

# Help! Spreekangst!

**Een onderzoek naar drie verschillende motivaties voor  
spreekangst.**

**Studenten:**

Edith van Doorn

Marjan Brouwer

Annelieke Winkelman

Césanne Melis

**Begeleider:**

Frits Evelein

1. Inleiding	2
2. Theoretisch kader	2
2.1. Definitie van angst	2
2.2 Negatieve effecten VTSA	2
2.3 Redenen voor VTSA	2
2.4. Relatie VTSA, leeftijd en geslacht	2
2.5 De rol van de docent in VTSA	2
3. Beschrijving context	2
3.1. Huizermaat	2
3.2 St. Bonifatiuscollege	2
4. Methodologie	2
5. Resultaten	2
5.1. Zijn er verschillen in de redenen van spreekangst tussen meisjes en jongens in de brugklas?	2
5.2. Zijn er verschillen in de redenen van spreekangst tussen meisjes en jongens in 4 HAVO?	2
5.3. Zijn er verschillen in de redenen van spreekangst tussen meisjes in de brugklas en in 4 HAVO?	2
5.4. Zijn er verschillen in de redenen van spreekangst tussen jongens in de brugklas en in 4 HAVO?	2
5.5. Welke uitkomsten zijn er bij leerlingen die ook faalangst hebben?	2
6. Aanbeveling	2
Bibliografie	2

## 1. Inleiding

“Ik weet niet hoe ik dat moet zeggen...”. Elke docent moderne vreemde talen (MVT) heeft meer dan eens te maken gehad met een leerling die iets dergelijks zei op het moment dat hij/zij de vreemde taal moest spreken in de klas.

Alhoewel mvt-docenten het heel belangrijk vinden dan hun leerlingen de doeltaal spreken, is het algemeen bekend dat leerlingen zich vaak ongemakkelijk voelen als zij een vreemde taal moeten spreken. De ideale situatie voor mvt-docenten zou natuurlijk zijn wanneer de leerlingen in de klas lol beleven aan het spreken van de vreemde taal. Om dit voor elkaar te kunnen krijgen, is het belangrijk dat docenten weten waar de spreekangst van de leerlingen precies vandaan komt. Pas dan kunnen we daar op inspelen.

Naar *classroom anxiety* is al vaker onderzoek gedaan, in deze onderzoeken wordt met name de verschillende soorten angst beschreven. Helaas is er nog nooit echt onderzoek gedaan naar de verschillende soorten spreekangst gerelateerd aan geslacht en leerjaar. Dit praktijkgericht onderzoek is uitgevoerd bij 355 leerlingen uit de brugklas en 4 HAVO op de Huizermaat in Huizen en het St. Bonifatiuscollege in Utrecht, voor het vak Engels. In het onderzoek richten wij ons op het verschil tussen de twee leerjaren en het verschil van spreekangsten bij jongens en meisjes.

In dit praktijkgericht onderzoek hebben wij onderzoek gedaan naar de verschillende redenen die ten grondslag kunnen liggen aan spreekangst. Hierbij hebben wij de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

*Wat zijn de verschillen in interne en externe motivaties voor spreekangst tussen jongens en meisjes van brugklassen en 4 HAVO klassen tijdens de lessen Engels?*

Onze hypothese hierbij is dat meisjes meer last hebben van spreekangst op basis van toetsingsangst terwijl jongens hoger zullen scoren op de negatieve evaluatie-motivatie.

Uit voorgaand onderzoek is gebleken dat er verschillen zijn tussen jongens en meisjes in de mate van spreekangst. Deze hypothese over het verschil in motivatie tussen jongens en meisjes is gebaseerd op de praktijkervaringen die wij tot nu toe hebben opgedaan in het mvt-onderwijs en onze eigen middelbare school periode.

## **2. Theoretisch kader**

### **2.1. Definitie van angst**

Wat is angst? De psycholoog Spielberger omschrijft angst als volgt: Angst is een subjectieve ervaring van gevoelens van spanning, vrees, nervositeit en zorgen, gepaard met een activiteit van het centrale zenuwstelsel (Spielberger 1966 in Horwitz et al. 1986: 125-132). Er worden over het algemeen drie typen angst onderscheiden:

1. Angst als karaktertrek: mensen die deze angst ervaren doen dat in meer of mindere mate altijd en overal.
2. Statische angst: iemand ervaart angst voor een bepaalde periode in verschillende situaties.
3. Situatie angst: iemand ervaart angst in een specifieke, welgedefinieerde situatie, en niet op andere momenten of andere situaties.

De angst die in dit onderzoek onderzocht wordt is angst van het type 3: situatie angst. Vreemde taal-spreekangst (VTSA) is een specifieke situatie angst. Uit onderzoek blijkt dat de angst die wordt ervaren tijdens het spreken of het moeten spreken van een vreemde taal onafhankelijk is van andere angst en met name onafhankelijk van gegeneraliseerde spreekangst (MacIntyre en Gardner 1994b in MacIntyre 1999: 24-45, Horwitz et al 1986: 125-132).

### **2.2 Negatieve effecten VTSA**

Wanneer we meer begrijpen van de onderliggende redenen van VTSA, kunnen we leerlingen in de lessen vreemde talen beter ondersteunen. Het eerste belang hiervan is uiteraard dat een leerling die VTSA ervaart zich minder prettig voelt binnen school dan een leerling die dat niet ervaart. Maar VTSA heeft nog meer vergaande negatieve effecten. In de eerste plaats hebben leerlingen die VTSA ervaren lagere scores voor vreemde talen dan leerlingen zonder VTSA (Aida 1994, Horwitz 1996, MacIntyre en Gardner 1994 in

MacIntyre 1999: 24-45). Voor een groot deel van de leerlingen leidt dit tot een tweede effect: het overstuderen. Leerlingen besteden meer en meer tijd aan het voorbereiden van de vreemde taallessen, maar halen ondanks deze extra inzet lagere cijfers dan op basis hiervan verwacht mag worden (Horwitz et al. 1986: 125-132). Daarnaast heeft VTSA een negatieve uitwerking op de taalverwerving. Taalverwerving vindt plaats op drie niveaus: de inname van informatie, de verwerking en de productie. Op alle drie de niveaus heeft VTSA een negatief effect. Zo zorgt VTSA ervoor dat leerlingen informatie slechter opnemen en minder goed verwerken (Eysenck 1979, Wheelless et al. 1979 in MacIntyre 1999: 24-45, MacIntyre en Gardner 1991: 296-304). Dit komt overeen met het Affectieve Filter theorie van Krashen, die stelt dat angst als een filter werkt waar belangrijke informatie door tegengehouden wordt (Krashen 1982, 1983).

MacIntyre en Gardner (MacIntyre 1999: 24-45) zeggen dat VTSA ook invloed heeft op de productie van een leerling. Leerlingen met VTSA spreken minder in de doeltaal en zijn tijdens het spreken meer geneigd om kortere zinnen te gebruiken en ingewikkeldere grammaticale constructies te vermijden. Dat terwijl productie van de taal volgens Krashen's *Output theory* juist van essentieel is voor taalverwerving (Krashen 1982, 1983).

Kortom, VTSA heeft dus op twee niveaus een effect op de competentie: slechter opnemen van informatie en minder output in de doeltaal van de leerling. Dit leidt weer tot een hogere mate van VTSA. Deze effecten zijn schematisch weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1: Schema invloed VTSA

### 2.3 Redenen voor VTSA

Onderzoek verdeelt de redenen voor VTSA in drie domeinen:

1. Communicatie vrees: leerlingen zijn bang om te communiceren in de vreemde taal uit angst de ander niet te kunnen verstaan en zichzelf niet verstaanbaar te kunnen

maken. Verlegen leerlingen die ook last hebben van spreekangst in andere spreek situaties zijn meer geneigd hier last van te hebben, maar ook doorgaans zeer luidruchtige leerlingen vallen stil wanneer er gesproken moet worden in de vreemde taal.

2. Toetsingsangst: leerlingen zijn bang om de vreemde taal te spreken uit angst slechte cijfers te halen. Deze leerlingen stellen vaak onrealistische doelen voor zichzelf en vergeten dat zelfs de slimste leerlingen vaak fouten maken tijdens het spreken van een vreemde taal.
3. Angst voor negatieve evaluatie: leerlingen zijn bang om zich te uiten uit angst voor negatieve reacties van de omgeving. Los van testsituaties zijn deze leerlingen bang om negatief bekeken te worden door zowel de docent als door medeleerlingen (Horwitz et al. 1986: 125-132).

#### **2.4. Relatie VTSA, leeftijd en geslacht**

Hoewel er nog geen onderzoek gedaan is naar de verschillen in onderliggende redenen voor VTSA tussen leerlingen van verschillende leerjaren of geslacht, hebben MacIntyre en Baker wel onderzoek gedaan naar de mate van VTSA en de verhouding tussen jongens en meisjes van verschillende leerjaren. Zij onderzochten 268 Engelse leerlingen, 96 jongens en 188 meisjes, in de leeftijd van 11 tot 16 jaar oud. Uit hun onderzoek bleek dat jongens in de lagere leerjaren meer VTSA ervoeren dan meisjes. Bovendien bleek dat leerlingen uit hogere leerjaren meer VTSA ervoeren dan jongere leerlingen. Dit bleek voor met name meisjes zo te zijn: scoorden de meisjes in lagere leerjaren lager voor VTSA dan jongens, in hogere leerjaren neemt de VTSA voor meisjes sterk toe. Daarnaast bevestigden MacIntyre en Baker nogmaals dat VTSA niet gerelateerd is aan algemene spreekangst, daar zowel jongens als meisjes in alle leerjaren meer angst ervoeren in het spreken van de tweede taal dan in het spreken van de eerste taal (MacIntyre en Baker 2002: 537-564).

#### **2.5 De rol van de docent in VTSA**

Tot slot werpt onderzoek nog een licht op de rol van de docent in VTSA en de invloed die een vreemde taaldocent dus zelf actief kan uitoefenen op de VTSA die ervaren wordt door de leerlingen. In 2006 onderzocht Piniel 61 Hongaarse leerlingen die allemaal twee

vreemde talen leerden op school. Bij 10 procent van de leerlingen vonden zij de volgende situatie:

1. De leerlingen hadden geen last van algemene spreekangst.
2. De leerlingen ervoeren geen VTSA bij de ene vreemde taal.
3. De leerlingen ervoeren wel VTSA bij de andere vreemde taal.

Piniel onderzocht deze specifieke leerlingen verder door een case study met interviews te doen. Hieruit bleek dat de leerlingen zelf de rol van de docent hoog inschatten voor hun VTSA. Meerdere malen werd genoemd dat de desbetreffende docent veel nadruk legt op orale examinatie en onverwachte overhoringen in een omgeving die door de leerlingen als onveilig wordt beschouwd (Piniel 2006: 39-58).

### **3. Beschrijving context**

#### **3.1. Huizermaat**

SG Huizermaat is een onderdeel van de Gooise Scholen Federatie (GSF). De GSF is een onderwijsinstelling in de Gooi- en Vechtstreek waarin acht scholen van het voortgezet onderwijs samen werken. De Huizermaat is een school met meer dan duizend leerlingen waar op zowel VMBO-T, HAVO als VWO niveau les gegeven wordt. Tijdens de eerste twee leerjaren zitten de leerlingen in zogenoemde combiklassen. Zo zijn er vier VMBO-T/HAVO en drie HAVO/VWO brugklassen. Vanaf de derde klas zitten de leerlingen verdeeld per niveau.

Een van de motto's van de Huizermaat is 'zelf denken, samen doen'. Dit is tekenend voor de manier waarop de klassen en lessen zijn ingedeeld. Zo zitten de leerlingen vanaf het begin van de brugklas in groepen van drie à vier leerlingen en worden zij zo veel mogelijk door de docenten gestimuleerd om samen te werken. De filosofie hierachter is dat de zwakkere leerlingen zich op kunnen trekken aan de sterke leerlingen. Daarnaast biedt dit leerlingen de mogelijkheid om opdrachten samen te maken, waarbij kennisdeling en kennisvermeerdering centraal staat. Tevens leren leerlingen hierdoor samen te werken en gebruik te maken van de inbreng van anderen. Samenwerken is dan ook een van de vijf doorlopende leerlijnen waar de school bekend om staat. De andere vier zijn plannen, onderzoeken, presenteren en reflecteren. Als de leerlingen in de brugklas komen zitten zij bij alle vijf op het beginnenniveau en het doel is dat zij, als zij van school gaan, op het expertniveau zitten.

De Huizermaat is een hele informele organisatie, waarin docenten, leerlingen en schoolleiding op een informele manier, maar wel respectvolle manier met elkaar omgaan. De Huizermaat is, volgens zeggen, één van de weinige middelbare scholen waar leerlingen docenten bij hun voornaam aanspreken en tutoyeren. Het is een school waar iedereen gelijke kansen krijgt, waar de nadruk ligt op het 'samen'.

De leerlingen van de Huizermaat zijn over het algemeen autochtone kinderen. Zij zijn vaak expressie georiënteerd, kunnen redelijk goed omgaan met vrijheid, werken graag op basis van relatie en minder op structuur en zijn zoekend naar talent/persoonlijke ontwikkeling. De brugklassen waar de enquête in is afgenomen waren zowel VMBO-T/HAVO als HAVO/VWO klassen. De enquête is alle 4 HAVO klassen afgenomen en dus ingevuld door



leerlingen van alle profielen (Cultuur & Maatschappij, Economie & Maatschappij, Natuur & Gezondheid en Natuur & Techniek).

### **3.2 St. Bonifatiuscollege**

Het Bonifatiuscollege maakt deel uit van de Willibrordstichting, samen met 12 andere middelbare scholen in de regio Utrecht. De meer dan 1400 leerlingen volgens les op HAVO of VWO. In de brugklas zitten leerlingen van deze twee leerwegen bij elkaar in een schakelklas, afgezien van de leerlingen in één van de twee gymnasiumbrugklassen. Daarna gaan leerlingen over op 2HAVO, 2Atheneum, 2Gymnasium of wanneer eventueel nog naar 2Schakel. Vanaf de derde klas zijn de leerwegen gescheiden.

Opricht in 1922 laat de school zich vandaag de dag inspireren door oude tradities. Dit houdt in dat er wel ruimte is voor onderwijsvernieuwingen maar dat de traditionele kennisoverdracht van docent op leerling centraal staat.

Daarnaast is het Bonifatiuscollege traditioneel in de zin dat leerlingen docenten niet bij de voornaam aanspreken. Meneer of mevrouw en ook u zeggen is gebruikelijk.

De leerlingen zijn over het algemeen van autochtone afkomst en voornamelijk woonachtig in de stad Utrecht zelf. De enquête is afgenomen in 3 H/V brugklassen, 1 Gymnasium brugklas en 3 HAVO klassen.

#### 4. Methodologie

Het was aanvankelijk de bedoeling om de enquête digitaal af te nemen en was dan ook online gezet door middel van de website thesistools.com. Deze website is zeer eenvoudig te gebruiken voor een enquêteur doordat er tussen verschillende manieren van vragen stellen gekozen kan worden. Zo kunnen er open vragen gemaakt worden met een tekstregel voor het antwoord of met een tekstvak. Bij de meerkeuzevragen kan er gekozen worden voor de optie waarbij er maximaal één antwoord gegeven kan worden of juist meerdere antwoorden gegeven kunnen worden. Ook is het mogelijk om te werken met vragen met een schaalverdeling. Naast deze verscheiden manieren om vragen te stellen kunnen er ook afbeeldingen, filmpjes en geluidsfragmenten toegevoegd worden. Voor het afnemen van de enquête van dit onderzoek is gekozen voor de meerkeuzevragen waarbij er maximaal één antwoord gegeven kan worden. Aangezien de enquête ingevuld wordt op basis van een schaal lijkt de optie met de schaalverdeling een logischere keuze. Echter, bij deze optie is het alleen mogelijk een definitie voor de buitenste twee waarden te geven. Met het oog op het maken van een zo duidelijk mogelijke enquête is derhalve besloten om gebruik te maken van de meerkeuzevragen waarbij dit wel mogelijk is. De ingevoerde gegevens worden automatisch verwerkt en kunnen als Microsoft Excel bestand gedownload worden.

Ideaal was geweest wanneer er een computerlokaal geregeld kon worden waar deze enquête afgenomen kon worden. Dit bleek echter op zowel het Bonifatius College als SG Huizermaat organisatorisch moeilijk te zijn. Het was tevens lastig een geschikt moment te vinden om dit te doen. Zodoende werd er een papieren versie gemaakt van de enquête en deze werd bij verschillende klassen afgenomen. Het was niet altijd mogelijk om zelf de enquête af te nemen, dus werden collega's van de sectie Engels ingeschakeld. Vervolgens zijn deze enquêtes één voor één ingevoerd op de website.

Vanuit dit Microsoft Excel bestand konden de gegevens verwerkt worden. De gegevens zijn eerst gescheiden op 2 verschillende domeinen: jongens en meisjes, en brugklassen en 4HAVO klassen. Daarna werden de gegevens geëxtraheerd per motivatie: 5 vragen per motivatie, en drie controlevragen om leerlingen met algemenere faalangst eruit te kunnen filteren. Vervolgens werd per doelgroep de gemiddelde score per angst berekend. De minimum score is 1, voor geen tot zeer lage angst, en de maximum score is 4, voor hoge

tot zeer hoge angst. Om de deelvragen te beantwoorden hebben we de gegevens per motivatie tussen de verschillende experimentgroepen vergeleken.

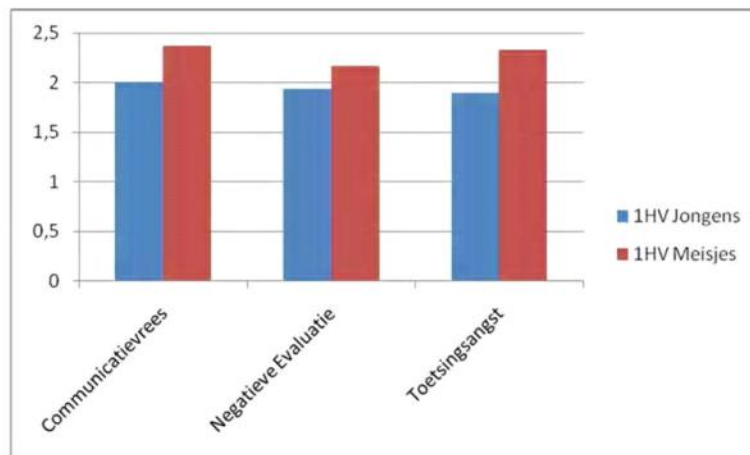
Er is niet vergeleken tussen de verschillende motivaties is omdat per motivatie niet gesproken kan worden van een absolute waarde. De intensiteit van de stellingen kan per motivatie verschillen. Het zou wellicht mogelijk zijn dat een leerling die '4' scoort op de stelling over negatieve evaluatie en '3' op een stelling toetsingangst, toetsingangst desondanks als intensere angst ervaart. Zodoende is er dus voor gekozen om per motivatie te vergelijken tussen de doelgroepen en niet de drie motivaties binnen één experimentgroep te vergelijken.

In de enquête hebben zijn ook drie controlevragen ingebouwd om de leerlingen met een algemenere faalangst te scheiden van de leerlingen met VTSA. De leerlingen die door ons als faalangstig worden beschouwd, zijn leerlingen met een score van 3 of 4 op alledrie de controlevragen.

## 5. Resultaten

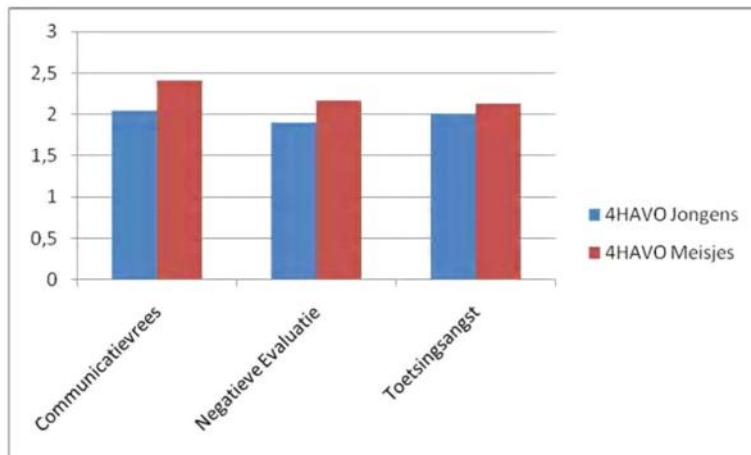
### 5.1. Zijn er verschillen in de redenen van spreekangst tussen meisjes en jongens in de brugklas?

Bij de meisjes is communicatievrees in sterkere mate aanwezig dan bij de jongens. Zij gaven dan ook gemiddeld een hogere score bij de vragen die te maken hadden met communicatievrees, de meisjes hadden een gemiddelde score van 2,37 en de jongens een gemiddelde score van 2,01. Ook bij de motivatie negatieve evaluatie scoren de meisjes uit de brugklas hoger dan de jongens, maar het verschil is minder groot dan bij communicatievrees (M 2,17; J 1,94). De meisjes uit de brugklas scoren op toetsingsangst wederom hoger dan de jongens uit de brugklas. (M 2,33; J 1,90)



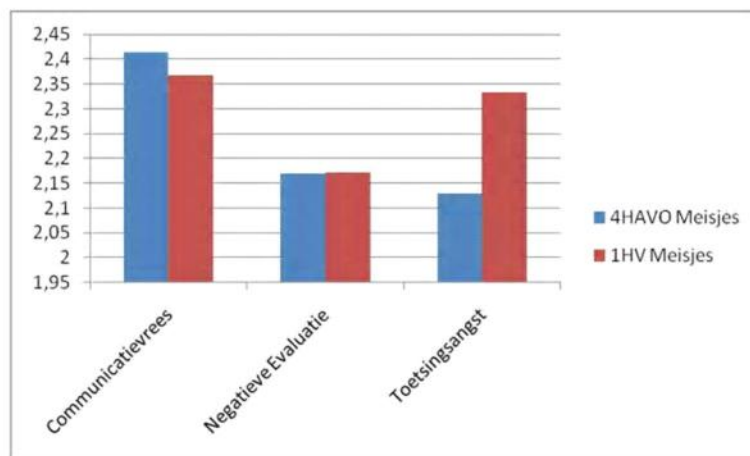
## 5.2. Zijn er verschillen in de redenen van spreekangst tussen meisjes en jongens in 4 HAVO?

Net zoals bij de leerlingen in de brugklas scoren de meisjes uit 4 HAVO voor alle drie de motivaties (communicatievrees, toetsingsangst en negatieve evaluatie) hoger dan de jongens uit 4 HAVO (respectievelijk: M 2,41; J 2,05 / M 2,13; J 2,01 / M 2,17; J 2,90).



### 5.3. Zijn er verschillen in de redenen van spreekangst tussen meisjes in de brugklas en in 4 HAVO?

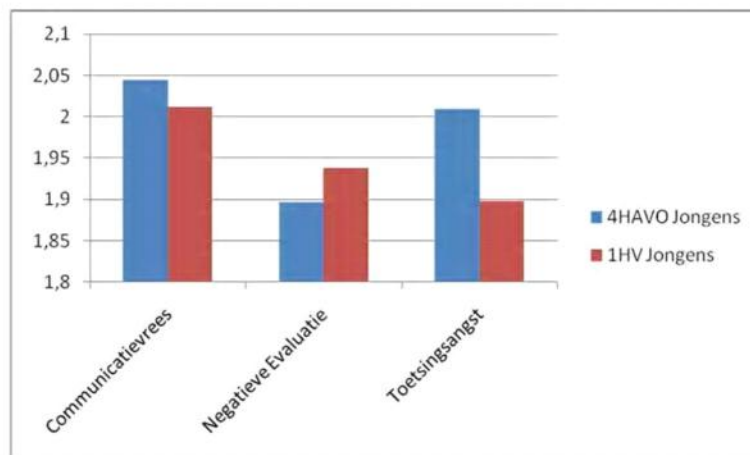
Het is duidelijk dat er een verschil is tussen hoe meisjes in de brugklas en meisjes in 4 HAVO de verschillende motivaties als angst ervaren. De gemiddelde score die de meisjes uit 4 HAVO gaven voor communicatievrees ligt enigszins hoger dan die van de brugklas meisjes (4H 2,41; B 2,37). Laatstgenoemden hebben echter beduidend meer last van toetsingsangst dan de meisjes uit 4 HAVO (4H 2,33; B 2,13). De enige motivatie waarvoor de scores bij beide klassen hetzelfde zijn is bij negatieve evaluatie (4H 2,17; B 2,17).



#### 5.4. Zijn er verschillen in de redenen van spreekangst tussen jongens in de brugklas en in 4 HAVO?

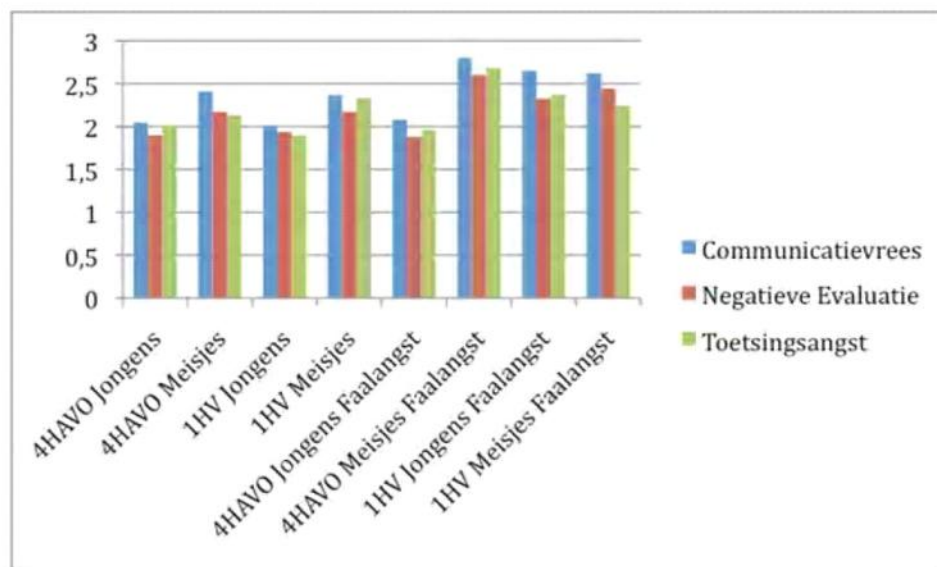
Niet alleen de meisjes uit beide leerlagen ervaren de motivaties op een andere manier, hetzelfde geldt ook voor de jongens maar de jongens hebben op alle motivaties een andere score behaald.

De jongens uit 4 HAVO hebben iets meer last van communicatievrees dan de jongens uit de brugklas (4H 2,04; B 2,01). Ditzelfde geldt voor toetsingsangst, daar hebben de jongens uit 4 HAVO gemiddeld ook een hogere score aan toegekend (4H 2,01; B 1,90). In tegenstelling tot de vorige twee motivaties scoren de jongens uit de brugklas juist hoger op negatieve evaluatie dan de jongens uit 4 HAVO (4H: 1,90; B: 1,94).



### 5.5. Welke uitkomsten zijn er bij leerlingen die ook faalangst hebben?

Voor de motivatie communicatievrees scoren alle leerlingen met faalangst<sup>1</sup> hoger dan de leerlingen zonder faalangst. De meisjes uit 4 HAVO scoren het hoogst op deze motivatie en de jongens uit 4 HAVO juist het laagst (M 2,8; J 2,08). Ook op negatieve evaluatie scoren alle leerlingen met faalangst hoger dan de leerlingen zonder faalangst, alhoewel er voor de jongens uit 4 HAVO niet veel verschil is (F 1,88; ZF 1,90). Bij de motivatie toetsingsangst liggen de cijfers iets anders. Hier scoren de jongens uit 4 HAVO met faalangst lager dan de jongens uit 4 HAVO zonder faalangst (F 1,96; ZF 2,01). Bij alle andere categorieën leerlingen scoren de faalangstige leerlingen aanzienlijk hoger dan de leerlingen zonder faalangst.



<sup>1</sup> Brugklas meisjes met faalangst: 9  
Brugklas jongens met faalangst: 8  
4 HAVO meisjes met faalangst: 12  
4 HAVO jongens met faalangst: 5



## **6. Conclusie**

De meisjes uit de brugklas scoren op alle drie de motivaties hoger dan de jongens uit de brugklas. Hieruit blijkt dat in de brugklas meisjes meer angst ervaren dan jongens. In 4 HAVO scoren de meisjes hoger op communicatievrees en negatieve evaluatie, maar de jongens scoren hoger op toetsingsangst.

Communicatievrees wordt in 4 HAVO meer ervaren dan in de brugklas, zowel door jongens als door meisjes. Bij negatieve evaluatie en toetsingsangst liggen die cijfers wat ingewikkelder. De jongens uit de brugklas scoren lager op zowel negatieve evaluatie als toetsingsangst dan de jongens uit 4 HAVO, maar de meisjes uit de brugklas scoren op de twee motivaties juist hoger dan de meisjes in 4 HAVO.

Wat de leerlingen met faalangst betreft: bijna alle leerlingen uit beide leerlagen scoren hoger op alle drie de motivaties. De uitzonderingen zijn de faalangstige jongens uit 4 HAVO die lager scoren op negatieve evaluatie en toetsingsangst.

Helaas zijn verdere conclusies niet mogelijk omdat de absolute waarden van de stellingen onduidelijk zijn.

## **7. Aanbeveling**

In dit artikel gaat het over leerlingen uit de brugklas en 4 HAVO van de Engelse les die situatie angst ervaren. Dit is angst in een specifieke, welgedefinieerde situatie, en niet op andere momenten of in andere situaties (Spielberger, In: Horwitz et al., 1991). Een voorbeeld van specifieke situatie angst is Vreemde taal-spreekangst (VTSA). Deze heeft een negatieve uitwerking op de taalverwerving en oefent ook invloed uit op de productie van een leerling. Wanneer we meer begrijpen van de onderliggende redenen van VTSA, kunnen we leerlingen van moderne vreemde talen tijdens de les beter ondersteunen.

Horwitz et. al heeft in 1986 een enquête gemaakt voor VTSA (Foreign Language Classroom Anxiety). Onderzoek verdeelt de redenen voor VTSA in drie domeinen: communicatievrees, toetsingsangst en angst voor negatieve evaluatie. Wij hebben onze enquête op Horwitz et. al gebaseerd en deze drie domeinen onderzocht. Met dit onderzoek zijn wij tot een aantal

conclusies gekomen. Aan de hand van de conclusies in de voorgaande paragraaf zijn we tot de volgende aanbevelingen voor het onderwijs en voor toekomstig onderzoek gekomen.

Aanbeveling toekomstig onderzoek:

- Toekomstig onderzoek kan zich richten op het ontwikkelen van een Peer Feedbackform, waarbij leerlingen elkaar gestructureerd kunnen beoordelen. Zo zei een leerling van het St. Bonifatiuscollege: "Ik vind Engels spreken met elkaar tijdens de les helemaal niet erg, maar dan komt u [de docent] erbij staan en dan durf ik niet meer." Het Peer Feedbackform is een hulpmiddel bij het leren van een taal waarbij de leerlingen elkaar onderling feedback zullen geven. Dit kan in de vorm van correcties, meningen, suggesties, ideeën voor elkaar etc. Deze vorm van feedback werkt dus twee richtingen op, waarbij er een samenwerking optreedt tussen de leerlingen.
- Voor toekomstig onderzoek is het mogelijk om te meten wat het verschil is tussen de drie verschillende soorten spreekangsten. In dit onderzoek hebben wij geen rekening gehouden met de absolute waardes van onze stellingen, maar wanneer dit wel wordt gedaan, zou het misschien mogelijk zijn om te beschrijven wat meisjes en jongens in de brugklas en 4 HAVO als belangrijkste spreekangst ervaren. Op die manier kunnen docenten nog beter rekening houden met een specifieke vorm van VTSA.
- Ook zou gemeten kunnen worden in een toekomstig onderzoek of de verschillen tussen bijvoorbeeld een brugklas en 4 HAVO significant zijn. Zo kunnen docenten weten of de verandering die plaatsvindt wel daadwerkelijk representatief is.

Aanbeveling onderwijs:

- De docent kan er rekening mee houden dat meisjes over het algemeen meer last hebben van VTSA dan jongens.
- De docent kan er rekening mee houden dat leerlingen last hebben van communicatievrees.

## **Bibliografie**

Horwitz, E.K. & M.B. Horwitz & J. Cope (1986) Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. 125-132.

Krashen, S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S.D. & T.D. Terrell (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon/Alemany.

MacIntyre, P.D. & R.C. Gardner (1991) Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique. *The Modern Language Journal* 75.3. 296-304.

MacIntyre, P.D. (1999) Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers. In: D.J. Young (ed.) *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. 24-45.

MacIntyre, P.D. & S.C. Baker (2002) Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students. *Language Learning* 52.3. 537-564.

Piniel, K. (2006) Foreign language classroom anxiety: A classroom perspective. In: M. Nikolov & J. Horváth (eds.) *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics*. 39-58