

Luister!

Het communicatieve aspect van luistervaardigheid



Praktijkgericht onderzoek

Clemens den Boer

Maarten Dijkhuizen

Joske de Gooijer

Begeleider:

René van der Kraats

Universiteit Utrecht

10 juni 2011

Index

Inleiding.....	3
Theorie	5
1. Luistervaardigheid in Tweedetaalontwikkeling	5
2. Het belang van real-life-communicatie in vreemdetaalonderwijs	6
3. Het gebruik van video in het vreemdetaalonderwijs	8
Methode.....	10
De luistertoetsen	11
De enquête	13
Resultaten	15
Score van de luistertoetsen.....	15
Resultaten van de enquête	19
Conclusie	21
Discussie	22
Bibliografie	24
Bijlagen.....	26
Bijlage 1: luistertoetsen Duits	26
Bijlage 2: luistertoetsen Engels	32
Bijlage 3: luistertoetsen Frans	37

Inleiding

Dit is de inleiding van een onderzoek van drie docenten in opleiding -die Duits, Engels en Frans geven- over de invloed van het aanbieden van meer communicatieve luistertoetsen op de score en motivatie van leerlingen. De kans is groot dat u bij het lezen van de vorige zin niet meteen begreep wat er bedoeld werd. U hebt waarschijnlijk teruggelezen, of dacht dat de betekenis van de zin door verder lezen vanzelf wel duidelijk zou worden. Teruglezen is een natuurlijk proces, wat soms zo snel gaat, dat lezers het niet altijd doorhebben dat ze dit doen. Bij luisteren bestaat er een vergelijkbaar proces voor het analyseren van in eerste instantie onbegrijpelijke input. Dit is vooral bij beginnende taalleerders erg belangrijk (zowel eerste als tweedetaalleerders). Het is niet voor niks dat moedertaalsprekers die in gesprek zijn met een taalleerder vaak woorden, zinsdelen of hele zinnen herhalen; vaak zelfs zonder dat de taalleerder om herhaling vraagt. Uit onderzoek is gebleken dat dit fenomeen (ook wel *shadowing*) genoemd, een groot effect heeft op het juist begrijpen en interpreteren van de over te dragen boodschap (Murphey, 2001). Niet heel verwonderlijk eigenlijk, dit is tenslotte “gewoon communiceren”. Steeds meer onderzoeken en instanties benadrukken de rol van communicatie bij taalverwerving. Zo stelt zelfs het Europees Referentiekader dat het modernetalenonderwijs voor een groot deel op communicatie gericht moet zijn. We zien inderdaad dat spreken een belangrijkere rol in het onderwijs krijgt, lezen en schrijven steeds meer op communicatie gericht worden; maar luistervaardigheid blijft gewoon *stukje gesproken tekst....piep... vragen*.

In dit onderzoek gaan we kijken of het mogelijk is om luistervaardigheid op een meer communicatieve manier aan te bieden. Hiervoor doen we niet alleen literatuuronderzoek, maar gaan we ook kijken of deze meer communicatieve manier van testen betere resultaten oplevert en meer gewaardeerd wordt door de leerling. Hierbij is het belangrijk om op te merken, dat we luistervaardigheid niet in een communicatieve situatie testen. Dit onderzoek gaat dus niet over luistervaardigheid als onderdeel van gespreksvaardigheid. Er is enkel getracht om in de bestaande methode om luistervaardigheid te oefenen een communicatieve situatie te benaderen door middel van beeld, herhaling en interactie. In de theorie wordt duidelijk uitgelegd, waarom we voor die drie aspecten gekozen hebben. Onze hypothese is: *Hoe groter de communicativiteit, des te beter de resultaten en des te hoger de motivatie van de leerlingen*.

Wat hierbij ook nog opgemerkt moet worden is het volgende: Hoewel we verwachten, dat communicativiteit in luistertoetsen tot betere resultaten leidt en we op basis daarvan het pleidooi zouden voeren om meer communicativiteit in de luistertoetsen in te brengen, moeten vooral vwo-leerlingen ook in staat zijn om aangesloten stukken gesproken tekst in een vreemde taal zonder beeld, herhaling en interactie te volgen. Denk hierbij aan het volgen van hoorcolleges of toespraken in de vreemde taal. We zouden daarom het pleidooi willen voeren, dat luistertoetsen met verhoogde communicativiteit naast traditionele luistertoetsen gegeven worden.

De theorie is in drie secties verdeeld: eerst zullen we het fenomeen luistervaardigheid op zich behandelen, vervolgens kijken we naar de communicatieve aspecten binnen luistervaardigheid en tot

slot zullen we kort behandelen hoe de moderne media kunnen bijdragen aan luistervaardigheid. De theorie wordt gevolgd door de methode, waarin we beschrijven hoe we aan de hand van de literatuur ons onderzoek hebben opgezet. Na de methode laten we zien wat de resultaten uitwijzen, waarna we afsluiten met een conclusie en een discussie.

Theorie

Daar in dit onderzoek luistervaardigheid aan communicatieve competentie gekoppeld wordt en deze beide componenten weer aan het gebruik van (digitale) videobeelden gerelateerd worden, zullen de gangbare theorieën op het gebied van luistervaardigheid in de tweedetaalontwikkeling, die op het gebied van de communicatieve competentie als doel van taalonderwijs en de theorieën op het gebied van mediagebruik in het vreemdetalenonderwijs in die volgorde behandeld worden, om zo een theoretisch kader voor dit onderzoek te scheppen.

1. Luistervaardigheid in Tweedetaalontwikkeling

Over het algemeen wordt het aanleren van een tweede taal beschouwd als het leren van grammaticale regels, een groeiende kennis op het gebied van woordenschat en het eigen maken van de correcte uitspraak. Deze waarden gecombineerd vormen dan een basis voor het gebruik van de tweede taal in een gesprek. Hierbij wordt ervan uitgegaan, dat het aanleren van een tweede taal net zo verloopt als bij de eerste taal. Dit houdt in dat, aangezien een eerste taal verworven wordt door imitatie (kinderen doen immers hun ouders na), een tweede taal ook te leren zou moeten zijn wanneer men blootgesteld wordt aan de taal in kwestie. Een groot verschil tussen eerste en tweedetaalverwerving is het verschil in cognitieve ontwikkeling op het moment dat de taal geleerd wordt. Het leren van een eerste taal gebeurt gelijktijdig met de algemene cognitieve ontwikkeling terwijl het leren van een tweede taal meestal gebeurt wanneer deze ontwikkeling reeds voltooid is (S.M.Gass, L. Selinker, *Second Language Acquisition*).

Een tweede taal leren puur door luisteren en imitatie is veel moeilijker buiten de *Critical Period* waarin een jong kind het doet (Gass, Selinker). Toch wordt in het onderwijs vaak het luisteren beschouwd als de tegenhanger van lezen, dit is met name terug te zien in het uitvoeren van (Cito-)luistertoetsen. Bij zowel lees- als luisterteksten is er sprake van zoekend lezen c.q. luisteren, wat resulteert in dezelfde soort vraagstelling in de opgaven bij deze teksten. Deze vaardigheden tellen vaak even zwaar mee als de andere, terwijl er een aantal fundamentele verschillen zijn tussen, bijvoorbeeld, de twee vaardigheden lezen en luisteren. Luisteraars nemen de aarzelingen, herhalingen, en verbeteringen van de spreker waar terwijl de lezer enkel met het 'perfecte' eindproduct wordt geconfronteerd. Een ander groot en duidelijk verschil is de tijdsdruk waarin de input, zijnde spraak of tekst, verwerkt moet worden. In de meeste leessituaties kunnen lezers de tekst in hun eigen tempo verwerken, zonder enige vorm van tijdsdruk. Als zij een moeilijke zin moeten lezen, kunnen ze deze herhalen. Luisteraars daarentegen staan in rechtstreeks contact met wat wordt beluisterd en zijn afhankelijk van de snelheid waarmee de spreker zijn boodschap weergeeft.

[There is] an important distinction between input and intake. Input refers to what available to the learner, whereas intake refers to what is actually internalized by the learner. Anyone who has been in a situation of learning a second/foreign language is familiar with the situation in which the language one hears is totally incomprehensible, to the extent that it may not even be possible to separate the stream of speech into words.
(Gass, Selinker)

De anderstalige gesprekspartner praat (volgens de tweede-taalverwerver) bijvoorbeeld te snel en te onzorgvuldig, waardoor woorden die eigenlijk wel gekend zijn, niet snel genoeg herkend worden in de gesproken vorm. Met andere woorden, T2-gebruikers kennen vaak wel de woorden maar zijn niet in staat ze te herkennen, met name niet wanneer de tijdsdruk te hoog is om de benodigde taalelementen snel genoeg uit het geheugen op te halen.

Het luisterproces is het complexe resultaat van verschillende subprocessen. Er zijn drie deelprocessen te onderscheiden:

Listening comprehension in a L2 is the process of receiving[1], attending to[2], and assigning meaning[3] to aural stimuli. It involves a listener, who brings prior knowledge of the topic, linguistic knowledge, and cognitive processes to the listening task, the aural text, and the interaction between the two. (Jones, Plass)

Deze processen houden het volgende in: [1] *receiving aural stimuli*: uit al het omgevingsgeluid moet, in het geval van luisteren naar talige informatie, de spraak van het omgevingsgeluid gescheiden worden. [2] *attending to aural stimuli*: de stroom van spraakklanken wordt in linguïstische eenheden verdeeld (bijvoorbeeld woorden) en de betekenis van deze eenheden wordt vanuit het geheugen geactiveerd. [3] *assigning aural stimuli*: het integreren van de woordbetekenissen in de gehele uiting en het interpreteren van het geheel.

In een gesprek bestaat het dilemma dat de interactie tussen beide gesprekspartners kan bemoeilijken. In een onderzoek door Keysar, Barr, en Horton is onderzocht dat wanneer mensen luisteren dit vaak een eenzijdige handeling is. Keysar c.s. argumenteren dat luisteraars een egocentrische strategie hanteren bij de interpretatie van zinnen. Dit houdt in dat luisteraars, wanneer ze een zin horen, eerst vanuit zichzelf handelen en denken (op een egocentrische wijze dus). Ieder persoon in een gesprek spreekt en luistert vanuit een eigen *Privileged Ground* (de kennis van datgene wat besproken wordt. Men heeft tijdens een gesprek *Common Ground* nodig om tot een volledige verstandshouding te komen. Bij het luisteren van een vreemde taal kan de T-2 leerder nooit de volledige *Common Ground* tot zich nemen. Óf de leerder mist de coherentie omdat het te vlot gaat, óf de kennis van de leerder is nog te beperkt om er een samenhangend geheel van te kunnen maken. Zelfs het luisteren heeft dus een bepaalde vorm van interactie nodig om de *Common Ground* te vergroten, zodat het kennis opdoen tijdens een luisterproces kan vergroten, iets wat duidelijk ontbreekt aan de huidige vorm van de luistertoetsen. Dit wordt beaamd door Jones en Plass in hun onderzoek:

[W]hen prior knowledge of an aural text is low, meaningful interaction with the aural material is essential in order to help students construct meaning from technology-based environments. Researchers have found that students' comprehension improves when they have access to the tools they need to process an aural passage and when they can interact with the material.

2. Het belang van real-life-communicatie in vreemdetaalonderwijs

Vreemdetalenonderwijs is niet langer het aanleren van losse vaardigheden, waarbij vooral de receptieve vaardigheden tot in den treure worden getraind. Er wordt steeds meer belang gehecht aan het communicatieve aspect van het gebruik van een tweede taal. Het ERK benadrukt het belang van communicatieve vaardigheden en strategieën in het proces van tweedetaalverwerving als volgt: “In verschillende situaties kan iemand flexibel een beroep doen op verschillende onderdelen van deze competentie [= communicatieve competentie] om doeltreffende communicatie met een bepaalde gesprekspartner te realiseren”¹. Binnen deze communicatieve competentie benadrukt het ERK nog extra het belang van interactie: “Gezien de centrale rol van interactie in de communicatie, wordt aan interactie over het algemeen groot belang gehecht bij taalgebruik en taalleren.”² Het belang van interactie als een wezenlijk onderdeel van communicatief taalleren wordt door een reeks onderzoeken ondersteund: (Lantolf, 1994; Ohta, 1995; Swain & Lapkin, 1995; Mitchell & Myles, 1998; Hall, 2000; Gass, 2003; Jauregí & De Graaff, 2009). Hierbij wordt het faciliterende effect van interactie op het leren van een tweede taal, wordt goed samengevat door Longs interactie hypothese (1996):

“negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS [Native Speaker] or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.”³

Verder behandelt Yamada (2008) de invloed van verschillende aspecten van een communicatieve situatie in haar onderzoek naar computergestuurde communicatie. Zij benadrukt o.a. de invloed van stem en beeld op de verwerking van output door de taalleerder, waarbij ze het verband met het bewustzijn van een natuurlijke communicatieve situatie onderstreept:

“The results indicated that voice communication strongly affects both learners’ affective side and output. The existence of a partner’s image enhances the consciousness of natural communication, which leads to a number of self-corrections, an aspect of learning performance.”⁴

Daarnaast is een belangrijk aspect van interactie terug te voeren op de controle van de luisteraar op de output van de spreker. Bij een communicatieve situatie waarbij een tweedetaalleerder moeite doet om een *native speaker* te verstaan, komt het vaak voor dat de spreker zijn antwoorden op het niveau van de luisteraar aanpast. Er is sprake van “betekenisonderhandeling”. In het geval dat er een informatiekloof ontstaat door een gebrek aan (wederzijds) begrip, kan de spreker de luisteraar tegemoet komen door zijn antwoorden aan te passen aan de omstandigheden van spreker en context. Varonis en Gass (1985, p. 76) onderscheiden hierbij vijf antwoordtypes: herhaling, uitbereiding, herfraseren, bevestiging en reductie. Het belang van de pure herhaling op het

1 ERK: taaluniversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.pdf (p. 9).

2 Ibidem, p. 17.

3 Long, M. H. (1996). “The role of the linguistic environment in second language acquisition.” In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on language acquisition*. Vol. 2: New York: Academic Press. (pp. 451-452)

4 Yamada, M. (2009): “The role of social presence in learner-centered communicative language learning using synchronous computer-mediated communication: Experimental study”, *Computers and Education*, 52, p. 820.

taalbegrip, wordt in een later onderzoek door Wang (2006) onderstreept: "After the repetition, comprehension could usually be achieved."⁵

Murpheys (2001) theorie over wat hij schaduwen (shadowing) noemt, sluit naadloos op dit gedrag aan. Hij beschrijft dit fenomeen als het natuurlijk principe van het herhalen van delen van een gesprek door een (volleerd) spreker die zich tot een beginnend spreker of kind richt. Zijn bevindingen omtrent dit onderwerp zijn samengevat in het volgende citaat: "[...], it was found that interactive conversational shadowing gives rise to the types of conversational adjustments and negotiations that are thought to positively affect language acquisition."⁶

Het is ons opgevallen dat bij de huidige training en toetsing van luistervaardigheid, opvallend weinig plaats is voor de hierboven behandelde "interactieve communicatieve competentie". In dit onderzoek kijken we in welke mate het toevoegen van meer interactieve en communicatieve aspecten in het aanbieden van luisterfragmenten, de luistervaardigheid beïnvloedt. Hierbij zal het toevoegen van beeld aan het luistermateriaal en de mogelijkheid tot herhaling van het gesprokene, een hoofdrol spelen.

3. Het gebruik van video in het vreemdetalenonderwijs

Sinds de techniek van tv en video beschikbaar is, wordt die in het vreemdetalenonderwijs ingezet. Al in 1988 beschreven Charles P. Richardson en Sharon Guinn Scinicariello in hun artikel "Television Technology in the Foreign Language Classroom" de voordelen van het gebruik van video- boven audiomateriaal. Ze wijzen erop, dat de studenten toentertijd meer gewend waren informatie via de tv dan via de geschreven media te verkrijgen. Voor deze generatie gold volgens onderzoek van Schultz, dat tv-verslaggevers geloofwaardiger waren dan hun collega's, die voor de krant werkten, doordat er "oogcontact" met de tv-verslaggevers mogelijk was. Het tv-beeld leek daardoor realistischer. Men zou kunnen zeggen, dat video dichterbij authentieke communicatie kwam dan het geschreven woord. Door het voordeel van het zogenaamde oogcontact komt video ook dichterbij authentieke communicatie dan audio.

Authentieke taalinput is een sleutelbegrip in Krashens theorie die vaak gevolgd werd in de tak van wetenschap, die zich bezighoudt met vreemdetaalverwerving. Krashen formuleerde vijf hypothesen, waarvan er twee relevant zijn voor dit onderzoek. De eerste is de zogenaamde "input hypothesis". Krashen gaat ervan uit, dat een leerling een vreemde taal kan leren, als de leerling wordt blootgesteld aan authentieke taalinput (*i*), die de leerling al kan verwerken, aangevuld met een kleinere hoeveelheid taalinput, die nog buiten het bereik van de leerling ligt. (*i + 1*). Dit sluit aan bij het idee van Vygotsky, dat leren alleen mogelijk is, wanneer de leerstof zich buiten de zogenaamde *zone of proximal development* van de leerder bevindt. De taalinput, die de leerling nog niet

⁵ Wang, Y. (2006): "Negotiation of meaning in desktop videoconferencing-supported distance language learning", ReCALL, 18 (1): Cambridge University Press. p. 131.

⁶ Murphey, T. (2001): "Exploring conversational shadowing", Language Teaching Research, 5,2, Nanzan University, p. 128.

verworven heeft, begrijpt hij door deze te relateren aan de taalinput, die hij al wel verworven heeft, maar ook aan de context, die gevormd wordt door visuele input. Hiervoor is het gebruik van video dus cruciaal.

Video biedt een makkelijk toegankelijke bron van natuurlijke taal door *native speakers*. Bovendien biedt video de mogelijkheid te letten op de uitspraak en op moderne, alledaagse woordenschat. Daarbij kunnen leerlingen bij het kijken naar videomateriaal letten op de visuele aanwijzingen zoals lichaamstaal.

Richardson en Scinicareello noemen ook het praktische voordeel van het gebruik van video, dat de videobeelden door de docent stopgezet kunnen worden en dat bepaalde scènes opnieuw afgespeeld kunnen worden, zodat bepaalde stukken benadrukt kunnen worden. Ze merken hierbij op, dat videobanden gemiddeld slechts honderd keer afgespeeld kunnen worden. Daarna gaat de kwaliteit van beeld en geluid hard achteruit. Doordat videomateriaal vandaag de dag digitaal beschikbaar is, kan het beeld zonder kwaliteitsverlies stilgezet en opnieuw afgespeeld worden. Met het huidige aanbod aan computers⁷, waarover de meeste scholen beschikken hoeft de controle over het afspelen, stilzetten en opnieuw afspelen van het videomateriaal ook niet per se bij de docent te liggen. De leerlingen zijn zelf in staat om videobeelden op sites als YouTube te vinden en af te spelen. Ze kunnen daarmee dus zelf beslissen welke stukken benadrukt dienen te worden.

Op het moment, dat de leerlingen zelf de controle over het afspelen van de input hebben, vermindert de angst om te presteren voor een grote groep. Verminderde angst zorgt voor een verminderde werking van het zogenaamde *affective filter*, dat Krashen beschrijft in de *affective filter hypothesis*, een van de vijf hypothesen van zijn taalverwervingstheorie. Krashen meent, dat het succes, dat leerlingen hebben op het gebied van de taalverwerving, niet alleen afhankelijk is van de input, maar ook van een intern filter, dat bestaat uit angst enerzijds en motivatie anderzijds. Hoe kleiner de angst en hoe groter de motivatie, des te succesvoller zal het taalverwervingsproces zijn.

Wanneer leerlingen zelf de opgegeven videofragmenten online kunnen bekijken, beschikken ze niet alleen over de controle over afspeelsnelheid en frequentie, maar ook over digitale hulpmiddelen als online-woordenboeken en discussiefora, waarin achtergrondinformatie bij het videofragment opgezocht kan worden.

Zoals in bovenstaande alinea's reeds is beschreven, vormt authentieke taalinput het grote voordeel van video. Desondanks kleven er ook nadelen aan deze authentieke taalinput door middel van video. Doordat de authentieke taal bedoeld is voor *native speakers* zullen de leerlingen geconfronteerd worden met een veel hogere spreeknelheid dan ze van hun docent gewend zijn, die zijn spreeknelheid aan het niveau van de leerlingen aanpast. Bovendien zullen de leerlingen verschillende accenten en dialecten te verwerken krijgen. Het medium video bemoeilijkt de receptie van de taalinput nog eens door het gebruik van achtergrondmuziek en beelden, die niet overeenkomen met het gesproken woord. Als belangrijkste nadeel noemen Richardson en

⁷ Indien de school niet over voldoende computers beschikt, kan de docent de leerlingen vragen hun eigen smartphones te gebruiken.

Scinicariello, dat de leerlingen gewend zijn om passief naar video te kijken. Video in het vreemdetalenonderwijs moet de leerling juist activeren om de vreemde taal te leren en niet passief maken. Het is daarom belangrijk, dat het bekijken van videomateriaal gekoppeld is aan een verwerkingsopdracht. Naast de verwerkingsopdracht zorgt ook de controle over het afspelen van het videomateriaal voor een actieve houding bij de leerlingen. Net zo belangrijk als een actieve houding is de keuze van het videomateriaal. Niet al het beschikbare videomateriaal met taalinput van native speakers is even geschikt voor onderwijsdoeleinden. De keuze van het videomateriaal dient afgestemd te worden op de interesses en de competenties van de leerlingen. Het evenwicht hiertussen is erg lastig te vinden. Enerzijds dient het taalgebruik niet te ingewikkeld te zijn. Anderzijds mag het programma niet te kinderachtig zijn. Programma's die betrekking hebben op de popcultuur van een bepaald taalgebied lenen zich hier vaak goed voor. Dit moeten dan wel programma's zijn, die zich ook specifiek op jongeren richten, zodat aan de eis voldaan wordt, dat het taalniveau aan de competenties van de leerlingen aansluit.

Bij de keuze voor een bepaald fragment dient het niveau van de leerling in acht genomen te worden. Beginners leren het meest van heel korte fragmenten (1 à 2 minuten) waarin de visueel waarneembare handelingen de gesproken tekst zo ondersteunen, dat de leerlingen de video ook zonder geluid zouden kunnen gebruiken. Men zou ook kunnen zeggen dat er een één-op-één-relatie tussen beeld en geluid moet zijn. Hierbij is het zaak, dat de spreker in beeld is, zodat niet alleen zijn stem, maar ook zijn mimiek en gestic waarneembaar zijn, zodat leerlingen zich ook op de non-verbale communicatie van de spreker kunnen concentreren. Zulke fragmenten zijn heel moeilijk te vinden. De eis, dat de inhoud van de video zich beperkt tot alledaagse onderwerpen en de daarbij behorende woordenschat, maakt het vinden van zulke fragmenten nog lastiger. Voor gevorderden kunnen de fragmenten al langer zijn, maar het blijft belangrijk, dat de visueel waarneembare handelingen de gesproken taal ondersteunt. Voor vergevorderde leerlingen geldt, dat ze videofragmenten aankunnen, waarin meer gesproken tekst dan actie voorkomt. Denk hierbij aan interviews. Maar ook hierbij geldt, dat ze in verwarring gebracht kunnen worden, wanneer het beeld en de gesproken taal elkaar tegenspreken.

De activiteit, die het kijken van videobeelden tot een leerzame ervaring maakt, kan bestaan uit een aantal vragen, waarin het begrip van de gesproken taal in het fragment getoetst wordt. Deze vragen geven de leerlingen in de eerste plaats een bepaalde focus op de kernpunten, waar ze op moeten letten. In de tweede plaats geeft het de leerlingen het gevoel, dat ze het fragment begrepen hebben. Omdat deze vragen vooral bedoeld zijn om de leerling te helpen bij het luisteren en niet zozeer om de leerling te beoordelen is het belangrijk, dat het luisteren hierdoor niet juist gestoord wordt. Het maken van de opdracht mag daarom niet gepaard gaan met intensief lees- en schrijfwerk.

Methode

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van twee verschillende onderzoeksmethoden. Enerzijds zijn de resultaten van 4 verschillende luistertoetsen voor de vakken Duits, Engels en Frans met elkaar vergeleken om te achterhalen welke vorm van luistertoetsen tot de beste resultaten leidt. Anderzijds is er bij iedere luistertoets een enquête afgenomen om de perceptie van de leerlingen op de vier verschillende vormen van luistertoetsen te meten. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de vier verschillende luistertoetsen gemaakt en afgenomen zijn en hoe de enquête tot stand is gekomen.

De luistertoetsen

Voor elk van de vakken Duits, Engels en Frans zijn er 4 verschillende luistertoetsen en een pilot gemaakt. In totaal zijn er dus 15 luistertoetsen gemaakt. De luistertoetsen zijn bedoeld voor de klassen 4 havo of 4 vwo en zijn qua niveau aan deze klassen aangepast. Er is gekozen voor de klassen 4 havo of 4 vwo als doelgroep, omdat de leerlingen van deze klassen aan het begin van de Tweede Fase zitten. In deze fase moeten de leerlingen zelfstandig leren werken. We wilden dit zelfstandig werken in luistervaardigheidsoefeningen inbrengen, door de leerlingen zelf de controle over het afspelen van de te beluisteren fragmenten te geven. De planningsvaardigheden die daarvoor vereist zijn, sluiten bij dat zelfstandig werken aan. Bovendien worden deze leerlingen (vooral in havo 4) voor het eerst voorbereid op het schoolexamen, waar luistervaardigheid deel van uitmaakt.

Alle luistertoetsen zijn gebaseerd op digitale videofragmenten van 5 tot 7 minuten. Al deze videofragmenten zijn eenvoudig voor iedereen met een internetverbinding te openen. Ze tonen allemaal (delen van) kookprogramma's. Voor het vak Engels zijn bijvoorbeeld fragmenten van de show van Jamie Oliver gebruikt. Er is voor kookprogramma's gekozen, omdat in kookprogramma's de kok vaak vertelt, wat hij doet, terwijl hij dat doet. De gesproken tekst wordt dus ondersteund door de beelden. De spreker is vaak in beeld terwijl hij spreekt. Zoals reeds in de theorie beschreven, is dat een voorwaarde, voor effectief gebruik van video bij luistervaardigheidsoefeningen.

Bij deze fragmenten zijn in iedere toets vijf multiple-choicevragen met vier antwoordmogelijkheden gesteld. Zowel de vragen als de antwoordmogelijkheden zijn in het Nederlands geschreven. De reden voor zowel het aantal van vier antwoordmogelijkheden als het gebruik van de Nederlandse taal in de vragen is simpel. Het CITO gebruikt dezelfde manier van vragen voor de havo-examens. Hierbij wilden de onderzoekers zich aansluiten. Bovendien sluit dit aan op de theorie, die stelt, dat de vragen geen intensief leeswerk op mag leveren. De antwoordmogelijkheden bij deze vragen staan in alfabetische volgorde om de verspreiding van de juiste antwoorden onder de onjuiste antwoorden zo willekeurig mogelijk te maken.

Er is zoveel mogelijk getracht om de vragen van alle toetsen van gelijk niveau te laten zijn. Hiermee wordt voorkomen, dat de resultaten niet vanwege het verschil in wijze van afname, maar vanwege het verschil in niveau van de vragen, van elkaar zouden afwijken. Om dit te testen is de pilot gemaakt, waaruit bleek, dat het niveau voor de vakken Duits, Engels en Frans ongeveer gelijk was.

Tot dusverre zijn alle toetsen overeenkomstig. De verschillen zitten in de wijze van afnemen van de vier toetsen. Er zijn vier manieren gebruikt om de toetsen af te nemen. Deze manieren representeren vier verschillende stappen in de richting van *communicativiteit*. De eerste stap lijkt het minst op natuurlijke communicatie via taal en de vierde stap bootst deze natuurlijke communicatie het best na. (Uiteraard is er ook in de vierde stap nog geen sprake van een echte natuurlijke communicatieve situatie) In de eerste stap krijgen de leerlingen 5 minuten de tijd om alle vragen en de bijbehorende antwoorden door te lezen en daarbij zelfstandig hun voorkennis te activeren. Vervolgens wordt het fragment in zijn geheel, maar zonder het beeld, afgespeeld. De leerlingen kunnen dus alleen luisteren en kunnen tijdens het luisteren al de juiste antwoorden invullen, maar ze kunnen dat ook naderhand doen. Ze krijgen hiervoor nogmaals 5 minuten. In de tweede stap mogen de leerlingen wederom in 5 minuten alle vragen en antwoordmogelijkheden doorlezen. Hierna wordt het videofragment in zijn geheel, maar deze keer met beeld, vertoond. Vervolgens is er weer 5 minuten de tijd om de vragen te beantwoorden. In stap 3 wordt het fragment niet één, maar twee keer (met beeld) vertoond, zodat de leerlingen de mogelijkheid hebben om gemiste stukken nog een keer te beluisteren. In de vierde en laatste stap mogen de leerlingen zelf plaatsnemen achter de computer. Ze krijgen 15 minuten de tijd om de vragen door te lezen, het fragment te bekijken en de vragen te beantwoorden. Doordat de leerlingen zelf de controle over het afspelen hebben, kunnen ze zelf beslissen welke delen ze nogmaals willen beluisteren en bekijken. Dit is wezenlijk anders, dan wanneer de docent het fragment stopzet. Hierbij wordt de leerling weliswaar de rust gegund om zich op de volgende vraag te concentreren, maar niet de mogelijkheid om zelf te beslissen welk gedeelte opnieuw bekeken en beluisterd kan worden en hoeveel tijd hij/zij inplant voor het lezen en beantwoorden van de vragen. Doordat iedere leerling achter een eigen computer zit, die hij/zij individueel kan besturen, heeft iedere leerling een eigen planning en eigen controle over het uitvoeren van de opdracht. De pilot is op dezelfde manier als stap 1 afgenomen.

De vier verschillende luistertoetsen en de pilot zijn op verschillende momenten, maar in dezelfde klassen afgenomen. Ze zijn echter niet in de volgorde zoals hierboven beschreven afgenomen. Hiermee wordt voorkomen, dat stap 4 niet door zijn unieke manier van afname, maar door gewenning en daarmee training in het maken van luistertoetsen betere resultaten zou vertonen dan de andere stappen.

In alle klassen is begonnen met de pilot. Daarna hebben we een luistertoets volgens de wijze van stap 2 afgenomen, gevolgd door stap 4 en stap 1. De reeks werd afgesloten met stap 3. Alleen voor het vak Duits zijn de toetsen in twee klassen in verschillende volgorde afgenomen. In een klas van 8 leerlingen werd bovenstaande volgorde aangehouden. In een andere klas met 12 leerlingen werd een andere volgorde aangehouden, namelijk: stap 3, stap 2, stap 4, stap 1. Aangezien de manier van afname losstaat van het fragment met bijbehorende vragen, zijn er in de ene klas andere fragmenten aan de verschillen stappen gekoppeld dan in de andere klas. Hiermee wordt de mogelijkheid, dat de resultaten niet op verschil in wijze van afname, maar op niveauverschillen in de toetsen gebaseerd zijn, nog verder verkleind.

Alle toetsen zijn anoniem afgenomen, zodat er geen individuele groei qua resultaten gemeten kan worden. Alleen de gemiddelde resultaten (het aantal goede antwoorden) van de vier stappen kunnen met elkaar vergeleken worden. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van een ANOVA-toets. De resultaten hiervan worden beschreven in de analyse.

De enquête

Na afloop van iedere luistertoets werd de leerlingen gevraagd een enquête over desbetreffende toets in te vullen. Bij iedere luistertoets werden dezelfde vijf stellingen gegeven met daarbij keuzemogelijkheden op een vijf-puntsschaal variërend van helemaal oneens (1) tot helemaal eens (5). Zie figuur 1 op de volgende bladzijde.

	<i>Helemaal oneens</i>	<i>Oneens</i>	<i>Neutraal</i>	<i>Eens</i>	<i>Helemaal eens</i>
1. Ik vond deze luistervaardigheidsoefening leuk	1	2	3	4	5
2. Ik vond deze luistervaardigheidsoefening makkelijk	1	2	3	4	5
3. Ik had vaak geen idee, waarover gesproken werd in deze luistervaardigheidsoefening.	1	2	3	4	5
4. Als ik in deze luistervaardigheidsoefening een antwoord gemist had, was ik bang, dat ik de andere antwoorden ook zou missen.	1	2	3	4	5
5. Deze luistervaardigheidsoefening heeft mij geholpen om de taal beter te begrijpen.	1	2	3	4	5

Fig 1. De enquête

Met deze vragen wordt onderzocht in hoeverre de leerlingen meer gemotiveerd worden voor het maken van een luistertoets naarmate de *communicativiteit* toeneemt. Het begrip “motivatie” wordt in dit geval als volgt gespecificeerd: Als leerlingen een luistervaardigheidsoefening leuk vinden zullen ze meer gemotiveerd zijn, deze uit te voeren, dan wanneer, die niet leuk is. Een luistervaardigheidsoefening moet ook niet dusdanig moeilijk zijn, dat de leerling al snel afhaakt. Ook de moeilijkheidsgraad bepaalt de motivatie. Overigens moet een oefening ook niet te makkelijk zijn. Daarmee is in dit onderzoek echter geen rekening gehouden. Het idee, dat je enigszins in de gaten hebt, waar de luistertoets over gaat, verhoogt de motivatie om op de details te letten. Het geeft ook aan, in hoeverre de leerlingen het vertrouwen in zichzelf heeft, dat hij/zij de toets goed kan maken. Datzelfde geldt voor de angst, antwoorden gemist te hebben. Ook het idee, dat een luistervaardigheidsoefening nuttig is voor het eigen leerproces verhoogt de motivatie.

Om te testen of middels deze vijf vragen inderdaad een overkoepelend begrip (nl. motivatie) onderzocht kan worden is een Cronbach-Alpha-toets op de eerste resultaten (van één klas van Engels en één klas van Frans) toegepast. Voordat deze toets uitgevoerd kon worden, zijn de resultaten van vraag 3 en 4 omgeschaald, omdat deze negatief geformuleerd zijn, terwijl de andere vragen positief geformuleerd zijn. Het is gebruikelijk om van een correlatie te spreken, wanneer het resultaat van de Cronbach-Alpha-toets hoger is dan .750. Het resultaat van de Cronbach-Alpha-toets, die in het kader van dit onderzoek is afgenomen, was 9.11. Er is dus sprake van een sterke correlatie tussen de gestelde vragen. Vaak wordt ervoor gekozen om soortgelijke vragen op verschillende manieren te stellen, zodat de betrouwbaarheid van de enquête vergroot wordt. In dit onderzoek is ervoor gekozen

om dat niet te doen. Het afnemen van lange enquêtes kost namelijk veel tijd en die is in het onderwijs erg kostbaar.

Alle enquêtes zijn net als de toetsen anoniem afgenomen, zodat alleen de vier stappen op het gebied van de gemiddelde resultaten per enquêtevraag of voor het totaal van de vijf vragen met elkaar vergeleken kunnen worden. Ook hiervoor wordt gebruik gemaakt van een ANOVA-toets. De resultaten hiervan worden eveneens beschreven in de analyse.

Resultaten

De resultaten kunnen opgedeeld worden in de scores van de luistertoetsen en de bijbehorende enquêtes. De score van de luistertoetsen zullen eerst behandeld worden, gevolgd door de enquêteresultaten.

Score van de luistertoetsen

De definitieve resultaten van de scores van de luistertoetsen staan in het onderstaande tabel en bijbehorende grafiek.

Descriptives

vragentotaal

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
tap 1	6	2.0806	1.135	.114416	1.7924	2.36890	.00	5.00
tap 2	6	2.1967	1.122	.114376	1.9092	2.48430	.00	4.00
tap 3	6	2.5161	1.183	.115034	2.2155	2.81680	.00	5.00
tap 4	6	3.1270	1.114	.114039	2.8463	3.40760	.00	5.00
ilot	5	2.2264	.9123	.12532	1.9749	2.47790	.00	4.00
total	30	2.4385	1.160	.216690	2.3069	2.57020	.00	5.00

Fig. 2 resultaten van de scores van de vier testen + pilot (grijs gemarkeerd)

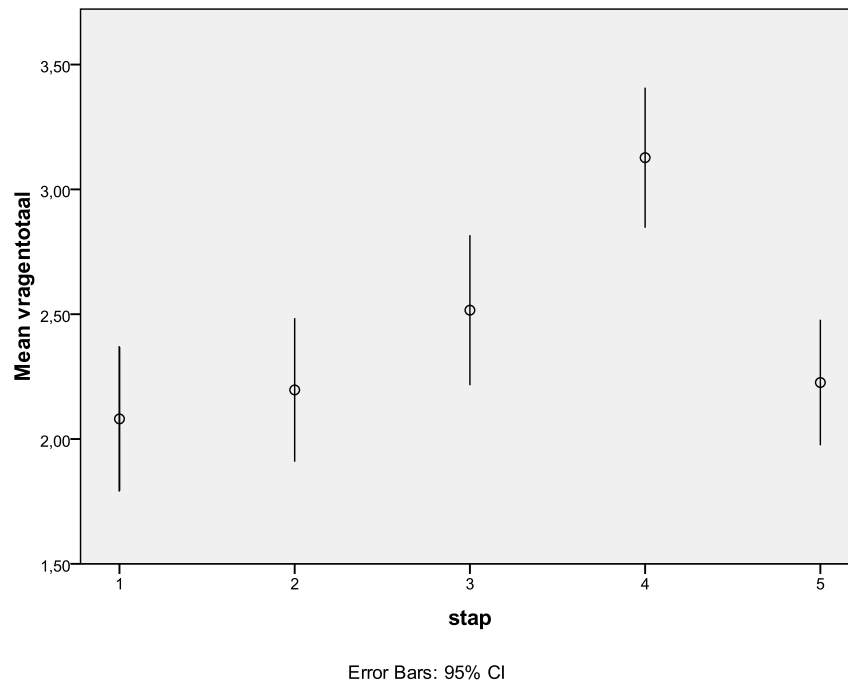


Fig. 3 resultaten van de scores van de vier testen + pilot

Uit de scores (grijs gemarkeerd in de tabel) valt af te lezen dat er een stijgende lijn in de resultaten is. Bij stap 1 is er gemiddeld 2,1 punt uit 5 gescoord, bij stap 2 gemiddeld 2,2, stap 3 heeft een gemiddelde score van 2,5 en de hoogste score van gemiddeld 3,1 punten uit 5 is gehaald in de stap 4. Op de grafiek is deze groei duidelijk te zien. Hier zijn de resultaten, afhankelijk van de testwijze, per stap uitgezet.

De score van testwijze 1 verschilt niet significant van de score van testwijze 2. De toevoeging van beeld zorgt er dus niet voor, dat de toetsen beter gemaakt worden. Dit is ook zichtbaar in het verschil in de stijging van scores tussen deze twee stappen en de veel duidelijkere stijging die te zien is tussen de 2^e en 3^e, alsook bij de 3^e en 4^e stap. Dit impliceert dat testwijze 3 en 4 tot veel betere resultaten leiden dan testwijze 1 en 2. In de volgende tabel worden de verschillen in testscore per stap tegen elkaar afgezet en wordt zichtbaar of alle stappen significant van elkaar verschillen.

Multiple Comparisons

Vragentotaal LSD

(I) stap	(J) stap	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	85% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
stap 1	stap 2	-,11608	,19888	,560	-,4031	,1710
	stap 3	-,43548*	,19807	,029	-,7214	-,1496
	stap 4	-1,04634*	,19728	,000	-1,3311	-,7616
	pilot	-,14577	,20631	,480	-,4435	,1520
stap 2	stap 1	,11608	,19888	,560	-,1710	,4031
	stap 3	-,31941*	,19888	,109	-,6064	-,0324
	stap 4	-,93026*	,19809	,000	-1,2162	-,6444
	pilot	-,02969	,20708	,886	-,3286	,2692
stap 3	stap 1	,43548*	,19807	,029	,1496	,7214
	stap 2	,31941*	,19888	,109	,0324	,6064
	stap 4	-,61086*	,19728	,002	-,8956	-,3261
	pilot	,28971	,20631	,161	-,0080	,5875
stap 4	stap 1	1,04634*	,19728	,000	,7616	1,3311
	stap 2	,93026*	,19809	,000	,6444	1,2162
	stap 3	,61086*	,19728	,002	,3261	,8956
	pilot	,90057*	,20555	,000	,6039	1,1972
pilot	stap 1	,14577	,20631	,480	-,1520	,4435
	stap 2	,02969	,20708	,886	-,2692	,3286
	stap 3	-,28971	,20631	,161	-,5875	,0080
	stap 4	-,90057*	,20555	,000	-1,1972	-,6039

*. The mean difference is significant at the 0.15 level.

Fig. 4 verschillen in testscore per stap tegen elkaar afgezet

Er is geen significant verschil tussen stap 2 en stap 3 op het gebied van de score voor de luistertoets als we uitgaan van een betrouwbaarheid van 95%. De waarde in de tabel is immers .109. Maar deze is wel significant bij een betrouwbaarheid van 85%. Wij zijn van mening, dat resultaten bij een betrouwbaarheid van 85% binnen dit onderzoek overtuigend zijn, te meer omdat er een kleine testgroep van in totaal 60 leerlingen gebruikt is. Binnen deze beperkte testgroep zijn de resultaten dus wel significant.

Wanneer na de ANOVA-test alle stappen tegen elkaar afgezet worden, blijkt er inderdaad geen significant verschil tussen Stap 1 en Stap 2 te zijn (Zie de grijs gemarkeerde velden in de tabel). Omdat de pilot op dezelfde manier afgenomen is als test 1 is het aannemelijk dat er tussen de pilot en test 1 en 2 ook geen significant verschil zit. Zoals de tabel uitwijst is dit inderdaad het geval. Tussen alle andere stappen is er wél sprake van een significant verschil.

Daarnaast valt het op dat niet alle talen onafhankelijk van elkaar een oplopende lijn qua resultaten vertonen naarmate de communicativiteit in de toetsen toeneemt. Dit geldt wel heel duidelijk voor de vakken Frans en Engels, maar niet voor Duits. Bij deze taal is een heel ander patroon te zien: Hier is stap 2 vreemd genoeg het beste gemaakt. Daarna volgden respectievelijk stap 4 en stap 1. Stap 3 leverde de slechtste resultaten op. Als Duits niet meegerekend wordt, levert dat de onderstaande grafiek op, waaruit nog sterker blijkt, dat de resultaten hoger worden naarmate de *communicativiteit* toeneemt, al is er geen significant verschil tussen de gemiddelde resultaten van stap 1 en stap 2. Er is bij weglating van de gegevens van het vak Duits daarentegen wel een significant verschil tussen stap 2 en stap 3 bij een betrouwbaarheid van 95% zoals blijkt uit de tabel van figuur 8.

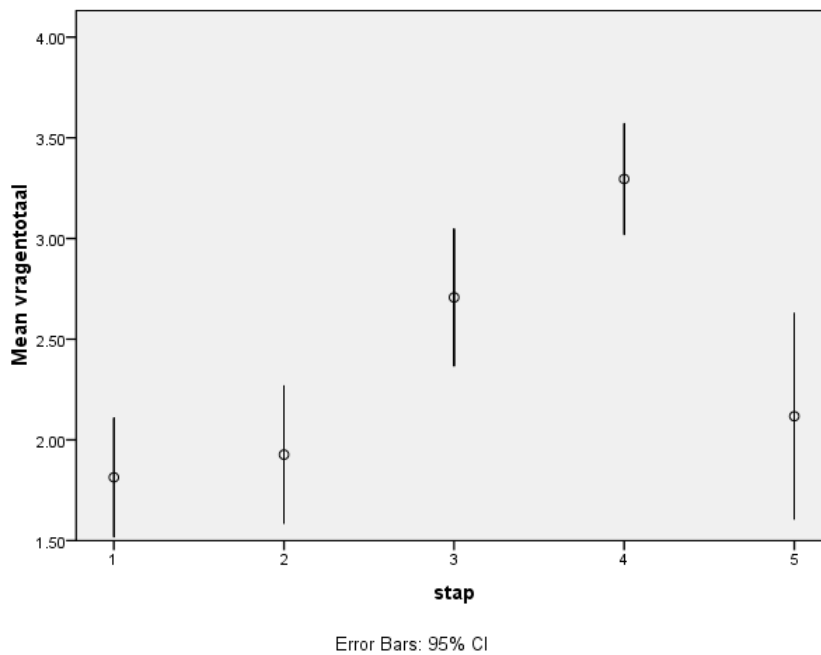


Fig. 5 resultaten per stap zonder Duits

Multiple Comparisons

Vragentotaal LSD

(I) stap	(J) stap	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
stap 1	stap 2	-.11288	.21930	.607	-.5456	.3198
	stap 3	-.89336*	.21930	.000	-1.3261	-.4606
	stap 4	-1.48150*	.21544	.000	-1.9066	-1.0564
	pilot	-.30369	.28784	.293	-.8716	.2643
stap 2	stap 1	.11288	.21930	.607	-.3198	.5456
	stap 3	-.78049*	.22190	.001	-1.2183	-.3426
	stap 4	-1.36863*	.21808	.000	-1.7989	-.9383

	pilot	-.19082	.28982	.511	-.7627	.3810
stap 3	stap 1	.89336*	.21930	.000	.4606	1.3261
	stap 2	.78049*	.22190	.001	.3426	1.2183
	stap 4	-.58814*	.21808	.008	-1.0185	-.1578
	pilot	.58967*	.28982	.043	.0178	1.1615
stap 4	stap 1	1.48150*	.21544	.000	1.0564	1.9066
	stap 2	1.36863*	.21808	.000	.9383	1.7989
	stap 3	.58814*	.21808	.008	.1578	1.0185
	pilot	1.17781*	.28691	.000	.6117	1.7439
pilot	stap 1	.30369	.28784	.293	-.2643	.8716
	stap 2	.19082	.28982	.511	-.3810	.7627
	stap 3	-.58967*	.28982	.043	-1.1615	-.0178
	stap 4	-1.17781*	.28691	.000	-1.7439	-.6117

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Fig. 6 resultaten per stap tegen elkaar afgezet zonder Duits⁸

Resultaten van de enquête

Zoals al in het hoofdstuk over de methode beschreven is, wees de Cronbach's Alpha-test uit, dat de resultaten van de vijf enquêtevragen onderlinge samenhang vertonen. Daarom kan er in de beschrijving van de resultaten gewerkt worden met de gemiddelde resultaten van de vijf enquêtevragen en hoeven deze niet onafhankelijk van elkaar behandeld te worden. Uit de ANOVA-toets die de verschillende stappen tegen elkaar afzet, blijkt dat tenminste twee stappen significant van elkaar verschillen op het gebied van de gemiddelde enquêteresultaten.

In de grafiek van figuur 9 is het gemiddelde van de vijf enquêtevragen per stap weergegeven. Hieruit blijkt duidelijk, dat er een oplopende lijn is qua motivatie voor de vier stappen. Als we naar de variabele "gemiddelde van de 5 enquêtevragen" kijken, beoordelen de leerlingen stap 1 gemiddeld met een 2.5. Bij stap 2 is dat 2.8. Bij stap 3 is dat 3.1 en bij stap 4 is het gemiddelde zelfs 3.7. De stap, die het dichtste bij een communicatieve situatie komt, genereert dus de hoogste motivatie onder leerlingen.

⁸ De reden dat er geen significant verschil tussen stap 1 en de pilot en stap 2 en de pilot is, is hierbij niet verwonderlijk. De pilot en stap 1 kennen immers dezelfde testwijze.

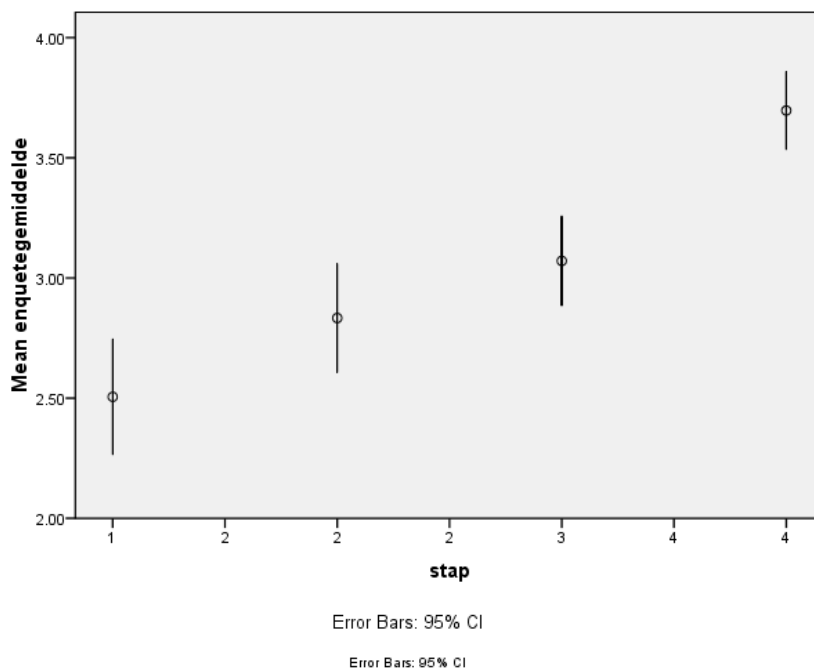


fig. 7 het gemiddelde van de vijf enquêtevragen per stap

Het is erg opvallend, dat stap 2 niet heel veel hogere resultaten oplevert dan stap 1, maar wel veel beter gewaardeerd wordt door de leerlingen. De toevoeging van beeld zorgt er dus niet voor, dat de toetsen gemiddeld beter gemaakt worden, maar het verhoogt wel de motivatie van leerlingen voor betreffende toets. Bij het verschil tussen stap 2 en 3 is dit precies andersom: bij 3 is de score significant hoger dan bij 2, maar tussen de resultaten van de enquête is hier geen significant verschil. De herhaling van het fragment verhoogt dus wel de scores van de leerlingen op de toets, maar niet hun motivatie. Verder is het opvallend, dat de standaardafwijking kleiner wordt, naarmate de communicativiteit toeneemt. Zie de grijs gemarkeerde waardes in de tabel van figuur 10.

Descriptives

enquetegemiddelde

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
stap 1	55	2.5055	.88599	.11947	2.2659	2.7450	1.00	4.60
stap 2	60	2.8333	.87307	.11271	2.6078	3.0589	1.20	4.80
stap 3	62	3.0710	.73158	.09291	2.8852	3.2568	1.00	4.80
stap 4	62	3.6968	.63529	.08068	3.5354	3.8581	2.00	4.80
Total	239	3.0435	.89280	.05775	2.9297	3.1573	1.00	4.80

Fig. 8 De standaardafwijking per stap

Conclusie

Voor dit onderzoek hebben we eerst een literatuuronderzoek gedaan. Hierin hebben we kort behandeld wat voor rol luistervaardigheid binnen taalleren en taalonderwijs inneemt. We hebben gezien dat luistervaardigheid een complex proces van subprocessen is, waarbij o.a. horen, begrijpen en interpreteren een rol spelen. Verder hebben we gekeken naar verscheidene communicatieve aspecten binnen de communicatie van een taalleerder en een gevorderde- of moedertaalspreker. We hebben gezien dat antwoordtype, context en de relatie tussen input en output een belangrijke rol spelen. Zo neemt herhaling of *shadowing* door de meer gevorderde spreker een belangrijke rol in bij het overbrengen van informatie. Een meer natuurlijke context wordt gecreëerd door beeld van de spreker aan het geluid toe te voegen en heeft een positief effect op de communicatie. De relatie tussen input en output wordt vervolgens door variabelen als selectieve aandacht en de capaciteiten van de luisteraar beïnvloed. Tot slot hebben we gekeken wat er bekend is over het gebruik van moderne media in het taalonderwijs, met als doel het ondersteunen en versterken van een communicatieve situatie. Belangrijke voordelen van het gebruik van videomateriaal op de computer zijn: onbeperkte afspeelmogelijkheden, controle van de luisteraar op de input (met betrekking tot het *affective filter*) en de beschikking over extra digitale hulpmiddelen.

Aan de hand van deze theorie over luistervaardigheid, hebben we een onderzoek opgesteld, waarbij we kijken of een meer communicatieve manier van het testen van luistervaardigheid, een positief effect heeft op enerzijds de score en anderzijds de motivatie van V4-leerlingen. Onze hypothese was: Hoe groter de communicativiteit, des te beter de resultaten en des te hoger de motivatie van de leerlingen. We hebben voor Frans, Duits en Engels vier verschillende luistervaardigheidstestjes gecreëerd, waarbij de manier van testen in oplopende mate communicatiever wordt. Aansluitend werd steeds een enquête afgenomen om de instelling van de leerling t.o.v. de test te onderzoeken.

We hebben gevonden dat de manier van testen mét of zonder beeldmateriaal geen significant verschil in score oplevert. De enquêtes wijzen echter uit dat de motivatie van de leerling bij de testjes met beeld, significant hoger is. De testjes met beeld en herhaling geven zowel bij de score als de enquête een significant hoger resultaat dan de twee voorgaande testjes. Hierbij zijn we uitgegaan van een betrouwbaarheidsniveau van 85%. De vierde manier van testen, waarbij de leerling zelf invloed op de input heeft en zo maximaal gebruik kan maken van beeld en herhaling, scoort op score en motivatie het hoogst.

Daarnaast is het opvallend dat de scores van Duits erg verschillen van de scores van Engels en Frans. Bij Duits is stap 2 vreemd genoeg het beste gemaakt. Daarna volgden respectievelijk stap 4 en stap 1. Stap 3 leverde de slechtste resultaten op.

Als we echter alle resultaten samennemen kunnen we stellen dat onze hypothese die stelt dat een manier van testen, die een communicatieve situatie het meest benadert, de hoogste score en de hoogste motivatie oplevert, juist is gebleken.

Discussie

In het eerste deel van dit laatste hoofdstuk worden mogelijke kritiekpunten op het onderzoek van commentaar voorzien. In het tweede deel worden aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan.

Ons was de tip gegeven om door middel van een pilot te controleren of de luistertoetsen van alle drie de talen hetzelfde niveau hadden. We hebben deze pilot afgenomen en de resultaten opgenomen in ons databestand. Na het afnemen van de pilot realiseerden we ons, dat een eventueel niveaoverschil tussen de talen niet ter zake doet.⁹ We testen immers alleen het verschil tussen de testwijzes. Daarom hebben we de pilot niet in de verwerking van de resultaten meegenomen.

Zoals reeds beschreven, was stap 3 bij Duits het slechtst gemaakt. Hiervoor kunnen we twee mogelijke redenen aangeven. Hierbij is het belangrijk om op te merken, dat deze redenen moeilijk als oorzaken te bewijzen zijn. In één van de klassen is een leerling bij het afnemen van deze toets onwel geworden, wat mogelijk negatieve gevolgen voor de resultaten van hem en zijn klasgenoten gehad heeft. In beide klassen was testwijze 3 bovendien gekoppeld aan een luistertoets bij een videofragment over koken met wilde kruiden. In dit fragment werden plantennamen gebruikt, die de leerlingen in het Nederlands niet kenden zoals vogelmuur en wilde kervel. Hoewel het taalgebruik in dit fragment verder niet heel lastig was en het gesproken woord volledig overeenkwam met de beelden, voldeed het fragment niet aan alle eisen. Door de onderwerpskeuze en de onbekende plantennamen sloot het fragment niet aan bij de belevingswereld van de leerlingen. Bij een eventuele herhaling van dit onderzoek bevelen wij aan hiervoor een nieuwe luistertoets bij een ander fragment te maken.

Een ander mogelijk kritiekpunt betreft de enquête. Zoals reeds beschreven zijn we ervan uitgegaan, dat de motivatie van leerlingen hoger wordt, naarmate een toets makkelijker wordt. Een toets moet echter niet te makkelijk zijn. Dan zullen leerlingen zich vervelen en een uitdaging missen. Bovendien verwerven ze dan – volgens Krashen – geen nieuwe taaleenheden. De taalinput moet daarvoor immers $i + 1$ zijn. In een eventueel vervolgonderzoek zou er voor deze vraag een andere schaal ontwikkeld moeten worden, die uiteenloopt van “te makkelijk” tot “te moeilijk”.

Een kritiekpunt op de vierde testwijze (de meest communicatieve manier) zou kunnen zijn, dat het beantwoorden van de vragen te gemakkelijk wordt. Hier kan tegen ingebracht worden, dat het soort vragen een belangrijke rol speelt. Kennisvragen over details zijn hiervoor inderdaad minder geschikt. Daarom hebben we voor onze luistertoetsen gebruik gemaakt van interpretatievragen.

Hoewel de resultaten van dit onderzoek laten zien, dat de gemiddelde score bij luistertoetsen hoger wordt naarmate de communicativiteit toeneemt, kunnen er geen uitspraken gedaan worden over individuele leerlingen. Het is heel goed mogelijk, dat sommige leerlingen juist slechtere scores hadden bij de vierde stap. Dit kunnen we echter niet weten, omdat alle toetsen anoniem afgenomen zijn. We hebben daarvoor gekozen om de privacy van de leerlingen te beschermen. Het zou echter voor een vervolgonderzoek interessant zijn om te achterhalen welk percentage leerlingen van de

⁹ In de onderwijspraktijk is een niveaoverschil tussen de verschillende vreemde talen vanzelfsprekend. (Zie eindtermen ERK)

algemene trend afwijkt en welke factoren hierop van invloed zijn. Een mogelijke factor, die bij sommige leerlingen tot slechtere scores bij stap 4 zou kunnen leiden, is het gebrek aan planningsvaardigheden, die absoluut vereist zijn, wanneer leerlingen zelf een fragment van 5 minuten moeten luisteren en de vragen daarbij moeten lezen en beantwoorden in een tijdsbestek van 15 minuten. Bij een langere toets zou een leerling bang kunnen worden, dat hij het overzicht over de grote hoeveelheid vragen en de grote hoeveelheid taalinput verliest. De controle over de input vergt planning. Dit zou eventueel tegengegaan kunnen worden door meerdere korte toetsen aan te bieden met een indicatie van het verloop van de tijd, zodat de leerlingen weten, hoeveel tijd er voor ieder toetsje beschikbaar is.

Dit onderzoek laat duidelijk merken dat er geen significant verschil in score tussen luistertoetsen met beeld en luistertoetsen zonder beeld is. Dit is echter een zeer opvallend resultaat. De theorie wijst namelijk op het tegendeel. Hierdoor rijst de vraag, waarom de toevoeging van beeld niet tot betere resultaten leidt. Op deze vraag kon binnen dit onderzoek geen antwoord gegeven worden. Een vervolgonderzoek, waarin op die vraag wordt ingegaan zullen wij van harte toejuichen. Ons onderzoek biedt wel een kleine aanwijzing in de richting van een mogelijk antwoord: De individuele resultaten van stap 2 (met beeld) liggen verder uit elkaar dan de resultaten bij de andere stappen. Men zou hieruit kunnen opmaken, dat de toevoeging van beeld voor sommige leerlingen een groot voordeel vormt, terwijl het voor andere leerlingen juist nadelig is. In gesprekken met leerlingen kwam naar voren, dat leerlingen de combinatie van beeld en geluid weliswaar leuker vonden dan alleen geluid, maar dat het beeld hun aandacht soms ook van de geschreven vragen op het bureau afleidde. Wat de leerlingen in gesprekken ook aangaven, was het feit, dat zij in voorgaande jaren gewend waren geraakt aan luisteroefeningen met alleen geluid. Zij voelden zich onwennig bij deze testwijze. Het feit, dat bij het merendeel van de leerlingen testwijze 2 de eerste testwijze na de pilot (zonder beeld) was, draagt aan deze onwennigheid bij.

Een laatste vraag, die onbeantwoord blijft en in nader onderzoek beantwoord moet worden, is de vraag waarom de motivatie van leerlingen niet verhoogd wordt bij herhaling van het fragment. Ook dit vormt een opvallend contrast met datgene, wat in de theorie beschreven is. Leerlingen gaven hierbij aan, dat de herhaling de opdracht een beetje saai maakt, wat de motivatie uiteraard niet verhoogt. Bovendien gaven ze aan, dat het hen frustreerde, dat ze bepaalde dingen bij de tweede vertoning nog steeds niet hoorden.

Bibliografie

- Bush, M. & Crotty, J. (1989): "Interactive Videodisc in Language Teaching" in WM. FLINT SMITH: Modern Technology in Foreign Language Education, NTC Publishing Group, Lincolnwood, Illinois.
- ERK: taaluniversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.pdf
- Gass, S. M. (2003) "Input and interaction". In: Doughty, C. J. and Long, M. H. (eds.), The handbook of second language acquisition. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd, 224–255.
- Hall, J. K. (1995). "'Aw, man, Where you goin'?: Classroom interaction and the development of L2 interactional competence". *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 37-62.
- Jauregi, K., en Graaf, R. (2009) "Communicative tasks for language students and teacher trainees in video web communication and virtual worlds", In: Brouwer, N. et al (eds.), *Student Mobility and ICT: Dimensions of Transition*. Maastricht: FEVA ERD Press, 191-201.
- Jones, L.C., Plass J.L. (2000) "Supporting Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition in French with Multimedia Annotations", *The Modern Language Journal*, 86, iv
- Keysar, B., Barr, D.J., & Horton, W.S. (1998): "The egocentric basis of language use: Insights from a processing approach." *Current Directions in Psychological Science*
- Krashen, Stephen (1982): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford, Engeland.
- Lantolf, J.P. (1994). "Sociocultural theory and second language learning: Introduction to the special issue". *Modern Language Journal*, 78(4), 418-420.
- Long, M. H. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on language acquisition*. Vol .2: Second language acquisition, New York: Academic Press, 413-468
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Murphey, T. (2001): "Exploring conversational shadowing", *Language Teaching Research*, 5,2, Nanzan University, 128-155.
- Ohta, A. S (1995). "Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development". *Issues in Applied Linguistics* 6(2), 93-121.
- Richardson, Charles & scinicariello, Sharon Guinn (1989): "Television technology in the Foreign Language Classroom" in WM. FLINT SMITH: Modern Technology in Foreign Language Education, NTC Publishing Group, Lincolnwood, Illinois.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning". *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Varonis, E. M. and Gass, S. M. (1985) "Non-native/non-native conversation: A model for negotiation of meaning". *Applied Linguistics*, 6(1): 71–90.

- Wang, Y. (2006): "Negotiation of meaning in desktop videoconferencing-supported distance language learning", *ReCALL*, 18 (1): Cambridge University Press, 122–146.
- Wang (2004a): "supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing". *Language Learning & Technology*, 8 (3): Griffith University, 90-121.
- Willis, J. (1996): *A framework for task-based learning*, Harlow Longman, Essex.
- Yamada, M. (2009): "The role of social presence in learner-centered communicative language learning using synchronous computer-mediated communication: Experimental study", *Computers and Education*, 52, 820–833.

Eerste les: Versie 0

Luistertoets bij <http://www.youtube.com/watch?v=Y1rbGEBOGd8&feature=fvwrel>

- 1. Wat is volgens de kok erg belangrijk bij het insnijden van de vetrand van de varkensschouder?**
 - a) Het is belangrijk, dat de afstand tussen de sneetjes groot genoeg is.
 - b) Het is belangrijk, dat je alleen in het vet en niet in het vlees snijdt
 - c) Het is belangrijk, dat je diep genoeg snijdt.
 - d) Het is belangrijk, dat je van je lichaam af snijdt.

- 2. Waarom doet de kok zout in de sneetjes, die hij in de vetrand gemaakt heeft?**
 - a) Het zout geeft de varkensschouder smaak en zorgt ervoor, dat de vetrand knapperig wordt.
 - b) Het zout geeft het vlees smaak en zorgt ervoor, dat het vetrand niet uitdroogt.
 - c) Het zout geeft smaak aan het vet en zorgt ervoor, dat het vlees sappig blijft.
 - d) Het zout onttrekt water aan het vlees, dat voor de saus gebruikt wordt.

- 3. Waarom haalt de kok na een half uur de varkensschouder uit de oven?**
 - a) Omdat de kok de varkensschouder wil laten afkoelen.
 - b) Omdat de kok prei, aardappelen en wortels in de ovenschaal erbij wil leggen.
 - c) Omdat de kok uien, aardappelen en wortels in de ovenschaal erbij wil leggen.
 - d) Omdat de varkensschouder gaar is.

- 4. Waar moet je volgens de kok op letten als je de groenten uit de braadslee haalt?**
 - a) Dat de groenten niet teveel vocht hebben opgenomen
 - b) Dat je de groenten niet in hun eigen kookvocht serveert
 - c) Dat je de groenten samen met hun eigen kookvocht uit de braadslee schept.
 - d) Dat je niet teveel kookvocht uit de braadslee opschept

- 5. Hoe verwijdert de kok het vet uit het resterende kookvocht?**
 - a) Hij giet het kookvocht in een zeef. Het vet blijft in de zeef achter.
 - b) Hij steekt een lepel net onder het oppervlak van het kookvocht. Het vet loopt vanzelf in de lepel
 - c) Hij laat het kookvocht afkoelen, waardoor het vet naar de bodem zinkt.
 - d) Hij schept het vet met een lepel uit het kookvocht.

Tweede les: Versie 3

Luistertoets bij <http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/1063380/Kochen-mit-Wildkraeutern>

- 1. Waarom zijn madeliefjes volgens NorahFischer zo gezond?**
 - a) Ze zijn niet met chemische stoffen bewerkt en dus zijn ze gezond.
 - b) Madeliefjes zorgen ervoor, dat ontstekingen zich minder snel verbreiden.
 - c) Madeliefjes zitten vol met vitamines en mineralen, die ontstekingen voorkomen.
 - d) Dankzij madeliefjes krijg je niet veel voorkomende voedingsstoffen binnen.

- 2. Wat zegt NorahFischer over wilde kervel (*Knoblauchsrauke*)?**
 - a) Wilde kervel kun je goed als vervanger van knoflook gebruiken.
 - b) Wilde kervel moet je lang koken
 - c) De jonge scheuten en de bladeren van de wilde kervel hebben een veel sterkere smaak dan knoflook
 - d) Alle delen van de wilde kervel kun je in de keuken gebruiken.

- 3. Hoe kun je ervoor zorgen, dat wilde kruiden in je eigen tuin komen te groeien?**
 - a) Je moet het gras vaak maaien, want hoog gras verstikt de kruiden.
 - b) Je moet het gemaaide gras in een hoekje laten liggen, zodat het gaat composteren
 - c) Je moet schaduwrijke hoekjes in je tuin grasvrij maken
 - d) Je moet de hoekjes van je tuin van alle onkruid ontdoen.

- 4. Waarom is vogelmuur (die *Vogelmiere*) zo gezond?**
 - a) Vogelmuur bevordert de stofwisseling
 - b) Vogelmuur zet de stofwisseling in gang
 - c) Vogelmuur vertraagt de stofwisseling
 - d) Vogelmuur versnelt de stofwisseling

- 5. Waarom doet de kokkin bijna geen zout in de vulling van de kipfilets?**
 - a) Zout verbloemt de smaak van de kruiden in de vulling
 - b) Zout is in tegenstelling tot de kruiden in de vulling heel ongezond
 - c) Zout past niet goed bij de smaak van de kruiden.
 - d) De vulling is al zo kruidig, dat zout niet meer nodig is.

Derde les: Versie 2

Luistertoets over <http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/1228330/Lanz-kocht%2521-vom-07.-Januar-2011> (vanaf 7:01 min tot 13:01 min)

- 1. Waarom schilt Steffen de pompoen, die hij in de pompoensoep gebruikt?**
 - a) Omdat de schil van de pompoen volgens Steffen niet eetbaar is.
 - b) Omdat Steffen het kleurverschil tussen de schil en het vruchtvlees niet mooi vindt.
 - c) Omdat de schil volgens Steffen te dik is om te bakken.
 - d) Omdat Steffen de schil voor een ander gerecht wil gebruiken.

- 2. Welke ingrediënten bevat de pompoensoep niet?**
 - a) Pompoenvruchtvlees en uien
 - b) Chilisaus en kaneel
 - c) Rode en witte wijn.
 - d) Madeira en rode port.

- 3. Waarom benadrukt de blonde kok het leeftijdsverschil tussen hem en zijn jongere collega Steffen?**
 - a) De blonde kok wil laten zien, dat alles tegenwoordig veel sneller gaat is.
 - b) De blonde kok wil laten zien, dat hij tot een andere (en volgens hem ook betere) generatie koks behoort.
 - c) De blonde kok wil vertellen, dat pompoensoep in zijn tijd nog niet met chilisaus gemaakt werd.
 - d) De blonde kok wil hiermee aangeven, dat hij pompoensoep te ouderwets vindt voor een jonge kok als Steffen.

- 4. De kokkin uit Luxemburg ontwijkt de vraag, waarom ze de oesters pocheert. Wat zegt ze wel?**
 - a) Ze zegt, dat champagne- of proseccosaus beter bij gepocheerde oesters dan bij andere schelpdieren past.
 - b) Ze zegt, dat ze voor de saus alleen champagne, sekt of prosecco gebruikt.
 - c) Ze zegt, dat oesters niet te gaar geserveerd mogen worden
 - d) Ze zegt, dat de oesters in de champagnesaus gegaard moeten worden.

- 5. Waarom houdt de kokkin uit Luxemburg naar eigen zeggen de oester omhoog richting het publiek?**
 - a) Dan kan het publiek zien, dat de oester nog leeft
 - b) Dan kan het publiek zien, hoe een oester er van binnen uitziet
 - c) Dan kan de oester zien, wie er allemaal in het publiek zit
 - d) Dan ziet de oester nog iets van de wereld voordat hij levend gepocheerd wordt.

Vierde les: versie 4

Toets bij "Das perfekte Steak"

<http://www.youtube.com/watch?v=ky54vmnfKPc> (vanaf 1.47 min tot 6.39 min)

- 1. Waarom is de filet het duurste stuk vlees van een rund?**
 - a) Omdat de filet geen pezen bevat.
 - b) Omdat de filet het malste stuk vlees is.
 - c) Omdat de filet het grootste stuk vlees van het rund is.
 - d) Omdat de filet volledig vetvrij is.

- 2. Wat is de overeenkomst tussen de entrecote en de rumpsteak?**
 - a) Beide stukken vlees zijn heel sappig, doordat ze allebei veel bloed bevatten.
 - b) De entrecote en de rumpsteak smaken allebei heel pittig
 - c) De entrecote en de rumpsteak zijn beide lastig klaar te maken.
 - d) Zowel de entrecote als de rumpsteak bevatten vet, dat het vlees sappig maakt.

- 3. Wat is belangrijk bij het bereiden van een stuk van de heup (Hüfte) van een rund?**
 - a) Dat je de pees en de minder goede stukken van het vlees verwijdert.
 - b) Dat je de pees verwijdert, zonder dat er vlees verloren gaat.
 - c) Dat je het vlees niet in al te kleine stukken snijdt
 - d) Dat je het vlees niet van de pees afsnijdt.

- 4. Waarom moet de stagiair Robin alle facetten van het werk in een restaurant beheersen?**
 - a) Omdat hij als toekomstig restaurantmanager overal kan invallen.
 - b) Omdat zijn horeca-diploma anders niks waard zou zijn.
 - c) Omdat hij tijdens zijn stage als kok en als ober ingezet kan worden.
 - d) Omdat zijn opleiding een brede kennismaking met het bedrijf vereist.

- 5. Wat gebruikt de kok om de steak op smaak te brengen?**
 - a) De kok brengt de steak op smaak met olie en zout.
 - b) De kok gebruikt zout, peper en verschillende kruiden.
 - c) Tijdens het grillen strooit hij zout over de steak. Verder niks.
 - d) Voor het grillen gebruikt hij zout, achteraf strooit hij er peper over.

Vijfde les: versie 1

Luistertoets bij: <http://www.youtube.com/watch?v=VdPnBPCP-zE>

LinzerTorte

1. **Wat beweert bijna iedere bakker in de Oostenrijkse stad Linz?**
 - a) Dat alleen bakkers in Linz hun taarten "OriginaleLinzerTorte" mogen noemen.
 - b) Dat alleen de LinzerTorte, die hij verkoopt, volgens origineel recept gebakken is.
 - c) Dat de originele LinzerTorte alleen in Linz geserveerd wordt.
 - d) Dat het originele recept van de LinzerTorte echt uit Linz zelf komt.

2. **Wat maakt de gast in het restaurant KöstingbergSchloss –naar eigen zeggen- zo enthousiast?**
 - a) Dat de taart erg sterk naar noten smaakt.
 - b) Dat het deeg van de taart zo goed gelukt is.
 - c) De bijzondere combinatie van kaneel en noten.
 - d) De lekkere marmelade op de taart.

3. **Wat zegt de kok over zijn recept van de LinzerTorte?**
 - a) Het is waarschijnlijk het originele recept van de LinzerTorte.
 - b) Het is misschien wel het lekkerste recept voor LinzerTorte ter wereld
 - c) Het is waarschijnlijk het oudste recept voor LinzerTorte, dat we kennen.
 - d) Het is waarschijnlijk niet het originele recept, maar zeker het lekkerste.

4. **Wat is volgens de voice-over het lastigste bij het maken van een LinzerTorte?**
 - a) Dat je ervoor moet zorgen, dat de marmelade niet in het deeg verdwijnt.
 - b) Dat je ervoor moet zorgen, dat het deeg bovenop de marmelade niet in de marmelade verdwijnt.
 - c) Dat je ervoor moet zorgen, dat de marmelade zichtbaar blijft
 - d) Dat je ervoor moet zorgen, dat de stukken deeg bovenop de marmelade niet te dichtbij elkaar liggen.

5. **Waarvoor komen veel gasten naar restaurant KöstingbergSchloss?**
 - a) Voor een menu van Krautwickel als hoofdgerecht en LinzerTorte als nagerecht.
 - b) Voor een menu van Krautwickel als voorgerecht en Wiener Schnitzel als hoofdgerecht.
 - c) Speciaal voor de LinzerTorte
 - d) Voor een menu van Wiener Schnitzel als hoofdgerecht en LinzerTorte als nagerecht.

Eerste les: VERSIE 4

Jamie does... Stockholm behind the scenes.

<http://www.youtube.com/watch?v=3f9zdgwUVOI&feature=channel>

Je gaat luisteren naar een kookprogramma van de Britse chef Jamie Oliver. Bij dit fragment horen 5 meerkeuze vragen.

Good Luck!

1. Wat zegt Jamie over de inhoud van het Zweedse gerecht Pytt I Panna?
 - a) Het bevat altijd gekruide aardappels.
 - b) Het bevat altijd hertenvlees en aardappels.
 - c) Het bevat altijd vleesrestjes en aardappels.
 - d) Het bevat altijd visrestjes en aardappels.

2. Wat zegt Jamie over het gebruiken van restjes?
 - a) Hij wordt er misselijk van als hij vleesrestjes in de koelkast ziet liggen.
 - b) Hij vindt het deprimerend om te denken aan hoeveel restjes verspild worden.
 - c) Hij heeft er geen problemen mee, zolang het nog houdbaar is.
 - d) Hij vindt het geweldig om te zien dat restjes nog gebruikt kunnen worden.

3. Wat zegt Jamie over het gebruik van mosterd in Zweden?
 - a) Hier wordt het eten pittiger van, wat lekker is bij vette vis en vlees.
 - b) Het zorgt voor een smaakvolle afwisseling in de neutrale gerechten.
 - c) Het maakt het gerecht zuurder, om de bacteriën in het oude vlees tegen te gaan.
 - d) Het is een Zweedse gewoonte, want ze houden van pittige gerechten.

4. Waardoor wordt het rauwe kwartelei, dat Jamie op het eind toevoegt, gaar?
 - a) Het ei wordt gaar in de hete sappen van het gerecht.
 - b) Het ei wordt gaar door de hitte van het bord.
 - c) Het ei wordt gaar door de hitte van het eten.
 - d) Het ei wordt niet gaar en kan rauw worden gegeten.

5. Wat vindt Jamie zo leuk aan dit gerecht?
 - a) De eenvoud ervan vormt een mooi contrast vormt met elegantere maaltijden.
 - b) Het lijkt precies een typisch Engels ontbijt.
 - c) Het is een gebalanceerd gerecht en bevat alles wat je nodig hebt op een dag aan voeding.
 - d) Zo'n beetje alle restjes uit de koelkast kunnen in dit gerecht.

Tweede les: VERSIE 2

Gordon Ramsay Cuts Himself Cooking a Vegan Stir Fry

<http://www.youtube.com/watch?v=mkkHh2zW1bA>

Je gaat luisteren naar een stukje uit The Ellen DeGeneres Show, waarin Britse chef Gordon Ramsey te gast is. Bij dit fragment horen 5 meerkeuze vragen.

Good Luck!

1. Wat zegt Gordon nadat hij zich gesneden heeft?
 - a) Hij grapt dat het nu niet meer een veganistisch gerecht is, omdat zijn nagel er in zit.
 - b) Hij baalt ervan dat Ellen gelijk had over zijn advies over hoe je moet snijden.
 - c) Hij stelt dat het niet erg is, omdat het bloed niet opvalt bij de rode paprika's.
 - d) Hij geeft Ellen de schuld omdat hij door haar werd afgeleid.

2. Wat is, volgens Gordon, het geheim van de wok?
 - a) In een wok komen grote stukken groente snel op temperatuur.
 - b) Door met een wok te bakken is alles snel klaar en vol smaak.
 - c) In een wok krijgt het eten niet te kans om aan te bakken.
 - d) De vorm van de wok zorgt voor een gelijke verdeling van hitte.

3. Wat vindt Ellen van hoe Gordon het gerecht pittiger maakt?
 - a) Ze houdt niet echt van pittig eten, maar vindt gember wel lekker.
 - b) Ze houdt van pittig eten, en vindt gember wel lekker.
 - c) Ze houdt absoluut niet van pittig eten en vindt gember vies.
 - d) Ze houdt van pittig eten, maar vindt gember vies.

4. Wanneer moet je de groente bouillon toevoegen?
 - a) Nadat alle groenten lekker knisperig zijn geworden.
 - b) Nadat al het groentevocht verdampt is.
 - c) Nadat de groenten wat kleur hebben gekregen.
 - d) Nadat alle groenten goed op temperatuur zijn.

5. Wat zegt Gordon over het flamberen met saké?
 - a) Het geeft een tintelende smaak en een kruidige geur.
 - b) Het maakt het gerecht echt af en geeft het iets spannends.
 - c) Het is anders dan gebruikelijk, maar maakt het gerecht echt af.
 - d) Het zorgt voor een spannende afwisseling en een volle smaak.

Derde les: VERSIE 1

MasterChef USA: Season 1: Episode 3 - Part 1/5

<http://www.youtube.com/watch?v=MFvYvE2LZXw&feature=related> (!Begin bij 2:30!)

Je gaat luisteren naar een stukje uit MasterChef USA. Bij dit fragment horen 5 meerkeuze vragen.

Good Luck!

1. Wat is er zo belangrijk aan hoe je een ui snijdt?
 - a) Als je het fout doet, kun je je lelijk snijden.
 - b) Als je het niet kunt hoor je niet in een keuken thuis.
 - c) Slecht gesneden stukken ui zien er niet uit.
 - d) Als je te langzaam bent verdwijnt de smaak uit de ui.

2. Waar let de jury op wat betreft het snijden van uien?
 - a) De kandidaten moeten gelijke stukken ui kunnen snijden, zonder veel te verspillen.
 - b) De kandidaten moeten een hoog tempo in het snijden laten zien, zonder ui te verspillen.
 - c) De kandidaten moeten vier pannen vullen met gesneden uien, zonder veel te verspillen.
 - d) De kandidaten moeten mogen zich niet vaker dan drie keer in de vingers snijden.

3. Hoe lang duurt het voordat de eerste persoon zich in de vingers snijdt?
 - a) Binnen een halve minuut.
 - b) Binnen een minuut.
 - c) Binnen vijf minuten.
 - d) Binnen een kwartier.

4. Waarom valt de eerste kandidaat af?
 - a) Hij heeft niet goed naar de chefs geluisterd en de uien dus verkeerd gesneden.
 - b) Hij heeft zich zo ernstig in de vingers gesneden dat hij niet verder kan met de opdracht.
 - c) Hij is niet consequent geweest bij het snijden en heeft dus veel ongelijke stukken ui.
 - d) Hij wil het op zijn eigen manier doen, wat niet wordt gewaardeerd door de jury.

5. Waarom is het snijden des te moeilijker voor kandidaat Darryl?
 - a) Hij heeft geen gevoel in zijn linkerhand.
 - b) Hij heeft geen duim aan zijn linkerhand.
 - c) Hij heeft maar twee vingers aan zijn rechterhand.
 - d) Hij heeft maar drie vingers aan beide handen.

Vierde les: VERSIE 0

What to do with Thanksgiving Leftovers, make Calzone

<http://www.youtube.com/watch?v=ZDE6vcygggU&feature=related>

Je gaat luisteren naar een stukje uit Cooking for Dads, waarin amateurchef Rob Barret uitlegt hoe "Thanksgiving" restjes goed benut kunnen worden. Bij dit fragment horen 5 meerkeuze vragen.

Good Luck!

1. Waarom gebruikt Rob restjes van een Thanksgiving gerecht?
 - a) Het is een traditie in zijn familie en alle Amerikanen houden eten over na Thanksgiving.
 - b) Het is een traditie in zijn familie en na drie dagen kalkoen op brood ben je dat wel zat.
 - c) Het is een Amerikaanse traditie en alle Amerikanen houden eten over na Thanksgiving.
 - d) Het is een Amerikaanse traditie en na drie dagen kalkoen op brood ben je dat wel zat.

2. Hoeveel gist heb je nodig voor de deeg?
 - a) 2 zakjes, of 5 theelepels.
 - b) 3 zakjes, of 5 theelepels.
 - c) 2 zakjes, of 10 theelepels.
 - d) 3 zakjes, of 10 theelepels.

3. Hoe lang moet het gist rijzen?
 - a) 15 minuten voor normale gist, 10 minuten voor snel-rijzende gist.
 - b) 20 minuten voor normale gist, 10 minuten voor snel-rijzende gist.
 - c) 30 minuten voor normale gist, 15 minuten voor snel-rijzende gist.
 - d) 40 minuten voor normale gist, 15 mintuen voor snel-rijzende gist.

4. Wat is er belangrijk aan hoe je de calzone met restjes vult?
 - a) Je moet de restjes gelijk verdelen over de hele calzone.
 - b) Je moet er voor zorgen dat er voldoende ruimte blijft tussen de verschillende restjes.
 - c) Je moet er niet teveel in doen, want de calzone moet nog dubbelgevouwen worden.
 - d) Je moet ruimte laten aan de randen, zodat de calzone nog dichtgevouwen kan worden.

5. Wat doet Rob met het ei op het eind?
 - a) Hij klopt het op en smeert het over de calzone om de korst knapperig te maken.
 - b) Hij klopt het op en smeert het over de calzone om de korst een goud kleurtje te geven.
 - c) Hij klopt het op en smeert het over de calzone om de korst sneller te laten bakken.
 - d) Hij klopt het op en smeert het over de calzone om de korst een vollere smaak te geven.

Vijfde les: VERSIE 3

BEST CHICKEN RECIPE (Shish Tawook)

<http://www.youtube.com/watch?v=9j2RCLlrJFk&feature=relmfu>

Je gaat luisteren naar Dede's Medeterranean Kitchen, waarin Dede uitlegt hoe je het gerecht Shish Tawook klaarmaakt. Bij dit fragment horen 5 meerkeuze vragen.

Good Luck!

1. Waar moet je goed op letten als je kip of vlees snijdt wat betreft hygiëne?
 - a) Het is hygiënisch om een andere snijplank te gebruiken voor de groente.
 - b) Het is hygiënisch om het groente eerste te snijden, voordat je aan kip of vlees begint.
 - c) Het is hygiënisch om een ander mes te gebruiken voor de groente.
 - d) Het is hygiënisch om je snijplank direct af te wassen als je kip of vlees het gesneden.

2. Wat zegt ze over het laten voorsnijden van de kip door de slager?
 - a) Slagers zijn veelal bereid om de kip voor te snijden.
 - b) Slagers doen vaak moeilijk over het voorsnijden van kip.
 - c) Het is vaak duurder wanneer de slager de kip voorsnijdt.
 - d) Het is vaak onhygiënischer wanneer de slager de kip voorsnijdt.

3. Hoeveel citroensap en yoghurt voegt ze in totaal aan het gerecht toe?
 - a) 4 bekertjes citroensap; 4 bekertjes yoghurt.
 - b) 4 bekertjes citroensap; ¼ beker yoghurt.
 - c) ¼ beker citroensap; ¼ beker yoghurt.
 - d) ¼ beker citroensap; 4 bekertjes yoghurt.

4. Wat voor advies geeft ze voor als je de kip niet in een pan wilt bakken?
 - a) Je kunt het spiezen en dan op de grill gooien.
 - b) Je kunt het nog fijner snijden en gaar koken in een bouillon.
 - c) Je kunt het in plakjes snijden en in de oven bakken.
 - d) Je kunt het in reepjes snijden en roerbakken in een wok.

5. Wat heeft Dede niet kunnen doen en moet je dus zelf anders doen bij dit gerecht?
 - a) Zij heeft niet genoeg groente toegevoegd, je moet zelf meer groente er in doen.
 - b) Zij heeft het niet lang genoeg laten marineren, dit moet voor ongeveer 2-3 uur.
 - c) Zij heeft geen knoflook toe kunnen voegen, je moet zelf wel knoflook toevoegen.
 - d) Zij heeft het niet lang genoeg laten bakken, dit moet voor 5-10 minuten.

Eerste les: versie 0
Recette de petit bouillon vert

<http://www.youtube.com/watch?v=wO8ThvpB0hw>

1. Hoe moet je de wortel snijden?
 - a) Eerst in grove plakken, dan in fijnere plakken, dan in reepjes.
 - b) Eerst in helften, dan in reepjes, dan in stukjes.
 - c) Eerst in plakjes, dan in reepjes, dan in dobbelsteentjes
 - d) Eerst in stukken, dan in plakjes, dan in reepjes.

2. Waarom moet je flink wat zout toevoegen voordat je de peterselie kookt?
 - a) Om alle smaakstoffen uit het kruid te trekken.
 - b) Om de peterselie een witte kleur te geven.
 - c) Om de peterselie zijn kleur te laten behouden.
 - d) Omdat zout de smaak van peterselie naar voren haalt.

3. Wat raadt ze aan als je groente julienne vantevoren wilt maken?
 - a) Om de gesneden groente in koud water in de koelkast te bewaren.
 - b) Om de groente niet langer dan een dag in de koelkast te bewaren.
 - c) Om dit alleen met krokante groenten te doen.
 - d) Om dit met goed gekoelde groente te doen.

4. Wat zegt de kokkin over het gebruik van de parmezaanse kaas?
 - a) Dat deze jong is, zodat deze goed smelt.
 - b) Dat deze versgeraspt moet zijn, zodat deze goed smelt.
 - c) Dat je deze goed over een ronde vorm moet verspreiden, zodat deze egaal smelt.
 - d) Ze zegt niets over de manier waarop de kaas smelt.

5. Hoe moet je de bouillon serveren?
 - a) Met de eerder bereide mousse en de juliennesneden groenten.
 - b) Met de eerder bereide mousse en de parmezaankoekjes.
 - c) Met de eerder bereide mousse en de peterselie.
 - d) Met de juliennesneden groenten en de parmezaankoekjes.
 - e) Met de peterselie en de juliennesneden groenten.
 - f) Met de peterselie en de parmezaankoekjes.**

Tweede les: versie 3
La recette du cheesecake

<http://www.youtube.com/watch?v=QH0dm7VRSKc>

6. Wat zegt ze over de eieren?
 - a) Het scheiden van de eieren hoeft niet zo nauwkeurig te gebeuren.
 - b) Je moet alle eieren scheiden.
 - c) Je moet wat eigeel bij het eiwit doen.
 - d) Je moet wat eiwit bij het eigeel doen.

7. Wat moet je met het ei-suikermengsel doen?
 - a) Kloppen tot het luchtig wordt.
 - b) Kloppen tot het wit wordt.
 - c) Mixen op de hoogste stand.
 - d) Voorzichtig mengen.

8. Waar moet je op letten bij het toevoegen van de crème fraîche?
 - a) Goed mengen, maar niet te lang kloppen.
 - b) Oppassen dat deze niet gaat schiften.
 - c) Voorzichtig en niet te lang kloppen.
 - d) Zorgen dat je een delicate crème fraîche toevoegt.

9. Welk "erg belangrijk detail" noemt de vrouw?
 - a) De vorm moet groot genoeg zijn, zodat de taart niet uit de vorm reist.
 - b) Het bakpapier moet goed in de hoeken van de vorm gedrukt worden.
 - c) Ze doet bakpapier in de vorm, zodat de taart niet aan de vorm plakt.
 - d) Ze doet bakpapier in de vorm, zodat het deeg niet uit de vorm loopt.

10. Wat raadt ze aan nadat ze de taart uit de oven heeft genomen?
 - a) De taart in negen punten te verdelen en met vruchten te serveren.
 - b) De taart koud en met een lepel rodevruchtencoulis te serveren.
 - c) De taart koud maar wel vers te eten.
 - d) De taart vers en met rode kweeperen te serveren.

Derde les: versie 2

Recette du fondant au chocolat baulois

<http://www.youtube.com/watch?v=-GANM4LztUk&feature=related>

1. Wat is er met de karamels aan de hand?
 - a) Het is nog beter om karamels zonder chocolade te nemen.
 - b) Hij neemt chocoladekaramels als tegenhanger van de gezouten boter.
 - c) Hij neemt chocoladekaramels, omdat daar geen gezouten boter in zit.
 - d) Hij neemt chocoladekaramels, omdat hij de traditionele karamels niet kon vinden.

2. Waarvoor waarschuwt hij?
 - a) Dat het smelten van de chocolade van het hele recept het ingewikkeldste is.
 - b) Dat je de oven op de juiste temperatuur zet, zodat de taart goed gaart.
 - c) Dat je de oven op tijd aanzet, zodat deze goed warm is.
 - d) Dat je de taart goed bakt, omdat dit de hele kunst van het recept is.

3. Wat zegt hij over de textuur van het deeg?
 - a) Dat als de eieren niet goed gemengd worden, het deeg te slap wordt.
 - b) Dat de eieren het deeg stevigheid geven omdat ze er in hun geheel in gaan.
 - c) Dat de laatste twee eieren voor de textuur van het deeg zorgen.
 - d) Dat er weinig meel in gaat omdat de eieren al stevigheid aan het deeg geven.

4. Wat raadt de kok aan, nadat de taart uit de oven genomen is?
 - a) De taart een nacht koud te laten staan, zodat de textuur steviger wordt.
 - b) De taart in de koelkast te zetten, zodat de textuur beter wordt.
 - c) De taart vers te eten, want dan is de textuur het beste.
 - d) Niet teveel met de taart te schudden, want dat is slecht voor de textuur.

5. Wat zegt de kok als afsluiting.
 - a) Dat dit recept door iedereen te maken is.
 - b) Dat dit recept gerealiseerd is door www.hervecuisine.com.
 - c) Dat het recept simpeler is dan het lijkt.
 - d) Dat je dit filmpje kan vinden op www.hervecuisine.com.

Vierde les: versie 4

Décorer une tarte

<http://www.youtube.com/watch?v=oFNWVntSWMs&feature=fvw>

1. Wat voor soort klei heb je nodig voor de dinosaurus?
 - a) Eetbare klei.
 - b) Klei die aan de lucht droogt.
 - c) "Modelklei" voor bakkers.
 - d) Neutrale klei.

2. Welke twee opties voor variatie geeft ze?
 - a) Creatief zijn met het concept "dinosaurus"; de dinosaurus zo lang maken als je wilt.
 - b) Creatief zijn met het concept "dinosaurus"; hetzelfde figuur voor een grotere taart gebruiken.
 - c) Een andersoortige staart maken; de dinosaurus zo lang maken als je wilt.
 - d) Een andersoortige staart maken; hetzelfde figuur voor een enorme taart gebruiken.
 - e) Op dezelfde manier een ander figuur maken; de dinosaurus zo lang maken als je wilt.
 - f) Op dezelfde manier een ander figuur maken; hetzelfde figuur voor een grotere taart gebruiken.

3. Waarom prikt ze de stukken klei op een stuk karton?
 - a) Om beter de verhoudingen van de dinosaurus te kunnen zien.
 - b) Om het schilderen te versimpelen.
 - c) Zodat de kijker beter kan zien wat ze doet.
 - d) Zodat het schilderwerk beter kan drogen.

4. Wat is het probleem nadat ze de dinosaurus op de taart heeft geplant?
 - a) De dinosaurus heeft het te heet.
 - b) De dinosaurus moet nog iets hebben om mee te spelen.
 - c) De taart ziet er nog wat kaal uit.
 - d) Er mist nog wat kleur.

5. Wat zegt ze aan het einde van het filmpje ooit nog te zullen doen?
 - a) De kijker een taart leren maken.
 - b) Een dino maken die beter bij de taart past.
 - c) Een mooiere taart leren maken.
 - d) Een taart voor de dinosaurus maken.

Vijfde les: versie 1 Aubergines à la Parmesane

<http://www.youtube.com/watch?v=KONVRwlrGUI&feature=related>

1. Wat zegt de kok over de zak met aubergines?
 - a) Dat hij deze voorgeprepareerden gebruikt om tijd te besparen.
 - b) Dat je de aubergines ook zelf kan voorbereiden en in de diepvries kan bewaren.
 - c) Dat verse aubergines prima gemengd kunnen worden met deze voorgeprepareerden.
 - d) Dat verse aubergines veel lekkerder zijn dan deze voorgeprepareerden.

2. De kok vertelt iets over de ingrediënten. Welke van de onderstaande uitspraken zijn juist?
 - I. Hij zal het recept van de te gebruiken tomatensaus later posten.
 - II. Van het blik met tomatenblokjes gebruikt hij alleen de blokjes, niet het sap.
 - a) I is juist II is onjuist.
 - b) I is onjuist II is juist.
 - c) Noch I noch II is juist.
 - d) Zowel I als II is juist.

3. Waar moeten je op letten als je de aubergines koopt?
 - a) Dat deze goed van kleur en glimmend zijn.
 - b) Dat deze goed van kleur en stevig zijn.
 - c) Dat deze groot en glimmend zijn.
 - d) Dat deze groot en goed van kleur zijn.
 - e) Dat deze groot en stevig zijn.
 - f) Dat deze stevig en glimmend zijn.

4. Waar moet je bij de tweede laag aubergines op letten?
 - a) Dat deze in de tegenovergestelde richting worden gelegd als de eerst laag.
 - b) Dat deze zo dicht op elkaar worden gelegd, dat er niet teveel vocht tussendoor kan sijpelen.
 - c) Dat je deze goed in de onderliggende laag drukt.
 - d) Dat je plakken pakt die mooi op elkaar aansluiten, voor een gelijke verdeling.

5. Hoe moet je het gerecht eten?
 - a) Het liefst koud en zo vers mogelijk
 - b) Het liefst warm en zo vers mogelijk
 - c) Warm of koud en zelfs een dag later.\
 - d) Warm of koud en zo vers mogelijk.