

Raak ik een gevoelige snaar?

TPRS TECHNIEKEN EN AFFECTIEVE LEERACTIVITEITEN

A. Een theoretisch kader

HET UI-MODEL

ONDERSTEUNEN, UITDAGEN EN VERTROUWEN GEVEN

AFFECTIEVE LEERACTIVITEITEN

HET AFFECTIEVE FILTER

DE LEERDIALOOG

TPRS-TECHNIEKEN

De vraagstelling

DE KERNVRAAG

DEELVRAGEN

HET DOEL

B. De situatie

DE SITUATIE OP SCHOOL

DE SITUATIE IN DE KLAS

DE LEERKRACHT EN DE DOCENT SPAANS

C. De casus

DE LESSENSERIE IN GROEP 7/8

TPRS-TECHNIEKEN IN DE LESSENSERIE

TPRS-TECHNIEKEN EN AFFECTIEVE LEERACTIVITEITEN

D. Evaluatie

CONCLUSIE

DISCUSSIE

E. Bronnen

F. Bijlagen

BIJLAGEN VIDEO REGISTRATIES

1. CIRKELEN, UITBREIDINGSVRAGEN EN VERHALEN VRAGEN 'SABELOTODO ES UN PÁJARO POPULAR?'
2. PQA 'TIENES UN ANIMAL SALVAJE PELUCHE EN CASA?'
3. LEESVAARDIGHEID EN VERTALEN DON QUIJOTE 'MIRA – ESCUCHA VS. QUIERE –
4. LEESVAARDIGHEID EN POP-UP GRAMMATICA DON QUIJOTE 'MIRA – ESCUCHA VS. QUIERE –
5. UITBREIDINGSVRAGEN N.A.V. LEESVAARDIGHEID, ZEG MAAR: TOETS DON QUIJOTE
6. POP-UP GRAMMATICA DON QUIJOTE 'MIRA – ESCUCHA VS. QUIERE –
7. SAMENWERKINGSOPDRACHT JANNE, EMMA, MILAN, ISABELLE

BIJLAGE 8 VERHAAL DON QUIJOTE

BIJLAGE 9 WOORDENCHECK GROEP 7/8

BIJLAGE 10 KAHOOT GROEP 7/8

A. Een theoretisch kader

Vanuit een wens om taalverwerving tot stand te brengen in de moderne vreemdetalen en vanuit de overtuiging dat TPRS-technieken daaraan kunnen bijdragen, zal de aandacht uitgaan naar affectieve leeractiviteiten die plaatsvinden tijdens het uitvoeren in de klas van TPRS-technieken. Leren doe je door middel van affectieve, cognitieve en metacognitieve leeractiviteiten (Geert ten Dam en Jan Vermunt, 2003). De wens om als docent bewust om te gaan met affectieve leeractiviteiten is ontstaan tijdens lessen aan hoogbegaafde kinderen op een basisschool. Daar is zichtbaar dat het leren vaak stopt. Met hulp van TPRS-technieken kan het leren weer op gang komen. Stephen Krashen heeft beschreven hoe een affectief filter kan optrekken en het leren belemmeren (1994). Het signaleren van het affectieve filter is een van de 3 pijlers onder TPRS. TPRS-technieken zijn gebaseerd op de dialoog tussen docent en leerling(en). De dialoog is uitvoerig onderzocht door Daan Lockhorst in 'Leerling en leraar in samenspraak' (2003). Omdat bij TPRS de leerling als persoon de basis vormt, is het van belang de verschillende lagen in de leerling in ogenschouw te nemen. In de dialoog met de leerling kunnen verschillende lagen worden aangesproken. Fred Korthagen en Bram Lagerwerf hebben deze lagen visueel gemaakt in een ui-model (2008). Tijdens de lessen wordt steeds de balans gezocht tussen ondersteunen, vertrouwen geven en uitdagen (Luc Stevens 2004), waar affectieve leeractiviteiten bewust worden gestuurd.

Het op gang brengen en in stand houden van leren, daar kunnen TPRS-technieken een rol bij spelen en in het onderzoek worden affectieve leeractiviteiten tijdens het uitvoeren van een aantal TPRS-technieken verkend, aan de hand van video-opnames van een aantal lessen op basisschool de Floriant in groep 7/8 HB.

In dit hoofdstuk wordt de theorie worden toegelicht. Er wordt gekeken naar de lagen van de leerling in het ui-model en naar de context in de klas volgens de principes van adaptief onderwijs van Luc Stevens. Dan worden de affectieve leeractiviteiten beschreven en het affectieve filter. In de hoofdstukken hierna komt de situatie op school aan de orde en pas daarna is er aandacht voor de geobserveerde affectieve leeractiviteiten tijdens de TPRS-les.

HET UI-MODEL¹

In de TPRS-les staat de leerling centraal en wie is hij? Korthagen en Lagerwerf hebben gebruik gemaakt van een model uit het bedrijfsleven om de lagen in een leerling te beschrijven. Een leerling beweegt zich in de groep, hij heeft te maken met deze omgeving. De leerling vertoont bepaald gedrag dat in relatie staat tot deze omgeving. Maar het gedrag wordt daarnaast mede bepaald door de competenties van deze leerling, zijn overtuigingen, zijn identiteit en zijn betrokkenheid als mens bij zijn realiteit op school. Een leerling die ervan overtuigd is dat hij geen talen kan leren (overtuiging), kan bij voorbaat besluiten zich niet in te zetten in de taalles Spaans. Als de docent hem daarop aanspreekt, kan hij tegengedrag gaan vertonen. En hoe reageer je dan als docent?



¹ Korthagen F. en B. Lagerwerf, 2008. *Leren van binnenuit*, onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd. Nelissen, Soest

ONDERSTEUNEN, UITDAGEN EN VERTROUWEN GEVEN²

Als de leerling zich niet inzet in de les, kan de docent bijvoorbeeld door middel van rollenspelen (verhalen vragen) erachter komen in welke laag het obstakel om niet te leren zich bevindt. Dan komt het eropaan vertrouwen te geven aan de leerling, hem of haar (hierna wordt steeds ‘hem’ gezegd en worden beiden bedoeld) te ondersteunen en uit te dagen het obstakel te zien. De interactie tussen docent en leerling is van cruciaal belang. In Nederland heeft Stevens de processen in de basisschool bestudeerd en ingedeeld in relatie – competentie – autonomie. De leerling staat centraal en de acties van de docent worden beschreven. In het kader van de observaties tijdens de TPRS-les wordt gekeken naar het aspect ‘interactie’ tussen docent en leerling. De gereedschappen van de docent worden als volgt omschreven:

Relatie	Competentie	Autonomie
<p>Interactie Veiligheid bij vragen/ opdrachten Gevoelens delen Betrokkenheid Initiatieven honoreren Actief luisteren Zorgen dat kinderen niet afgaan Oogcontact Eenduidige communicatie Overleg stimuleren Ontvangstbevestiging ('dat is een goede vraag')</p>	<p>Interactie: Alle kinderen actief: beurten ipx vingers Ruimte aan verschillen en tempo Hoge verwachtingen Leerlingen geregeld in het zonnetje zetten Mening van leerlingen willen horen Complimenten van ver, corrigeren van dichtbij Denkpauzes inlassen Met leerlingen praten over het leerproces / belang van samenwerking /evaluatie</p>	<p>Interactie Overleg met leerlingen over de gang van zaken Initiatieven honoreren Niet controleren, maar stimuleren Eigen verantwoordelijkheid geven Leren van elkaar en met elkaar mogelijk maken</p>
Didactiek	Didactiek	Didactiek
Organisatie	Organisatie	Organisatie

AFFECTIEVE LEERACTIVITEITEN³

Een leerling moet Spaans leren, maar denkt dat hij dat niet kan. Hij kan vooral gemakkelijk sommen oplossen. Dit ‘denken dat hij het niet kan’ heeft de aandacht van de docent. Hij wil graag weten waar hem dat in zit en gaat de interactie met deze leerling aan. Het obstakel kan met behulp van cognitieve, affectieve of meta-cognitieve bewustwording in kaart worden gebracht en de overtuiging kan verdwijnen. In de video’s worden affectieve leeractiviteiten geobserveerd. Deze leeractiviteiten zijn bestudeerd door Vermunt en Ten Dam. De indeling die zij hebben gemaakt, is als volgt:

1. **Attribueren** Toeschrijven van resultaten die in een leerproces worden geboekt aan oorzakelijke factoren; stabiele versus variabele, controleerbare versus oncontroleerbare, globale versus specifieke en interne versus externe.

Leerlingen kunnen faalervaringen wijten aan een gebrek aan eigen inspanning (een variabele, controleerbare, specifieke, interne factor) of aan een gebrek aan eigen bekwaamheid. Succeservaringen kunnen bijvoorbeeld worden toegeschreven aan de kwaliteit van de docent, aan toeval of aan het gebruik van de juiste leeractiviteiten.

² Stevens, L (ed) 2004, Zin in school, CPS

³ Ten Dam, G. en J. Vermunt 2003 *De leerling* In: Verloop N. and Lowyck J (ed), *Onderwijskunde, een onderwijsbasis voor professionals*. Wolters-Noordhoff, Houten, Groningen, hoofdstuk 4, de leerling, pp. 150-193

2. Motiveren Opbouwen en onderhouden van de wil om te leren.

Motiveren kan betrekking hebben op zowel algemene als taak-specifieke leermotivatie. Voorbeelden zijn dat leerlingen zichzelf belonen wanneer ze bepaalde doelen hebben bereikt, denken aan de negatieve consequenties als ze zin hebben ermee op te houden, proberen bij zichzelf interesse op te wekken voor een onderwerp, tegen zichzelf praten om de eigen verantwoordelijkheid te benadrukken, of vragen naar de leerproblemen van anderen.

3. Concentreren Richten van de aandacht op taakrelevante aspecten en omgaan met handelingsafleidende taakirrelevante gedachten en emoties.

Dit heeft onder meer betrekking op de duur en intensiteit van de aandacht. Hiervan is bijvoorbeeld sprake wanneer leerlingen verlangens naar alternatieve bezigheden uitschakelen, de intensiteit van de aandacht verhogen wanneer ze al langdurig geconcentreerd bezig zijn en doorzetten met de uitvoering van een taak wanneer zich problemen voordoen.

4. Zichzelf beoordelen afleiden van oordelen over zichzelf als lerende.

Deze beoordelingen kunnen betrekking hebben op de eigen bekwaamheid in het algemeen of ten opzichte van bepaalde vakken of onderwerpen. Voorbeelden zijn dat leerlingen zichzelf laag of juist hoog inschatten wat betreft het vermogen tot zelfstandig leren en bij moeilijkheden snel denken dat ze de taak toch niet succesvol kunnen volbrengen. Deze leeractiviteiten dragen bij tot een bepaald zelfconcept of zelfbeeld.

5. Waarderen Subjectieve waarden toekennen resulterend in de wil of onwil om energie te investeren.

Hiertoe behoren onder meer de wijze waarop leerlingen de taakrelevantie, de tijd en mentale inspanning die het vergt om bepaalde leertaken te verrichten, inschatten. Alsmede de bijdrage van een leertaak aan het bereiken van hun persoonlijke doelstellingen.

6. Emoties opwekken Genereren, instant houden en herstellen van positieve gevoelens als welzijn, vertrouwen, betrokkenheid en toegewijdeheid en omgaan met negatieve gevoelens als angst, onrust, woede, stress, onzekerheid, twijfel, frustratie en hulpeloosheid.

Voorbeelden binnen deze categorie zijn geruststellend tegen zichzelf raten, stress vermijden, persoonlijke en realistische leerdoelen stellen, bepaalde situaties en taken wel of niet uit de weg gaan en allerlei affectieve interpretaties en percepties van de voortgang en de resultaten van een leerproces.

7. Verwachten opbouwen van verwachtingen over het verloop en de resultaten van een leerproces.

Faalverwachtingen: leerlingen denken dat ze een taak niet met succes kunnen volbrengen, onvoldoende tijd hebben, de taak te moeilijk is en leerdoelen niet haalbaar zijn, en daarmee geassocieerde gevoelens. Bij succesverwachtingen geldt het omgekeerde.

HET AFFECTIEVE FILTER⁴

De leerling had de overtuiging dat hij geen Spaans kon leren en begon er dus maar niet aan. Dit noemt Vermunt 'attribueren'. Krashen beschrijft in 1994 dat taalverwerving pas kan plaatsvinden wanneer er geen obstakels zijn die het opnemen van nieuwe taal in het geheugen verhinderen. Een leerling die angstig is, een laag gevoel van eigenwaarde heeft of zich geen potentieel lid voelt van de groep die die taal spreekt, blokkeert en kan minder of niets meer opslaan. Volgens Krashen wordt

⁴ Krashen, S.D. 1994, The input hypothesis and its rivals, Implicit and Explicit Learning of Languages, Academic Press, London: Ellis, N, pp. 45–77

Raak ik een gevoelige snaar?

de taal wel begrepen, maar kan niet worden opgeslagen. Hij noemt dit 'een affectief filter trekt op'. Door middel van TPRS-technieken kunnen leerling en docent obstakels uit de weg ruimen en kan de leerling leren. Maar hoe gaat dit in zijn werk? De dialoog tussen docent en leerling(en) is van cruciaal belang.

DE LEERDIALOOG⁵

Interactie tussen docent en leerling vindt plaats door middel van dialogen in de TPRS-les. In de dialoog reageert de docent spontaan, stelt Korthagen (1998) terwijl er wel degelijk een motief is voor het gesprek en een doel. Als dit doel complex is, kunnen de deelnemers het doel vergeten en worden routines gevolgd, die los staan van het doel. Het helpt inzicht te hebben in de vormen die een dialoog kan aannemen. Lockhorst (2003) heeft in het voortgezet montessorionderwijs opnames gemaakt van lessen en de dialogen bestudeerd. Hij deelt deze gesprekken tussen docent en leerling(en) in, in banende, controlerende, diagnostische, exploratieve, instructieve, modellerende, reflexieve en sturende dialogen. Voor deze observaties zijn vooral de volgende typen leerdialoogen van belang. De leerling bij wie bepaalde overtuigingen het leren in de weg stonden

1. Banend De leraar breekt het probleem waarvoor de leerling staat op in kleine stappen en baant zo de weg voor de leerling naar de oplossing. De vragen die hij stelt, regisseren het verloop van de dialoog.
2. Modellerend De leraar demonstreert een techniek, procedure of denkwijze; dit kan impliciet gebeuren door zijn handelen, maar daarnaast ook expliciet doordat hij zijn handelingen bovendien verwoordt.
3. Controlerend De leraar controleert de kennis van de leerling en stelt daarbij leraarsvragen, vragen waarop de leraar zelf het antwoord kent.
4. Reflexief De leraar stimuleert het denken van de leerling over het eigen handelen – in denk- en studieproces – door het stellen van informatieve vragen, door naar de mening van de leerling te vragen en door suggesties te geven of te vragen. Er wordt teruggekeken op het handelen van de leerling en er worden nieuwe mogelijkheden overwogen.

Nu de context duidelijk is, kunnen de TPRS-technieken worden beschreven.

TPRS-TECHNIEKEN

De leerling is geblokkeerd en om deze blokkade op te heffen, kan een passende dialoog invloed uitoefenen. Tijdens de deelopleiding TPRS worden technieken aangeboden zoals cirkelen en verhalen vragen. Er is theoretisch onderzoek verricht die het succes van een aantal van deze technieken helpt onderbouwen, maar direct empirisch onderzoek naar het effect van TPRS-technieken is niet verricht. Hieronder volgen de aangeboden technieken en hun wetenschappelijke basis (voor zover mogelijk).

De basis:

1. De docent richt zich op 100% begrijpelijke input en dit is een afspraak. Hij gebruikt steeds Spaanse woorden die de kinderen al kennen, naast nieuwe woorden. Dit doet de docent om het inslijpen van woorden in het langetermijngeheugen te ondersteunen. De docent gebruikt veel hoogfrequente woorden (Krashen 2003, Ortega 2013, Bossers 2010)
2. De docent ondersteunt het begrip met vertalingen op het bord, gebaren, attributen. Hiermee spreekt de docent het bewuste en het onbewuste geheugen aan. (Appel 1996, Hulstijn 2004).
3. Van elke leerling in de klas wordt een actieve bijdrage gevraagd. Dit is een afspraak die wordt gemaakt met de leerling (Stevens 2003).
4. De docent verwacht van de leerling dat hij het aangeeft als hij het niet begrijpt (time out teken).
5. De docent vraagt verhalen aan de leerlingen, die daardoor actief betrokken zijn bij de totstandkoming van het verhaal (Stevens 2003).

⁵ Lockhorst, D, 2003, *Leerling en leraar in samenspraak, de betekenis van onderwijsdialogen voor de zelfstandigheidsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn

6. De docent is zich bewust van de emotionele toestand van de leerlingen en ondersteunt de positieve emotie (Jensen 2007)
7. De docent praat zo langzaam dat elk kind hem kan volgen, hiermee tracht hij het werkgeheugen te ontlasten (Jensen 2004).
8. Constructies, woorden en vertalingen worden net zolang herhaald, totdat iedereen weet wat er wordt gezegd. Ook hiermee wordt het werkgeheugen ontlast (Hulstijn 2004, Sousa 2005).
9. Aan snelle leerlingen worden meer complexe vragen gesteld, aan langzame leerlingen worden gesloten vragen gesteld (Noble 2011).

De technieken:

Cirkelen (ja/nee/ of vragen stellen aan de hand van een doelconstructie)

1. De docent voert een banend gesprek en gaat af en toe over op een controlerend gesprek (Lockhorst 2003)
2. De kinderen reageren samen op vragen (Stevens 2003).

Uitbreidingsvragen (w-vragen stellen aan de hand van een doelconstructie)

3. De docent voert een banend gesprek, afgewisseld met controlerende vragen.
4. De inbreng van kinderen wordt met aandacht waargenomen en waar mogelijk geaccepteerd als antwoord. Dit versterkt de relatie tussen docent en leerling (Ebbens en Ettekoen 2005, Lockhorst 2003, Stevens 2003)

Pqa (personalized questions and answers) persoonlijke vragen stellen aan een leerling (cirkelen en uitbreidingsvragen)

5. De docent voert een banend gesprek, afgewisseld met controlerende vragen.
6. Er specifieke aandacht voor individuele kinderen (Stevens 2003)
7. Van het publiek wordt verwacht dat zij hun interesse tonen (Stevens 2003).

Verhalen vragen (in de dialoog al vragend een verhaal construeren uit cirkelvragen en uitbreidingsvragen)

8. De docent voert een banend gesprek, afgewisseld met controlerende vragen.
9. Kinderen spelen actief een rol door de taken die zij vervullen (acteur, publiek) (Stevens 2003)
10. Er specifieke aandacht voor individuele kinderen door de inbreng die wordt gevraagd (Stevens 2003).
11. Van het publiek wordt verwacht dat zij hun interesse tonen.

Lezen (een gecirkeld verhaal lezen 70-90% gekende woorden)

12. De docent construeert verhalen die leerlingen voor 90%-95% kunnen begrijpen voor zelfstandig lezen, naast andere teksten die leerlingen voor max. 75% kunnen begrijpen om samen te lezen. (Bossers, 2008, Gaab 2013)
13. De kinderen reageren samen tijdens het vertalen.
14. Kinderen krijgen de gelegenheid om vrij te lezen (Ravesloot 2013).

Pop-up grammatica (korte uitleg van regelmatige vormen van woorden en zinnen)

15. De docent voert een banend gesprek.
16. De uitleg door de docent is betekenisgericht (Hulstijn, 2004, Borensztajn 2008).
17. De inbreng van kinderen wordt aandachtig opgenomen.
18. Kinderen reageren samen op vragen.

KORT GEZEGD ZIJN DIT DE TPRS-TECHNIEKEN:

1. De docent geeft betekenis
2. De docent herhaalt
3. De docent spreekt langzaam genoeg
4. De docent stelt cirkel- en uitbreidingsvragen op verschillende niveaus
5. De docent personaliseert
6. De docent zet acteurs en attributen in ter ondersteuning van de betekenis
7. De docent neemt antwoorden op uit de klas
8. Leerlingen reageren tegelijk

De vraagstelling

Een belangrijke basis voor het aanspreken, initiëren en consolideren van affectieve leeractiviteiten door ondersteuning van TPRS technieken wordt gelegd door de relatie van de docent met de groep en met de individuele leerlingen. De leerling staat centraal. In dit praktijkonderzoek werkt de docent volgens de principes van adaptief onderwijs en is zich bewust van de lagen van de leerling zoals geformuleerd in het ui-model. Het onderzoek bestaat uit observatie van een aantal lesmomenten, waarin TPRS-technieken worden gebruikt voor taalverwerving Spaans van groep 7/8 van Basisschool de Floriant. De docent cirkelt, stelt uitbreidingsvragen, vraagt verhalen, leest en geeft uitleg van grammatica. Per TPRS-techniek worden de waargenomen affectieve leeractiviteiten in beeld beschreven. Vervolgens worden de momenten in beeld dat het filter optrekt en het leren stopt beschreven. Tenslotte wordt ingegaan op de kracht van TPRS-technieken ten behoeve van affectieve leeractiviteiten.

DE KERNVRAAG

Door middel van welke TPRS-technieken kan de docent bijdragen aan positieve affectieve leeractiviteiten bij de leerlingen?

DEELVRAGEN

Welke TPRS-technieken worden toegepast in de video-opnames?

Op welke momenten is een filter zichtbaar?

Door middel van welke TPRS-technieken kan de docent affectieve leeractiviteiten bevorderen?

HET DOEL

Gezien het belang van affectieve leeractiviteiten voor het succes bij leren, wordt in dit praktijkonderzoek aandacht besteed aan het moment waarop het leren wordt belemmerd door een affectief filter bij leerlingen. Vervolgens wordt beschreven welke TPRS-technieken affectieve leeractiviteiten kunnen bevorderen.

De situatie

SITUATIE OP SCHOOL

Op basisschool De Floriant (katholieke reguliere basisschool in Zoetermeer) zijn 3 HB klassen. In deze klassen zitten alleen hoogbegaafde kinderen en zij krijgen 45 minuten per week Spaanse les. In elke klas werken twee leerkrachten. De groepen samen hebben een coördinator HB. De leerlingen zitten in combinatieklassen (3/4, 5/6 en 7/8) en hun lokalen bevinden zich tussen de lokalen van de reguliere klassen. Het HB onderwijs bestaat er al 6 jaar en de docenten zijn grotendeels sinds 8 jaar aan het werk in deze klassen. Naast Spaans krijgen deze kinderen nog meer vakken van externe docenten: Engels, schaken, wiskunde, muziek en strategie. Ook krijgen ze regelmatig gastlessen van mensen van buiten.



SITUATIE IN DE KLAS

In groep 7/8 zitten 20 kinderen, van wie er 18 de Spaanse les volgen. Twee kinderen zijn dit jaar voor het eerst niet bij de les en werken zelfstandig aan taal. Zij hebben zodanige talige problemen in het Nederlands dat de school heeft besloten deze kinderen geen Spaans aan te bieden. In groep 7 doen 10 kinderen mee en in groep 8 doen er 8 kinderen mee. Er zijn een aantal dyslectische leerlingen waaronder 2 ernstig. De klas heeft 2 leerkrachten en ik zie elke week juf Sabrina. Volgens het systeem in de klas hebben de kinderen in hun weektaak tijd voor ongeveer 15 minuten verwerkingsopdrachten voor Spaans, maar als er projecten zijn, dan is er geen tijd voor.

DE LEERKRACHT EN DE DOCENT SPAANS

Als eerstegraads docent heb ik de status van LIO, dit wil zeggen dat ik zelfstandig les mag geven, maar dat de klassenleraar verantwoordelijk is (lees LTM 2015, 4). Op de Floriant is in de les altijd de leerkracht in de buurt. De leerlingen in groep 7/8 zien mij nu voor het vierde achtereenvolgende jaar. Sommigen noemen me nog steeds 'juf Spaans', anderen weten al lang dat ik juf Emma ben. De filmpopnames die gebruikt worden, komen uit verschillende thema's in de periode november 2014-maart 2015.

De casus

EEN LESSENSERIE IN GROEP 7/8



Elke vijf weken behandelen we een thema in groep 7/8. In een jaar zijn er 7 à 8 thema's. De opbouw van een thema is telkens gelijk en elk thema wordt jaarlijks herhaald met telkens weer nieuwe input erbij. In de elektronische leeromgeving die bij deze lessen hoort en waar al het lesmateriaal in staat, kan elke leerling altijd alle input terugvinden.

De lessenserie begint in groep 5 en wordt afgesloten in groep 8. Het doel is leerlingen de basis van de Spaanse taal en cultuur aan te bieden, zodat ze aan het einde eenvoudig Spaans kunnen begrijpen en aan de Spaanse cultuur hebben kunnen snuffelen. Ook is de Spaanse les bedoeld om iets te leren over 'taal'; de structuren en de communicatie.

Raak ik een gevoelige snaar?

Programma per 5 weken

- In week 1 via Youtube of Vimeo luisteren en kijken naar Spaanstalige input (liedje, filmpje) en belangrijke woorden eruit halen en vertalen.
- In week 2 cirkelen met twee constructies plus een verwerkingsopdracht. (video 'es un pájaro amarillo' de klas en Milan)
- In week 3 cirkelen met twee constructies en doen we pqa. (video 'tienes un animal salvaje peluche' met Janne)
- In week 4 lezen we (video met Djyra, Isabelle) en doen pop-up grammatica (video met Sam) plus een verwerkingsopdracht (uitbeelden verhaal met Milan).
- In week 5 doen we een kahoot quiz en evaluatie.

Van een aantal lessen zijn delen op video opgenomen ten behoeve van deze opleiding. Deze opnames zijn geobserveerd in het kader van dit praktijkonderzoek. Dit zijn geen gedetailleerde observaties, maar is aandacht voor bepaalde momenten in de opnames. Zie voor de video-opnames bijlagen 1-8.

TPRS-TECHNIEKEN IN GROEP 7/8

Belangrijke voorwaarde voor het welslagen van TPRS-technieken is dat de docent afspraken maakt met de klas. Hij belooft 100% begrijpelijke input te leveren en de leerlingen beloven te reageren als ze het niet begrijpen, door een *time-out* te vragen. Dit schept een veilig klimaat en duidelijkheid. Hieruit blijkt waardering voor de leerlingen en de verwachting dat opdrachten kunnen worden uitgevoerd. Op deze manier kunnen succeservaringen van leerlingen worden toegeschreven aan deze leerlingen.

1. De docent vraagt de leerlingen tegelijk te reageren tijdens het cirkelen.
2. De docent stelt uitbreidingsvragen op verschillende niveaus en neemt antwoorden mee in het verhaal.
3. De docent personaliseert door vragen te stellen aan individuele leerlingen en de antwoorden serieus te nemen.
4. De docent zet acteurs en attributen in ter ondersteuning van de betekenis, herhaalt, geeft betekenis en spreekt langzaam en checkt met de klas en met individuele leerlingen of ze het daadwerkelijk hebben begrepen.

1. CIRKELEN, UITBREIDINGSVRAGEN EN VERHALEN VRAGEN 'SABELOTODO ES UN PÁJARO POPULAR?' (BIJLGE 1) De klas en Milan

Techniek – De kinderen samen laten reageren en attributen gebruiken: een marionet

Er wordt nog eens herhaald dat is afgesproken dat kinderen het *time-out* teken maken als ze iets niet begrijpen. Ook is hen uitgelegd dat ze tijdens cirkelen en uitbreidingsvragen samen geïnteresseerd reageren als publiek (zie bijlage 1). Dit waren ze niet gewend en ook de leerkracht van de groep moest erg wennen aan deze techniek.

Technieken – De docent stelt vragen en let op betekenis geven, herhalen, langzaam praten en betekenis checks

In bijlage 1 wordt langzaam gesproken, herhaald en wordt betekenis gegeven door woorden op te schrijven op het bord en de vertaling te geven. Ook wordt daarna op het bord gewezen. Milan is in paniek en dan doet hij niet meer mee (filter). Ik weet nu dat hij graag alles na elkaar wil doen en één ding tegelijk, dus check ik regelmatig met hem of hij het nog kan volgen. Als hij na mijn banende vragen het antwoord van het bord opleest, dan antwoordt hij in het Spaans en ik prijs hem daarvoor. Ik begeleid hem bij elke stap. Van dit moment heeft de klas kunnen leren, niet alleen Milan. Door aandacht te besteden aan de persoon Milan, respect te tonen voor zijn strubbelingen en waardering te tonen voor zijn antwoord, zijn we meer indirect dan direct met taalverwerving bezig. Deze banende aandacht helpt de motivatie hoog houden bij de hele groep. Niet alleen Milan leert, maar de hele groep profiteert.

2. PQA 'TIENES UN ANIMAL SALVAJE PELUCHE EN CASA?' (BIJLAGE 2) De klas en Janne

Techniek: De docent stelt gepersonaliseerde uitbreidingsvragen op verschillende niveaus (pqa)

De klas zit in de kring. Ik schrijf op het bord: 'tienes' en 'tengo' en een aantal kinderen herhaalt direct de woorden. Janne is niet enthousiast (filter). Janne is een redelijk goede leerling die zich buiten de les niet inzet en in de les snel afgeleid is. Tijdens dit banende vraaggesprek is ze geconcentreerd. Ik wijs naar haar en stel vragen over haar wilde dier thuis. Ik probeer haar te vertellen dat ze een wild dier thuis heeft, maar ze houdt vol dat ze die niet heeft. De klas luistert stil mee en is duidelijk geconcentreerd. Dit zijn gesloten uitbreidingsvragen, waardoor Janne geen kans krijgt te vertellen wat ze eventueel wel heeft. Als ik open uitbreidingsvragen zou stellen, dan zou ik misschien wel antwoorden krijgen. Ondanks de gesloten vragen, het uitblijven van antwoorden en het ontbreken van begripschecks, blijft de concentratie hoog. De motivatie om dit gesprek te volgen is kennelijk groot. Ik begrijp niet dat Janne steeds ontkennend antwoordt, tot ik doorheb dat ik moet vragen om een pluchen dier. Nu reageert Janne met een kleine glimlach en zegt dat ze die wel heeft. Elk antwoord van Janne geef ik direct terug naar de klas, waardoor ik de mogelijkheid om een band met Janne te versterken niet gebruik. Ik ben vriendelijk, zij ook, maar we zijn allebei op afstand. Of dit haar leren bevordert, is de vraag. Janne is niet geneigd lange antwoorden in het Spaans te geven, hoewel ze daar wel toe in staat is.

Techniek: de docent stelt uitbreidingsvragen aan de groep en verwacht individuele antwoorden

Na de ontknoping: '¿Tienes un animal salvaje **peluche** en casa?' en Janne's antwoord: 'sí', is de klas hoorbaar opgelucht met deze opening en gecharmeerd, er is emotie opgewekt door de vragen. En er worden verwachtingen gewekt over het verloop van de vragensessie, want de kinderen verwachten dat we gaan praten over hun knuffeldieren. Ik kan door met vragen stellen, ga nu bij Janne weg en stel meer open vragen: '¿de qué color es tu oso?' '¿Quién tiene un oso marrón en casa?' Ik vraag Barend een begripscheck. Hij zal niet snel een antwoord geven, is erg onzeker. Maar hij is er wel bij, zijn motivatie is er. Madelief is een zeer dyslectische leerling, ik ben benieuwd of zij mijn vraag kan begrijpen, haar leren stopt bijna elke les. Voor haar schrijf ik meer woorden op het bord. Ze begrijpt: 'wie heeft er een andere kleur dan de os... ehm beer'. Voor Milan is de chaos op het bord een belemmering: plaatjes, woorden... Toch begrijpt hij de vraag en antwoordt: 'blanco'. Uit mijn houding blijkt waardering voor Janne en voor de klas, maar ik ben ongeduldig, ik geef niet veel bedenktijd en ik sla de antwoorden van de kinderen niet op. '¿Quién tiene un oso de otro color?' '¿Qué color tiene tu oso?' 'Tengo un oso blanco grande'. Ik modelleer het antwoord. '¿De qué color es tu oso peluche?' Muy bien. '¿Quién tiene un animal salvaje peluche en casa?' Begripscheck en tellen: uno dos De kinderen mogen vertellen welke kleur beer ze thuis hebben en dat vinden ze oké. Ze blijven bij dit vraaggesprek.

3. LEESVAARDIGHEID EN VERTALEN – (BIJLAGE 3)

Djyra en Isabelle in een extra les in de aula

Voor deze – vrijwillige extra – les, zit een klein groepje in de aula. Djyra en Isabelle zijn heel snel afgeleid (filter). We bespreken een leestekst over Don Quijote (zie bijlage 8). Isabelle en Djyra zijn tot mijn verrassing meegekomen als vrijwilligers naar deze les. Ik heb een veronderstelling over hen, namelijk dat de les hen niet interesseert. Dat ze hier nu zijn omdat ze geen zin hadden in de les in hun lokaal. Daarom neem ik hen niet serieus en benader hen niet met positieve vragen in het Spaans, maar maak hun gebrek aan betrokkenheid duidelijk in het Nederlands. Een gemiste kans. Ook mijn eigen lagen zijn belangrijk voor een optimaal resultaat van TPRS-technieken en affectieve leeractiviteiten.

4. PQA EN POP-UP GRAMMATICA DON QUIJOTE 'MIRA – ESCUCHA VS. QUIERE – (BIJLAGEN 4, 5, 6)

Klein groepje in de aula vervolg

Techniek: pop-up grammatica naar aanleiding van de leestekst

Sam heeft een bijzondere rol want hij was tijdens de pauze blijven zitten en had de 'e' en 'a' opgemerkt die de 3^e persoon enkelvoud in het werkwoord de tegenwoordige tijd uitdrukken. Hij had alle werkwoorden in de tekst opgezocht. Door vragen te stellen en instructie te geven, modelleer ik de betekenis van de 'e' en 'a'. Sam vindt het interessant. De interesse wordt gehonoreerd. Op dit moment kunnen vragen van Sam en aan Sam heel behulpzaam zijn voor zelfwaardering, als je maar op het antwoord wacht en dit antwoord als docent zichtbaar voor de leerling waardeert (hier mag ik meer aandacht aan besteden).

5. SAMENWERKINGSOPDRACHT(BIJLAGE 7)

Voorstelling naar aanleiding van de leestekst door Milan

Raak ik een gevoelige snaar?

In een korte opdracht van 10 minuten bereiden 2 groepen het uitbeelden van het gelezen verhaal voor. Milan is de tijdbewaker (10 minuten oefenen en een toneelstukje van max. 2 minuten). Tijdens de uitvoering is de klas stil en kijkt. Milan heeft een opdracht waar hij trots op is. Uit ik mijn waardering voor zijn werk goed genoeg? Tijdens het kijken let ik voornamelijk op de stroom in de klas en niet op het eindproduct. Dit is een moment voor leerlingen om zichzelf te beoordelen. De concentratie van de hele groep is nodig om het te laten lukken. Deze opname is het resultaat van voldoende cirkelen, uitbreidingsvragen stellen en begripschecks vragen. Het uitbeelden van het verhaal is een begripscheck en door het inzetten van acteurs wordt emotie opgewekt, waardering geuit en kunnen leerlingen zichzelf beoordelen. Hier is het resultaat zichtbaar van opgebouwde verwachtingen. Ook voor iedereen zichtbaar is de concentratie van acteurs en publiek. Ik attribueer: het succes van dit resultaat komt voort uit een heldere, haalbare opdracht.

Evaluatie

TPRS-technieken worden met name in banende dialogen ingezet en dit biedt de leerlingen houvast. Begrijpelijke input, langzaam spreken en herhaling houden de groep constant bezig met de Spaanse taal. Uit de beelden blijkt dat leerlingen wel degelijk tussendoor afhaken. Door vragen te blijven stellen, is er voor de leerling steeds weer de mogelijkheid de draad op te pakken. Leerlingen krijgen de kans om succes te ervaren, hun gemotiveerde inbreng wordt verwacht, net als voortdurende goede concentratie. Hun inbreng wordt gewaardeerd, zelfs al is deze bijdrage niet talig. Voortdurend wordt de leerling uitgedaagd om zich te concentreren. De verhalen wekken emoties op en succesverwachtingen worden geïmpliceerd. In de vragen worden overtuigingen, gedrag en omgevingsfactoren benoemd, ze zijn onderdeel van het verhaal.

Tijdens de video-opnames zijn de volgende momenten uitgelicht:

1. Milan tijdens cirkelen: De docent geeft betekenis, herhaalt, spreekt langzaam en zet attributen in en wijst aan op het bord ter ondersteuning van de betekenis.
2. Janne tijdens pqa: de docent geeft betekenis, herhaalt, personaliseert en stelt uitbreidingsvragen op verschillende niveaus. De docent zet plaatjes in en woorden (op het bord) ter ondersteuning van de betekenis. Er is kennelijk genoeg vertrouwen in de goede afloop om de concentratie levend te houden.
3. Djyra en Isabelle tijdens de leesles: ik moet werken aan het afbreken van mijn veronderstellingen om hen beter te kunnen bedienen. Ik spreek langzaam en herhaal, geef betekenis, maar met een ondertoon die niet genoeg vertrouwen schept.
4. Sam doet het tegenovergestelde als weleens eerder (lui achterover zitten): hij laat zijn filter achterwege tijdens pop-up grammatica: door betekenis geven, herhalen, langzaam genoeg spreken en uitbreidingsvragen op verschillende niveaus bedien ik Sam op zijn niveau. Sam is zich bewust van zijn leervermogen en wordt hierin ondersteund en uitgedaagd.

CONCLUSIE

Taalverwerving op gang brengen en op gang houden voor elke leerling op maat is het doel. Gerichte vragen stellen is de manier om de kwaliteiten in elk kind aandacht te geven. Dit is geen spontaan proces maar een doelbewuste dialoog om affectieve leeractiviteiten te genereren en taalverwerving tot stand te brengen. Door bewust door middel van vragen stellen individuele leerlingen te motiveren, concentratie te genereren, emoties op te wekken, verwachtingen te wekken en waardering te uiten, kunnen leerlingen zichzelf waarderen, hun succes toeschrijven aan eigen inspanning en zichzelf positief beoordelen. In een les waar TPRS-technieken worden ingezet, besteedt de docent aandacht aan 'de ui in elk kind', de kwaliteit van de dialoog, de klassencontext als hij vragen stelt. Met name overtuigingen kunnen langdurige blokkades vormen. In banende dialogen geeft de docent het vertrouwen, ondersteunt en daagt hij tijdens het cirkelen, de uitbreidingsvragen en het lezen de groep uit. Bij pqa de leerling. Dit gaat vooral goed als er aandacht is voor de individuele leerling en de groep. Men heeft het over 'teaching to the eyes' als begin van TPRS. Een aangepast spreektempo bij nieuwe zinnen en veel herhalingen zijn nodig en geven de leerlingen en de docent de mogelijkheid te checken, verifiëren en opslaan wat nodig is. Door de antwoorden van leerlingen mee te nemen in het vervolg, ontstaat wederzijdse afhankelijkheid en gedeelde verantwoordelijkheid. Dit genereert de ruimte leren.

DISCUSSIE

De hoeveelheid woorden die kinderen hebben onthouden, bepaalt zeker niet alleen het welbevinden van de leerling en de inzet bij het eindproduct. Omgekeerd veroorzaakt positief welbevinden niet bij iedereen dat woorden beter worden onthouden. Zie hiervoor bijlage 9 en 10. Er is vast ergens een breekpunt tussen welbevinden van het individu en het leerproces in de Spaanse taal. Het 'meenemen in de stroom', wat bij TPRS gebeurt, ziet eruit als een handige strategie om de individuele obstakels te vermijden. De vraag is, hoe dit precies werkt en welke elementen precies een bijdrage leveren.

De taak van de docent is erg omvangrijk bij TPRS en de docent kan de technieken niet altijd allemaal toepassen. De leerling draagt in dit proces een grote verantwoordelijkheid, die hij niet altijd kan waarmaken. Is het oke dat er veel aandacht gaat naar het opheffen van blokkades? Is er genoeg aandacht voor de leerlingen zonder blokkades?

Voor de buitenwereld is niet altijd duidelijk wat er in een TPRS-les gebeurt. Er wordt zelfs gesproken over 'gelovigen' als TPRS-docenten worden genoemd. Misschien is dit niet zo erg, in wezen beloven de docent en leerlingen inderdaad iets aan elkaar dat geldt voor de TPRS-les. Dit is in regulier onderwijs niet de gewoonte. Het is echter niet bedoeld als afscheiding van een groep, maar duidt op de wens goede afspraken te maken en dit vast te leggen.

Affectieve leeractiviteiten zijn essentieel voor het leerproces, maar daarnaast is het cognitieve en metacognitieve proces ook van groot belang. Wanneer zijn ze in harmonie? Wat moet je weten, kunnen en begrijpen?

NAWOORD

Het verhaal 'we gaan op berenjacht' komt steeds in mijn herinnering tijdens de TPRS les.

(Michael Rosen, *we're going on a bear hunt* 1997).

We gaan op berenjacht.

We gaan een hele grote vangen.

Wat een prachtige dag.

We zijn niet bang.

Oh jee: gras. Lang wuivend gras.

We kunnen er niet boven over.

We kunnen er niet onderdoor.

Nou moeten we er wel dwars doorheen.

Wuiverdewuif, wuiverdewuif...

We hebben een spannend doel voor ogen en dat is een taal leren (de beer). En de weg erheen is vol obstakels. Soms kun je ze omzeilen, maar meestal verdwijnen ze door je ermee te confronteren (kun je er niet boven over, of onderdoor, of langsheen, dan moet je er wel **dwars doorheen**). Het is een spannend proces en iets in een leerling wil er graag omheen. Maar het avontuur van de tocht geeft kracht en doorzettingsvermogen. Het samenwerken genereert concentratie, emotie en waardering. Attribueren is een lastig begrip, maar iedereen kan zien dat invloeden van buitenaf ook een proces positief kunnen beïnvloeden.

Zoetermeer 26 mei 2015

Bronnen

- Appel, R en A. Vermeer 1996. *Tweedetaalverwerving en tweede-taalonderwijs* (2^e druk). Bussum Dick Coutinho
- Banikowski, A.K. (1991-I) Strategies to enhance memory based on brain research. Focus on exceptional children
- Borensztajn, G., J. e.a. 2008. *children's grammars grow more abstract with age* – Evidence from an automatic procedure for identifying the productive units of language. Institute for logic, language and computation, University of Amsterdam
- Bossers, B., f. Kuiken en A. Vermeer (red.) 2010. *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenonderwijs*. Bussem, uitgeverij Coutinho
- Ebbens S. en S. Ettehoven 2005. *Effectief leren*, basisboek. Wolters Noordhoff
- Ebbens S. en S. Ettehoven 2005. *Samenwerkend leren*, werkboek. Wolters Noordhoff
- Gaab, C. 2013. *What constitutes an authentic text?* TPRS publishing Inc.
- Hulstijn, J.H. *Impliciete en expliciete taalverwerving*. Samenvatting van een presentatie gehouden op de docentendag Delfste Methode, TU Delft, 4 juni 2004
- Hulstijn, J.H. 2008. *Oefenen in woord-voor-woord verstaan als vorm va impliciet leren*. Klassiek vakwerk. Amsterdam, Boom
- Jensen, E. 2004. *Brain compatible strategies* (second ed.). Thousand Oaks, California Corwin Press
- Jensen, E. 2007. *Introduction to Brain-Compatible Learning* (second ed.). Thousand Oaks, California, Corwin Press
- Korthagen F. en B. Lagerwerf, 2008. *Leren van binnenuit*, onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd. Nelissen, Soest
- Krashen, S.D. 1994, *The input hypothesis and its rivals, Implicit and Explicit Learning of Languages*, Academic Press, London: Ellis, N, pp. 45–77
- Krashen, S.D. 2003. *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, NH, Heinemann
- Krashen, S. D 2013. *Language Acquisition. Theory, application and some conjectures*, Cambridge University Press, Mexico
- Lightbrown, P.M. and N. Spada 2006. *How languages are learned* (3rd ed.) Oxford. Oxford University Press
- Lockhorst, D, 2003. *Leerling en leraar in samenspraak*, de betekenis van onderwijsdialogen voor de zelfstandigheidsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Garant, Antwerpen-Apeldoorn
- Ortega, L, 2013. *Understanding second language acquisition*. London and New York, Routledge
- Sousa, D.A. 2005. *How the brain learns*. Thousand Oaks, CA. SAGE Publications Inc
- Stevens, L (ed) 2004, *Zin in school*, CPS
- Ten Dam, G. en J. Vermunt 2003 *De leerling* In: Verloop N. and Lowyck J (ed), *Onderwijskunde, een onderwijsbasis voor professionals*. Wolters-Noordhoff, Houten, Groningen, hoofdstuk 4, de leerling, pp. 150-193
- Sites: <http://www.linguisticsgirl.com/the-affective-filter-hypothesis-definition-and-criticism/>
- <http://bogglesworldesl.com/glossary/affectivefilterhypothesis.htm>
- Afbeelding: **We're Going On A Bear Hunt**, illustrated by Helen Oxenbury
London, Walker, 1989 (mini-edition, London, Walker, 1992; paperback, London, Walker, 1993; board book, London, Walker, 1997)