
Spreekangst bij gespreksvaardigheidstoetsing

Welke contextuele factoren veroorzaken angst bij diverse situaties
gespreksvaardigheidstoetsing Moderne Vreemde Talen bij leerlingen
uit de bovenbouw van de Havo en het Vwo?

Linda van de Koot (3341445) & Jolie van Loo (3240657)

Abstract:

Wanneer men vreemde-taallessen geeft of observeert komt naar voren dat veel leerlingen het praten in de vreemde taal eng vinden, zowel bij gesprekjes in de klas als bij verschillende toetsvorm situaties. Om deze reden hebben wij in dit onderzoek gekeken welke contextuele factoren angst veroorzaken binnen de toetsing van gespreksvaardigheid Moderne Vreemde Talen bij leerlingen uit de bovenbouw van de Havo en het Vwo. Allereerst zijn er interviews met verschillende docenten afgenomen om de verschillende contextuele factoren te ontdekken. Vervolgens hebben we leerlingen gevraagd welke factoren angst opwekken. Tevens hebben we leerlingen gevraagd naar hun persoonlijke voorkeuren om zo van binnenuit te kunnen zien wat bij leerlingen angst opwekt. Dit alles tezamen had als doel om aanbevelingen voor gespreksvaardigheidstoetsing Moderne Vreemde Talen te formuleren. Leerlingen hechten grote waarde aan keuzevrijheid, duidelijkheid en een prettige sfeer en in mindere mate aan de afkomst van de docent en of het mondeling wordt opgenomen.

Inleiding

Probleemstelling

Wanneer men vreemde-taallessen geeft of observeert komt naar voren dat veel leerlingen het praten in de vreemde taal eng vinden, zowel bij gesprekjes in de klas als bij verschillende toetsvormsituaties. Er blijkt dus sprake te zijn van spreekangst in de vreemde taal. Gezien deze angst bij leerlingen hebben wij onderzocht welke factoren angst veroorzaken bij de toetsing van gespreksvaardigheid. Hierbij keken we naar verschillende factoren uit verschillende situaties waarin gespreksvaardigheid getoetst wordt. Tevens vragen we de leerlingen naar hun persoonlijke voorkeuren om zo van binnenuit te kunnen zien wat bij leerlingen angst opwekt aan de huidige mondelinge toetsvormen, dit alles tezamen gebruiken wij om aanbevelingen voor gespreksvaardigheidstoetsing Moderne Vreemde Talen te formuleren. Dit onderzoek is beschrijvend van aard, we kijken wat leerlingen aangeven als beangstigend of juist fijn en dit beschrijven we.

Wat betreft de praktische relevantie zal dit onderzoek van toegevoegde waarde zijn voor collega-docenten. Deze docenten kunnen na analyse van de resultaten en onze hierop aansluitende aanbevelingen een (meer) weloverwogen beslissing tussen toetsituaties maken, of hierbinnen veranderingen doorvoeren. Hierbij rekening houdende met de angst die leerlingen ervaren. Ook schoolbreed heeft dit onderzoek praktische relevantie binnen het onderzoek naar faalangst en spreekangst, gezien wij een analyse ontwikkelen welke factoren binnen verschillende toetsituaties gespreksvaardigheid meer of minder angst opleveren of wat leerlingen persoonlijk juist prefereren.

Theoretisch kader

In komend theoretisch kader zal blijken dat ook uit de literatuur naar voren komt dat er sprake kan zijn van angst, vreemde-taalangst en spreekangst. Wanneer we kijken naar het fenomeen angst is het natuurlijk allereerst belangrijk te bekijken wat we hieronder verstaan. Horwitz (Horwitz, Horwitz & Cope, 1991, p. 27) definieert angst als volgt; "Anxiety is the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system". Wanneer we vervolgens kijken naar het onderzoek over vreemde-taalangst zien we dat een belangrijk stressveroorzakend aspect van het moderne vreemde talenonderwijs is dat leerlingen de taal al dienen te gebruiken terwijl ze deze vaak nog beperkt meester zijn. (Tsiplakides,

2009) Gespreks- en spreekvaardigheidstoetsing worden hierbij benoemd als de meest angstopwekkende situaties binnen het moderne vreemde talenonderwijs. (Cheng, Horwitz, and Schallert, 1999).

Angst in haar verscheidene vormen en vooral voortkomend uit verschillende factoren is reeds uitvoerig onderzocht. Zo geven Van Doorn, Brouwer, Winkelman & Melis (2010) aan dat angst terug te dringen is tot drie verschillende soorten. Te weten; angst als karaktertrek, statische angst en specifieke situatieangst. Angst als karaktertrek, komt voor bij mensen ongeacht de situatie waarin zij zich bevinden, het kan ten alle tijden bij hen opkomen. Statische angst is daarentegen een angst die afhangt van een stressveroorzakende stimulus als bijvoorbeeld een schriftelijk examen. Specifieke situatieangst, is gerelateerd aan specifieke situaties en onafhankelijk van de periode waarin de angst zich voordoet, een mondelinge toets in een vreemde taal behoort tot deze laatstgenoemde vorm van angst. Het dienen te spreken van deze vreemde taal vormt de angstveroorzakende situatie.

Horwitz (2001) verdeelt deze specifieke situatieangst, vreemde-taalangst, onder in drie categorieën. Namelijk: Angst voor communicatie, angst voor negatieve evaluatie en angst voor toetsing. Gespreksvaardigheidstoetsing omvat alle drie de bovengenoemde categorieën en kunnen dan ook een flinke aanslag op het zelfvertrouwen en prestatievermogen van de leerlingen leggen. Zo leest men in Horwitz (1986) dat een ondervraagde leerling spreekt van een regelrechte 'disability' als hem naar zijn spreekangst wordt gevraagd. Spreekangstige leerlingen hebben dan ook de neiging ontwijkingsgedrag te vertonen. Zo ontwijken zij moeilijke zinsconstructies en gaan zij daarin vooral de diversiteit uit de weg. Maar ook er is ook sprake van ontwijkingsgedrag in grotere mate waar zij lessen missen en huiswerktaken voor zich uit blijven schuiven, soms tot zelfs voorbij de deadline. (Horwitz, 1986).

In de literatuur kunnen we reeds een groot aantal factoren ontdekken die angst kunnen veroorzaken tijdens de toetsing van gespreksvaardigheid in een moderne vreemde taal. Ook noemt men een aantal oplossingen of tips die mogelijk de angst kunnen verminderen. Zo noemt Savignon(1976) dat het van groot belang is de spontane conversatie een vitale rol binnen het gedeelte gespreksvaardigheid te geven, hiermee bedoelt zij dat vraag en antwoord vooraf niet tot in detail voorbereid is maar voortborduren op bij de leerlingen reeds bekende chunks (zinsdelen) of vocabulaire in de moderne vreemde taal. Zo wordt een realistische conversatie nagebootst, de leerling weet niet welke vraag hem wordt voorgeschoteld en kan zo pas op het moment van spreken zijn of haar antwoord formuleren, iets wat bij veel leerlingen angst veroorzaakt.

Verder noemt Horwitz (1986) verscheidene oplossingen, welke enkel in groepsverband plaatsvinden. Zo oppert zij het *community language learning* waarbij het aanleren van de vreemde taal een gemeenschappelijk doel wordt en de groepjes leerlingen die samen oefenen gevormd worden door niet meer dan tien leerlingen. De leerlingen dienen af en toe ook de rol van begeleider op zich te nemen en zo ontstaat er een breuk in de oorspronkelijke docent-leerling hiërarchie. Een andere optie die zij aandraagt is de 'suggestopedia', ontwikkeld door Lozanov waarbij de negatieve connotaties die men op voorhand ten opzicht van het spreken van een vreemde taal heeft, worden weggenomen en leerlingen hierdoor receptiever worden ten opzichte van de vreemde taal. Zo wordt bijvoorbeeld de sfeer in de klas aangepast zodat er voor leerlingen een veiligere spreekomgeving wordt ontwikkeld. Hierbij hebben we het dan ook over echte sfeeraanpassing in de vorm van leunstoelen in plaats van normale schoolstoelen, decor en verlichting. De leerlingen mogen zelf bepalen of zij tijdens het oplezen van een tekst door de docent, waardoor zij bekend worden gemaakt met eerder genoemde chunks, focussen op de achtergrondmuziek, de tekst of beide.

De meeste leermethoden nemen volgens Curran en Stevick (1976) een defensieve positie ten opzichte van de vreemde-taalleerder in, er bestaat volgens hen in de huidige leermethoden geen veilige sfeer waarin de leerlingen hun aangeleerde spreekvaardigheid ten toon kunnen spreiden, Guiora (1983) stemt hiermee in. Volgens Horwitz (1986) zijn de twee factoren die de meeste gespreksangst oproepen; de weinige tot geen controle over de loop van de communicatieve situatie en de wetenschap continu te worden gemonitord tijdens het spreken.

Men vindt in de literatuur vrijwel geen onderzoek naar de mate van angst die ervaren wordt in verschillende toetssituaties van de verschillende variaties binnen spreek- dan wel gespreksvaardigheid, zoals een één op één mondeling of in de vorm van een taaldorp. M heeft evenmin onderzocht welke contextuele factoren (voortkomend uit verschillende toetssituaties) stressveroorzakend zijn. Denk hierbij aan het verschil van een één op één mondeling of een mondeling in groepsverband of juist een native docent vergeleken met een niet native docent.

Onderzoeksvraag

In het theoretisch kader hebben we reeds aan aantal factoren gezien die volgens onderzoek stressveroorzakend kunnen zijn bij de toetsing van gespreksvaardigheid in een moderne vreemde taal. Om te achterhalen wat nog meer stressveroorzakende

contextuele factoren vormen zullen wij binnen dit onderzoek de volgende onderzoeksvraag en deelvragen hanteren:

- Hoofdvraag: Welke contextuele factoren veroorzaken angst bij diverse situaties gespreksvaardigheidstoetsing Moderne Vreemde Talen bij leerlingen uit de bovenbouw van de Havo en het Vwo?
- Deelvraag 1: Welke contextuele factoren bestaan er binnen verschillende situaties gespreksvaardigheidstoetsing Moderne Vreemde Talen?
- Deelvraag 2: Welke van deze factoren worden door leerlingen als stressvol ervaren?
- Deelvraag 3: Welke voorkeuren binnen gespreksvaardigheidstoetsing hebben leerlingen?

Op basis van de onderzoeksresultaten kunnen we in de discussie voor docenten aanbevelingen formuleren om zo angst bij leerlingen bij dergelijke situaties gespreksvaardigheidstoetsing te kunnen verminderen door de angstveroorzakende factoren te verkleinen en de positieve factoren te versterken of juist naar voren te laten komen.

Variabelen

Zoals te lezen in onze hoofdvraag onderzoeken wij welke contextuele factoren angst veroorzaken binnen gespreksvaardigheidstoetsing Moderne Vreemde Talen bij leerlingen uit de bovenbouw van de Havo en het Vwo.

Met contextuele factoren bedoelen wij de verschillende karakteristieken die verschillende toetsingssituaties met zich mee kunnen brengen. Denk hierbij aan het verschil van het praten met een moedertaalspreker van de vreemde taal vergeleken met een Nederlander. Bij al deze toetsontwerpen zijn er de al eerder genoemde contextuele factoren die van invloed kunnen zijn op de mate van angst die een leerling ervaart. In ons onderzoek zullen wij uitgaan van de standaardkarakteristieken van de drie bovengenoemde toetsontwerpen, namelijk het één op één mondeling, het groepsmondeling en het taaldorp. Hierbij zullen wij kijken welke variatie aan contextuele factoren er binnen deze drie toetsontwerpen nog bestaat.

In dit onderzoek komen er verschillende termen terug welke te maken hebben met angst. Samenvattend kan men de angst die wij onderzoeken definiëren als angst die toeslaat in de specifieke situatie van het spreken van een niet volledig beheerste vreemde taal, waarbij men angst heeft om te communiceren, angst voor negatieve evaluatie en angst voor toetsing.

Onder de moderne vreemde talen verstaan wij de talen Engels, Duits, Frans en Spaans. Onder leerlingen verstaan wij leerlingen uit de bovenbouw havo of vwo.

Verwachtingen/Hypothesen

Wanneer we kijken naar onze eigen ervaringen en de literatuur verwachten we dat leerlingen een mondeling waarbij ze één op één met docent zijn, zonder vaststaande tekst en onderwerpen het engst zullen vinden. Deze verwachting komt voort uit de gedachte dat een één op één mondeling geen steun van andere leerlingen geeft,, de leerling constant gemonitord wordt en niet weet waar de communicatie heengaat. Horwitz (1986) geeft aan dat dit belangrijke factoren zijn voor spreekangst. Zij geeft vervolgens ook twee opties voor docenten om te kunnen omgaan met spreekangstige leerlingen, namelijk de leerlingen helpen omgaan met een stressvolle situatie voortkomend uit toetsing gespreksvaardigheid bij moderne vreemde talen óf de toetsingssituatie minder stressveroorzakend maken. Deze laatste optie zullen wij onder de loep nemen.

Verder verwachten wij dat een van de uitkomsten van dit onderzoek zal zijn dat docenten de sfeer binnen het klaslokaal dermate dienen aan te passen dat er een 'gemeenschapszin' ontstaat in deze ruimte waardoor leerlingen geen competitie met andere leerlingen ervaren zodat ook dialogen en groepsgesprekken onderdeel uit kunnen gaan maken van de toetsingsituaties en deze niet langer als te complex of te intimiderend worden beschouwd. Er is dan al genoeg mee geoefend wat minder spreekangst zou opleveren en zo de leerlingen beter af gaan. (Kitano, 2001) Het zien van fouten als een natuurlijk onderdeel binnen het proces van het taalleerproces en niet langer te overcorrigeren door op iedere slak in de vorm van grammatica of uitspraak zout te strooien, zou angstige leerlingen communicatiever maken en hen niet langer angstig maken voor een negatieve evaluatie. (Gregersen, 2003)

Anderen stellen voor dat de nadruk dient te liggen op groepswork en zo dan ook groepsbeoordeling, dit zou minder bedreigend zijn en de combinatie van angstige en niet-angstige leerlingen zou gunstig werken. (Young, 1990). Een laatste optie die wordt aangedragen in het kader van nieuwe aanpakken door de docent is het individueel oefenen met de spreekangstige leerling buiten de klassensituatie om. (Damkot e.a., 2009) Voorbereiding blijkt in de aanpak van docenten vaak een element wat de stress zou moeten doen verminderen, zo geeft iets meer dan een kwart van de docenten aan de

leerlingen voor te bereiden met behulp van illustratiemateriaal, het vaakst wordt gekozen voor een video-opname waarop een goed voorbeeld is te zien van de gekozen toetsingsvorm. Ook komt het voor dat docenten juist voorbeelden laten zien van hoe het niet moet. (Damkot e.a., 2009) Wij verwachten dat leerlingen dit ook aan zullen geven.

Uit eigen praktijk ervaring verwachtten wij dat leerlingen meer angst zullen ervaren indien zij het mondeling afleggen bij een native-docent (dus met de Moderne Vreemde Taal als moedertaal), omdat wij verwachten dat leerlingen er vanuit gaan dat deze docent zich niet goed kan inleven in de fouten die de Nederlandstalige maakt en/of geen geduld of begrip hiervoor kan opbrengen.

Concluderend verwachten wij dat docenten spreekangst kunnen verminderen door de keuze voor een toetsings situatie waarin leerling in groepsverband met goede voorbereiding en met feedback van andere leerlingen geëvalueerd worden.

Methode

Opzet van het onderzoek

Binnen dit onderzoek naar spreekangst bij gespreksvaardigheid is er binnen twee middelbare scholen voor havo/vwo gekeken welke contextuele factoren angst veroorzaken bij diverse situaties gespreksvaardigheidstoetsing Moderne Vreemde Talen bij leerlingen uit de bovenbouw van de Havo en het Vwo. Om tot een beschrijving van deze kenmerken te komen hebben beide onderzoekers allereerst een aantal interviews afgenomen onder verschillende docenten vreemde talen. Deze interviews zijn vervolgens getranscribeerd en geanalyseerd op contextuele factoren die voorkomen binnen toetsingssituaties gespreksvaardigheid. Hierna is er een lijst gemaakt met factoren die voortkomen uit de resultaten van de interviews, factoren uit de literatuur, en factoren benoemd vanuit onze eigen praktijkervaring. Op basis van deze lijst met factoren hebben we zelf een enquête geformuleerd waarin leerlingen gevraagd wordt aan te geven in hoeverre ze het eens zijn met bepaalde stellingen. Alvorens deze enquête af te nemen onder leerlingen is deze enquête getest op een viertal leerlingen. Hierna zijn de enquêtes afgenomen bij leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar. Vervolgens zijn deze enquêtes geanalyseerd in Excel.

Selectie respondenten

Zoals zojuist vermeld werden binnen dit onderzoek twee verschillende groepen respondenten gebruikt: docenten voor de interviews en leerlingen uit de bovenbouw van het havo en vwo voor de enquêtes. Zowel de docenten als de leerlingen zijn afkomstig van twee verschillende havo/vwo scholen. De eerste school bevindt zich in het Gooi. Het is een ambitieuze school met een excellentie-certificaat waar Havo, VWO, Gymnasium en Technasium aangeboden wordt, ook biedt men hier excellentie programma's en Cambridge Engels aan. De tweede school is een vergelijkbare school gelegen in Tiel. Dit is een brede scholengemeenschap waar naast Havo en Vwo ook, Gymnasium, een Technasium, een ISK en Cambridge Engels wordt aangeboden. De keuze voor deze scholen is enerzijds praktisch van aard, gezien beide onderzoekers hier werkzaam zijn. Anderzijds hebben we bewust gekozen voor twee vergelijkbare scholen, waar docenten en leerlingen in ongeveer dezelfde context lesgeven en krijgen. Dit om ervoor te zorgen dat de resultaten vergelijkbaar zijn. Ook was het een bewuste keus om te kiezen voor Havo/Vwo scholen gezien onze onderzoeksvraag en gezien het feit dat leerlingen op het Havo/Vwo meer talenonderwijs krijgen dan op het VMBO.

De selectie van de docenten voor de interviews is net als de keuze voor de scholen tweeledig van aard. De eerste reden was praktisch: de docenten zijn werkzaam op dezelfde school als de onderzoekers. Ten tweede is de selectie van docenten tot stand gekomen met de volgende criteria: minstens 1 docent per taal, minstens 2 docenten per school, meerdere jaren leservaring, ervaring met de toetsing van gespreksvaardigheid in de bovenbouw, klassen in de bovenbouw en bereidheid om mee te werken. Op basis van deze criteria hebben we zelf in overleg met onze begeleiders/opleidingscoaches op de scholen een aantal docenten uitgekozen en interviews ingepland. Uiteindelijk zijn er 6 docenten geïnterviewd, twee van de ene school en 4 van de andere. Dit waren twee docenten Spaans, twee Frans, 1 Duits en 1 Engels. De ervaring van deze docenten varieert van 2 tot 14 jaar. Verder voldoen al deze docenten aan de bovenstaande criteria. Verder kunnen we de groep geïnterviewden een vrij representatieve groep van Moderne Vreemde Talen docenten op de Havo en het Vwo noemen gezien de verschillende jaren ervaring, de verschillende klassen en de verschillende ervaringen en manieren met en van toetsing gespreksvaardigheid.

Met de resultaten van de interviews is vervolgens een enquête afgenomen onder leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar van de al eerder genoemde twee scholen. We hebben gekozen voor leerlingen in de bovenbouw gezien deze leerlingen

meer ervaring hebben met gespreksvaardigheid en in het bijzonder haar toetsingsvormen en dan ook beter kunnen reflecteren op hun eigen angsten.

Voordat de enquêtes afgenomen werden onder een grotere groep leerlingen is de enquête getest op een viertal leerlingen. De hiervoor geselecteerde leerlingen zaten allen in een andere klas van de bovenbouw van de havo of het vwo. Gezien dit op korte termijn moest gebeuren komen deze leerlingen uit onze persoonlijke omgeving, maar gaan wel naar een havo/vwo school en volgen meerdere Moderne Vreemde talen. Na deze pilot, waarbij geen bijzonderheden aan de orde kwamen, hebben in totaal 78 leerlingen de enquête ingevuld, 32 enquêtes bij de ene school en 46 bij de ander school. Bij de selectie van de leerlingen was het belangrijk om een zo representatief mogelijke groep te ondervragen. Om deze reden hebben we de enquêtes afgenomen bij meerdere leerlagen. Verder betreffen de enquêtevragen gespreksvaardigheidstoetsing Moderne Vreemde talen in zijn algemeenheid. Om deze reden zijn de respondenten benaderd tijdens verschillende lessen Moderne Vreemde Talen. Uiteindelijk zijn er 42 leerlingen uit Vwo 5 geënquêteerd, 12 uit Vwo 6, 12 uit Havo 4, en 12 uit Havo 5. Hierbij valt op dat Vwo 4 ontbreekt, helaas konden we hier i.v.m. toetsweken en overige activiteiten geen klas voor vinden.

Instrumenten

Zoals al eerder beschreven hebben we voor ons onderzoek allereerst gekozen een interview af te nemen onder ervaren docenten vreemde talen. Het afnemen van kwalitatieve interviews met open vragen heeft als voordeel dat we hierbij door kunnen vragen en ook de vragen op een gegeven moment aan kunnen passen om meer of andere informatie boven tafel te krijgen. Om deze interviews te kunnen analyseren hebben we deze opgenomen met een audio-recorder en deze vervolgens getranscribeerd. Tijdens de interviews hebben we allereerst vragen gesteld ter controle of de docenten voldeden aan onze criteria.. Vervolgens waren de vragen open van aard en bedoeld om docenten vrij op te laten sommen welke factoren er terugkomen in een toetsituatie en hoe een toetsituatie verloopt. Vervolgens hebben we een lijst gemaakt met mogelijke factoren hebben we deze gebruikt om kwantitatief te onderzoeken welke factoren angst veroorzaken en welke factoren als prettig ervaren worden. Deze hebben we vervolgens in categorieën gezet welke u kunt vinden in de resultatensectie.

Vervolgens hebben we binnen de enquête bij elke categorie minstens 1 stelling per categorie geformuleerd die leerlingen moesten beoordelen als helemaal mee eens, beetje

mee eens, beetje mee oneens of helemaal mee eens. Hierbij zijn er bij sommige categorieën meerdere stellingen ter controle of omdat binnen deze categorie er meerdere factoren vaker genoemd werden in de interviews of deze ook in de literatuur voorkwamen. Verder werden de stellingen zowel positief als negatief geformuleerd, namelijk beginnend met "ik vind het spannend/ eng...", "Ik word zenuwachtig...", "Ik vind het fijn...", "Ik vind het niet fijn..." en "ik zou liever/graag..." met hierop volgend een stelling over de contextuele factoren uit de categorieën hierboven genoemd. Deze stellingen werden vervolgens in willekeurige volgorde in de enquête verwerkt om leerlingen niet te laten vergelijken tussen stellingen die in dezelfde categorie vallen. De eerste vraag uit de enquête was een instapvraag die luidde: "Heb je ooit overwogen om de moderne vreemde taal niet te kiezen of te laten vallen omdat je mondelinge toetsing zo eng vindt". Bovenstaande keuzes, het zowel positief als negatief formuleren en de stellingen in willekeurige volgorde zetten is naar voorbeeld van de Foreign Language Anxiety Scale (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986), die beschouwd wordt als zeer betrouwbaar met een alfa coëfficiënt van 0.93. De reden dat we gekozen hebben voor een vierpuntsschaalverdeling in plaats van een vijfpunts schaalverdeling zoals Horwitz (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) deze hanteert is omdat dit voorkomt dat leerlingen 'geen mening' invullen. In het geval van een vierpuntsschaalverdeling worden leerlingen verplicht een kant te kiezen, wat beter is gezien hun leeftijd.

Om onze enquête te controleren voordat we deze onder 78 leerlingen zouden afnemen hebben we deze eerst afgenomen onder een viertal leerlingen als pilot. Naar aanleiding hiervan bleek dat de vragen begrijpelijk waren en we hebben hierom geen aanpassingen gedaan, maar deze enquête direct afgenomen bij de diverse klassen. Wel is uit praktisch oogpunt op de ene school de vragenlijsten schriftelijk afgenomen en op de ander school digitaal. Hierbij is goed gelet op de overeenkomstigheid in de lay-out en vraagstelling zodat er geen discrepantie tussen de antwoorden zou ontstaan door toedoen van ontwerpfouten.

Dataverwerking

Voor de analyse van de data hebben we twee verschillende benaderingen gekozen. De interviews zijn opgenomen en uitgetypt, waarna er in combinatie met gelezen literatuur en eigen praktijkkennis een indeling in categorieën gemaakt is (bijv. voorbereiding) met daarbinnen een lijst met contextuele factoren. Dit zoals beschreven in de vorige sectie. Wat betreft de validiteit en de betrouwbaarheid van de afname van de interviews en de analyse hebben we gekeken of we na de 6 interviews een bepaalde lijn, stabiliteit zagen

in de antwoorden. Gezien dit het geval was hebben we niet meer interviews afgenomen. Was dit niet het geval geweest dan hadden we nog een aantal extra interviews af moeten nemen. Gezien de herhaling van de factoren binnen de verschillende interviews zullen de resultaten van de interviews en de lijst die hieruit voortvloeide hoogstwaarschijnlijk ook bij nieuw onderzoek naar voren komen, wat de resultaten betrouwbaar maakt. Als laatste hebben de antwoorden binnen de interviews ons het antwoord gegeven op onze eerste deelvraag, wat inhoudt dat we hebben gemeten wat we wilden meten.

De enquête die op basis van de contextuele factoren voortkomend uit de interviews is gemaakt is vervolgens voorgelegd aan 78 leerlingen uit verschillende jaarlagen. Nadat de leerlingen de enquête ingevuld hadden hebben we de resultaten kwantitatief geanalyseerd in Excel. Hierbij zijn de gemiddelde antwoorden van leerlingen uitgerekend. Bij het geheel is als laatste ook de open vraag geanalyseerd waarin gevraagd werd hoe leerlingen hun ideale mondeling zien. Dit om de kwantitatieve data te kunnen onderbouwen en de validiteit te controleren. Verder is de standaarddeviatie uitgerekend bij alle stellingen om te controleren of men ook conclusies kan trekken op basis van de antwoorden. Verder was de enquête anoniem, wat de validiteit ten goede komt, gezien leerlingen minder snel sociaal wenselijke antwoorden zullen geven wanneer hun naam er niet toe doet.

Resultaten

Interview resultaten

We hebben 6 interviews afgenomen op twee verschillende scholen. In deze interviews kwam duidelijk naar voren dat docenten merken dat leerlingen veel angst ervaren tijdens mondelinge toetsing in een vreemde taal. Zo gaf 1 docente aan dat ze zelfs eens meegemaakt heeft dat er een leerling flauw viel. Ook noemen docent dat leerlingen zweten, hikkelen of een black-out hebben. Deze docenten zien dat leerlingen angst ervaren en hebben geprobeerd ons uit te leggen welke factoren men tegen komt in een mondeling en welke factoren leerlingen eng zouden kunnen vinden. Hier kwam een flinke lijst met factoren uit, welke we ingedeeld hebben in verschillende categorieën.

Na analyse van de interviews hebben we de factoren ingedeeld in de volgende categorieën: Angst voor taal zelf, Voorbereiding, Verwachtingen, Onverwachte situaties tijdens mondeling, Wachtijd, Praktische dingen, Slechts 1 kans (alles hangt op 1

moment), Op gemak stellen, Met wie het mondeling, Beoordeling (wie), Beoordeling (hoe), Onderwerp. Tussen en binnen deze categorieën kwamen verschillende factoren naar voren die soms gedeeltelijk overlaptten of elkaars tegenovergestelde waren. Deze hebben we voordat we de vragen voor de enquêtes gingen maken samengevoegd. Daarnaast hebben we genoemde factoren die zeer docentspecifiek van aard waren en niet meerdere keren terugkwamen of ook in de literatuur te vinden waren weggelaten. Op basis hiervan kwamen we op de volgende categorieën gezien vanuit het oogpunt van de leerling i.p.v. de docent: vak laten vallen (angst algemeen), voorbereiding, wachttijd, voor wie & met wie, op gemak stellen, verslaglegging, slechts 1 kans, beoordelingscriteria, controle over de situatie, feedback. In tabel 1 ziet u de uiteindelijke categorieën met hierbinnen de verschillende contextuele factoren. Op basis van deze tabel hebben we vervolgens de enquête gemaakt.

Tabel 1: contextuele factoren in categorieën	
<u>Categorieën</u>	<u>Factoren:</u>
<u>Vorbereiding</u>	Vooraf veel oefenen of niet, aanleren spreekstrategieën
<u>Wachttijd</u>	Spreken van andere leerlingen vooraf die al geweest zijn, lang wachten, vaste tijd voor het mondeling
<u>Voor wie & met wie</u>	Alleen met de docent, samen met een andere leerling, zelf kiezen met welke klasgenoot, meerdere docenten bij het mondeling, moedertaalspreker als docent, presentatie voor de klas
<u>Op gemak stellen</u>	Eerst praatje maken, gelijk beginnen
<u>Verslaglegging</u>	Mondeling opnemen (audio of video), aantekeningen maken door beoordelaar
<u>Slechts 1 kans</u>	Meerdere rondes toetsen, hangt af van 1 dag
<u>Beoordelingscriteria</u>	Criteria duidelijk van te voren of niet, focus op communicatie of grammatica
<u>Controle over de situatie</u>	Onverwachte vragen, zelf onderwerp kiezen, spiekbriefje erbij, als tweede aan de beurt bij mondeling in tweetallen/groepjes
<u>Feedback</u>	Directe feedback/ uitgestelde feedback, peerfeedback

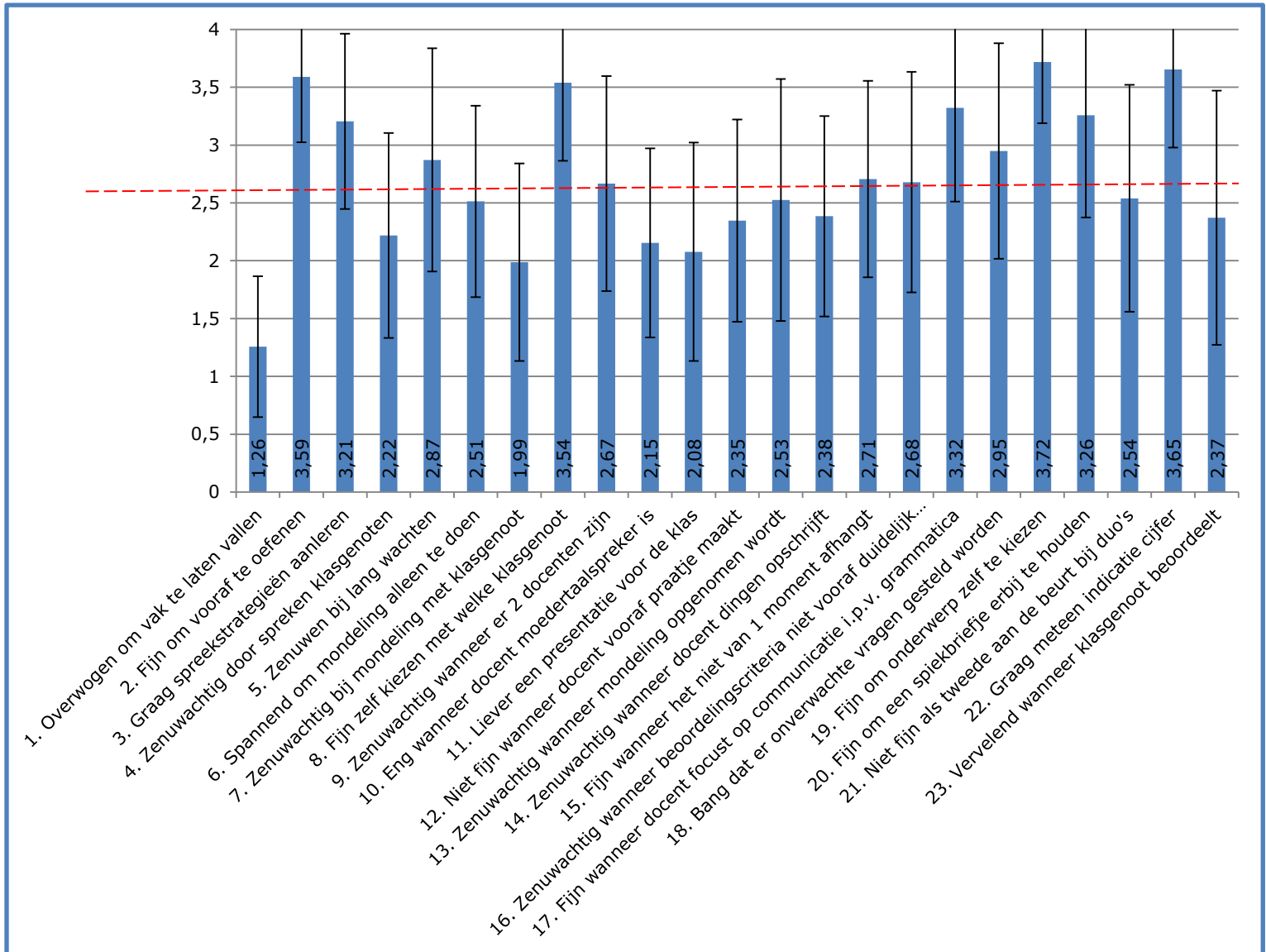
Enquête resultaten.

Zoals al beschreven in onze onderzoeksopzet hebben we 78 enquêtes afgenomen onder leerlingen uit de bovenbouw en de havo van het vwo. De resultaten van deze enquêtes ziet u in onderstaande grafiek gerangschikt op bij elkaar horende factoren, ingedeeld naar chronologisch verloop van de mondelinge toetsing. In deze grafiek worden de gemiddelde antwoorden op de stellingen van de respondenten weergegeven alsmede de

standaarddeviaties. Hierbij ziet men 4 als 'helemaal mee eens', 3 als 'een beetje mee eens', 2 als 'een beetje mee oneens' en 1 als 'helemaal oneens'. Naast deze grafiek met de gemiddelde antwoorden zullen we ook het percentage eens/oneens meenemen in onderstaande verslaglegging. De complete stellingen zoals beantwoord door de leerlingen vindt u in tabel 2 hieronder.

Tabel 2: Stellingen
1. Ik heb ooit overwogen om een vak niet te kiezen/ te laten vallen omdat ik mondelinge toetsing zo eng vind.
2. Ik vind het fijn om vooraf te oefenen met praten in de vreemde taal als voorbereiding op het betreffende mondeling.
3. Ik zou graag leren hoe ik me red uit een moeilijke dialoog, hoe zeg ik bijvoorbeeld iets op eenzelfde maar manier als ik de andere optie niet meer weet?
4. Ik word zenuwachtig als ik andere leerlingen spreek voor mijn mondeling die 'm al hebben gehad.
5. Ik krijg de zenuwen als ik lang moet wachten voor het mondeling, het zou dan ook fijn zijn om een vaste tijd te krijgen dat je bij het lokaal moet zijn.
6. Ik vind het heel spannend als ik een mondeling in mijn eentje moet doen met de docent.
7. Ik word zenuwachtig als ik een mondeling samen met een andere leerling moet doen.
8. Ik vind het fijn als ik zelf mag kiezen met wie uit mijn klas ik samen het mondeling doe.
9. Ik zou zenuwachtig worden als er twee docenten bij het mondeling aanwezig zouden zijn.
10. Ik vind het eng dat de docent de taal als moedertaal heeft, hierdoor denk ik dat zij sneller hoort dat ik het fout doe waardoor ik zenuwachtiger raak.
11. Ik zou liever een presentatie voor de klas geven dan enkel voor de docent.
12. Ik zou het niet fijn vinden als de docent eerst een simpel praatje met me maakt in de vreemde taal of het Nederlands, ik begin het liefst meteen met de echte mondeling vragen.
13. Ik word zenuwachtig als mijn docent het mondeling zou opnemen en dit later kan terugkijken of terughoren.
14. Ik word zenuwachtig van het feit dat de docent dingen opschrijft terwijl ik praat.
15. Ik zou het fijn vinden als ik in meerdere rondes mondeling getoetst zou worden, zodat het dus niet allemaal afhangt van die ene specifieke dag.
16. Het maakt me zenuwachtig als de docent vooraf niet heeft gezegd waar ze op gaat letten.
17. Ik vind het fijn als een docent voornamelijk focust op het in staat zijn een gesprek te voeren en niet kijkt naar grammaticale fouten die te overzien zijn.
18. Tijdens het mondeling ben ik bang dat de docent vragen gaat stellen die ik niet verwacht en waar ik me dus niet op heb kunnen voorbereiden.
19. Het is fijn als je het onderwerp zelf mag kiezen vooraf, dan kun je je beter voorbereiden.
20. Ik vind het fijn om een spiekbriefje er bij te houden met steekwoorden, dit maakt mij minder zenuwachtig.
21. Ik vind het niet fijn als ik als tweede aan de beurt ben als we het mondeling in duo's moeten doen met een klasgenoot erbij.
22. Ik zou graag van de docent meteen na het mondeling horen of het voldoende of onvoldoende was.
23. Ik zou het vervelend vinden als de beoordelaar een van mijn klasgenoten is, dit maakt mij zenuwachtig.

Wanneer we kijken naar de resultaten op de eerste stelling: 'Ik heb ooit overwogen om een vak niet te kiezen/ te laten vallen omdat ik mondelinge toetsing zo eng vind' zien we dat slechts 3% ooit heeft overwogen om een vak niet te kiezen of te laten vallen omdat ze mondelinge toetsing zo eng vindt. 75% van de ondervraagde leerlingen heeft überhaupt nooit om deze reden een vak Moderne Vreemde Talen willen laten vallen.



Toch blijken er bepaalde aspecten te zijn die leerlingen als angstig ervaren. Deze contextuele factoren bespreken we hieronder. De verdeling in categorieën is dezelfde als bij de contextuele factoren, dit naar aanleiding van het chronologische verloop.

Voorbereiding.

Op de stelling 2: "Ik vind het fijn om vooraf te oefenen met praten in de vreemde taal als voorbereiding op het betreffende mondeling" geeft 96 procent van de leerlingen aan

het hiermee een beetje of helemaal eens te zijn. Daarnaast is het gemiddelde antwoord 3,59 op 4 wat neerkomt op heel erg mee eens. Daarnaast geven de gemiddelde antwoorden op stelling 3: "Ik zou graag leren hoe ik me red uit een moeilijke dialoog, hoe zeg ik bijvoorbeeld iets op eenzelfde manier als ik de andere optie niet meer weet?" aan dat leerlingen ook graag spreekstrategieën aanleren. Ook hier geeft procentueel de meerderheid aan dit prettig te vinden, namelijk 87%. Het gemiddelde antwoord hierbij is 3,20 wat inhoudt dat de leerlingen het hier een beetje mee eens tot heel erg mee eens zijn. Al met al vinden leerlingen het zeer fijn om vooraf veel te oefenen, maar waarderen ze het ook wanneer ze streekstrategieën leren.

Wachttijd.

Wanneer we kijken naar de 2 stellingen m.b.t. wachttijd, stelling: 4. "Ik word zenuwachtig als ik andere leerlingen spreek voor mijn mondeling die 'm al hebben gehad." En 5. "Ik krijg de zenuwen als ik lang moet wachten voor het mondeling, het zou dan ook fijn zijn om een vaste tijd te krijgen dat je bij het lokaal moet zijn.", valt op dat de meeste leerlingen het geen probleem vinden om klasgenootjes tegen te komen die het mondeling al hebben gehad, 60% vindt het niet vervelend om die klasgenootjes te spreken voorafgaand aan het mondeling. En gemiddeld scoort deze stelling ook een 2.22 wat betekent niet mee eens. Wat betreft stelling 5 geeft 69% van de ondervraagden aan wel zenuwachtig te worden bij lang wachten en het fijn te vinden een vaste tijd te krijgen om bij het lokaal te zijn. Het gemiddelde antwoord bij deze stelling was 2,87 op 4.

Voor wie en met wie men een mondeling voert.

Wanneer we kijken naar de stellingen die gaan over met wie of voor wie de leerlingen een mondeling voeren geeft 55% van de leerlingen aan het spannend een mondeling alleen te doen met een docent. Op stelling 6: "Ik vind het heel spannend als ik een mondeling in mijn eentje moet doen met de docent", geven de leerlingen gemiddeld aan het met deze stelling eens te zijn. Toch is deze score niet erg overtuigend. De score hierop is 2,51 wat net boven de grens van oneens zit.

Op stelling 7: "Ik word zenuwachtig als ik een mondeling samen met een andere leerling moet doen", geeft 71% aan het oneens te zijn met deze stelling, de meeste leerlingen worden dus niet zenuwachtig wanneer ze samen met een andere leerling hun mondeling doen. Ook in de grafiek kunt u zien dat bij stelling 7 de leerlingen het gemiddeld oneens zijn met deze uitspraak (1.99).

Wanneer men met een klasgenoot het mondeling voert geeft 92% aan het fijn te vinden zelf te kiezen met wie. Ook hier geeft het gemiddelde antwoord op deze stelling (8): "Ik

vind het fijn als ik zelf mag kiezen met wie uit mijn klas ik samen het mondeling doe”, aan dat leerlingen het zeer met deze stelling eens zijn (score 3,54).

Hoe staan de leerlingen dan tegenover een mondeling met twee docenten? De antwoorden op stelling 9: “Ik zou zenuwachtig worden als er twee docenten bij het mondeling aanwezig zouden zijn”, waren flink verdeeld. 58% was het eens, 42% oneens. Toch geven de leerlingen gemiddeld gezien aan zenuwachtig te worden van de aanwezigheid van 2 docenten (score 2.67).

Op stelling 10: “Ik vind het eng dat de docent de taal als moedertaal heeft, hierdoor denk ik dat zij sneller hoort dat ik het fout doe waardoor ik zenuwachtiger raak” geeft 63% van de leerlingen aan het hiermee oneens te zijn. Ook de gemiddelde score van 2.15 geeft aan dat leerlingen het gemiddeld gezien niet eng vinden wanneer de docent een moedertaalspreker is.

Op stelling 11: “Ik zou liever een presentatie voor de klas geven dan enkel voor de docent” geeft 66% van de leerlingen aan het hiermee oneens te zijn. Ook de gemiddelde score (2.08) geeft aan dat leerlingen het hiermee oneens zijn. 66% van de leerlingen preferereert dus het mondeling boven een klassikale presentatie.

Op het gemak stellen.

Leerlingen worden graag door hun docent op het gemak gesteld, 61% van de leerlingen geeft het oneens te zijn met de stelling (12): “Ik zou het niet fijn vinden als de docent eerst een simpel praatje met me maakt in de vreemde taal of het Nederlands, ik begin het liefst meteen met de echte mondelinge vragen”. Wanneer we vervolgens kijken naar de gemiddelde score op deze stelling blijkt dat de gemiddelde leerling het oneens (score 2.35) is met deze stellen en het dus fijn vinden om eerst een simpel gesprekje te voeren.

Verslaglegging tijdens het mondeling.

Kijkend naar verslaglegging tijdens het mondeling geeft 28% aan dat zij zich ongemakkelijk zouden voelen bij het opnemen van het mondeling, en 22% geeft aan het hier helemaal eens te zijn met de stelling (13): “Ik word zenuwachtig als mijn docent het mondeling zou opnemen en dit later kan terugkijken of terughoren”. Het gemiddelde van de antwoorden geeft wel aan dat leerlingen het meer eens dan oneens zijn met deze stelling, de score ligt namelijk net boven de 2.5 (2.53). Desalniettemin blijkt dat er een grote spreiding in de antwoorden van de leerlingen zit, de standaarddeviatie is boven de 1 (1.05), waardoor we deze vraag niet mee kunnen rekenen gezien de meningen te erg verdeeld zijn.

Onze stelling 14: "Ik word zenuwachtig van het feit dat de docent dingen opschrijft terwijl ik praat" leverde de volgende antwoorden op; exact 50% bleek het oneens te zijn en niet zenuwachtig te worden en de resterende 50% werd er juist wel zenuwachtig van. Desalniettemin blijkt het gemiddelde antwoord oneens te zijn, de score hierbij is 2.38 wat duidelijk onder de grens van 2,5 ligt. Gemiddeld gezien worden leerlingen dus niet zenuwachtig van een docent die tijdens de toetsing dingen opschrijft .

Slechts één kans.

Tevens vroegen we de leerlingen hoe zij staan ten opzichte van gespreksvaardigheid in meerdere rondes laten toetsen zodat hun cijfer niet enkel afhangt van die ene specifieke dag. De stelling (15) hierbij was: "Ik zou het fijn vinden als ik in meerdere rondes mondeling getoetst zou worden, zodat het dus niet allemaal afhangt van die ene specifieke dag". Hierbij gaf 69% van de leerlingen dit prettig te vinden. Ook gemiddeld gezien bleek dat de leerlingen hier gemiddeld gezien mee eens waren (score 2.71).

Beoordelingscriteria.

64% procent geeft aan zenuwachtiger te worden als zij niet weten welke beoordelingscriteria de docent hanteert bij het mondeling. Ook gemiddeld gezien geven de leerlingen aan het eens te zijn met deze stelling (16) (score 2.68): "Het maakt me zenuwachtig als de docent vooraf niet heeft gezegd waar ze op gaat letten". Verder geeft 83% van de ondervraagde leerlingen aan het fijn te vinden als de docent voornamelijk focust op het in staat zijn een gesprek te voeren en niet kijkt naar grammaticale fouten. Ook gemiddeld gezien geven leerlingen aan het met deze stelling (17) eens te zijn (score 3.32).

Controle over de situatie.

Tijdens het mondeling is 69% van de leerlingen bang dat de docent onverwachte vragen stelt waarop zij zich niet hebben kunnen voorbereiden, blijkt uit stelling 18. Met een gemiddelde score van 2.95 op deze vraag blijkt ook dat leerlingen het eens zijn met deze stelling en dus bang zijn voor onverwachte vragen.

Het belangrijkste binnen de categorie 'controle over de situatie' is het onderwerp, 99% van de leerlingen vindt het fijn om zelf het onderwerp van het mondeling te mogen kiezen. Uit de gemiddelde score 3.72 blijkt dat leerlingen het helemaal eens zijn met de stelling (19): "Het is fijn als je het onderwerp zelf mag kiezen vooraf dan kun je je beter voorbereiden". Daarnaast is dit de stelling waar de gemiddelde score het hoogst is, dus een zeer belangrijke factor voor leerlingen.

Duidelijk blijkt ook dat leerlingen het fijn vinden een briefje met steekwoorden erbij te hebben en om de zenuwen te bedwingen (stelling 20), 85% geeft dit aan. Ook gemiddeld gezien geven leerlingen aan dat ze dit fijn vinden, met een score van 3.26 zit het gemiddeld duidelijk boven de oneens/eens grens van 2.5.

Op stelling 21: "Ik vind het niet fijn als ik als tweede aan de beurt ben als we het mondeling in duo's moeten doen met een klasgenoot erbij", geeft 52% aan het hiermee eens te zijn. Ook blijkt gemiddeld gezien dat leerlingen het net aan eens zijn met deze stelling (score 2.54). Desalniettemin is deze score niet overtuigend.

Feedback

Wat betreft feedback geeft 93% van de ondervraagden aan graag meteen na het mondeling te horen van de docent of hun prestatie voldoende was. Het gemiddelde antwoord op stelling 22 was 3.65 wat inhoudt dat dit 1 van de stellingen is waar leerlingen het gemiddeld gezien helemaal mee eens waren.

Beoordeling door klasgenoten blijkt bij de helft van de ondervraagden zenuwen op te roepen. Toch blijkt dat de leerlingen gemiddeld gezien (2.37) aangeven dat ze het oneens zijn met deze stelling 23 ("ik zou het vervelend vinden als de beoordelaar een van mijn klasgenoten is, dit maakt mij zenuwachtig"). Helaas is de spreiding van de antwoorden zo groot (standaarddeviatie 1.09) dat we geen conclusies kunnen trekken met betrekking tot deze stelling.

Het ideale mondeling omschreven door leerlingen.

Bij de laatste vraag, een open vraag, vroegen we leerlingen verbeterpunten te geven en derhalve hun ideale mondeling te beschrijven. De vraag hierbij was: "Geef hieronder verbetertips voor mondelinge toetsen. Probeer hierbij zo duidelijk mogelijk te zijn. Mijn ideale mondeling ziet er als volgt uit.....". Voorbereiding is volgens hen het allerbelangrijkst. Samen het mondeling kunnen afleggen met een vriend of vriendin heeft hun voorkeur en zou hen minder zenuwachtig maken. Voor de docent is de rol weggelegd de leerling te laten ontspannen en dit kan deze onder andere doen door te letten op gespreksvaardigheid en niet op 'onbelangrijke' grammaticafouten. Aantekeningen mogen gemaakt worden maar de leerling ziet liever niet of de docent afkeurend denkt over zijn of haar prestaties. Heel vaak werd aangegeven dat leerlingen hun mondeling niet voor de klas willen laten afnemen. Qua tijdstip hebben de meeste leerlingen de voorkeur voor laat in de ochtend zodat ze er niet de hele dag tegen aan zitten te hikken maar wel tijd hebben om alles nog eens rustig door te kijken. Een briefje met steekwoorden is volgens

velen nodig. Opvallend is dat veel leerlingen aangeven dat de oorsprong van de docent niet uitmaakt, indien zij wel een voorkeur hebben is dat voor een Nederlandstalige docent. En mooie uitkomst uit de enquête was dan ook: "Als de Nederlandse docent die taal maar goed spreekt".

Conclusie en aanbeveling

Conclusie:

Zoals we hebben gezien in het theoretisch kader kan angst bij toetsing van spreek- of gespreksvaardigheid de resultaten van leerlingen negatief beïnvloeden. Hier moeten dan ook oplossingen voor gevonden worden. Wij hebben onderzocht welke contextuele factoren er bestaan binnen verschillende toetssituaties gespreksvaardigheid door de afname van interviews met verschillende docenten. Op basis hiervan hebben wij leerlingen hun mening laten geven over stellingen waarin deze factoren verwerkt zijn. Leerlingen hebben hierbij aangegeven welke factoren angst veroorzaken bij de toetsing van gespreksvaardigheid, tevens hebben we ze in een open vraag het ideale mondeling laten omschrijven.

Uit de interviews met 6 docenten bleek dat docenten veelal dezelfde factoren benoemen die voor kunnen komen binnen de toetsing van gespreksvaardigheid in een moderne vreemde taal. Op basis van de resultaten van deze interviews, gecombineerd met de literatuur en onze eigen praktijkervaring is vervolgens een lijst met factoren geformuleerd. Hieruit kwamen factoren ingedeeld in verschillende categorieën: voorbereiding, wachttijd, voor wie & met wie, op gemak stellen, verslaglegging, slechts 1 kans, beoordelingscriteria, controle over de situatie en feedback. Binnen deze categorieën kwamen verschillende factoren naar voren welke verwerkt zijn in stellingen die in een enquête zijn voorgelegd aan leerlingen, hiervoor verwijzen wij u naar tabel 2.

In de uitkomsten van de enquête kwam zowel naar voren welke contextuele factoren leerlingen als beangstigend ervaren als ook de factoren waar ze de voorkeur aan geven. Leerlingen geven in de open vraag over hun ideale mondeling aan dat ze graag: goed voorbereid worden; samen met een vriend of vriendin het mondeling afleggen; er gelet wordt op communicatie in plaats van grammatica; aantekeningen mogen gemaakt worden mits er geen afkeuring van de docent uitstraalt; niet voor de klas hun mondeling

afleggen; mondeling laat in de ochtend; een briefje met steekwoorden er bij mogen houden; de oorsprong van de docent maakt niet uit.

Wanneer we vervolgens kijken naar de resultaten op de verschillende stellingen blijkt dat deze veelal overeenkomen met de uitkomsten van deze open vraag. De meest significante resultaten hebben we geïdentificeerd op basis van het gemiddelde en de standaarddeviatie. Hieruit blijkt dat leerlingen het erg fijn vinden om te oefenen. 69% geeft aan dit fijn te vinden en gemiddeld scoort deze stelling een 3.59. Verder vinden leerlingen het ook prettig zich goed voor te bereiden door spreekstrategieën aan te leren, maar liefst 83% vindt dit fijn en gemiddeld gezien scoort dit een 3.2. Daarnaast geven leerlingen (72%, gemiddelde: 1.99) aan niet zenuwachtig te worden wanneer het mondeling samen met een andere leerling gevoerd wordt. Ook geven leerlingen aan het erg fijn te vinden zelf een klasgenoot te mogen kiezen. 92% geeft aan dit fijn te vinden en gemiddeld gezien is men het ook erg eens met deze stelling (3.54). Hiernaast geven de leerlingen net als in de open vraag aan het fijn te vinden dat men focust op communicatie (83%, gemiddelde 3.32) en dat ze er een briefje met steekwoorden bij mogen houden met een gemiddelde van 3.26 (83%). Vervolgens blijkt dat de meest hoge scores liggen bij het zelf mogen kiezen van het onderwerp (99%, gemiddelde 3.72) en bij het direct krijgen van feedback achteraf over het cijfer (93%, 3.65).

De zojuist genoemde resultaten sluiten aan bij de theorie zoals we deze gezien hebben in het theoretisch kader. Zo laten veel docenten de leerlingen antwoord geven op vooraf niet bekende vragen. Deze optie stoomt de leerling klaar voor een realistische conversatie in het dagelijks leven. Horwitz (1986) geeft hierbij aan dat dit angst kan veroorzaken omdat de weinige tot geen controle over de loop van de communicatieve situatie een van de twee voornaamste stressveroorzakende factoren is. Dit blijkt ook uit de stelling waarin leerling gevraagd wordt of ze angstig worden van onverwachte vragen. 69% wordt hier beschouwt dit als beangstigend en ook gemiddeld zien we dat leerlingen dit zo zien (2.95). Wanneer men dus zorgt dat leerlingen meer controle hebben over de situatie door het zelf kiezen met wie, wanneer en met welk onderwerp ze het mondeling voeren en hier goed op voorbereid worden door te oefenen en spreekstrategieën aan geleerd krijgen zullen ze minder stress beleven, zoals blijkt uit de resultaten die hierboven beschreven zijn. Het aanleren van chunks, zoals Savignon (1976) reeds aangaf biedt hierbij dan ook handvatten. Verder blijkt dat men de focus kan verleggen naar communicatie in plaats van grammatica waardoor leerlingen minder angst ervaren en vinden leerlingen het fijn om in meerdere rondes hun mondeling te mogen doen (69%, gemiddelde 2.71). Naast de controle over de situatie is de sfeer die om het mondeling heen hangt is zowel veelvuldig besproken in de theorie als van groot belang gebleken uit

de ingevulde enquêtes. Lozanov (2006, p.43) stelde voor de negatieve connotaties die men op voorhand ten opzichte van het spreken van een vreemde taal heeft weg te nemen. Dit kan men door een gesprekje te voeren met de leerlingen vooraf en ze zo op hun gemak te stellen. 61% van de leerlingen geeft aan dit prettig te vinden. Daarnaast vinden leerlingen het zoals eerder genoemd prettig samen met een klasgenoot het mondeling te voeren en vinden ze het fijn zelf te kiezen met wie ze het mondeling voeren. Verder vinden leerlingen het fijner wanneer ze een mondeling in een groepje of alleen met de docent voeren dan wanneer ze voor de klas presenteren (66% eens). Curran en Stevick wijzen de docent, evenals Guiora, ook op de veilige omgeving die de stress zou verminderen bij leerlingen, dit zien wij ook weer terug in de richtlijnen die docenten voor zichzelf stellen en de voorkeuren van leerlingen. Zo vinden leerlingen het prettig wanneer duidelijk is wat ze kunnen verwachten, dit biedt veiligheid. Leerlingen geven aan graag te weten welke beoordelingscriteria er gelden en wanneer ze aan de beurt zijn. Ook vinden ze het fijn wanneer ze in meerder rondes beoordeeld worden.

Al in onze hypothese kwamen een aantal van deze factoren naar voren, zo verwachtten wij dat leerlingen het eng zouden vinden wanneer het onderwerp niet vaststaat, dat leerlingen het fijn vinden om te oefenen en dat er gefocust wordt op communicatie in plaats van grammatica. Ook verwachtten wij dat angst verminderd kan worden door leerlingen in groepsverband hun mondeling af te laten leggen. Toch blijkt dat een aantal factoren uit onze hypothese niet voorkomt in de resultaten hierboven. De resultaten over het hebben van een native docent en het opnemen of opschrijven tijdens het mondeling zijn niet erg significant. Zo kunnen we geen conclusies trekken op basis van de resultaten op de stellingen over het opnemen dan wel opschrijven tijdens het mondeling, hierbij was de spreiding te groot. Toch lijkt het zo dat dit leerlingen vaak wel een beetje zenuwachtig maakt wat aansluit bij wat Horwitz (1986) aandraagt; dat de wetenschap continu te worden gemonitord tijdens het spreken, door de gesprekspartner, dan wel door de docent, stress veroorzaakt. Verder blijkt dat leerlingen, tegen onze verwachting in, het vaak niet vervelend vinden wanneer de docent een native is, 66% geeft aan dit niet vervelend te vinden (gemiddeld 2.15) en ook tegen onze verwachting in het niet erg eng te vinden om het mondeling alleen te doen.

Aanbevelingen

Aanbevelingen met betrekking tot de onderwijspraktijk.

Dat mondelinge toetsing meer dan eens stress oproept bij leerlingen is reeds bewezen. Vraag is dan ook welke aanbevelingen toetsingsvormen dermate veranderen dat deze

minder angst op wekken bij leerlingen? De conclusies die het onderzoek heeft opgeleverd kunnen vertaald worden in een aantal tips voor de lespraktijk.

=De belangrijkste algemene conclusie van dit praktijkgericht onderzoek is dat leerlingen een grote waarde hechten aan keuzevrijheid, zowel in het onderwerp als in de formatie van de groepjes waarin het mondeling plaatsvindt en wie het spits dient af te bijten. Wij raden dan ook aan de leerlingen de keus te geven het mondeling alleen of met zijn tweeën af te leggen voor diegenen die het in duo's willen, hen ook vrije keus te geven met wie zij een duo vormen. Veel docenten doen dit gelukkig al jarenlang.

- Tijd vrijmaken binnen de lessen voorafgaand aan het mondeling om te kunnen oefenen is van groot belang, leerlingen verwachten dat dit onderdeel van de lessen uitmaakt zo bleek uit hun respons. Zo kunnen de leerlingen onder toezicht van iemand die de taal beheerst oefenen met deze voor hen nog vreemde taal.

-Wij raden aan hen strategieën te leren zoals chunks die zij kunnen inzetten waar nodig, zoals bijvoorbeeld 'Kunt u dat herhalen?' of stopwoordjes om een paar seconden tijd te rekken als 'euhm, laat me even denken.' Ook is het mogelijk de leerlingen te laten oefenen met een voor hen onbekend woord te omschrijven of de zin te herformuleren.

-Een flinke meerderheid van de leerlingen gaf aan het fijn te vinden een vaste tijd te krijgen om bij het lokaal te zijn, dit zou positief werken op hun ontspanning. Een vaste tijd zorgt tevens voor minder onrust op de gang en zo ook voor minder onrust bij de leerlingen en zou dan ook een welkome toevoeging aan het ontwerp van mondelinge toetsing bij Moderne Vreemde Talen kunnen zijn

- Wat betreft het maken van aantekeningen raden we aan gebruik te maken van je kennis van de leerling, denk je dat het zijn of haar prestaties zal beïnvloeden als je voor de leerling druk zit te schrijven, laat het dan in dit geval achterwege. Een uitkomst hiervoor zou kunnen zijn het mondeling op te nemen en dit terug te kijken met twee docenten.

- Leerlingen vinden een informeel gesprekje in de moedertaal dan wel in de doeltaal erg fijn. Wij raden dit dan ook ten eerste aan, dit stelt hen op het gemak en zorgt ook dat zij het idee krijgen dat jij ze hebt gezien.

- Een mondeling afnemen in meerdere rondes om niet alles van het ene moment af te laten hangen was een verandering in de bestaande toetsontwerpen die veel leerlingen

aansprak. Het toetsen van gespreksvaardigheid zou vaker kunnen plaatsvinden waardoor er zowel vaker geoefend wordt met deze vaardigheid en men al doende went aan het spreken en houden van een dialoog in de vreemde taal als dat men went aan het continue monitoren door de docent en een mondeling wat gangbaarder en dus minder beladen wordt. Uiteindelijk leveren dan al deze rondes mondeling samen een gemiddeld cijfer op voor gespreksvaardigheid waardoor een black-out of andere reden voor een slecht resultaat niet zo een groot effect op het eindcijfer heeft en men met een geruster hart het mondeling in kan gaan.

- Leerlingen willen graag weten waar ze aan toe zijn blijkt uit dit onderzoek. Let hier dan ook op door bijvoorbeeld met hen de criteria te bespreken en wat je verwacht, dienen ze een begrijpelijk dialoog te kunnen onderhouden of moet het ook volledig grammaticaal correct te zijn.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Verder raden we voor komende onderzoeken aan om een breed scala aan diepte-interviews met leerlingen af te nemen om te kijken welke factoren zij zelf aandragen als behorende tot gespreksvaardigheidstoetsing Moderne Vreemde Talen en hen aan te laten geven welke zij als stressveroorzakend ervaren en ook hierover een open vraag toe te voegen, waarom dit stress veroorzaakt. Een volgend onderzoek zou zich ook kunnen richten op het in de praktijk laten beleven van verschillende toetssituaties en n afloop de mening van leerlingen vragen.

Reflectie

Wij hebben met groot genoegen samengewerkt en vonden het fijn vanuit de praktijk te kunnen achterhalen hoe onze leerlingen zich voelen met betrekking tot mondelinge toetsing. Hoewel we op voorhand een pilot hebben uitgevoerd met onze enquête door deze door 4 leerlingen te laten invullen stuitte wij bij het invoeren van de data op kleine ontwerpfoutjes. Zo is de vraag: *Ik zou het niet fijn vinden als de docent eerst een simpel praatje met me maakt in de vreemde taal of het Nederlands, ik begin het liefst meteen met de echte mondeling vragen* tweeledig, we wilden van hen weten of ze hierdoor zenuwachtig werden waren maar vroegen tegelijkertijd ook naar of de leerlingen meteen aan de slag wilden. Als we deze vraag konden herformuleren zou deze *Ik word minder zenuwachtig als de docent eerst een simpel praatje met me maakt in de vreemde taal of het Nederlands.*

Tevens raden we toekomstige onderzoekers álle vragen te stellen in de vorm: " Ik word zenuwachtig als . . . ". Wij hebben zelf ook veel vragen geformuleerd met "ik vind het fijn", ervan uitgaande dat we de leerling anders te veel zouden sturen maar toen we de

gegevens gingen invoeren en "ik word zenuwachtig als" als tegenovergestelde van "Ik vind het fijn als . . ." gingen zien, ontstond er een discrepantie in de antwoorden omdat de leerling dit niet altijd als tegengestelden ziet.

Dankwoord

Allereerst willen wij graag onze begeleidster drs. Caroliene van Waveren Hogervorst bedanken. Zij is een wonder met getallen en wist ons dan ook goed te adviseren waar nodig bij de dataverwerking. Wij hebben haar opbouwende kritiek en positieve instelling als zeer prettig en nuttig ervaren. Tevens bedanken wij de stagescholen en alle betrokkenen die het afnemen van de vragenlijsten mogelijk hebben gemaakt.

Auteursinformatie

Linda van de Koot en Jolie van Loo zijn docent in opleiding (LIO) voor het vak Spaans aan het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht. In het kader van hun opleiding tot eerstegraads docent hebben zij een onderzoek naar angstopwekkende contextuele factoren van gespreksvaardigheidstoetsing verricht. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek (PGO) en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.

Bibliografie

Cheng, Y.S., Horwitz, E.K. & Schallert, D.L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal December, 37*,308-328.

Damkot, A., Janssen, R., Lups, R. (2009). *Mondelinge taalvaardigheid. Van ondergeschoven kindje naar gelijkwaardige partner*. Utrecht: Universiteit Utrecht. IVLOS. Alfa-cluster.

Doorn, E. van, Brouwer, Winkelman M. & Melis, C. (2010). *Help! Spreekangst Een onderzoek naar drie verschillende motivaties voor spreekangst*. Groningen: Universiteit van Groningen. Lerarenopleiding.

Eilander-Noordam, C. (2011). *'Troubleshooten in taaldorpland. Hoe kan een taaldorp transparanter zijn voor II van verschillende spreekniveau's?'* Utrecht: Universiteit Utrecht. IVLOS. Alfa-cluster

- Ekeris, J., García, K., & van de Rijt, S. (2008). *Hilfe! ¡Ich ne parle español!*. Utrecht: Universiteit Utrecht. IVLOS. Alfa-cluster
- Gisbergen, M.W. van, (2011) *Je n'ose pas: Spreekangst bij Frans*. Tilburg: Fontys Hogescholen Tilburg. Lerarenopleiding Frans
- Gregersen, T. S. (2003). To Err Is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students. *Foreign Language Annals*, 36, (1), 25-32.
- Horwitz, E. K. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. .A. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27-36). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the College Japanese Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 85, 549-566.
- Lozanov, G.. (2006) *Suggestology and outlines of Suggestopediy*. (1-12-2013) <http://lozanov.hit.bg/>
- de Maat, S., Metselaar, J., Schipper, A., & Telleman, T. (2012). *Verminder faalangst, verbeter het leerklimaat*. Utrecht: Universiteit Utrecht. IVLOS. Bèta-cluster
- Meessen, I. (2010) *Faalangst: Onzekerheid Versus Zelfvertrouwen! Zelfvertrouwen als fundament van een goede ontwikkeling*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. Master Special Educational Needs
- van Nieuwenhoven, E., Corda, A., & Caspers, J., (2008) *Een Taaldorp spreekt niet vanzelf*. Leiden: Expertisecentrum MVT.
- Savignon, S. J. (1976). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Detroit: Michigan. Paper presented at the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, Detroit, Michigan.
- Stevick, E.W. (1990). *Humanism in Language Teaching: A Critical Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. *International Educational Studies*, 2(4), 39-44.
- Young, D.J. (1990). An investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.