiddelde score kan worden geconcludeerd dat het voor leerlingen nog erg moeilijk blijft om gesprekken te reguleren, ondanks dat hier meermaals mee is geoefend. Een verklaring hiervoor kan zijn dat leerlingen zich teveel focussen op hetgeen wat zij precies willen zeggen en nog niet de vaardigheid hebben om dit op een andere manier te doen. Op dat moment bedenken zij waarschijnlijk ook niet dat zij eventueel een bepaalde strategie kunnen inzetten, zoals het gebruik van een overkoepelend woord. Anderzijds is het wellicht nodig om nog meer te oefenen met het inzetten van interactiestrategieën. Zo kan er bij het oefenen expliciet worden gemaakt dat wanneer de communicatie in het gedrang komt, leerlingen moeten proberen gebruik te maken van deze strategieën.

Het merendeel van de leerlingen heeft getuigd van een goede woordenschat en correct gebruik van een grammatica. Op beide criteria is gemiddeld gescoord met 1,4. Conclusies die hieruit getrokken kunnen worden is dat de leerlingen de verleden tijd inmiddels juist weten te gebruiken tijdens spreekoefeningen. Zij weten hoe je deze tijd vormt en kunnen deze ook al sprekende implementeren. Wat betreft hun vocabulaire, kan geconcludeerd worden dat zij over voldoende vocabulaire beschikken om zich te redden in de doeltaal. De leerlingen maken eenvoudige zinnen, maar kunnen de juiste vocabulaire gebruiken om duidelijk te maken wat zij graag willen zeggen.

Het hoogst is gescoord op uitspraak. Als beoordelaars hebben wij hiernaar gekeken met het idee: “Zou een moedertaalspreker de leerling begrijpen?” Ondanks dat leerlingen soms met een accent praten, kunnen zij voldoende worden begrepen door hun gesprekspartner en ons inziens ook door moedertaalsprekers. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerlingen een zodanige uitspraak hebben dat deze de communicatie niet ten slechte komt: Leerlingen worden ondanks foutjes in uitspraak, alsnog begrepen. Dit hangt ook samen met de foutentolerantie die je hiervoor als docent moet hebben: De begrijpelijkheid van de boodschap, dient boven de perfecte uitspraak te gaan.

Helaas zijn er ook een aantal (diepe) onvoldoendes gevallen voor deze mondelinge toets (zie p. 3.4.1). Dit correspondeert geenszins met de eerdere resultaten van mondelingen, waarbij geen onvoldoendes zijn gehaald. Echter was dit een geheel ander soort mondeling: Het ging hier om spontane productie van taal, terwijl voorgaande mondelingen gingen om het reproduceren van vaste elementen uit het boek. Met een goed geheugen kan dat al redelijk lukken, terwijl je voor spontane taalproductie meerdere vaardigheden moet bezitten. De leerlingen die hiervoor onvoldoende hebben gehaald, zijn al leerlingen waarvan de parate kennis onder de maat is. Het is daarom niet vreemd dat zij, wanneer zij spontaan een gesprek moeten voeren, dichtslaan en weinig kunnen zeggen, waardoor zij hiervoor dus onvoldoende scoren. Advies is daarom om leerlingen die over het algemeen slechter presteren, beter te observeren en eventueel meer te begeleiden tijdens de uitvoering van de lessenserie. In dit geval betreft het namelijk vooral leerlingen waarbij het schort aan inzicht in de vreemde taal en waarvoor spontane taalproductie dus lastiger is. Het kan daarom raadzaam zijn voor

de docent om deze leerlingen meer ondersteuning te bieden. De docent kan immers meer gerichte hulp bieden dan de gesprekspartner.

4.5 Deelvraag 5: Hoe evalueert de leraar het werken aan gespreksvaardigheid volgens de *comprehensible output*-theorie?

Gedurende de uitvoering van de lessenserie heb ik logboeken bijgehouden, waarvan ik na iedere deelles een reflectie heb geschreven. Hierin heb ik beschreven hoe de uitvoering ging; wat hieraan opviel en wat goed verliep en wat minder.

Ik ben erg tevreden over het verloop van de lessenserie. Het introduceren van de lessenserie verliep goed, doordat ik zag dat de leerlingen er direct gemotiveerd van raakten. Het was voor de docent niet moeilijk om de leerlingen te motiveren, omdat de leerlingen intrinsiek gemotiveerd raakten, voornamelijk toen zij hiaten in hun kennis ontdekten. Het beviel erg goed om te zien hoe zij eigenhandig deze hiaten wilden opvullen en dit ook deden.

Wanneer doeltaal=voertaal een vast aspect van je lessen is, is het geen grote stap om dit uit te breiden naar spontaan spreken in het Frans van de leerlingen, gezien zij hoogstwaarschijnlijk al hebben moeten doen. Ik denk dat er om die reden ook erg ontvangend werd gereageerd op de lessenserie. Wanneer er geen aandacht is voor het principe van doeltaal=voertaal, zou dit naar mijn verwachting niet uitvoerbaar zijn geweest: De stap naar spontane taalproductie van de leerling in de doeltaal is dan te groot, te radicaal (Goossen, 2002).

Het is vooral belangrijk om als docent kennis te hebben van de *comprehensible output*-theorie. Alleen dan kun je het leerproces van de leerlingen in een dergelijke lessenserie efficiënt begeleiden. Hun kennis over en in de taal sturen zij namelijk zelf. De docent speelt daar in feite een kleine rol in. Hij moet vooral toezien op het proces: De eerste keer gebruiken de leerlingen geen hulpmiddelen, zodat zij de hiaten in hun kennis kunnen ontdekken en daarna wel, zodat zij deze kunnen opvullen, bijvoorbeeld. Het is daarom niet zeer inspannend om zo te werk te gaan en daarom dus zeker te doen, maar hij moet wel goed zicht hebben op het proces.

4.6 Hoofdvraag: In hoeverre leidt een lessenserie gespreksvaardigheid volgens de *comprehensible output*-theorie tot spontane taalproductie in de doeltaal (Frans) in klas V2d?

De lessenserie gespreksvaardigheid volgens de *comprehensible output*-theorie heeft behoorlijk bijgedragen aan de spontane taalproductie in het Frans van de leerlingen. Zij hebben gedurende de lessen input gekregen van de docent en deze vervolgens tijdens gesprekken weten in te zetten. Verder hebben zij door het niet mogen gebruiken van hulpmiddelen ontdekt waar de leemten in hun kennis lagen en hebben zij eigenhandig moeten handelen om deze op te vullen. Aan de hand van deze werkwijze heeft zowel de docent, als zijzelf, als hun gesprekspartner die hen van feedback op hun spreken heeft voorzien, een belangrijke bijdrage geleverd aan hun vermogen tot spontane taalproductie. Op basis van de resultaten van de leerlingenquête; de resultaten van de mondelinge toets en de reflecties van de docent over de uitvoering en het verloop van de lessen, kan worden geconcludeerd dat het niveau van spontane taalproductie van de leerlingen uit klas V2d in het Frans zonder twijfel is gestegen.

5 Discussie

Het praktijkprobleem waar ik tegen aanliep was dat leerlingen veelal niet in de doeltaal (Frans) konden zeggen wat zij zelf wilden zeggen. Zodoende was het doel van dit onderzoek om de leerlingen vaardiger te maken in hun spontane taalproductie in het Frans. Het praktijkprobleem is inmiddels dan ook behoorlijk opgelost. Op basis van de resultaten van de leerlingenquête; de resultaten van het mondeling en de positieve reflecties van de docent, kan geconcludeerd worden dat de leerlingen inderdaad vaardiger zijn geworden in spontaan gebruik van de doeltaal.

De resultaten van de toets zijn echter misschien lager uitgevallen dan had gehoeven. Tussen de laatste deelles en het toetsingsmoment zat namelijk een activiteitenweek, waarin de leerlingen geen lessen hebben gevolgd. In de tussentijd is de kennis wellicht alweer weggezakt en was het voor de leerlingen moeilijker om hun kennis opnieuw te activeren tijdens hun mondeling. Het zou kunnen zijn dat er (nog) betere resultaten gehaald zouden zijn als de toets direct na uitvoering van de lessenserie had plaatsgevonden. Daarbij waren op beide toetsmomenten enkele leerlingen afwezig en hebben zij pas na de meivakantie hun mondeling kunnen doen. Bij hen zal de kennis om die reden nog meer weggezakt zijn en hadden zij mogelijkerwijs hoger kunnen scoren wanneer de toets ook voor hen op het reguliere toetsingsmoment had plaatsgevonden.

Verder neemt zeer vaardig worden in spontane taalproductie eigenlijk meer tijd in beslag dan drie deellessen. Voor vervolgonderzoek zou het daarom een suggestie zijn om een effect te meten na een langere tijdsperiode. Er zou gedurende meerdere lessen gewerkt kunnen worden aan gespreksvaardigheid volgens de *comprehensible output*-theorie en uiteindelijk gemeten kunnen worden of leerlingen dan spontaan nog vaardiger zijn.

Er zou ook onderzocht kunnen worden of op dezelfde werkwijze een spontanere taalproductie binnen schrijfvaardigheid gerealiseerd kan worden. Waar het doel is het kunnen zeggen wat je zelf wilt zeggen, kan dit immers, naast mondeling, ook schriftelijk geschieden.

In dit onderzoek heb ik dus aan gespreksvaardigheid gewerkt met de leerlingen aan de hand van een lessenserie volgens de theorieën van *comprehensible output.* Een andere suggestie voor vervolgonderzoek is het bevinden of spontane taalproductie ook kan worden bereikt door op een andere manier hieraan te werken. Haamberg (2008a) raadt bijvoorbeeld aan dat leerlingen regelmatig in kleine groepjes in de doeltaal moeten spreken, zolang hier cumulatief naar toe wordt gewerkt. D.w.z. dat doeltaal=voertaal fase voor fase wordt geïntroduceerd en zo wordt uitgebreid. Je kunt de leerlingen dan dus ook laten oefenen met het spontaan voeren van gesprekken en kijken wat hiervan het rendement is. En Plante (2009) stelt dat bepaalde structuren eindeloos moeten worden herhaald en uitgemolken, zodat leerlingen deze daadwerkelijk onthouden en zo een eerste stap maken naar spontane taalproductie. Daar heeft de docent tijdens de uitvoering van dit onderzoek geen tijd voor gehad. Er kan dus gekeken worden naar of deze methodes ook effectief zijn of niet en waarom.

Mijn onderzoek is uitgevoerd in een tweedeklas VWO en richtte zich op gespreksvaardigheid m.b.t. spontane taalproductie binnen het thema *koetjes en kalfjes*. Natuurlijk is dit thema niet uitsluitend toegankelijk voor tweedejaarsleerlingen, maar ook voor leerlingen van andere jaarlagen. Het is vanzelfsprekend ook voor deze andere leerlingen gewenst dat zij zich spontaan kunnen uiten in de doeltaal. Een vervolgonderzoek op dit onderzoek zou zich daarom bijvoorbeeld ook kunnen richten op een klas in een andere jaarlaag of eventueel een ander niveau: “In hoeverre is eenzelfde aanpak toe te passen in de brugklas of in een tweedeklas VMBO, bijvoorbeeld?” Logischerwijs zal het lesmateriaal wel op het niveau van de betreffende klas moeten worden aangepast, maar het principe blijft in dat geval hetzelfde.

Na goedkeuring van mijn onderzoek, zal ik deze verspreiden naar diverse voormalig collega’s van het Zwijsen College. Collega’s uit de sectie kunnen dan wellicht ook gebruikmaken van mijn gekozen manier van werken. Zo kan er ook gekeken worden of dit effectief is in andere klassen en jaarlagen. Ook is dit uit te breiden naar andere vakken, zoals aardrijkskunde en geschiedenis. Het is immers niet alleen bij talen motiverend om te ontdekken wat je nog net niet kunt. Natuurlijk moet dit wel toegepast worden bij een geschikt onderwerp.

Reflectie

Het beginnen met het onderzoek verliep aardig moeizaam. Zo had ik al een solide eerste voorstel klaar, maar was ik uiteindelijk niet gemotiveerd genoeg om daarmee aan de slag te gaan. Daarom ben ik gewisseld van onderwerp. Dat is voor mij de juiste keuze geweest. Ik vind doeltaal=voertaal een ontzettend interessante aangelegenheid en realiseerde me later pas dat ik eigenlijk wel degelijk tegen een probleem aanliep: Ik merkte tijdens mondelingen en willekeurige gesprekjes met leerlingen dat zij nagenoeg niet echt afwisselend konden antwoorden. Zij reageerden naar mijn idee meestal niet met wat daadwerkelijk van toepassing was, maar met wat bekend was. Ik besloot daardoor al snel dat ik met hen aan gespreksvaardigheid wilde werken: ik wilde hen in staat stellen spontaner te spreken. Zo had ik al snel voor ogen wat ik wilde bereiken, maar duurde het even voordat ik dit eenduidig kon formuleren. Gesprekken met mijn onderzoeksbegeleiders hebben mij hierin aanzienlijk ondersteund.

Tijdens het schrijven van het onderzoeksvoorstel heb ik ontzettend veel geleerd over het principe van doeltaal=voertaal. Zo ben ik langs visies gekomen van enkele professionals als Dönszelmann en Kwakernaak en kan ik er zelf inmiddels veel over vertellen. Dankzij mezelf in theorie hierover te verdiept te hebben, heb ik momenteel in mijn reguliere lessen meer aandacht voor correct en gewenst gebruik van de doeltaal als voertaal. Dit heeft dan ook enorm bijgedragen aan mijn ontwikkeling als docent.

In de fase van onderzoeksvoorstel naar onderzoeksplan moest ik weer wat demotivatie overwinnen: Schoorvoetend deed ik wel wat, maar dit was nihil. Uiteindelijk heb ik de knop om weten te zetten en heb ik toen toch in rap tempo een nauwgezet onderzoeksplan geschreven, waarin ik nog maar weinig aan hoefde te passen. Ik kon toen gauw beginnen met het uitvoeren van mijn onderzoek.

Sowieso heb ik gaandeweg heb veel meer kennis vergaard over onderzoek doen, dan ik eerder had. Dit is het eerste onderzoek dat zodanig uitgebreid was, dat ik soms aardig in de knoop raakte. Ik heb in voorgaande jaren wel wat ervaring hieromtrent opgedaan, maar deze vind ik redelijk onvergelijkbaar met het praktijkonderzoek dat ik nu heb moeten doen. Desondanks denk ik dat ik me goed heb weten te redden. Ik heb tijdens het schrijven veel aandacht gehad voor de theorie rondom onderzoek doen en ben van mening dat ik mezelf goed heb laten coachen door mijn begeleiders. Zij hebben mij goed op weg geholpen naar een gedegen uiteindelijke versie van mijn onderzoek.

Gedurende de uitvoering van mijn onderzoek was ik heel gemotiveerd. Ik hoopte echt dat de leerlingen het nut zouden inzien van het werken aan gespreksvaardigheid en dat mijn enthousiasme aanstekelijk op hen zou werken. Ik heb ook het idee dat dit aardig is gelukt. Leerlingen hebben aangegeven dat ze het erg leuk en leerzaam vonden. Hoewel een aantal leerlingen wel een kleine op- of aanmerking had, zoals dat hij graag meer had willen oefenen, was het overgrote deel van de klas heel positief. Dat heeft denk ik ook geresulteerd in een tamelijk positief resultaat wat betreft de leerlingenquête, maar ook wat betreft het toetsingsmoment. Ik hoop dan ook dat deze lessenserie een permanent effect heeft op de spontane taalproductie van de leerlingen. Natuurlijk speel ik hier ook een rol in, gezien ik dit soort gesprekjes nu met de leerlingen zou moeten kunnen voeren en ook moet blijven voeren. En die rol, die wil ik ongetwijfeld spelen.

Kennisdeling

Op dinsdag 20 juni 2017 heb ik de bevindingen van mijn onderzoek gepresenteerd op mijn stageschool aan collega's van iedere tak van de school: vakgroepleden en teamleden bijvoorbeeld, maar ook leden van de directie. Dit heb ik gedaan aan de hand van een poster die ik deels zelf heb ontworpen. Het format stond al vast, maar hieraan heb ik zelfstandig invulling gegeven. Doel van deze presentatie was enerzijds het verspreiden van opgedane kennis onder collega's en anderzijds het leveren van een bijdrage aan de onderzoekende en academische cultuur van het Zwijsen College Veghel.

De poster is te vinden op de volgende pagina.

Le français spontané !

Onderzoek naar spontaan taalgebruik in de doeltaal (Frans) in een tweedeklas VWO

Onderzoeker: Niels van Wanrooij

Instituut: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

ONDERWERP

Hoofdvraag: In hoeverre leidt een lessenserie gespreksvaardigheid volgens de *comprehensible output / pushed output*-theorie tot spontane taalproductie in de doeltaal (Frans) in klas V2d?
Aanleiding: Beperkte mogelijkheid tot spontaan taalgebruik van lln in het Frans.
Doel: De leerlingen spontaan vaardiger maken in de doeltaal.

Deelvragen:
1. Hoe hebben de leerlingen de lessenserie ervaren?
2. In hoeverre hebben de leerlingen een bij hun passend niveau van spontane taalproductie bereikt?
3. Hoe evalueert de docent het werken aan gespreksvaardigheid aan de hand van de comprehensible output / pushed output theorie?

Theorie: Comprehensible output (Swain), pushed output (Westhoff) en spontane taalproductie (Plante).

METHODE

Onderzoeksgroep: V2D
Interventie: Lessenserie gespreksvaardigheid volgens de comprehensible- en pushed output-theorie.
Instrumenten: Zelfontworpen lesmateriaal, leerlingenquête, toetsingsmoment, docentreflecties.

Betrokkenen: Begeleiders, *critical friends*, onderzoeksbijeenkomsten en LIO's.
Bijdrage(s): Richting geven, feedback.

RESULTATEN & CONCLUSIES

Hoofdvraag: De lessenserie gespreksvaardigheid volgens de comprehensible output- / pushed output-theorie heeft behoorlijk bijgedragen aan de spontane taalproductie in het Frans van de leerlingen. Leerlingen hebben input van hun docent opgenomen en weten in te zetten tijdens het spontaan spreken. Verder hebben zij eigenhandig leemten in hun kennis ontdekt, deze opgevuld en hierop feedback ontvangen van hun gesprekspartner. Op basis van de leerlingenquête, het toetsingsmoment en de reflecties van de docent kan geconcludeerd worden dat het niveau van spontane taalproductie van de leerlingen in behoorlijke mate is gestegen.

Beperkingen onderzoek: Toetsingsmoment vond plaats na de activiteitenweek. Dit heeft wellicht invloed gehad op resultaten.
Vervolgonderzoek: Kan spontane taalproductie ook volgens een andere manier van werken worden bereikt?

MEERWAARDE

Eigen praktijk: Meer kennis over hoe spontane taalproductie bereikt kan worden.
Zwijsen College: Collega's kunnen profiteren van opgedane kennis en eventueel zelf het ontwikkelde materiaal gebruiken.
Verandering eigen denken/gedrag: In welke mate leerlingen zelfstandig hiaten in hun kennis kunnen omzeilen of opvullen.

Onderzoek in de toekomst: Is eenzelfde aanpak geschikt voor schrijfvaardigheid? Is het ook geschikt voor een ander niveau of andere jaarlaag, mits hierop aangepast?
Onderzoek in de dagelijkse praktijk: Volgens dezelfde werkwijze werken aan gespreksvaardigheid; oefenen van voeren van spontane gesprekken.

Literatuurlijst

Baarda, B. & Bakker, E. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek* (3e druk). Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Council of Europe. (2001). *ERK*. Geraadpleegd op 26 november 2016, van http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/Gesprekken/

Donk, C. van der. & Lanen, B. van. (2012). *Praktijkonderzoek in de school* (2e druk). Bussum: Coutinho.

Dönszelmann, S. & Kaal, A. & Beishuizen, J. & Graaff, R. de. (2016). Levende Talen Magazine jaargang 17, nummer 3, pp. 35-45: *Doeltaal Leertaal; Een didactiek en een professionaliseringstraject*. Universiteit Utrecht, Utrecht. Geraadpleegd op 12 januari 2016, van http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1626

Geerts, W. & Kralingen, R. van. (2012). *Handboek voor leraren* (3e druk). Bussum: Coutinho.

Goossen, P. (2002). Levende Talen Magazine jaargang 89, nummer 3, pp. 8-12: *Doeltaal = voertaal. Maar hoe dan?* Universiteit Utrecht, Utrecht. Geraadpleegd op 21 maart 2017, van http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/862

Haamberg, R. & Hofman, K. & Maaswinkel, E. & Rödiger, A. (2008a). Levende Talen Magazine jaargang 95, nummer 1, pp. 4-9: *Doeltaal = voertaal: Een handreiking voor MVT-docenten.* Universiteit Utrecht, Utrecht. Geraadpleegd op 26 november 2016, van http://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/viewFile/336/329

Haamberg, R. & Hofman, K. & Maaswinkel, E. & Rödiger, A. (2008b). Levende Talen Magazine jaargang 95, nummer 2, pp. 11-15: *Doeltaal = voertaal, voors en tegens.* Universiteit Utrecht, Utrecht. Geraadpleegd op 26 november 2016, van http://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/viewFile/342/335

Haijma, A. (2013). Levende Talen Magazine, jaargang 14, nummer 3, pp.27-40: *Duiken in een taalbad; een onderzoek naar doeltaal als voertaal*. Geraadpleegd op 26 november 2016, van http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/viewFile/543/535

Kwakernaak, E. (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs* (4e druk). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Kwakernaak, E. (2007). Levende Talen Magazine jaargang 94, nummer 2, pp. 12-17: *De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk*. Universiteit Utrecht, Utrecht. Geraadpleegd op 26 november 2016, van http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/viewFile/301/294

Oosterhof, J. & Jansma, J. & Tammenga-Helmantel, M. (2014). Levende Talen Magazine jaargang 15, nummer 3, pp.15-27: *Et si on parlait français ? Onderzoek naar doeltaal=voertaalgebruik van docenten Frans in de onderbouw.* Universiteit Utrecht, Utrecht. Geraadpleegd op 26 november 2016, van http://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/885

Plante, K. (2009). Levende Talen Magazine, jaargang 96, nummer 3, pp. 9-11: *Doeltaal = voertaal: Het belang van begrijpelijk taalaanbod in de les.* Geraadpleegd op 2 maart 2017, van http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/385/378

Staatsen, F. (2011). *Moderne vreemde talen in de onderbouw* (4e druk). Bussum: Coutinho.

Swain, M. (1985). *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue.* In J. Lantolf, *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-108). Gedownload op 1 maart 2017, van *https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=imwsewtZKSMC&oi=fnd&pg=PA97&ots=5PP8pXdN_B&sig=H1d05g7-Ofhidi13ofDtk7SEoCs#v=onepage&q&f=false*

Teitler, P. (2014). *Lessen in orde* (2e druk). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

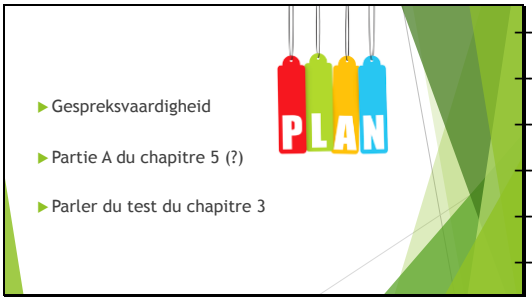
Westhoff, G. (1998). Levende Talen Magazine, jaargang 85, nummer 530, pp. 267-273: *Een leraar met ondertitels; Achtergronden van de doeltaal-voertaalpraktijk.* Universiteit Utrecht, Utrecht. Geraadpleegd op 26 november 2011, van http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1026

Westhoff, G. (2008). *Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Geraadpleegd op 12 januari, van http://www.gerardwesthoff.nl/downloads/nabmvt-Een%20schijf%20van%20vijf%20voor%20het%20vreemdetalenonderwijs.pdf

Bijlage 1: PowerPointpresentatie eerste deelles

Dia 1

Dia 2



Dia 3

Dia 4

Objectifs pour aujourd'hui :

- Bewust worden van eventuele problemen die je hebt bij spontaan spreken.
- Het leren kennen van manieren om het gesprek gaande te kunnen houden.

Dia 5

Pour commencer

- Préparez tous un monologue sur votre week-end dernier pendant trois minutes. Note des mots-clés.
- Sans le livre et sans discussion avec votre camarade de classe.
- Essayez de parler pendant deux minutes. Vous allez chronométrer (=*timen*) votre conversation avec votre portable. Vous pouvez aussi poser des questions à l'autre.
- Tip: Vous parlez du week-end dernier, donc utilisez *le passé composé*.
- Je voert uiteindelijk je gesprek. Daarna evalueer je met het formulier zelf hoe het ging en geeft je klasgenoot je feedback. Bespreek dit samen. Vervolgens gaat de ander praten en geeft de ander feedback.

Il y a des problèmes ?

Dia 6

Maintenant

- Préparez encore une fois tous un monologue sur votre week-end dernier pendant cinq minutes.
- Utilisez maintenant les livres ou l'Internet.
- Essayez de parler de nouveau pendant deux minutes. Vous chronométrez (=*timen*) votre conversation avec votre portable. Vous pouvez aussi poser des questions.
- Je voert weer om de beurt je gesprek. Daarna evalueer je jezelf met het formulier en geeft je klasgenoot je feedback. Je doet dit om beurten.

Il y a toujours des problèmes ?

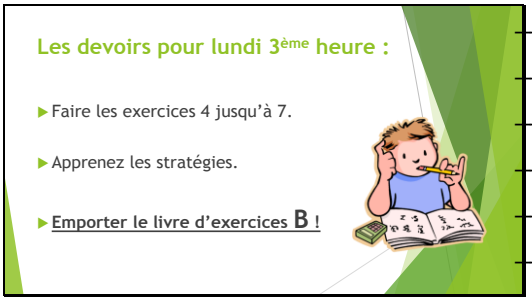
Dia 7

Dia 8

De klas wordt hier gevraagd naar de Franse vertalingen van de zinnen in de tabel. Deze komen achtereenvolgens in beeld.

Dia 9

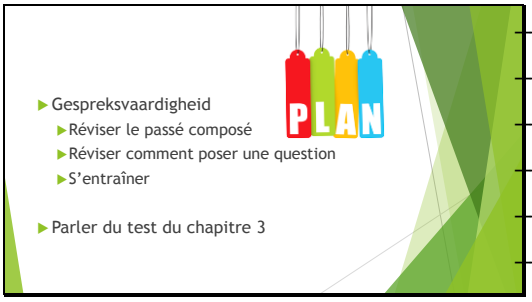
Dia 10


Les devoirs pour lundi 3ème heure :
Faire les exercices 4 jusqu'à 7.
Apprenez les stratégies.
Emporter le livre d'exercices B !

Bijlage 2: PowerPointpresentatie tweede deelles

Dia 1

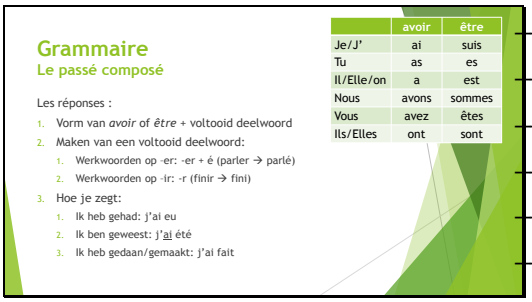
Dia 2



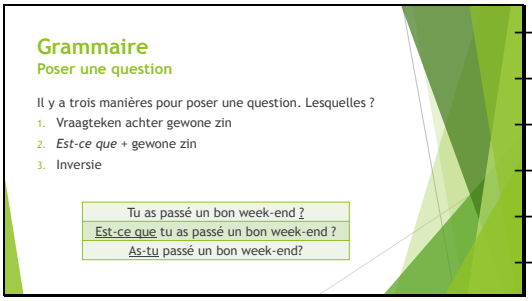
Dia 3

Dia 4

Dia 5



Dia 6



Dia 7

Grammaire

Poser une question

Vragen met vraagwoorden:

1. Vraagwoord + *est-ce que* + gewone zin
2. Gewone zin + vraagwoord
3. Vraagwoord + inversie + gewone zin

où	waar
quand	wanneer
comment	hoe
combien (de)	hoeveel
pourquoi	waarom
qui	wie
que/qu'est-ce que	wat
quel(s)/quelle(s)	welke / wat

Pourquoi est-ce que tu as visité tes grands-parents ?
Tu as visité tes grands-parents pourquoi ?
Pourquoi as-tu visité tes grands-parents ?

Dia 8

Rechercher des mots

Où peut-on rechercher des mots ?

- Dans le livre de textes : les pages 180-187.
- Dans un dictionnaire
- Sur Internet:
  - www.mijnwoordenboek.nl
  - www.vertalen.nu
  - www.context.reverso.net
  - **N'utilisez pas Google Translate !**

Dia 9

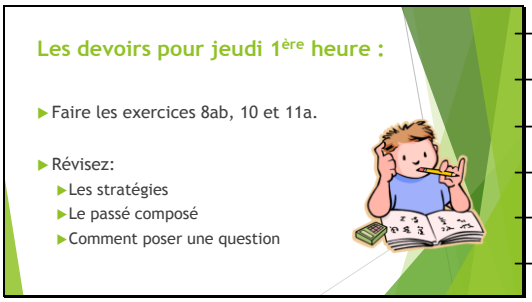
Pour s'entraîner

- Vous préparez un nouveau monologue sur votre week-end pendant trois minutes.
- Vous pouvez rechercher des mots dans le livre de textes ou sur Internet.
- Vous posez au moins trois questions à l'autre.
- Essayez de parler pendant deux minutes. Vous allez chronométrer votre conversation avec votre portable.
- Pas de néerlandais ! Utilise les stratégies.
- Je voert uiteindelijk je gesprek. Daarna evalueer je met het formulier zelf hoe het ging en geeft je klasgenoot je feedback. Bespreek dit samen. Vervolgens gaat de ander praten en geeft de ander feedback.

Dia 10

Le prochain cours
On va réviser le cours d'aujourd'hui.
On va s'entraîner de nouveau à parler.
On va continuer dans le livre.

Dia 11


Les devoirs pour jeudi 1ère heure :
Faire les exercices 8ab, 10 et 11a.
Révisez:
Les stratégies
Le passé composé
Comment poser une question

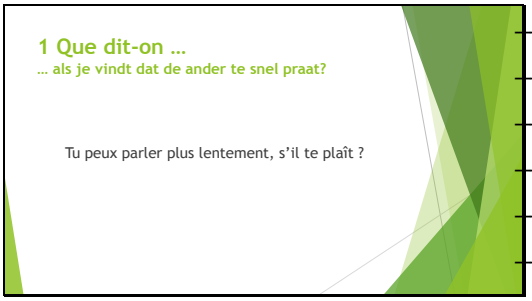
Bijlage 3: PowerPointpresentatie derde deelles

Dia 1

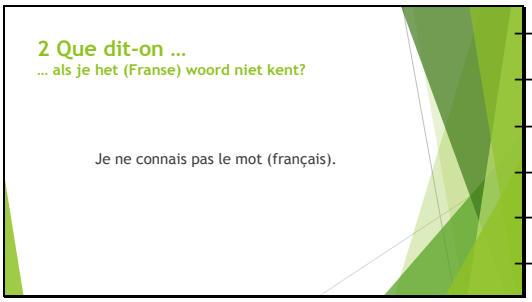
Dia 2

Dia 3

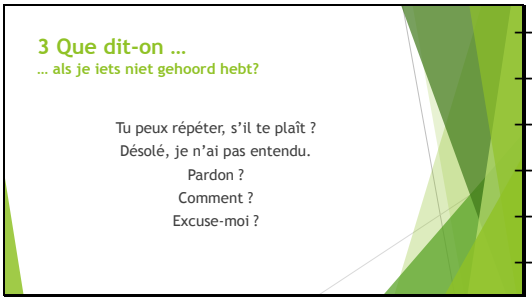
Dia 4



Dia 5

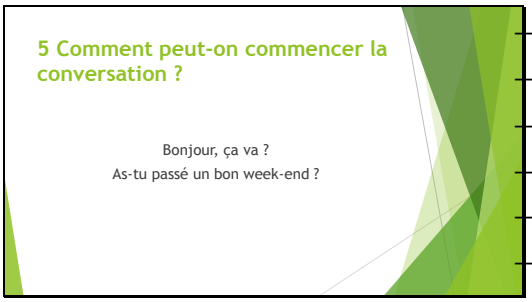


Dia 6



Dia 7

Dia 8



Dia 9

Dia 10

7 Que peut-on répondre …

… als de ander zegt: « J'ai fait du shopping. »

Qu'est-ce que tu as acheté ?
Où as-tu fait du shopping ?
Tu as fait du shopping avec qui ?
Tu fais souvent du shopping ?

Dia 11

8 Que peut-on répondre …

… als de ander zegt: « Je suis allé au restaurant. »

Tu es allé à quel restaurant ?
Qu'est-ce que tu as mangé ?
Tu es allé au restaurant avec qui ?
Tu as aimé le restaurant ?

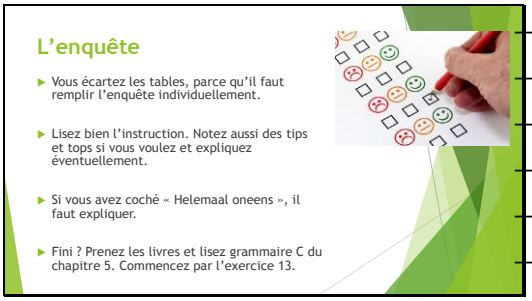
Dia 12

Werkvorm

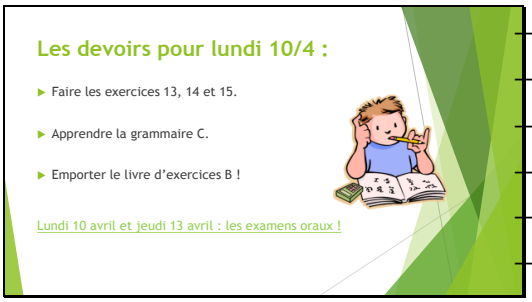
« Speeddate »

- Vous allez parler avec plusieurs camarades de classe.
- Vous parlez chaque fois pendant deux minutes. Après vous changez de camarade de classe.
- Vous parlez et vous posez des questions. Il faut avoir une vraie conversation !

Dia 13


L'enquête
Vous écartez les tables, parce qu'il faut remplir l'enquête individuellement.
Lisez bien l'instruction. Notez aussi des tips et tops si vous voulez et expliquez éventuellement.
Si vous avez coché « Helemaal oneens », il faut expliquer.
Fini ? Prenez les livres et lisez grammaire C du chapitre 5. Commencez par l'exercice 13.

Dia 14


Les devoirs pour lundi 10/4 :
Faire les exercices 13, 14 et 15.
Apprendre la grammaire C.
Emporter le livre d'exercices B !
Lundi 10 avril et jeudi 13 avril : les examens oraux !

Bijlage 4: Beoordelingsformulier voor zelfbeoordeling leerling eerste deelles

Eerste deelles: Eerste keer oefenen **- Zelfevaluatie** **- Zonder het gebruik van hulpmiddelen**		
Nom : _____ Nom du camarade de classe : _____	Beoordeel hier hoe het oefenen <u>zonder</u> het gebruik van hulpmiddelen is verlopen. Onderstreep wat voor jou van toepassing is. onvoldoende – voldoende - goed	
Wat kon je al zeggen?	**Wat wilde je zeggen, maar lukte nog niet?**	**Heb je dit op een andere manier kunnen zeggen? Zo ja, hoe? Zo nee, hoe had je het op een andere manier kunnen zeggen?**

Eerste deelles: Tweede keer oefenen **- Zelfevaluatie** **- Met gebruik van hulpmiddelen**		
Nom : _____ Nom du camarade de classe : _____		Beoordeel hieronder hoe het oefenen met het gebruik van hulpmiddelen is verlopen. Onderstreep wat voor jou van toepassing is. onvoldoende – voldoende - goed
Wat kon je nu meer zeggen dan bij de vorige keer oefenen?	**Waren er nog steeds dingen die je wilde zeggen, maar waarvan het niet lukte?**	**Heb je dit op een andere manier kunnen zeggen? Zo ja, hoe? Zo nee, hoe had je het op een andere manier kunnen zeggen?**

Bijlage 5: Beoordelingsformulier voor feedback aan klasgenoot eerste deelles

<table>
<tr><td>Eerste deelles: Eerste keer oefenen
- Feedback aan klasgenoot
- Zonder gebruik van hulpmiddelen</td><td rowspan="2">Beoordeel hieronder het spreken van jouw klasgenoot. Noteer dingen die goed gingen en/of dingen die beter kunnen, wat betreft: uitspraak en grammatica. Geef aan of het begrijpelijk was en waarom en of hij naar jouw mening nog meer had kunnen vertellen.</td></tr>
<tr><td>Nom : _____

Nom du camarade de classe : _____</td></tr>
<tr><td colspan="2">Uitspraak:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Grammatica:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Begrijpelijkheid: Onderstreep wat voor jou van toepassing is en <u>geef aan waarom</u>:
Ik heb zijn/haar verhaal: volledig begrepen – deels begrepen – niet begrepen</td></tr>
<tr><td colspan="2">Wat had hij/zij nog meer kunnen vertellen?</td></tr>
</table>

Eerste deelles: Tweede keer oefenen **- Feedback aan klasgenoot** **- Met gebruik van hulpmiddelen**	Beoordeel hieronder het spreken van jouw klasgenoot. Noteer dingen die nu beter gingen dan hiervoor en eventuele dingen die beter kunnen, wat betreft: uitspraak en grammatica. Geef weer aan of het begrijpelijk was en waarom en of hij naar jouw mening nog meer had kunnen vertellen.
Nom : _____ Nom du camarade de classe : _____	Geef aan of het nu beter ging dan de vorige keer. Onderstreep of omcirkel het antwoord dat van toepassing is. beter – minder goed – even goed
Uitspraak:	
Grammatica:	
Begrijpelijkheid: Onderstreep wat voor jou van toepassing is en <u>geef aan waarom</u>: Ik heb zijn/haar verhaal: *volledig begrepen – deels begrepen – niet begrepen*	
Wat had hij/zij nog meer kunnen vertellen?	

Bijlage 6: Beoordelingsformulier voor zelfbeoordeling leerling tweede deelles

<table>
<tr><td colspan="3">Tweede deelles:
- Zelfbeoordeling
- Met gebruik van hulpmiddelen; na extra uitleg</td></tr>
<tr><td colspan="2">Nom : _____

Nom du camarade de classe : _____</td><td>Beoordeel hier hoe het oefenen <u>zonder</u> het gebruik van hulpmiddelen is verlopen. Onderstreep wat voor jou van toepassing is.

onvoldoende – voldoende - goed</td></tr>
<tr><td>Wat kon je al vragen?</td><td>Wat wilde je vragen, maar lukte nog niet?</td><td>Heb je dit op een andere manier kunnen vragen? Zo ja, hoe? <u>Zo nee, hoe zorg je ervoor dat je dit de volgende keer wel kunt?</u></td></tr>
</table>

Bijlage 7: Beoordelingsformulier voor feedback aan klasgenoot tweede deelles

<table>
<tr><td>Tweede deelles:
- Feedback aan klasgenoot
- Met gebruik van hulpmiddelen; na extra uitleg</td><td rowspan="2">Beoordeel hieronder het spreken van jouw klasgenoot. Noteer dingen die goed gingen en/of dingen die beter kunnen, wat betreft: uitspraak en grammatica. Geef aan of het begrijpelijk was en waarom en of hij naar jouw mening nog meer had kunnen vertellen.</td></tr>
<tr><td>Nom : _____

Nom du camarade de classe : _____</td></tr>
<tr><td colspan="2">Uitspraak:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Grammatica:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Begrijpelijkheid: Onderstreep wat voor jou van toepassing is en <u>geef aan waarom</u>:
Ik heb zijn/haar verhaal: volledig begrepen – deels begrepen – niet begrepen</td></tr>
<tr><td colspan="2">Wat had hij/zij nog meer kunnen vertellen?</td></tr>
</table>

Bijlage 8: Leerlingenquête

Formulaire d'évaluation

Vous allez évaluer les cours de « *gespreksvaardigheid* » avec ce formulaire d'évaluation. Vous pouvez mettre votre nom, mais ce n'est pas obligatoire. Répondez aux questions en cochant (x) ou en marquant les cases.

n.v.t. = niet van toepassing

1. Het was voor mij duidelijk waarom wij hebben gewerkt aan gespreksvaardigheid.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

2. Ik heb de lessen waarin wij gewerkt hebben aan gespreksvaardigheid als zinvol ervaren: Ik heb er iets van geleerd.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

3. Ik kan nu beter antwoorden op vragen of reageren op uitspraken van mijn gesprekspartner.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

4. Ik kan nu beter zinsdelen aan elkaar verbinden door woorden als 'en', 'maar' of 'want'.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

5. Ik kan nu (beter) strategieën toepassen om het gesprek gaande te houden, zoals vragen om herhaling of vragen of mijn gesprekspartner langzamer wil praten.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

6. Mijn woordenschat is groter geworden.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

7. Ik kan de verleden tijd nu beter toepassen.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

8. Ik kan nu beter correcte vragen maken in het Frans.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

9. Mijn uitspraak is verbeterd.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

10. De problemen die ik had bij spontaan spreken heb ik gemeld aan de leraar.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

11. De problemen die ik had bij spontaan spreken heb ik nu niet meer.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

12. De extra uitleg in de tweede deelles heeft mij geholpen bij het spontaan spreken.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

13. Ik ben van mening dat ik voldoende heb kunnen oefenen.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

14. Ik ben van mening dat ik voldoende heb geoefend tijdens de lessen.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

15. Ik ben van mening dat ik een voldoende ga halen voor de mondelinge overhoring.

helemaal oneens	min of meer oneens	min of meer eens	helemaal eens	n.v.t.

Hieronder is ruimte voor uitleg van één of meerdere antwoorden indien nodig. Verder mag je hier ook opmerkingen of tips en tops wat betreft de opdracht achterlaten, als je deze hebt. Let erop dat je eventuele tips en tops op respectvolle en serieuze wijze formuleert. Graag sowieso uitleg geven, mocht je ergens ‘Helemaal oneens’ hebben aangekruist.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bijlage 9: Eindopdracht

Instructie voor leerling 1:

Introduction
On est lundi matin, 8h20. Tu es à l'école. Le cours de français commence dans 10 minutes. Tu rencontres ton meilleur ami(e) dans la cantine. Vous parlez du week-end.

Exercice
Tu parles de ton week-end à ton meilleur ami(e). Raconte (=Vertel) comment tu te sens et ce que tu as fait pendant le week-end. Ton ami(e) va aussi te poser des questions. Après vous changez de rôle. La conversation doit durer au moins une minute.

Quand tu ne sais/comprends plus, tu peux :
- Zeggen dat je het niet begrijpt ;
- Zeggen dat je het Franse woord niet kent ;
- Vragen of je vriend(in) langzamer kan praten ;
- Vragen of je vriend(in) het kan herhalen ;
- Vragen of je vriend(in) het kan uitleggen ;
- Een overkoepelend woord gebruiken ;
- Eventueel gebarentaal of mimiek gebruiken.

Instructie voor leerling 2:

Introduction
On est lundi matin, 8h20. Tu es à l'école. Le cours de français commence dans 10 minutes. Tu rencontres ton meilleur ami(e) dans la cantine.

Exercice
Ton ami parle de son week-end. Ecoute bien et pose quelques questions.
Après vous changez de rôle. La conversation doit durer au moins une minute.

Quand tu ne sais/comprends plus, tu peux :
- Zeggen dat je het niet begrijpt ;
- Zeggen dat je het Franse woord niet kent ;
- Vragen of je vriend(in) langzamer kan praten ;
- Vragen of je vriend(in) het kan herhalen ;
- Vragen of je vriend(in) het kan uitleggen ;
- Een overkoepelend woord gebruiken ;
- Eventueel gebarentaal of mimiek gebruiken.

Bijlage 10: Beoordelingsformulier eindopdracht

Naam beoordelaar:	
Naam leerling:	**Te behalen punten**
Interactie (communicatie): De leerling kan vragen beantwoorden en reageren op eenvoudige uitspraken. Hij kan aangeven wanneer hij het (niet meer) volgt, maar heeft moeite met het uit zichzelf gaande houden van het gesprek.	0 1 2
Interactie (coherentie): De leerling reageert passend op vragen; er is samenhang. Zinsdelen worden af en toe aan elkaar verbonden door basisvoegwoorden als ‘en’, ‘maar’ of ‘want’.	0 1 2
Interactiestrategieën: De leerling kan de communicatie in stand houden door enkele strategieën toe te passen: aangeven dat hij het niet begrijpt, vragen om herhaling, etc.	0 1 2
Bereik van de woordenschat: De leerling gebruikt eenvoudige, bekende woorden, waarmee hij korte zinnen maakt. Beschikt over voldoende woordenschat om zich te redden.	0 1 2
Grammaticale correctheid: De leerling maakt veelal correct gebruik van de verleden tijd en gebruikt enkele andere eenvoudige constructies, ondanks stelselmatige fouten.	0 1 2
Uitspraak: Uitspraak is veelal voldoende helder om te worden verstaan ondanks een merkbaar, buitenlands accent. Gesprekspartners zullen soms om herhaling moeten vragen.	0 1 2
Ruimte voor aantekeningen:	**Totaal:**

0 = niet van toepassing / 1 = min of meer van toepassing / 2 = van toepassing

Naam beoordelaar:	
Naam leerling:	**Te behalen punten**
Interactie (communicatie): De leerling kan vragen beantwoorden en reageren op eenvoudige uitspraken. Hij kan aangeven wanneer hij het (niet meer) volgt, maar heeft moeite met het uit zichzelf gaande houden van het gesprek.	0 1 2
Interactie (coherentie): De leerling reageert passend op vragen; er is samenhang. Zinsdelen worden af en toe aan elkaar verbonden door basisvoegwoorden als ‘en’, ‘maar’ of ‘want’.	0 1 2
Interactiestrategieën: De leerling kan de communicatie in stand houden door enkele strategieën toe te passen: aangeven dat hij het niet begrijpt, vragen om herhaling, etc.	0 1 2
Bereik van de woordenschat: De leerling gebruikt eenvoudige, bekende woorden, waarmee hij korte zinnen maakt. Beschikt over voldoende woordenschat om zich te redden.	0 1 2
Grammaticale correctheid: De leerling maakt veelal correct gebruik van de verleden tijd en gebruikt enkele andere eenvoudige constructies, ondanks stelselmatige fouten.	0 1 2
Uitspraak: Uitspraak is veelal voldoende helder om te worden verstaan ondanks een merkbaar, buitenlands accent. Gesprekspartners zullen soms om herhaling moeten vragen.	0 1 2
Ruimte voor aantekeningen:	**Totaal:**

Bijlage 11: Logboek docent

Datum:	Lesuur: Afwezige leerlingen:

Logboekverslag	Opvallende punten en vragen ter reflectie voor docent
Hoe verliep het oefenen zonder hulp? Wat zijn eventuele struikelblokken? Hoe verliep het oefenen met hulp (boek en internet)? Nog steeds sprake van eventuele struikelblokken? Wat zijn eventuele opmerkingen van de leerlingen betreffende de invulling van de (volgende) deelles? Zijn er dingen die de volgende les anders moeten en zo ja, welke?	

Bijlage 12: Reflectie eerste deelles

Datum: Donderdag 23 maart 2017
Lesuur: 1
Klas: V2d
Afwezige leerlingen: -

Onderwerp: Eerste deelles onderzoek

Vandaag begon ik met de uitvoering van mijn onderzoek. Dit omvat drie deellessen, waarin wij werken aan spontane taalproductie binnen gespreksvaardigheid (het kunnen zeggen wat je zélf wilt zeggen). De leerlingen worden hier op een later moment op getoetst. Vandaag vond dus de eerste deelles plaats.

Ik ben deze les begonnen met het duidelijk maken van de doelen: Ik wilde dat de leerlingen te weten kwamen waarom we hier aan gaan werken en wat het moet opleveren. Het merendeel van de leerlingen gaf aan dit inderdaad zinvol te vinden.

Vervolgens heb ik de leerlingen eigenlijk vrijwel meteen aan het werk gezet. Zij moesten gedurende een drietal minuten een monoloog voorbereiden over hun weekend. Echter mochten zij hiervoor geen hulpmiddelen gebruiken, dat wil zeggen: zonder boek, zonder overleg en zonder te vragen stellen. Het was namelijk van belang dat leerlingen erachter zouden komen waar de hiaten in hun kennis lagen en daar kom je niet achter als je niet eerst test wat je zelf al kunt. Enkele leerlingen stelden toch vragen over hoe je iets moest zeggen, maar ik heb toen wederom benadrukt dat het ging om wat zij zonder hulp al konden.

Na het voorbereiden, was het de bedoeling dat zij in tweetallen gedurende ongeveer twee minuten om de beurt over hun weekend zouden vertellen. Ik heb aangegeven dat de gesprekspartner ook vragen mocht stellen, indien hij of zij een vraag kon bedenken. Na het spreken moesten de leerlingen twee formulieren invullen: één betrof een zelfbeoordeling en de ander betrof feedback aan de gesprekspartner. Op de zelfbeoordeling moesten zij invullen hoe zij zelf vonden dat het ging, wat ze al konden zeggen, wat nog niet en waar dat dan aan lag (ter bewustwording over leemten in eigen kennis). Op het feedbackformulier moest de gesprekspartner aangeven wat goed en wat minder goed ging en tips geven wat betreft o.a. inhoud van het gesprek. Tijdens het oefenen van de gesprekken en het invullen van de formulieren heb ik rondgelopen en heb ik leerlingen willekeurig bevraagd over hoe het ging. Ik kreeg in de meeste gevallen te horen dat het niet zo goed ging. Als reden daarvoor gaven de meesten dat ze de juiste vocabulaire niet tot hun beschikking hadden. Bij een enkeling lag het aan grammatica. Aan de hand van de ingevulde formulieren kan ik hierover een beter beeld krijgen.

Nadat we dit kort besproken hadden, moesten de leerlingen wederom hetzelfde doen: een gesprekje voorbereiden, deze oefenen en voor een tweede keer de formulieren invullen. Echter mochten zij deze keer wel hulpmiddelen gebruiken. Dat wil zeggen dat zij bijvoorbeeld woorden of uitleg van grammatica op mochten zoeken in het boek of eventueel op internet. Na de voorbereidingstijd gingen de leerlingen weer in gesprek. Ik heb toen opnieuw rondgelopen en willekeurig leerlingen bevraagd. Eigenlijk gaven zij allen aan dat het nu beter ging, omdat zij nu wel de vocabulaire tot hun beschikking hadden. Dit is inderdaad ook wat ik had verwacht. Ik ben benieuwd of dit voor de hele klas geldt. Daar kan ik aan de hand van de formulieren achter komen. Deze heb ik namelijk na de tweede keer oefenen ingenomen.

Na het oefenen heb ik de leerlingen uitleg gegeven van interactiestrategieën. Het kan namelijk al snel zo zijn dat een gesprek stil valt. Op dat moment zijn er bepaalde strategieën

die je kan inzetten om het gesprek toch gaande te houden. Ik bevroeg hen hierover en zij gaven al zinnen aan als: “Je ne sais/comprends pas.” en “Je ne connais pas le mot français.” Deze drie wilde ik inderdaad ook aanbieden, dus ik was erg tevreden dat de leerlingen deze al konden noemen. Ik heb de leerlingen deze van de PowerPoint over laten nemen. Voor de volgende deelles moeten zij deze namelijk leren. Een overzicht van deze strategieën is hieronder te vinden.

Français	Néerlandais
Je ne sais pas / Je ne sais plus.	Ik weet het niet (meer).
Je ne comprends pas.	Ik begrijp het niet.
Je ne connais pas le mot (français).	Ik ken het (Franse) woord niet.
Tu peux répéter, s’il te plaît ?	Kun je het herhalen, alsjeblieft?
Tu peux expliquer, s’il te plaît ?	Kun je het uitleggen, alsjeblieft?
Tu peux parler plus lentement, s’il te plaît ?	Kun je langzamer praten, alsjeblieft?
Je mange un fruit.	Een overkoepelend woord gebruiken.*

*Imagine : Tu ne connais pas le mot pour ‘*appel*’. Hoe kun je op een andere manier tóch zeggen dat je een appel eet?

Een aandachtspunt voor de volgende les is:

- **Tijdsplanning**: Het was de bedoeling dat de deelles ruim 30 minuten zou duren. Echter heeft deze uiteindelijk de hele les (60 minuten) in beslag genomen. Nu is dit niet heel erg, omdat de leerlingen de gehele les prima hebben gewerkt, maar ik heb ook nog een programma betreffende de methode waar ik me aan moet houden. Ik heb de leerlingen nu steeds redelijk veel voorbereidingstijd gegeven. Wellicht kan ik deze de volgende les wat inkorten, zodat de deelles niet de hele les in beslag neemt.
- **Aangeven van toetsingsmoment**: Ik heb deze les niet gemeld aan de leerlingen dat zij hier uiteindelijk op beoordeeld zullen worden. Ik was namelijk bang dat dit tot paniek of onrust zou leiden, omdat spontane taalproductie in een vreemde taal een redelijk moeilijk te bereiken fenomeen is. Nu hebben ze alvast geoefend; hebben ze wat houvast gekregen en weten ze waar de hiaten in hun kennis liggen. De volgende les wil ik dat wel melden, ook omdat dit een prikkel zal zijn betreffende externe motivatie.

Bijlage 13: Reflectie tweede deelles

Datum: Maandag 27 maart 2017
Lesuur: 4
Klas: V2d
Afwezige leerlingen: 1

Onderwerp: Tweede deelles onderzoek

De vorige les ben ik in mijn tweedeklas VWO begonnen met de uitvoering van mijn onderzoek omtrent spontane taalproductie binnen gespreksvaardigheid. Vandaag vond de tweede les plaats, waarin wij hier wederom aan hebben gewerkt.

Ik begon de les met een vraag over wat we de vorige les precies hadden gedaan. Al snel kreeg ik het antwoord: “Oefenen met gesprekken voeren.” Na doorvraag hierop van mijn kant, kwamen ook de interactiestrategieën weer naar boven. Ik vond het fijn dat dit nog niet vergeten was. Vervolgens heb ik het programma samen met de leerlingen besproken, evenals de leerdoelen van deze les.

Omdat uit de vorige les bleek dat de hiaten in de kennis van de leerlingen o.a. bestonden uit enkele grammaticale structuren, heb ik aan twee hiervan aandacht besteed gedurende deze les: de verleden tijd (le passé composé) en hoe je in het Frans correcte vragen maakt, omdat deze les daarvan in het teken stond. Ik heb deze grammatica op inductieve wijze herhaald: De leerlingen moesten opschrijven hoe deze werkwoordtijd in elkaar zat, hoe je hem maakt en wat de uitzonderingen zijn. Ik merkte bij velen dat de kennis hierover nog aanwezig was. Anderen wisten het niet meer zo goed en hebben daarom, van wat ik achteraf zag, de aantekening over genomen. Hoe je in het Frans vragen stelt, kwam aan bod in het hoofdstuk dat wij begin periode 2 hebben behandeld. Ik heb dit met de leerlingen herhaald volgens de werkvorm ‘denken-delen-uitwisselen’: De leerlingen kregen eerst kort de tijd om hierover na te denken; vervolgens moesten zij dit bespreken met hun buurman/buurvrouw en hebben we dit achteraf klassikaal besproken. Ook hier kwamen de goede antwoorden vrijwel direct naar boven. Hier heb ik ook de vraagwoorden behandeld die de leerlingen moeten kennen en die dan ook vaak terugkomen in gesprekken.

Uit de vorige deelles bleek ook dat het sommige leerlingen ontbreekt aan vocabulaire. Ik heb ervoor gekozen om geen woordenlijst o.i.d. te maken, omdat dit voor iedere leerling anders is: De één heeft vocabulaire over voetbal nodig en de ander over eten. Een algemene woordenlijst had daarom naar mijn mening niet voldaan aan de behoeften van alle leerlingen. Daarbij zou deze anders veel te uitgebreid worden. Bovendien staat er al een woordenlijst achterin het boek en bestaan er (online) woordenboeken. Wat ik daarom gedaan heb, is het bespreken van enkele middelen om effectief woorden op te zoeken. Zo heb ik gezegd dat Google Translate vermeden moet worden vanwege incorrecte vertalingen en www.mijnwoordenboek.nl de voorkeur heeft. Ik heb namelijk gemerkt dat leerlingen niet op efficiënte wijze woorden op kunnen zoeken: Zij gebruiken veelal Google Translate en als zij werkwoorden opzoeken, dan zoeken zij een bepaalde vorm op, zoals ‘geslapen’. Dit kan vaak echter niet. Je moet het hele werkwoord invoeren, anders wordt dit niet herkend en dus komen leerlingen niet of laat pas tot een vertaling. Vanwege bovenstaande reden en omdat leerlingen woorden op moesten zoeken alvorens het oefenen, leek het me zinnig om hierover wat te zeggen. Daarbij draagt dit natuurlijk ook bij aan hun opzoekvaardigheid.

Hierna was het dan inderdaad tijd om te oefenen. Ik heb hierbij een instructie gegeven en de leerlingen aan het werk gezet. Zij moesten wederom een gesprek voorbereiden over hun afgelopen weekend en een bijkomende vereiste hierbij was dat zij de ander, gedurende het gesprek, minstens drie vragen moesten stellen. Deze hoefden zij niet vooraf te bedenken. Ze moesten van mij inhaken op wat hun klasgenoot zei door hierover vragen te stellen.

De leerlingen hebben drie minuten gekregen om voor te bereiden. Zij mochten dus ook woorden opzoeken ofwel in het boek of op hun telefoon. Vervolgens moesten zij wederom gedurende minstens twee minuten een gesprek voeren. Achteraf wisselden zij van rol. Na beide rollen in het gesprek te hebben vervuld, moesten zij opnieuw de zelfbeoordeling invullen en ook weer feedback geven aan hun klasgenoot en deze met elkaar bespreken. Ik heb gedurende deze fase wat rondgelopen in de klas en aanwijzingen gegeven, omdat ik n.a.v. de vorige deelles heb gemerkt dat leerlingen de formulieren soms niet helemaal juist of niet expliciet genoeg hadden ingevuld. Ik heb hen hier tijdens de instructie al op geattendeerd en heb dit ook tijdens het rondlopen nog extra gedaan, indien nodig.

Aandachtspunten van de vorige keer:

- **Tijdsplanning:** Ik merkte gedurende deze les dat de verschillende onderdelen wat langer duurden. Dit kwam vooral dat het in de klas steeds onrustig werd en het stil worden telkens vrij lang duurde. Dit kwam wellicht doordat we grammatica hebben herhaald, die voor enkele leerlingen reeds helemaal bekend was. Achteraf denk ik dat hier een optie voor differentiatie was geweest: Sommige leerlingen hadden deze extra uitleg wel nodig en sommigen niet. Ik had de rest wellicht al kunnen laten oefenen of in ieder geval een andere taak kunnen geven. Dan was het misschien minder onrustig geweest in de klas. Uiteindelijk ben ik er wel nog aan toegekomen om ook nog dingen van het reguliere programma (van de methode) te doen, dus daar ben ik tevreden over.
- **Aangeven van toetsingsmoment:** In deze les heb ik inderdaad aangegeven dat de leerlingen binnenkort zullen worden getoetst op hun gespreksvaardigheid. Ik heb verder weinig over het hoe en wat verteld, omdat het gaat om spontane taalproductie en ik wil dat leerlingen het in principe niet kunnen voorbereiden. Op inhoudelijke vragen daarover ben ik dan ook niet ingegaan of heb ik open gelaten: “Misschien wel, misschien niet.” De leerlingen reageerden hier doorgaans heel kalm op. Waar ik de vorige les verwachtte dat er paniek zou ontstaan, gebeurde dat nu totaal niet. Dat was wel een meevaller, mijns inziens. Ik hoorde hier en daar toevallig dingen als: “Oh, dat lukt wel.”

Omdat ik me gedurende deze les echt aan mijn tijdsplanning vast wilde houden, heb ik niet echt de tijd genomen om te herhalen. Dat wil ik de volgende les wel gaan doen: Even herhalen welke interactiestrategieën er zijn, wat je zoal kunt zeggen in een gesprek en eventueel vragen daarbij bedenken. Herhaling is namelijk wel belangrijk, omdat de verworven kennis dan beter beklijft. Daarbij denk ik dat het zinnig is dat ik bespreek hoe leerlingen hun gesprek kunnen structureren. Zo kan ik hen woorden geven die iedereen kan gebruiken, zoals: eerst, toen, daarna, vervolgens, etc. Op die manier kan wat een leerling zegt ook meer gestructureerd zijn en gaat het niet van de hak op de tak. Daarbij is dit vocabulaire die iedere leerling kan gebruiken in zijn of haar gesprek en valt het niet onder een thema als voetbal, waar een aantal leerlingen bijvoorbeeld niets mee van doen heeft.

Bijlage 14: Reflectie derde deelles

Datum: Donderdag 30 maart 2017
Lesuur: 1
Klas: V2d
Afwezige leerlingen: geen

Onderwerp: Derde deelles onderzoek

Vandaag vond de derde deelles van mijn onderzoek plaats omtrent spontane taalproductie binnen gespreksvaardigheid. Gedurende deze les is reeds behandelde input herhaald en is er opnieuw geoefend met behulp van een werkvorm. Na het openen van de les heb ik samen met de leerlingen het programma besproken, evenals de leerdoelen van deze les.

In de eerste les heb ik de leerlingen o.a. interactiestrategieën aangeboden en in de tweede les hebben wij o.a. geoefend met het stellen van vragen. Aan het begin van de deelles heb ik dit met de leerlingen herhaald. Er kwamen beschrijvingen van situaties in beeld, waar het de taak was voor de leerlingen om hier een passend antwoord op te geven, bijvoorbeeld: “Wat zeg je… …als je iets niet gehoord/verstaan hebt?” De leerlingen kregen wat tijd om na te denken en vervolgens werd er iemand gekozen om het antwoord te geven. Dit verliep prima. Leerlingen reageerden veel op elkaar gedurende dit moment, echter stond dit veelal wel in het teken van mogelijke reacties. Na deze situaties kwam een drietal uitspraken, waarop de leerlingen passende reacties moesten bedenken, bijvoorbeeld: “Je gesprekspartner zegt: “J’ai eu un match de foot.” Hoe reageer je?” Hier waren meerdere antwoorden mogelijk.

Op het moment dat de herhaling ten einde was, was het tijd om een laatste keer te oefenen. Deze keer deden we dat volgens een bepaalde werkvorm: *speeddaten*. Qua spreekvaardigheid houdt dit in dat leerlingen gesprekken hebben met een steeds verschillende gesprekspartner gedurende een korte tijd. Zo konden mijn leerlingen eens met anderen oefenen en kwamen zij mogelijk ook in aanraking met bijvoorbeeld nieuwe vocabulaire die hun vorige gesprekspartner niet gebruikte. De leerlingen hebben vier keer geoefend met dus vier verschillende klasgenoten gedurende steeds twee minuten. Voor deze oefening moesten zij wederom spreken over hun weekend en ook een aantal vragen stellen om echte communicatie plaats te laten vinden. Ook deze fase is prima verlopen. De leerlingen hebben goed en serieus geoefend. Tijdens het oefenen heb ik rondgelopen om hier en daar wat aan te sturen, indien nodig.

Na de vierde keer oefenen, moesten de leerlingen terugkeren naar hun plaats. Op dat moment kregen zij namelijk het enquêteformulier om de lessenserie gespreksvaardigheid te beoordelen. Hiervoor moesten zij uit elkaar gaan zitten, omdat ik niet wilde dat zij elkaars beoordeling konden zien en deze die van een ander zou beïnvloeden. Wellicht dat leerlingen dan namelijk snel nog iets veranderen, omdat een ander een bepaald antwoord heeft. De instructie van de enquête stond erboven in het Frans. Deze had ik beter even kunnen bespreken met de leerlingen. Ik kreeg namelijk een aantal vragen als “Moet je naam erop?”, terwijl dat ook in de instructie staat. Dat is voor een eventuele volgende evaluatie van leermateriaal een aandachtspuntje. Leerlingen moesten hun formulier na het invullen bij mij inleveren. Na alle formulieren ontvangen te hebben, kreeg ik nog enkele vragen over het toetsingsmoment. Ik heb daar al dan niet antwoord op gegeven: wel over de vorm, maar niet over de inhoud. Ik wilde namelijk niet de opdracht al verraden. Als ik dat had gedaan, konden leerlingen het namelijk voorbereiden en zou hun taalproductie niet spontaan zij. Zij zullen vast een idee hebben gehad van de invulling, maar konden zich concreet niet echt voorbereiden. Vanzelfsprekend kunnen zij wel bijvoorbeeld de verleden tijd herhalen, omdat ze die o.a. zullen moeten toepassen. Toen er geen vragen meer waren, was de deelles in principe ten einde en ben ik overgestapt op de methode om hierin verder te gaan.

Bijlage 15: Niveaubeschrijving ERK A2 Gesprekken voeren

Vaardigheid: Gesprekken voeren
Niveau: A2

Beheersingsniveau:
Ik kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Ik kan zeer korte sociale gesprekken aan, alhoewel ik gewoonlijk niet voldoende begrijp om het gesprek zelfstandig gaande te houden.

Tekstkenmerken receptief	Tekstkenmerken productief
▪ **woordenschat** Woordgebruik is eenvoudig. Zinnen zijn kort. Woorden zijn hoogfrequent, bekend uit eigen taal of behoren tot internationaal vocabulaire. ▪ **tempo en articulatie** Er wordt helder en langzaam gearticuleerd. Zinnen zijn vaak gescheiden door pauzes. ▪ **hulp** De gesprekspartner past zijn taalgebruik aan de taalgebruiker aan door langzaam en duidelijk te spreken, te controleren of hij/zij begrepen wordt en waar nodig te herformuleren of te herhalen. De gesprekpartner biedt hulp bij het formuleren en verhelderen van wat de taalgebruiker wil zeggen. Vragen en uitingen zijn direct aan de taalgebruiker gericht.	▪ **bereik van de woordenschat** Beschikt over voldoende woordenschat om zich te redden bij primaire levensbehoeften. *Beschikt over voldoende woordenschat om alledaagse handelingen uit te voeren die betrekking hebben op vertrouwde situaties en onderwerpen* (A2+). ▪ **beheersing van de woordenschat** Kan een beperkt repertoire hanteren met uit het hoofd geleerde uitdrukkingen om te voorzien in concrete alledaagse behoeften. ▪ **grammaticale correctheid** Gebruikt een aantal eenvoudige constructies correct, maar maakt nog stelselmatig elementaire fouten – bijvoorbeeld door verschillende tijden door elkaar te gebruiken en niet te letten op congruentie; toch is meestal wel duidelijk wat hij of zij probeert te zeggen. ▪ **vloeiendheid** Kan voor korte interacties zeer korte zinsdelen over vertrouwde onderwerpen met voldoende gemak gebruiken, ondanks heel duidelijke aarzelingen en valse starts. *Kan zich in korte bijdragen verstaanbaar maken, ondanks korte stiltes, valse starts en herformuleringen* (A2+). ▪ **samenhang** Kan woordgroepen verbinden met eenvoudige verbindingswoorden als 'en', 'maar' en 'omdat'. *Kan de meest voorkomende verbindingswoorden gebruiken om enkelvoudige zinnen te verbinden om een verhaal te vertellen of iets te beschrijven als een eenvoudige opsomming van punten* (A2+).

	▪ **uitspraak** De uitspraak is over het algemeen voldoende helder om te worden verstaan ondanks een merkbaar buitenlands accent, maar gesprekspartners zullen af en toe om herhaling moeten vragen. ▪ **afstemming taalgebruik op doel en gesprekspartner(s)** Kan zeer korte sociale contacten hanteren en daarbij gebruik maken van alledaagse beleefdheidsvormen. *Kan op eenvoudige maar doeltreffende wijze sociale contacten aangaan met gebruikmaking van de eenvoudigste gangbare uitdrukkingen en door elementaire routines te volgen* (A2+). ▪ **interactie** Kan vragen beantwoorden en reageren op eenvoudige uitspraken. Kan aangeven wanneer hij of zij het gesprek volgt maar is zelden in staat genoeg te begrijpen om uit zichzelf de conversatie gaande te houden. ▪ **interactiestrategieën** Kan communicatie in stand houden door: • om aandacht te vragen; • te zeggen dat hij of zij iets in het gesprek niet kan volgen; • te vragen om een langzamer spreektempo, herhaling of uitleg, eventueel met behulp van gebaar en mimiek. • gebruik te maken van 'fillers', zoals 'na ja', 'ehm', en stopwoorden zoals 'soort van', 'kijk' enz. Kan de betekenis van een niet passend woord met gebaren verduidelijken. Kan redelijk gebruik maken van een overkoepelend begrip ('fruit' voor 'orange'). Kan een woord uit de moedertaal ‘verbuitenlandsen’ en om bevestiging vragen.

Subvaardigheden

1. **Informele gesprekken**
2. **Formele discussies en bijeenkomsten**
3. **Doelgerichte samenwerking**
4. **Zaken regelen**
5. **Informatie uitwisselen**

***'Can do'*-descriptoren en voorbeelden**

1. Informele gesprekken

GSA2-1a. Kan eenvoudige alledaagse beleefdheidsvormen gebruiken om anderen te begroeten en aan te spreken.

Bijvoorbeeld:
- de bediening in een restaurant of café roepen om iets te vragen (PU)
- iemand op straat aanspreken om een inlichting te vragen (PU)

GSA2-1b. Kan in beperkte mate meedoen aan eenvoudige gesprekken over alledaagse, bekende onderwerpen.

Bijvoorbeeld:
- over wat men in het weekend doet (DL)
- over activiteiten in de vrije tijd (DL)
- over het lesrooster, het huiswerk of een toets (OPL)
- over de training of een wedstrijdschema (DL)
- over een *game* (DL)
- over werktijden (WE)

GSA2-1c. Kan verontschuldigingen aanbieden, en daarop reageren.

Bijvoorbeeld:
- jezelf afmelden bij een afspraak (DL, PU)
- begrip tonen als iemand een afspraak afzegt (DL)
- jezelf verontschuldigen als je te laat komt (DL)
- jezelf verontschuldigen bij het gastgezin als je iets kapot hebt gemaakt of de sleutel bent kwijtgeraakt (DL, OPL)

GSA2-1d. Kan uitnodigingen doen, op uitnodigingen ingaan of deze afslaan, suggesties opperen.

Bijvoorbeeld:
- om mee te doen aan een uitje (XX)
- voor een feestavond (DL)
- om langs te komen (DL)
- om op een bepaalde tijd iets te doen (DL)

GSA2-1e. Kan vragen wat anderen wel en niet leuk vinden.

Bijvoorbeeld:
- aan een buitenlandse kennis vragen welke sport hij of zij leuk vindt en welke niet (DL)
- aan vrienden vragen wat ze lekker vinden om vanavond te gaan eten (DL)
- aan vrienden vragen welke muziek hen leuk lijkt op een feest af te spelen (DL)
- aan een buitenlandse toerist vragen wat hij of zij leuk vindt aan Nederland (DL)

GSA2-1f. Kan iemand correct ontvangen en op zijn/haar gemak stellen.

Bijvoorbeeld:

- een uitwisselingsstudent verwelkomen (OPL)
- een klant ontvangen en begroeten (OPL, WE)

GSA2-1g. Kan in een vertrouwde situatie eenvoudige voorstellen doen en op voorstellen reageren.

Bijvoorbeeld:
- met vrienden bespreken wat je gaat doen (DL)
- voorstel doen voor het avondeten tijdens uitwisseling met buitenlandse school (OPL)
- met de buurman op een buitenlandse camping bespreken wat de plannen voor het weekend zijn (DL)
- afspraken maken voor een ontmoeting (DL)

GSA2-1h. Kan op eenvoudige wijze voorkeur en mening uitdrukken over vertrouwde alledaagse onderwerpen.

Bijvoorbeeld:
- een vriend/in complimenteren met kleding (DL)
- de wens uiten om mee te doen met een spel of opdracht (DL, OPL)
- in een winkel aangeven waarom je een product niet wilt kopen (PU)
- zeggen dat je iets lekker vindt en vragen naar favoriete gerechten (DL)
- bij vakantiebaantje of stage zeggen dat bepaalde werkzaamheden te zwaar of te moeilijk zijn (OPL, WE)

GSA2-1i. ***Kan te kennen geven het (on)eens te zijn met anderen (A2+).***

Bijvoorbeeld:
- vertellen wat je van de plannen voor het weekend vindt (DL)
- reageren op de mening van een buitenlandse kennis over een zanger of een band (DL)
- reageren op een spreekbeurt of presentatie (OPL, WE)
- tijdens een klassendiscussie zeggen dat je het met een standpunt eens of niet eens bent (OPL)

GSA2-1j. ***Kan deelnemen aan korte gesprekken over belangwekkende onderwerpen in een alledaagse context (A2+).***

Bijvoorbeeld:
- reageren op het nieuws dat een klasgenoot aangereden is op de fiets (DL)
- met vrienden op de camping over het afgelaste feestje praten (DL)
- in een Skype sessie de gebeurtenissen van de dag becommentariëren (DL)
- met je collega's over werken op koopavond of op zondag praten (WE)

2. Formele discussies en bijeenkomsten

GSA2-2a. Kan zeggen wat hij of zij van zaken vindt wanneer hij of zij rechtstreeks wordt aangesproken op een formele bijeenkomst, mits hij of zij indien nodig om herhaling van belangrijke punten kan vragen.

Bijvoorbeeld:
- tijdens een uitwisseling je afwezigheid bij een activiteit verklaren (OPL)
- je mening over een bepaalde les vertellen (OPL)

- met buitenlandse gasten het dagschema van hun bezoek bespreken (OPL, WE)
- zeggen wat je van een bepaald punt vindt tijdens werkoverleg (op stage) (WE, OPL)

GSA2-2b. ***Kan relevante informatie uitwisselen en zijn of haar mening geven over praktische problemen wanneer dat rechtstreeks gevraagd wordt, mits hij of zij enige hulp krijgt bij het formuleren en indien nodig om herhaling van belangrijke punten kan vragen*** *(A2+).*

Bijvoorbeeld:
- in een videogesprek, een probleem met een leerling uit de uitwisselingsschool bespreken over het vervoer vanaf het vliegveld als zij/hij bij jou komt logeren (OPL)
- halverwege een taalcursus in het buitenland, de cursus met de docent evalueren (OPL)
- op een eenvoudige manier een praktisch probleem op je stageplek in het buitenland beschrijven en een voorstel doen voor een oplossing (OPL, WE)

3. Doelgerichte samenwerking

GSA2-3a. Kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken in eenvoudige bewoordingen om dingen te vragen en te verschaffen, eenvoudige informatie te verkrijgen en te bespreken wat er vervolgens moet gebeuren.

Bijvoorbeeld:
- taken verdelen voor de voorbereiding van een barbecue (DL)
- een activiteit of uitstapje met vrienden regelen, eventueel ook via sociale media (DL)
- afspraken maken over taakverdeling bij een opdracht (OPL, WE)

GSA2-3b. ***Kan bespreken wat er vervolgens moet gebeuren, daarbij suggesties doen en beantwoorden, en aanwijzingen vragen en geven*** *(A2+).*

Bijvoorbeeld:
- met een uitwisselingsleerling brainstormen over een traktatie voor de hele klas (DL, OPL)
- aan een collega (tijdens een stage) aanwijzingen geven over hoe je een bepaalde klus het beste kunt uitvoeren (OPL, WE)

4. Zaken regelen

GSA2-4a. Kan afspraken maken.

Bijvoorbeeld:
- een telefonische afspraak maken met de tandarts (PU)
- met een vriend via bijvoorbeeld *Facetime* afspreken waar en hoe laat je elkaar treft (DL)
- een datum prikken voor een avondje uit (DL)
- afspraken maken voor het inhalen van een toets (OPL)

GSA2-4b. Kan alledaagse goederen en diensten aanvragen en verschaffen.

Bijvoorbeeld:
- iets te leen vragen (DL)
- vragen aan de balie naar afdelingen voor bepaalde diensten (DL)
- een buitenlandse klant in de winkel helpen (DL, WE)
- tijdens een buitenlandse stage een dag vrij vragen of een dienst ruilen (OPL, WE)

GSA2-4c. Kan eenvoudige informatie vragen en begrijpen met betrekking tot reizen en gebruik maken van het openbaar vervoer.

Bijvoorbeeld:
- vragen naar aankomst- of vertrektijden van een trein of bus (PU)
- kaartjes voor trein en bus kopen (PU)
- een taxi bestellen (PU)
- plaatsen in trein of bus reserveren (PU)
- adres opgeven en ritprijs vragen bij gebruik van een taxi (PU)
- assistentie vragen op het vliegveld, bijvoorbeeld bij het inchecken (PU)
- vragen naar alternatieve reismogelijkheden, bijvoorbeeld bij vertragingen of storingen (PU)

GSA2-4d. Kan dingen vragen en eenvoudige transacties doen in openbare gelegenheden.

Bijvoorbeeld:
- informeren of je iets met creditcard of bankpas kunt betalen (PU)
- afdingen en contant betalen op een buitenlandse markt (PU)
- bij een financiële instelling vragen om een buitenlandse cheque over te maken op een rekening (DL)

GSA2-4e. Kan inlichtingen geven en ontvangen over hoeveelheden, aantallen, enzovoort.

Bijvoorbeeld:
- telefoon- of bestelnummers (DL, WE)
- aantal te lezen pagina's van een boek (OPL)
- de benodigde hoeveelheden ingrediënten voor een gerecht (DL)
- de hoogte van de studielening (OPL, PU)

GSA2-4f. Kan eenvoudige aankopen doen door te zeggen wat hij of zij wil en de prijs te vragen.

Bijvoorbeeld:
- verschillende soorten fruit op de markt vragen (PU)
- in een winkel uitleggen waar je naar op zoek bent (PU)
- naar de prijs van goederen in een winkel informeren (PU)
- de rekening vragen in het restaurant (PU)
- een product reserveren of bestellen bij een bedrijf (PU, WE)

GSA2-4g. Kan een maaltijd bestellen.

Bijvoorbeeld:
- een bestelling doen bij een take-away (PU)
- telefonisch een pizza bestellen (PU)
- eten in een restaurant bestellen (PU)
- ontbijt in een café bestellen (PU)

GSA2-4h. Kan een eenvoudig gesprek aan een balie voeren.

Bijvoorbeeld:

- bij de plaatselijke VVV een kamer reserveren, om een plattegrond vragen en naar de belangrijkste bezienswaardigheden informeren (PU)
- inchecken bij een jeugdherberg of een hotel (PU)
- medicijnen afhalen bij de apotheek (PU)
- informeren naar kortingen voor buitenlandse scholieren bij het loket van een museum (PU)

5. Informatie uitwisselen

GSA2-5a. Kan beperkte informatie uitwisselen over vertrouwde en alledaagse zaken van praktische aard.

Bijvoorbeeld:
- een uitwisselingsstudent aangeven hoe hij of zij aan de wifi-code kan komen (DL)
- bij een fietsenstalling afspraken maken over een fietsreparatie (PU)
- melden dat een apparaat kapot of een voorraad op is (WE, PU)
- een klant informeren over leverdatum en prijs van een product (WE)

GSA2-5b. Kan vragen stellen en beantwoorden over wat men op het werk en in de vrije tijd doet.

Bijvoorbeeld:
- over een activiteit in de vrije tijd (DL)
- over school (OPL)
- over het bijbaantje (WE)
- over een sport (DL)

GSA2-5c. Kan informatie van persoonlijke aard vragen en geven.

Bijvoorbeeld:
- waarom je te laat bent (PU)
- jezelf ziek melden (PU)
- over je familie, broers en zussen vertellen (DL)
- je huis beschrijven (DL)
- vertellen over de buurt waar je woont (DL)

GSA2-5d. Kan richtingaanwijzingen vragen en geven onder verwijzing naar een kaart of plattegrond.

Bijvoorbeeld:
- de weg vragen op straat in een buitenlandse stad (DL)
- een route uitleggen aan een buitenlandse toerist die een plattegrond of kaart bij zich heeft (DL)

GSA2-5e. Kan een eenvoudig telefoongesprek voeren.

Bijvoorbeeld:
- een telefoonnummer opvragen (DL)
- aan de receptie vragen om gewekt te worden (DL)
- tegen iemand zeggen dat hij of zij verkeerd verbonden is (DL)
- met iemand afspreken om samen te gaan sporten (DL)
- informeren naar de gezondheid van een familielid (DL)
- een telefoontje voor een collega aannemen en een eenvoudig bericht doorgeven ('meneer X is er morgen weer') (WE)

GSA2-5f. ***Kan directe feitelijke informatie achterhalen en doorgeven*** *(A2+).*

Bijvoorbeeld:
- informeren naar een evenement of activiteit zoals een sportwedstrijd (DL, OPL)
- schoolregels, de regels in een jeugdherberg of van een camping doorgeven (DL, OPL)
- informeren naar de voorwaarden bij het huren van een zeilboot (DL)

GSA2-5g. ***Kan vragen stellen en beantwoorden over gewoonten en routines*** *(A2+).*

Bijvoorbeeld:
- over wat je meestal doet als je 's ochtends opstaat (DL)
- over je normale dagindeling door de week (DL)
- over hoe je normaal gesproken je verjaardag viert, of een andere festiviteit (DL)

GSA2-5h. ***Kan vragen stellen en beantwoorden over tijdverdrijf en vroegere of toekomstige activiteiten*** *(A2+).*

Bijvoorbeeld:
- over dingen die je als kind deed (DL)
- over de vakantie van afgelopen jaar (DL)
- over je toekomstplannen (DL, OPL)

GSA2-5i. ***Kan korte, eenvoudige opdrachten en aanwijzingen geven en opvolgen*** *(A2+).*

Bijvoorbeeld:
- de instructies van de skileraar (DL)
- de instructies over het opzetten van een tent (DL)
- de uitleg van een route waarbij gebruik gemaakt moet worden van verschillende vervoersmiddelen (DL) de instructies van de baas van een restaurant over hoe de tafels gedekt moeten worden (WE)

Bijlage 16: Feedbackformulier onderzoeksplan

Naam student:	Niels van Wanrooij nielsss.vw@hotmail.com
Studentnummer:	527412
Studierichting:	Lerarenopleiding Frans 2e graads, voltijd
Naam stageschool:	Zwijsen College
Naam SLB en onderzoeksbegeleider instituut:	Mireille van der Elst mireille.vanderelst@han.nl
Naam onderzoeksbegeleider stageschool:	Twan van de Wetering tvandewetering@zwijsencollege.nl
Naam werkplekbegeleider:	Evelyne Looijmans elooijmans@zwijsencollege.nl
(Werk)Titel afstudeeronderzoek:	*Le français spontané !*
Datum versie:	7 maart 2017

Naam en e-mailadres 1e examinator: __Mireille van der Elst_____ _____

Naam en e-mailadres 2e examinator: ____Twan van de Wetering_____ _____

(Werk)Titel onderzoek: _____ _ _

Datum: ___9 maart 2017_____ _ ____ ____ __ _ __ ____ _ __ _ _ _ __ _ _

Gelegenheid: __Kans 1_____ _____

Ontvankelijkheidseis:

De omvang van het onderzoeksplan voldoet aan de eisen (6-12 A4)	In orde / ~~niet in orde~~

Criterium	omschrijving	Voldaan/niet voldaan	Feedforward
Bronvermeldingen	De wijze waarop verwezen wordt naar bronnen is volgens APA-richtlijnen.		v
Taaleisen	Het onderzoeksplan bevat gemiddeld genomen niet meer dan één spel- of taalfout per pagina. Daarnaast bevat het plan een duidelijke rode draad en is het logisch opgebouwd. Alinea's zijn verbonden tot een coherent geheel. Relaties tussen tekstdelen (alinea's, paragrafen, hoofdstukken) worden gelegd. Verbindings- en verwijswoorden worden juist gebruikt. Het plan is afgestemd op het doel (i.e. de lezer ervan overtuigen dat het onderzoek relevant, onderzoekbaar en uitvoerbaar is).		v
Ethiek en onafhankelijkheid	De student houdt zich aan de gedragscode/ eisen vanuit de wet op persoonsgegevens. De student laat overwegingen van ethiek en onafhankelijkheid meewegen bij alle stappen van het onderzoek		v
Betrokkenheid belanghebbenden	Over de opzet van het onderzoek is de student een open dialoog aangegaan met betrokkenen.		v
Planning	Er is een uitgewerkte en realistische planning van het onderzoek per week opgenomen.		

1.Probleemverkenning	Voldoende	Goed	Feedforward
1.1 Aanleiding, context en probleem	De aanleiding en context geven duidelijk aan vanuit welke handelingsverlegenheid / praktijkprobleem en context het onderzoek tot stand is gekomen. Het probleem wordt helder beschreven	Vorige + De beschrijving is kernachtig geschreven.	Kernachtig en duidelijk zijn de woorden die passen bij dit stuk tekst
1.2 Theoretisch kader: begrippen	Met behulp van literatuur zijn de begrippen die gebruikt worden duidelijk beschreven en/of gedefinieerd.	Vorige + Diverse interpretaties van begrippen in de literatuur worden tegen elkaar afgewogen om tot een werkdefinitie te komen.	Ten opzichte van de vorige versies is er nu een duidelijk beeld van de begrippen die een rol spelen bij het onderzoek. Er wordt vanuit verschillende bronnen naar doeltaal-voertaal gekeken, alleen Dönszelmann blijft wat onderbelicht
1.3 Theoretisch kader: bespreking van perspectieven	De probleemverkenning is een samenhangend logisch betoog. Er zijn relevante en actuele bronnen gebruikt om het probleem te verkennen. Mogelijke oorzaken van en oplossingsrichtingen voor het probleem worden vanuit verschillende perspectieven verkend: zowel vanuit de literatuur als vanuit de onderzoekscontext (praktijksituatie). De student maakt op basis van theorie en praktijk een onderbouwde keuze voor één van de perspectieven of een combinatie daarvan, die leidt tot de onderzoeksvragen. Er wordt minimaal één op HBO- of wetenschappelijk onderzoek gebaseerde publicatie gebruikt.	Vorige + De gebruikte bronnen zijn ook internationaal georiënteerd en geven inzicht in en overzicht over de diverse (toonaangevende) opvattingen ten aanzien van het probleem en mogelijke oplossingen. Theoretische- en praktijkopvattingen worden vanuit een kritische distantie besproken. Het betoog is beknopt en precies. Er worden minimaal twee of meer op HBO- of wetenschappelijk onderzoek gebaseerde publicaties gebruikt.	Het is duidelijk dat Niels een groot voorstander is van dt-vt in de klas en hij weet dit ook van de literatuur overtuigend onder de aandacht te brengen. Hij is tevens ambitieus in doelen die hij stelt t.a.v. zijn studenten op het gebied van gespreksvaardigheid waarbij hij laat zien dat dit niet overal gebeurt. De pushed output theorie is goed opgenomen en biedt een uitgangspunt dat niet al een platgetreden pad is. Hoe dit in de onderzoeksopzet een plaats krijgt, is daarom een uitdagende opgave
1.4 Onderzoeksvraag	De onderzoeksvraag wordt onderbouwd door de probleemverkenning en doelstelling. In de hoofdvraag en eventuele deelvragen is duidelijk naar welke informatie of inzichten wordt gezocht. Deze vragen zijn via onderzoek te beantwoorden. Eventuele deelvragen leveren noodzakelijke gegevens op voor	Vorige + De formulering van de hoofd- en deelvragen is specifiek en eenduidig. Duidelijk is hoe de vragen in samenspraak met belanghebbenden (bijv. opdrachtgever) tot stand zijn gekomen.	In principe accoord, zie wel omerking in document over vraag 3 en 5: er is een doel met de lessenserie en een doel met het onderzoek: verwar dat niet

	het beantwoorden van de hoofdvraag. De deelvragen hangen onderling samen.		

2.Uitvoering van het onderzoek	Voldoende	Goed	Feedforward
2.1 De onderzoeksgroep	De (selectie van) onderzoeksgroep(en) is beschreven en onderbouwd. Daarbij is aandacht voor de kenmerken van de onderzoeksgroep(en) in relatie tot de onderzoeksvraag en/of het onderzoeksdoel.	Vorige + De (selectie van) de onderzoeksgroep(en) is verantwoord vanuit criteria zoals representativiteit en betrouwbaarheid.	v
2.2 Onderzoeksmethode	De te volgen onderzoeksmethode(n) is navolgbaar beschreven en passend om de onderzoeksvraag te beantwoorden. De gemaakte keuzes in en voor de methode(n) zijn onderbouwd.	Vorige + Er is daarbij aandacht voor de beperkingen van de gekozen werkwijze.	v
2.3 Instrumenten	De in te zetten instrumenten zijn duidelijk beschreven. De student onderbouwt hoe hij een bewuste keuze heeft gemaakt uit meerdere instrumenten. De samenhang tussen de onderzoeksinstrumenten is duidelijk.	Vorige + Validiteit en betrouwbaarheid van instrument(en) ten aanzien van de onderzoeksvraag zijn overtuigend en kritisch belicht.	v
2.4 (Beoogde) dataverzameling	De wijze waarop en de mate waarin de dataverzameling gaat plaats vinden wordt navolgbaar beschreven evenals mogelijke knelpunten in de uitvoering. Uit de beschrijving van de werkwijze van dataverzameling wordt duidelijk dat de student de gegevens systematisch en doelgericht gaat verzamelen.	Vorige + Overwegingen m.b.t. validiteit en betrouwbaarheid van de opzet worden expliciet besproken.	v
2.5 (beoogde) analyse van verzamelde gegevens	De opzet voor data-analyse is navolgbaar beschreven en verantwoord. Uit de beschrijving van de (werkwijze van) analyse wordt duidelijk dat de student de gegevens systematisch gaat analyseren.	Vorige + Overwegingen m.b.t. validiteit en betrouwbaarheid van de (wijze van) analyse worden expliciet besproken.	Is nog beknopt

Advies: X Positief: in het onderzoeksplan is de onderzoeksopzet, in het licht van de (waar nodig aangescherpte) probleemverkenning, de doelstelling(en) en de onderzoeksvraag, voldoende uitgewerkt om het onderzoek verder uit te voeren (zie feedforward). □ Negatief (zie feedforward).	
Toelichting Na een langzame aanloop waarin je wat weerstand moest overwinnen, lijkt het erop dat je nu een invulling kunt geven aan je onderzoek die je echt raakt omdat het gaat over wat je wilt bereiken met leerlingen. Het ontwerp van je onderzoek ziet er goed uit en vormt een logisch geheel met het theoretisch kader.	Datum en paraaf Examinator 1 9 maart 2017 MvdE Datum en paraaf Examinator 2 14-03-2017 WET

In de fase van onderzoeksvoorstel naar onderzoeksplan ben ik gewisseld van onderwerp. Ik heb toen direct een onderzoeksplan geschreven, in plaats van eerst een voorstel. Mijn onderzoek is daarom als onderzoeksvoorstel niet beoordeeld, maar gelijk als onderzoeksplan. Om die reden ontbreekt het feedbackformulier bij het onderzoeksvoorstel.