

Master thesis – Educational Science and Technology

**Een project voor eerstejaarsstudenten aan de
lerarenopleiding Frans om zelfstandig en ICT-
ondersteund luisterstrategieën te ontwikkelen**

Universiteit Twente
Nijmegen, augustus 2013

Veerle van Pinxteren
s1236490

Begeleiders
Hans Luyten (Universiteit Twente)
Tjark Huizinga (Universiteit Twente)
Marijke van Vijfeijken (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen)

Inhoud

Voorwoord	5
Samenvatting	6
Abstract	7
1. Inleiding.....	8
1.1. Achtergrond en probleemstelling	8
1.2. Doel van het onderzoek.....	10
1.3. Onderzoeksvragen	10
2. Theoretisch kader	11
2.1. Luistervaardigheid.....	12
2.1.1. Introductie	12
2.1.2. Luistervaardigheid, definitie(s)	12
2.1.3. Soorten luistervaardigheid.....	13
2.1.4. Luistervaardigheid en het Europees Referentiekader	13
2.1.5. Hoe wordt luistervaardigheid in een tweede taal ontwikkeld?.....	14
2.1.6. Moeilijkheden en problemen bij luistervaardigheid	19
2.1.6.1. Wat luistervaardigheid moeilijk maakt.....	19
2.1.6.2. Problemen die luisteraars tegenkomen	20
2.1.7. Mogelijke oplossingen.....	21
2.1.7.1. Luisterstrategieën	22
2.1.7.2. Overige faciliterende condities.....	22
2.1.7.3. Talen leren met ICT.....	23
2.1.8. Criteria voor luistermateriaal.....	24
2.2. Differentiatiemogelijkheden.....	26
2.2.1. Diversiteit in gebruik van interactieve media onder jongeren.....	26
2.2.2. Differentiëren in niveau.....	26
2.3. Zelfstandig leren.....	27
2.3.1. Zelfstandig leren, definities	27
2.3.2. Docentgestuurd vs. Leerlinggestuurd	27
2.3.3. Het bevorderen van zelfstandig (talen) leren.....	28
2.3.3.1. Instructie op zelfstandig werken.....	28
2.3.3.2. Ontwerpprincipes voor het bevorderen van zelfstandig leren	29
2.3.3.3. Het gebruik van logboeken.....	30
2.3.3.4. Het geven van feedback.....	31

2.4.	Conclusie en ontwerpeisen	33
3.	Relevantie en definitieve onderzoeksvragen	36
3.1.	Relevantie	36
3.2.	Definitieve onderzoeksvragen	36
4.	Het ontwerp	37
4.1.	Ontwerpeisen opdrachtgever	37
4.2.	Korte beschrijving van het ontwerp	37
4.3.	Verantwoording van het ontwerp	38
5.	Methoden	43
5.1.	Onderzoeksbenadering	43
5.2.	Aanscherping ontwerp	43
5.2.1.	Doelgroepanalyse	43
5.2.2.	Formatieve evaluaties	43
5.3.	Respondenten en selectie	44
5.4.	Instrumenten	45
5.4.1.	Vragenlijst	45
5.4.2.	Interviews	45
5.4.3.	Logboek	46
5.4.4.	Leerverslag	46
5.4.5.	Tentamenresultaten	46
5.5.	Procedures	47
5.6.	Data-analyse	48
6.	Resultaten	49
6.1.	Aanscherping ontwerp	49
6.1.1.	Resultaten doelgroepanalyse	49
6.1.2.	Resultaten formatieve evaluaties	49
6.2.	Tijdsbesteding	51
6.3.	Luisterstrategieën	56
6.4.	Leerresultaten en leerervaringen	61
6.5.	Motivatie	65
6.6.	Kwaliteiten en gebreken van het ontwerp	68
6.6.1.	Kwaliteiten	68
6.6.2.	Gebreken	68
7.	Conclusies	70

7.1.	Deelvraag 1 (tijdsbesteding).....	70
7.2.	Deelvraag 2 (strategieën).....	70
7.3.	Deelvraag 3 (leerresultaten)	71
7.4.	Deelvraag 4 (motivatie).....	72
7.5.	Deelvraag 5 (kwaliteiten en gebreken).....	72
7.6.	Antwoord op de hoofdvraag.....	72
8.	Discussie.....	73
8.1.	Betekenis van het onderzoek	73
8.2.	Beperkingen studie	73
8.3.	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	74
8.4.	Aanbevelingen voor verdere ontwikkeling van het ontwerp.....	75
	Literatuurlijst.....	77
	Appendices	80
	Appendix A: Uitleg Project Compréhension orale.....	81
	Appendix B: Documenten voor week 1	88
	Appendix C: Lijst van luisterstrategieën	89
	Appendix D: Carnet d'écoute (luisterlogboek).....	91
	Appendix E: Vragenlijst voormeting.....	94
	Appendix F: Vragenlijst nameting	104
	Appendix G: Interviewvragen	113

Voorwoord

Voor u ligt de Master thesis die ik heb geschreven ter afsluiting van de masteropleiding Educational Science and Technology aan de Universiteit Twente. Het verslag beschrijft het ontwerponderzoek dat ik in opdracht van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) heb uitgevoerd in de periode van januari tot en met augustus 2013.

Vanuit de Universiteit Twente ben ik begeleid door Hans Luyten en Tjark Huizinga. Ik wil hen dan ook hartelijk bedanken voor alle begeleidingsgesprekken en feedback. Na elk gesprek had ik weer concrete handvatten waar ik mee verder kon.

Vanuit de HAN ben ik begeleid door Marijke van Vijfeijken. Haar wil ik ook graag bedanken voor haar tijd en de gesprekken die we gevoerd hebben.

Tegen mijn collega's van de sectie Frans wil ik zeggen: 'un grand merci'! Zij waren altijd bereid om met mij mee te denken en tijd te steken in de formatieve evaluaties. Ik hoop dat zij verder kunnen werken met het 'Project Compréhension Orale' dat ik heb ontwikkeld en dat toekomstige studenten aan de lerarenopleiding Frans er hun luistervaardigheid mee kunnen verbeteren.

Veerle van Pinxteren

Samenvatting

De faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen heeft in samenwerking met het onderwijsveld het businessplan 'Centre of Expertise Leren met ICT' ontwikkeld. Een van de doelen hiervan is het inzetten van ICT als hulpmiddel om recht doen aan verschillen tussen studenten. Het lectoraat Leren met ICT maakt deel uit van deze faculteit en heeft tot doel om ICT-gebruik in het onderwijs te onderzoeken en te ondersteunen. Dit onderzoek sluit aan bij het lectoraat en richt zich op de lerarenopleiding Frans. Ook daar wordt ICT nog weinig ingezet om recht te doen aan verschillen tussen studenten. Met name bij taalvaardigheid loopt men hier tegenaan. Luistervaardigheid maakt onderdeel uit van taalvaardigheid en is een belangrijke vaardigheid voor de taalverwerving, hier is echter weinig lestijd voor beschikbaar in het curriculum. Voor het trainen van de luistervaardigheid zijn de studenten dus voor een groot deel op zichzelf aangewezen. Doel van dit ontwerponderzoek was meer inzicht te verkrijgen in de manier waarop studenten hun luistervaardigheid buiten lestijd ontwikkelen en hoe dit verder ondersteund kan worden. Hiertoe werd een interventie ontworpen, de opdracht 'Project Compréhension orale'. In deze opdracht werkten de studenten zelfstandig (buiten de les) aan het trainen van hun luistervaardigheid door luisterfragmenten te kiezen en te beluisteren en door een logboek bij te houden waarin de vragen gericht zijn op het aanleren van metacognitieve luisterstrategieën. Door middel van twee formatieve evaluatierondes werd de validiteit en de bruikbaarheid van het ontwerp verbeterd. In een try-out met studenten uit de propedeuse Frans (N=11) werd het ontwerp getest op (verwachte) effectiviteit. Om het verschil in motivatie, tijdsbesteding aan luistervaardigheid, gebruik van luisterstrategieën en leerresultaten te meten werd een voor- en nameting uitgevoerd door middel van een vragenlijst. Om meer inzicht te krijgen in de ervaring van de studenten werden er interviews gehouden en werd hen gevraagd een leerverslag te maken. De interviews hadden tot doel meer aanvullende informatie en inzicht te verkrijgen voor het beantwoorden van de deelvragen, naast de informatie uit de vragenlijst. Het leerverslag had tot doel inzicht te krijgen in de leerervaringen van de studenten, oftewel wat ze zelf dachten geleerd te hebben van het Project compréhension orale. De resultaten laten zien dat er over het algemeen een stijging te zien is in tijdsbesteding, gebruik van luisterstrategieën, motivatie en van de toetsresultaten. Hiermee geeft het onderzoek indicaties voor de effectiviteit van het ontwerp. Er is echter gewerkt met een kleine groep respondenten waardoor de resultaten niet generaliseerbaar zijn. Daarom zou het interessant zijn het onderzoek uit te voeren met een grotere groep respondenten. Tot slot worden er aanbevelingen gedaan voor verdere ontwikkeling van het ontwerp.

Sleutelwoorden:

metacognitieve luisterstrategieën zelfstandig leren ontwerponderzoek ICT

Abstract

The faculty of Education of the HAN University of Applied Sciences has developed the business plan 'Centre of Expertise Learning with ICT'. One of the main goals of this Centre of Expertise is to implement ICT as a tool to better account for differences between students. The lectureship Learning with ICT is part of this faculty and its main goal is to investigate and support the use of ICT in education. This research is connected to the lectureship and has focused on students of the French department (teacher training) since it has been found that here the use of ICT to better account for differences between students is not yet used to its full potential. Especially with language skills this is seen as a problem. Listening skills are a part of language skills and are important for language acquisition. However, little time is made available in the curriculum for students to improve their listening skills. Thus, students mainly have to develop their listening skills by themselves outside of class hours. The goal of this research was to gain more insight in the manner in which students improve their listening skills outside of class hours and how this can be further supported. Therefore an intervention was developed, the assignment 'Project Compréhension orale'. In this assignment students work autonomously on developing their listening comprehension by selecting and listening to listening fragments and by keeping a listening journal. Questions in the listening journal aim to develop metacognitive listening strategies. By means of two formative evaluations, the validity and practicality of the design were improved. The design was tested on (expected) effectiveness through a try-out with students from the first year of the French teacher training program (N=11). To determine the differences in motivation, the way students spend their time on listening outside of class hours, the use of listening strategies and the learning outcomes, a questionnaire was given to the participants pre and post treatment. Five students were interviewed and all students were asked to fill out a learner report to better understand their learning experiences. The aim of the interviews was to gain more information and insight to answer the sub questions of this research, in addition to the information from the questionnaires. The learner report aimed at gaining insight into the learning experiences of the students, i.e. what they thought they had learned from the Project compréhension orale. The results suggest that there is a general increase in the time spend on listening, use of listening strategies, motivation and learning outcomes. By this, the research suggests that the design is effective. However, due to the small number of participants, no generalisations can be made. Therefore it would be interesting to conduct this research on a larger scale. Finally, recommendations are made for the further development of the design.

Key words

metacognitive listening strategies

autonomous learning

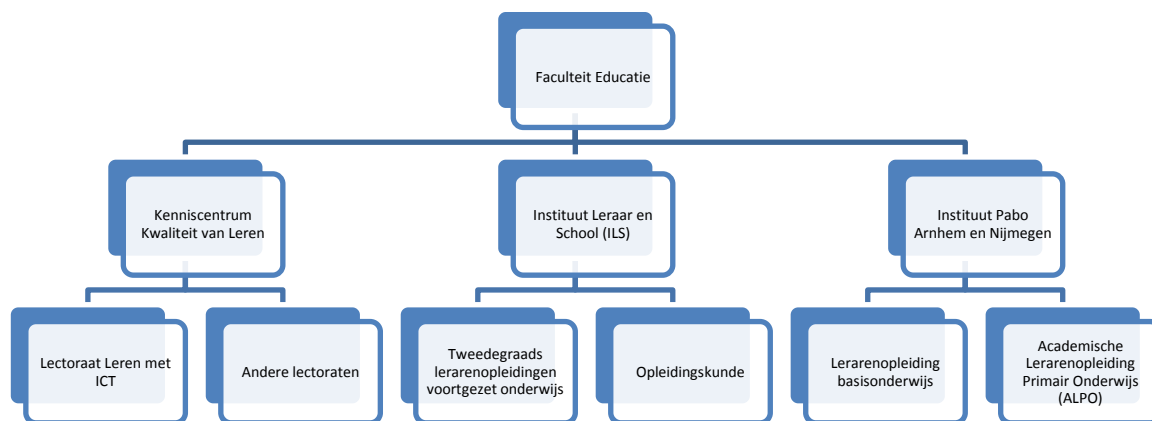
design research

ICT

1. Inleiding

1.1. Achtergrond en probleemstelling

Het lectoraat Leren met ICT van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen heeft tot doel om ICT-gebruik in het onderwijs te onderzoeken en te ondersteunen (Lectoraat Leren met ICT, n.d., para. 1). Dit lectoraat valt onder de faculteit Educatie (zie Figuur 1).



Figuur 1. Organogram Faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

De faculteit Educatie van de HAN (waaronder het Kenniscentrum Kwaliteit van Leren, Instituut Leraar en School (ILS) en Instituut Pabo Arnhem en Nijmegen vallen) heeft in samenwerking met het werkveld (scholen voor primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs) een businessplan ontwikkeld genaamd “Het Centre of Expertise Leren met ict, recht doen aan verschillen” (Kral & Kuypers, 2013). Het doel van het Centre of Expertise Leren met ICT is tweeledig (Kral & Kuypers, 2013). Ten eerste wil het in de behoefte naar ICT-geletterde leerders en werkers voorzien. Dit, om hen voor te bereiden op de arbeidsmarkt die in toenemende mate vraagt om 21^{ste} eeuwse vaardigheden (Voogt & Pareja Roblin, 2010). ICT-geletterdheid is, net als samenwerking, communicatie, sociale vaardigheden, creativiteit, kritisch denken en probleemoplosvaardigheden, één van deze 21^{ste} eeuwse vaardigheden. Dit blijkt uit een analyse van diverse modellen voor 21^{ste} eeuwse vaardigheden (Voogt & Pareja Roblin, 2010). Ten tweede wil het Centre of Expertise ICT als hulpmiddel inzetten om recht doen aan verschillen. Er is in toenemende mate sprake van heterogeniteit in het onderwijs en de vraag naar maatwerk stijgt hierdoor (Kral & Kuypers, 2013). De heterogeniteit uit zich niet alleen in diversiteit in achtergronden en culturen van jongeren, maar ook in diversiteit in hun gebruik van interactieve media (Van den Beemt, 2009). Ook wil het onderwijs in het algemeen zich meer richten op de individuele lerende in plaats van op groepen lerenden. ICT is hiervoor een mogelijk middel, maar er is nog weinig bekend over hoe ICT ingezet kan worden om recht te doen aan verschillen, zo stelt het Centre of Expertise.

Binnen dit onderzoek wordt aangesloten op het tweede doel van het Centre of Expertise, namelijk ICT als middel om recht te doen aan verschillen, omdat hiervoor beproefde leerarrangementen nodig zijn

die praktijktheorie opleveren over hoe ICT recht doen aan verschillen kan ondersteunen (Kral & Kuypers, 2013). De lerarenopleidingen willen meer ICT inzetten. Er wordt namelijk verwacht dat ICT het onderwijs effectiever, efficiënter en aantrekkelijker maakt (ten Brummelhuis & van Amerongen, 2010) en de kwaliteit van het onderwijs verhoogd.

In dit onderzoek gaat het om de lerarenopleiding Frans. Ook daar wordt ICT nog weinig ingezet om recht te doen aan verschillen tussen studenten. Volgens de sectie Frans loopt men vooral bij taalvaardigheid aan tegen de variatie tussen studenten. In het propedeusejaar lopen de verschillen in niveau namelijk uiteen. In dit onderzoek staat daarom (gedifferentieerde) ondersteuning aan zwakke en sterke studenten centraal. Ter illustratie van de verschillen: op het tentamen aan het einde van het eerste semester (niveau A2-B1) werden er door de studenten op het luistervaardigheidsonderdeel waarop 23 punten behaald konden worden variërend tussen de 12 en 20 punten behaald. De cesuur die de sectie Frans aanhoudt is 70%. Dit betekent dat 16,1 punten of minder een onvoldoende geeft. Vijf van de elf studenten behaalden minder dan 16,1 punten en scoren dus onvoldoende op dit onderdeel. Aan het einde van elk leerjaar wordt wel hetzelfde niveau van de studenten verlangd. Aan het einde van het propedeusejaar gaat het bijvoorbeeld om het B1-niveau. Studenten moeten dus op hun eigen niveau kunnen toewerken naar de vereiste eindniveaus. Daarom is het van belang dat de interventie gebruik maakt van differentiatie.

De eindniveaus zijn vastgesteld overeenkomstig de niveaus van het Europees Referentiekader (ERK). Er zijn zes niveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) die van basisgebruiker (A) via vaardig gebruiker (B) naar onafhankelijk gebruiker (C) lopen. Het verschil in algemene luistervaardigheid tussen niveau A2 en B1 wordt in het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader (Nederlandse Taalunie, 2008) als volgt omschreven (p. 64) (zie Tabel 1):

Tabel 1
Verschillen in niveaubeschrijving voor Algemene luistervaardigheid

A2	B1
Kan frasen en uitdrukkingen verstaan die verband houden met zaken van de meest directe prioriteit (elementaire persoons- en familiegegevens, boodschappen doen, plaatselijke geografie, werk), mits er helder en langzaam wordt gearticuleerd.	Kan de hoofdpunten verstaan van heldere spraak in standaardtaal over vertrouwde zaken die regelmatig aan de orde komen op het werk, op school, in de vrije tijd, enzovoort, met inbegrip van korte verhalende teksten.
Kan genoeg verstaan om te kunnen voldoen aan behoeften van concrete aard, mits er helder en langzaam wordt gearticuleerd.	Kan directe feitelijke informatie verstaan over gewone alledaagse of werkgebonden onderwerpen, en daarbij zowel algemene boodschappen als specifieke details herkennen, mits het gesproken woord helder wordt gearticuleerd in een over het algemeen vertrouwd accent.

Van de studenten van de lerarenopleiding wordt wat betreft luistervaardigheid een niveau tussen B2 en C1 vereist (B2+) aan het einde van de opleiding (Brink et al., 2009). Volgens kenners (J. Brink, personal communication, 20 februari 2013) zou er echter in de toekomst een C1-niveau van de studenten verlangd moeten worden bij luistervaardigheid. Om dit niveau te bereiken, moeten de studenten blootgesteld worden aan zoveel mogelijk input (Krashen, 2009). Momenteel wordt er aandacht besteed aan luistervaardigheid tijdens de colleges en in huiswerkopdrachten. Echter, zoals al eerder aangegeven, worden er onvoldoendes gehaald, wat zou kunnen impliceren dat colleges en huiswerkopdrachten niet voldoende zijn om luistervaardigheid te trainen. Luistervaardigheid maakt deel uit van taalvaardigheid, dat een onderdeel is van het curriculum. Hiervoor is weinig lestijd

beschikbaar in het curriculum terwijl de luistervaardigheid van taalleerders juist verbetert wanneer ze blootgesteld worden aan zoveel mogelijk input (Krashen, 2009). De taalverwerving wordt gestimuleerd via de receptieve vaardigheden (luister- en leesvaardigheid). Met andere woorden, er kan gezegd worden dat de training van luistervaardigheid essentieel is voor het verwerven van de taal. De noodzaak om dit tevens buiten de colleges om te oefenen is dan ook evident. De sectie Frans wil dan ook dat studenten buiten de lessen om meer tijd besteden aan het trainen van hun luistervaardigheid. ICT leent zich in het bijzonder voor het trainen van luistervaardigheid, bijvoorbeeld omdat audio en video tegenwoordig hoofdzakelijk toegankelijk zijn via informatie- en communicatietechnologieën. Samenvattend, het probleem dat in dit onderzoek centraal staat is dat studenten zelf onvoldoende tijd besteden aan het trainen van hun luistervaardigheid waardoor het vereiste niveau niet door iedereen wordt behaald. Daar komt bij dat er verschillen in niveau zijn.

1.2. Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is meer inzicht te verkrijgen in de manier waarop studenten buiten colleges hun luistervaardigheid ontwikkelen en hoe dit verder ondersteund kan worden. Hiertoe wordt een interventie ontworpen. Voorkeur van de opdrachtgever is dat deze interventie een ICT-tool wordt en de mogelijkheden hiervoor zullen dan ook onderzocht worden.

Om aan te sluiten bij het doel van de opdrachtgever, ICT als middel om recht te doen aan verschillen, dient de interventie rekening te houden met verschillen tussen studenten. De verschillende differentiatiemogelijkheden zullen hiervoor worden onderzocht. Er kan bijvoorbeeld rekening gehouden worden met verschillen in niveau, maar er kan ook rekening gehouden worden met verschillen in gebruik van interactieve media (Van den Beemt, 2009). Van den Beemt (2009) maakt namelijk onderscheid in vier verschillende gebruikersgroepen: traditionalisten, netwerkers, gamers en producenten, en geeft aan dat er in het onderwijs rekening gehouden moet worden met deze diversiteit in gebruik bij het inzetten van interactieve media als leermiddel.

Een andere vereiste is dat de interventie dusdanig motiverend is dat de studenten er zelfstandig mee gaan werken. Hiermee wordt meteen een derde vereiste aangestipt, namelijk de mogelijkheid tot zelfstandig gebruik van de interventie.

Samenvattend, de intentie van dit onderzoek is een interventie te ontwerpen die zelfstandig gebruikt kan worden door studenten, waarin op verschillende niveaus aan luisteropdrachten gewerkt kan worden. Dit alles heeft tot doel inzicht te krijgen in de manier waarop studenten buiten de colleges om hun luistervaardigheid effectief kunnen verbeteren.

1.3. Onderzoeksvragen

In dit onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal.

"Op welke manier kan ICT buiten de lessen om worden ingezet om de ontwikkeling van luistervaardigheid van eerstejaarsstudenten aan de lerarenopleiding Frans te bevorderen?"

De vraag die leidend is voor het literatuuronderzoek wordt in het volgende hoofdstuk genoemd (zie hoofdstuk 2 Theoretisch kader). De andere deelvragen worden na het literatuuronderzoek geformuleerd (zie paragraaf 3.2 Definitieve onderzoeksvragen).

2. Theoretisch kader

Binnen dit onderzoek wordt een interventie ontworpen die inzicht moet verschaffen in de manier waarop studenten buiten de colleges om hun luistervaardigheid effectief kunnen verbeteren. Om de hoofdvraag van dit onderzoek te kunnen beantwoorden, worden er een aantal deelstudies uitgevoerd. Deze literatuurstudie is de eerste daarvan. De centrale onderzoeksvraag binnen het literatuuronderzoek was "Op welke wijze dient een ICT-tool ter bevordering van de luistervaardigheid vormgegeven te worden?"

Dit theoretisch kader is geschreven met het doel ontwerpeisen op te stellen die zullen helpen een interventie te ontwerpen die de ontwikkeling van luistervaardigheid bevordert. In dit hoofdstuk worden zes deelvragen beantwoord. Deze antwoorden zullen leiden tot de ontwerpeisen voor de interventie. De deelvragen die dit literatuuronderzoek leiden zijn:

- Hoe kan de luistervaardigheid in een tweede taal ontwikkeld en verbeterd worden?
- Welke problemen bestaan er bij luistervaardigheid en hoe kunnen die opgelost worden?
- Hoe kan ICT effectief ingezet worden om luistervaardigheid te ontwikkelen?
- Aan welke criteria moet luistermateriaal voldoen?
- Op welke manieren kan er rekening gehouden worden met verschillen tussen studenten?
- Op welke manier kan zelfstandig leren bevorderd worden?

De gebruikte zoektermen voor het vinden van literatuur zijn (onder anderen): second language learning, french, listening comprehension, (metacognitive) listening strategies, autonomous learning, principles autonomous learning, feedback. Er is gezocht in de digitale database van de Universiteit Twente en van Google Scholar. Daarnaast is er via de referenties van gevonden artikelen nieuwe literatuur gevonden. De wetenschappelijke artikelen, boeken en websites die informatie geven over wat luistervaardigheid in een tweede taal is, hoe luistervaardigheid in een tweede taal ontwikkeld wordt, welke moeilijkheden deze vaardigheid met zich meebrengt en hoe deze opgelost kunnen worden, de criteria waaraan luistermateriaal moet voldoen, wat de potentie van ICT is voor het leren van talen, hoe er rekening gehouden kan worden met verschillen tussen studenten (in mediagebruik), wat zelfstandig leren is en op welke manier het zelfstandig leren van talen bevorderd kan worden, zijn geselecteerd voor dit theoretisch kader. In totaal zijn er 52 referenties geselecteerd (voor het merendeel bestaande uit wetenschappelijke artikelen).

2.1. Luistervaardigheid

2.1.1. Introductie

In de 19^e eeuw en het grootste gedeelte van de 20^e eeuw (tot de jaren '70) was het vreemde talenonderwijs voornamelijk gericht op de grammatica-vertaalmethode. Vreemdetaalmeesters leerden de grammatica van de doeltaal en moesten teksten vertalen. In de jaren zeventig stond de audiolinguale methode centraal. Deze methode gaat meer uit van het natuurlijke taalproces. Niet alleen grammatica en literatuur zijn belangrijk volgens deze methode, maar ook de praktische toepassing van de taal. Sinds de tweede helft van de jaren tachtig is het onderwijs ingericht volgens de communicatieve aanpak. Er wordt meer belang gehecht aan het kunnen gebruiken van de taal en zich kunnen redden in een vreemde taal. In het huidige vreemde talenonderwijs wordt daarom onderscheid gemaakt in vijf vaardigheden: lees-, luister-, spreek-, gespreks- en schrijfvaardigheid.

Luistervaardigheid is zeer belangrijk voor de taalverwerving (Dunkel, 1991; Hasan, 2000; Krashen, 2009; Kurita, 2012), het zorgt namelijk voor input en zonder het begrijpen van input kan er niet geleerd worden (Osada, 2004). Of, zoals Westhoff (2008) het formuleert: “Zonder uitvoerige ‘exposure’ aan een rijke input valt er geen of weinig taalverwerving te verwachten” (p. 13). De inpuithypothese van Krashen (1985, geciteerd in Westhoff (2008)) stelt ook dat de blootstelling aan input een vereiste is voor het taalverwervingsproces. Daarbij moet de input “i+1” zijn, dat wil zeggen dat de moeilijkheidsgraad net iets boven het huidige niveau van de student ligt.

Eerder werd al aangegeven dat taalstudenten die een goed luisterbegrip hebben daarmee ook de ontwikkeling van andere vaardigheden beïnvloeden (Dunkel, 1991; Vandergrift, 2007). Echter, luistervaardigheid is de minst begrepen en minst onderzochte vaardigheid (Osada, 2004; Vandergrift, 2007). Vandergrift legt uit wat mogelijke redenen hiervoor kunnen zijn: “*This may be due to its implicit nature, the ephemeral nature of the acoustic input and the difficulty in accessing the processes*” (p. 191). Het is bijvoorbeeld lastig om te onderzoeken welke processen de luisteraar doorloopt, omdat deze zich in het hoofd van de taalmeester afspelen.

Dat tijdens sommige luistervaardigheidslessen slechts gefocust wordt op het vinden van het goede antwoord, iets dat weinig bijdraagt aan het ontwikkelen van luistervaardigheid, laat zien dat deze vaardigheid niet altijd even goed begrepen wordt (Vandergrift, 2007). Wat dan wel bijdraagt aan het faciliteren van het luisterproces, wordt hieronder besproken. Eerst wordt een algemeen beeld geschetst van wat luistervaardigheid in een vreemde taal inhoudt en hoe het ontwikkeld wordt, vervolgens wordt er gekeken naar welke factoren van belang zijn voor ontwikkelen van luistervaardigheid en het behalen van een goede score op luistervaardigheid en tot slot wordt er besproken welke moeilijkheden luistervaardigheid met zich meebrengt en hoe deze opgelost kunnen worden.

2.1.2. Luistervaardigheid, definitie(s)

Voorheen werd luisteren, net zoals lezen, als een passieve vaardigheid gezien (Kwakernaak, 2009; Osada, 2004). In het huidige onderwijs worden deze twee vaardigheden receptieve vaardigheden genoemd. Het gaat bij luistervaardigheid namelijk om een complex actief proces waarin veel activiteiten tegelijk uitgevoerd moeten worden (Osada, 2004; Vandergrift, 1999), zoals het begrijpen van woorden en grammatica, het onthouden van wat er net is gezegd en het interpreteren van intonatie (Vandergrift, 1999).

Lang werd gedacht dat de benodigde vaardigheden om te kunnen lezen en luisteren voor lees- en luistervaardigheid hetzelfde zijn (Osada, 2004). Momenteel wordt echter erkend dat luistervaardigheid andere vaardigheden vereist dan leesvaardigheid (Osada, 2004). Zo stelt luistervaardigheid de luisteraar niet in staat in eigen tempo te luisteren. Daarnaast vraagt het van de luisteraar zelf woorden

los te kunnen koppelen, terwijl de lezer dankzij spaties losse woorden ziet. Dit zorgt ervoor dat luistervaardigheidstraining zich op andere vaardigheden moet richten dan leesvaardigheid. Bij luisteren moet de taalleerder bijvoorbeeld leren hoe de taal klinkt en woorden herkennen wanneer ze uitgesproken worden, terwijl het bij lezen belangrijk is dat de taalleerder de woorden herkent wanneer ze geschreven zijn.

Er zijn een aantal verschillende perspectieven op luistervaardigheid te onderscheiden. Deze zullen eerst beschreven worden alvorens duidelijk te maken welke definitie in dit onderzoek gehanteerd wordt. Hasan (2000) ziet luisteren en begrijpen als twee verschillende processen. Luisteren is volgens hem een proces waarbij niet per se interpretatie of reactie komt kijken, maar waarbij geluisterd wordt naar de boodschap. Luistervaardigheid daarentegen omvat de gehele interpretatie van de tekst, het daadwerkelijk begrijpen.

Jones and Plass (2002) definiëren luistervaardigheid als ‘het proces van ontvangen van, luisteren naar en betekenis toeschrijven aan auditieve stimuli’ (p. 546).

Poelmans (2003) onderscheidt verschillende subprocessen die van deze vaardigheid een complex proces maken: horen, woordherkenning en begrijpen. Horen houdt in dat de luisteraar de spraak uit het omgevingsgeluid moet kunnen filteren, woordherkenning betekent dat de luisteraar talige eenheden moet ontcijferen en hier vervolgens betekenis aan moet geven en tot slot begrijpen, dat leidt tot het begrip van de hele boodschap. Wat overeenkomt in deze verschillende omschrijvingen van luistervaardigheid, is het aspect ‘begrijpen’. Hieruit kan geconcludeerd worden dat luistervaardigheid niet alleen gaat om het luisteren naar een tekst of boodschap maar ook om het interpreteren hiervan. In dit onderzoek wordt de volgende definitie van het Europees Referentiekader gehanteerd: “Bij auditieve receptie (luisteren) ontvangt en verwerkt de taalgebruiker als luisteraar gesproken invoer die wordt voortgebracht door een of meer sprekers” (p. 63) omdat hierin de verschillende definities samenkomen.

2.1.3. Soorten luistervaardigheid

Bij luistervaardigheid in een vreemde taal kan het om twee verschillende vormen gaan: eenzijdig luisteren of tweezijdig luisteren (Kwakernaak, 2009; Vandergrift, 2007). Bij eenzijdig luisteren heeft de luisteraar noch de mogelijkheid te communiceren met de spreker noch de mogelijkheid invloed uit te oefenen op het gesprek, zoals bij het beluisteren van audio- of videofragmenten het geval is (Graham, 2006). Nadeel hiervan is dat de luisteraar bijvoorbeeld niet om herhaling kan vragen. Daarnaast wordt nog een andere vorm van eenzijdig luisteren onderscheiden, namelijk kijkluisteren (Kwakernaak, 2009), dit is “luisteren met televisie- en videobeeld erbij” (p. 170). Bij tweezijdig luisteren gaat het om een gesprek en heeft de luisteraar de mogelijkheid invloed uit te oefenen op het gesprek door te vragen om herhaling of een langzamer spreektempo (Kwakernaak, 2009) of door (non-verbaal) aan te geven dat hij de boodschap begrijpt (Vandergrift, 2007). Nadeel van tweezijdig luisteren echter is dat de luisteraar ook mondeling moet kunnen reageren op datgene wat gezegd is en niet slechts de boodschap hoeft te begrijpen zoals bij eenzijdig luisteren vaak aan de orde is. Bovendien is er een tweede, liefst moedertaalspreker, nodig om deze vorm van luisteren te trainen. Dit onderzoek en deze literatuurstudie richten zich op eenzijdig luisteren en kijkluisteren. Naast deze twee manieren van luisteren, worden ook zoekend en structurerend luisteren onderscheiden door Kwakernaak (2009). Bij zoekend luisteren zoekt de luisteraar naar specifieke informatie, terwijl bij structurerend luisteren de luisteraar de rode draad probeert te achterhalen.

2.1.4. Luistervaardigheid en het Europees Referentiekader

In opdracht van de Raad van Europa is er een raamwerk ontwikkeld waarin verschillende

taalcompetentieniveaus worden onderscheiden (Europees Referentiekader: ERK of CEFR in het Engels). Deze niveaus beschrijven wat de taalleerder precies moet kunnen om te laten zien dat hij een bepaald niveau beheerst. Er worden zes taalniveaus onderscheiden die onder drie categorieën vallen: basisgebruiker (niveau A1, A2), onafhankelijke gebruiker (niveau B1, B2) en vaardige gebruiker (niveau C1, C2). Voor elk niveau bestaat een globale beschrijving van wat de taalleerder moet kunnen begrijpen en produceren in de vreemde taal. Voor elk niveau zijn ook globale descriptors beschreven die aangeven wat de taalleerder moet kunnen per vaardigheid, zo ook voor luistervaardigheid. In de toelichtende schalen worden vervolgens de gedetailleerde can do-descriptors beschreven van de verschillende gebruikssituaties, in dit geval luistersituaties.

Voor luisteren wordt het volgende beschreven met betrekking tot de activiteiten: “Bij auditieve receptie (luisteren) ontvangt en verwerkt de taalgebruiker als luisteraar gesproken invoer die wordt voortgebracht door een of meer sprekers.” (Nederlandse Taalunie, 2008, p. 63). Ook wordt omschreven welke luisteractiviteiten de taalleerder moeten kunnen beheersen (p. 63):

- luisteren naar openbare mededelingen (informatie, aanwijzingen, waarschuwingen, enz.);
- luisteren naar de media (radio, televisie, opnamen, bioscoop);
- luisteren als lid van het aanwezige publiek (theater, publieksbijeenkomst, openbare lezing, amusementsprogramma, enz.);
- luisteren naar gesprekken van derden, enz.

In elk van deze gevallen kan de taalgebruiker luisteren:

- om de hoofdgedachte te horen;
- om specifieke informatie te horen;
- om gedetailleerd te worden geïnformeerd;
- om te weten wat de gevolgen kunnen zijn, enz.

Hierna worden de volgende toelichtende schalen weergegeven voor:

- Algemene luistervaardigheid
- Gesprekken tussen moedertaalsprekers begrijpen
- Luisteren als lid van het aanwezige publiek
- Luisteren naar mededelingen en instructies
- Luisteren naar geluidsmedia en opnamen

Deze informatie is van belang voor het onderzoek omdat het taalonderwijs op de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen ingericht is volgens de niveaus van het Europees Referentiekader. De studenten moeten in de eindfase van hun studie ook een officieel DELF (B2 niveau) of DALF (C1 niveau) examen afleggen.

2.1.5. Hoe wordt luistervaardigheid in een tweede taal ontwikkeld?

2.1.5.1. Procesmodellen

“*The research available on second-language listening comprehension is insufficient*”, volgens Hasan (2000, p. 139). Volgens hem is er weinig kennis over hoe het luisterproces plaatsvindt in de hersenen. Goh (1991, geciteerd in Hasan, 2000, p. 139) geeft aan dat er in vergelijking met andere vaardigheden minder inzichten zijn over het luisterproces en hoe men leert luisteren. Desondanks is er in de literatuur wel informatie te vinden over de invloed van de moedertaal op tweedetaalverwerving, het belang van voldoende input en de processen die plaatsvinden bij tweedetaalleerders bij het ontwikkelen van hun luistervaardigheid, namelijk top-down- en bottom-upprocessen. Verder wordt

ingegaan op een andere invalshoek, het driefasenmodel van Anderson (2009, geciteerd in Kurita, 2012). Dit model laat namelijk niet alleen zien welke processen plaatsvinden tijdens het luisteren naar en begrijpen van de vreemde taal, maar ook in welke volgorde ze plaatsvinden.

Een eerste aspect dat gerelateerd is aan tweedetaalontwikkeling is de invloed van de moedertaal. Poelmans (2003) beschrijft dat leerders van een tweede taal (L2) gebruik maken van hun kennis van de moedertaal (L1). Beide talen worden op verschillende manieren aangeleerd; de moedertaal meer impliciet terwijl de tweede taal door middel van een bewuster proces wordt verworven. Tweedetaalleerders hebben (onbewuste) kennis van luisterstrategieën en het luisterproces vanuit hun moedertaal, zo schrijft Poelmans. Deze ‘hogere orde strategieën’ kunnen ze gebruiken voor het luisteren in de tweede taal en ze zijn hier als beginnende tweedetaalleerder voornamelijk van afhankelijk aangezien de kennis van de taal nog beperkt is. In de volgende alinea wordt meer uitgelegd over deze hogere en lagere orde processen, oftewel top-down- en bottom-upprocessen. Vandergrift (2006) onderzoekt de bijdrage van ‘L1 listening comprehension ability’ en ‘L2 second language proficiency’ voor ‘L2 listening comprehension ability’. De resultaten tonen dat beiden bijdragen aan de luistervaardigheid in de tweede taal, maar dat voornamelijk de bekwaamheid in de tweede taal een bijdrage levert. Bekwaamheid in de moedertaal blijkt bij te dragen aan L2 doordat de processen die plaatsvinden tijdens het leren van een taal al aangeleerd zijn en transfereerbaar zijn naar de L2. Waarschijnlijk is dus dat een taalleerder die goed is in luistervaardigheid in zijn moedertaal, ook goed is in luistervaardigheid in een tweede taal. Hij kan sommige vaardigheden die komen kijken bij het luisteren in zijn eigen taal gebruiken voor het luisteren in een vreemde taal. De bekwaamheid in het tweede begrip, second language proficiency, draagt bij doordat, om te kunnen luisteren in een vreemde taal, eerst kennis (grammaticale en taalkundige kennis) van deze taal is vereist.

Voor het succesvol aanleren van een tweede taal is het verder van belang dat er uitvoerige blootstelling aan input van de doeltaal is (Poelmans, 2003; Westhoff, 2008). Uitvoerige blootstelling betekent dat de taalleerder in aanraking moet komen met omvangrijk en gevarieerd taalaanbod (Westhoff, 2008), dat houdt in “verschillende tekstsoorten, in diverse registers, in meerdere aanbiedingsvormen” (p. 13). Verschillende registers wil bijvoorbeeld zeggen dat in gesprekken tussen vrienden andere taal wordt gebruikt dan in gesprekken tussen onbekenden. Deze blootstelling zorgt ervoor dat er taalverwerving plaatsvindt (Westhoff, 2008). Zoals in de introductie al aangestipt werd, is de blootstelling aan input die net iets boven het huidige niveau van de individu ligt van belang voor het verwerven van een tweede taal.

Zoals al eerder duidelijk gemaakt werd, maken tweedetaalleerders gebruik van hogere orde en lagere orde strategieën bij het begrijpen van de taal (Poelmans, 2003). Er wordt in de literatuur onderscheid gemaakt tussen deze twee processen die plaatsvinden tijdens het luisteren naar en begrijpen van de taal: top-downprocessen en bottom-upprocessen (Kurita, 2012; Kwakernaak, 2009; Rahimi, 2012; Vandergrift, 2004). Bij top-downprocessen gebruikt de luisteraar zijn algemene kennis, zijn kennis van het onderwerp in kwestie en zijn kennis van teksten om grip te krijgen op de tekst. Bij bottom-upprocessen gebruikt de luisteraar juist zijn kennis van woorden en grammaticale structuren om de tekst te interpreteren. Een combinatie van beiden - taalkennis en algemene kennis - wordt in principe gebruikt om een tekst te begrijpen. Beide processen kunnen ook getraind worden. Top-downprocessen kunnen ontwikkeld worden door voorkennis en contextinformatie te gebruiken en door compenserende strategieën te oefenen (Vandergrift, 2007). Dit zijn strategieën die de leerder helpen wanneer hun taalkennis tekortschiet (Staatsen, 2004), zoals gebruikmaken van context, visuele aanwijzingen en algemene kennis (Vandergrift, 2007). Bottom-upprocessen kunnen ontwikkeld worden door het oefenen van word segmentation skills (Vandergrift, 2007). Beginnende

tweedetaalleerders zijn afhankelijker van hun top-downprocessen voor het interpreteren van wat zij horen (Kurita, 2012), dus zij zullen meer gebaat zijn bij top-downstrategieën.

Anderson (2009, geciteerd in Kurita 2012) beschrijft een driefasenmodel voor taalvaardigheid, die anders is dan voorgaande beschrijving van top-down- en bottom-upprocessen. De drie fasen van taalvaardigheidbegrip die hij onderscheidt zijn: perception, parsing en utilization (Kurita, 2012, p. 33). In de perceptiefase zet de luisteraar geluiden om in woorden. In de tweede fase wordt betekenis gegeven aan de woorden; zinnen worden geïnterpreteerd. En in de laatste fase wordt de informatie uit de zinnen gerelateerd aan de algemene kennis van de luisteraar. Deze fasen vinden in principe na elkaar plaats, maar kunnen elkaar ook deels overlappen.

Kurita (2012) ziet de mogelijkheden van dit fasenmodel als zij uitlegt dat luistervaardigheid ook verbeterd kan worden door leeractiviteiten aan te bieden die de vaardigheden in elk van deze drie onderdelen ontwikkelen. Verderop wordt een overzicht gegeven van de problemen die zich in elk van deze fasen kunnen voordoen (Goh, 2000).

Wat overeenkomt in de besproken modellen is dat allen uitgaan van een verschil tussen hogere en lagere orde processen/top-down- en bottom-upprocessen. Verschil is dat Poelmans (2003) de inzet van de kennis over het luisterproces van de moedertaal ziet als top-downprocessen, terwijl Kurita (2012), Kwakernaak (2009), Rahimi (2012) en Vandergrift (2004) beschrijven dat het hier gaat om het inzetten van algemene kennis, kennis van het onderwerp en kennis van teksten. Ook het model van Anderson kunnen we verbinden aan deze twee soorten processen. Het fasemodel loopt namelijk van bottom-upprocessen (perception en parsing) naar top-downprocessen (utilization). Omdat (beginnende) tweedetaalleerders afhankelijker zijn van top-downprocessen voor het interpreteren van wat zij horen (Kurita, 2012), is het voor dit onderzoek van belang zich vooral te richten op die processen.

2.1.5.2. Fasemodellen

In deze paragraaf wordt een drietal fasemodellen beschreven die elk suggesties geven voor de fasen die bij het aanleren van luistervaardigheid doorlopen kunnen worden.

Kwakernaak (2009) beschrijft een fasemodel waarin verschillende stappen in het luisterproces worden genoemd: voorbereiding, presentatie, begripscontrole op tekst- of fragmentniveau en woordbehandeling (begripscontrole op woordniveau) (p.175). In de eerste fase, voorbereiding, gaat het om een introductie van het onderwerp of tekstbron, de tekstsoort en/of personages (bij dialogen), onbekende woorden bekend maken (indien onmisbaar voor begrip) en luisterinstructie. In de tweede fase, presentatie, gaat het om het luisteren in één of meerdere luisterrondes. In de derde fase, begripscontrole op tekst- of fragmentniveau, gaat het om gevraagde en gevonden informatie weergeven (bij zoekend luisteren), om samenvatten (bij structurerend luisteren), het weergeven van de betekenis van de tekst en de tekst interpreteren. In de laatste fase, woordbehandeling, gaat het om het weergeven van de betekenis van een woord of uitdrukking. Dit fasemodel kan bijvoorbeeld gebruikt worden voor zoekend of structurerend luisteren (zie Tabel 2).

Tabel 2

Fasemodel voor (kijk)luistervaardigheid (Kwakernaak, 2009, p. 173)

Stappen/fasen	Realisatie	Toelichting
Vorbereiding	Introductie: <ul style="list-style-type: none"> • Bron of tekstsoort • Onderwerp • Bij dialogen (hoorspelachtige scènes, discussies e.d.) ook personages (hoeveel?, in welke hoedanigheid?, enz.) Onbekende woorden bekend maken Luisterinstructie	Bij luistervaardigheid nog belangrijker dan bij leesvaardigheid. Een leestekst geeft door zijn uiterlijk al veel informatie over tekstsoort en vaak ook de bron (bijv. krant). Bij kijkluisterteksten, maar vooral bij pure audioteksten weet de luisteraar in principe niets. Alleen als woord niet uit de context raadbaar maar wel zo belangrijk zijn dat anders belangrijke delen van de tekst niet begrepen worden. Instructies kunnen betreffen: <ul style="list-style-type: none"> • manier van luisteren: zoekend / structurerend, intensief / extensief; • wat de leerling na het luisteren of na deze luisterronde moet kunnen (begripscontrole); bij zoekend lezen vraag naar de informatie waarnaar gezocht moet worden, bij structurerend luisteren bijv. samenvatten in eigen woorden (x aantal hoofdpunten).
Presentatie	In één of meer luisterrondes, al dan niet met pauzes	Luisterrondes: het best concentrisch, d.w.z. eerst globaal oriënterend luisteren (met bijbehorende begripscontrole), in een tweede en evt. derde ronde steeds gedetailleerder.
Begripscontrole op tekst- of fragmentniveau	<ul style="list-style-type: none"> • Bij zoekend luisteren: gevraagde en gevonden informatie weergeven • Bij structurerend luisteren: samenvatten = zelf gevonden hoofdpunten aangeven • Betekenis van tekst weergeven/parafraseren • Tekst interpreteren 	Tussen 'weergeven' en 'interpreteren' is geen scherpe grens te trekken. Voor structurerend luisteren is van belang dat inhoudsvragen niet vóór het luisteren gesteld worden, omdat de leerlingen dan niet structurerend, maar zoekend zullen luisteren.
Woordbehandeling (begripscontrole op woordniveau)	Betekenis van woord of uitdrukking weergeven	Vaak moet de docent de aandacht vestigen op nog niet of nog niet precies begrepen woorden of uitdrukkingen door de betreffende passage nog eens te laten horen en/of die te citeren of parafraseren. Uiteraard loont dat alleen de moeite bij relevante woorden die vaker voorkomen. Belangrijke didactische vraag: kan de leerling zelf achter de betekenis komen (al of niet met hulp), of moet de docent de betekenis geven?

Vandergrift (2004) beschrijft een ander fasemodel met daarin de volgende stappen (zie Tabel 3) :
 plannings-/voorspellingsfase (voorspellen van mogelijk te horen informatie en woorden), eerste

verificatiefase (checken en corrigeren van vooraf gemaakte hypothesen en het vergelijken van antwoorden met peers en beslissen op welke punten de volgende luisterronde gelet moet worden), tweede verificatiefase (studenten checken verschillen, corrigeren en schrijven aanvullende informatie op, klassendiscussie over de hoofdpunten uit de tekst en hoe studenten achter te betekenis zijn gekomen), laatste verificatiefase (studenten luisteren naar informatie die ze niet eerder konden horen) en een reflectiefase (het opschrijven van doelen voor de volgende luisteractiviteit op basis van de bespreking van compenserende strategieën). Dit model heeft een onderliggende gedachte, namelijk het aanleren van metacognitieve strategieën (zie paragraaf 2.1.7.1 Luisterstrategieën).

Tabel 3
Listening instruction stages and related metacognitive strategies. (Vandergrift, 2004, p. 11)

Stage of Listening Instruction	Related Metacognitive Strategies
<i>Planning/predicting stage</i> 1. Once students know topic and text type, they predict types of information and possible words they may hear.	1. Planning and directed attention
<i>First verification stage</i> 2. Students verify initial hypotheses, correct as required, and note additional information understood. 3. Students compare what they have written with peers, modify as required, establish what needs resolution and decide on details that still need special attention.	2. Monitoring 3. Monitoring, planning, and selective attention
<i>Second verification stage</i> 4. Students verify points of disagreement, make corrections, and write down additional details understood. 5. Class discussion in which all contribute to reconstruction of the text's main points and most pertinent details, interspersed with reflections on how students arrived at the meaning of certain words or parts of the text.	4. Monitoring and problem solving 5. Monitoring and evaluation
<i>Final verification stage</i> 6. Students listen for information that they could not decipher earlier in the class discussion.	6. Selective attention and monitoring
<i>Reflection stage</i> 7. Based on discussion of strategies used to compensate for what was not understood, students write goals for next listening activity	7. Evaluation

Hulstijn (2003) beschrijft een aantal stappen in een proces voor het aanleren van bottom-upstrategieën: 1. Luisteren naar de opnamen, 2. Bedenken of je alles begrepen hebt wat is gezegd, 3. De opname zo vaak als nodig opnieuw afspelen, 4. De transcriptie lezen om te lezen wat je net hebt gehoord, 5. Bedenken wat je had moeten begrijpen, 6. De opname zo vaak als nodig opnieuw afspelen zodat je alles hoort wat je had moeten horen, zonder de geschreven tekst. Dit stappenplan is voornamelijk gefocust op het aanleren van woordherkenningsvaardigheden (word recognition skills).

Door het observeren van deze verschillende fasemodellen is te zien dat een luisterproces niet volgens een vast stramien hoeft te verlopen. De drie bovenstaande modellen verschillen van elkaar in achterliggend doel. Het fasemodel van Kwakernaak (2009) richt zich op zoekend en structurend luisteren, terwijl het stappenplan van Vandergrift (2004) zich richt op het aanleren van metacognitieve strategieën. Het stappenplan van Hulstijn (2003) richt zich daarentegen op het trainen van woordherkenning. Er zijn echter ook overeenkomsten aan te wijzen, met name tussen de eerste twee modellen. Zo zijn in beide modellen stappen voor, tijdens en na het luisteren te onderscheiden. Een overeenkomst tussen de stappen van Hulstijn (2003) en de laatste stap van Kwakernaak (2009) is de focus op woordbehandeling.

Welk doel je wilt bereiken met het beluisteren van de tekst is van belang voor het kiezen van de juiste fasen en het is dan ook van belang hier rekening mee te houden in de ontwerprichtlijnen en het onderzoeksontwerp.

2.1.6. Moeilijkheden en problemen bij luistervaardigheid

2.1.6.1. Wat luistervaardigheid moeilijk maakt

In deze paragraaf worden de moeilijkheden beschreven die inherent zijn aan luistervaardigheid. Er zijn een aantal aspecten die kenmerkend zijn voor luistervaardigheid in het algemeen en die deze vaardigheid moeilijker maken dan bijvoorbeeld leesvaardigheid. Daar wordt hier eerst op ingaan. Tot slot worden er een aantal aspecten benoemd die de moeilijkheidsgraad van een luisteroefening bepalen.

Ten eerste, gaat het bij luistervaardigheid om een complex proces. Osada (2004) concludeert dat luisteren een complexe vaardigheid is omdat de luisteraar meerdere processen tegelijkertijd moet uitvoeren. Osada voegt daaraan toe, door Thomson (1995) te citeren, dat luisteren een enorme cognitieve belasting met zich meebrengt doordat luisteraars tegelijkertijd moeten luisteren, onthouden en begrijpen. Daarbij hebben onze hersenen niet de ruimte alles op te slaan. Bovendien wordt er minder onthouden, kwantitatief en kwalitatief, van het luisteren van een tekst dan van het lezen ervan. Dit raakt aan wat Buck (2001, geciteerd in Graham, 2006) zegt, namelijk dat de luisteraar veel verschillende kennisgebieden moet aanspreken (talige en niet-talige kennis) en inkomende informatie snel moet kunnen interpreteren.

Ten tweede heeft de luisteraar geen invloed op de snelheid van de tekst, dit in tegenstelling tot de lezer, die de mogelijkheid heeft heen- en terug te springen in de tekst (Hulstijn, 2003; Kwakernaak, 2009; Osada, 2004). Bovendien kan de luisteraar niet zelf bepalen of een passage nog een keer wordt afgespeeld (Osada, 2004), dit geldt uiteraard alleen voor een klassen- of toetsituatie.

Een andere moeilijkheid bij het luisteren is dat de luisteraar zelf onderscheid moet maken in woorden terwijl de lezer het voordeel heeft losse woorden te lezen, dankzij het gebruik van spaties (Hulstijn, 2003; Kwakernaak, 2009; Osada, 2004).

Een moeilijkheid die er bij eenzijdig luisteren bijkomt, is het gebrek aan non-verbale informatie die je in een realistische luistersituatie (met een gesprekspartner) wel hebt (Kwakernaak, 2009). De luisteraar hoort bij eenzijdig luisteren alleen de tekst en heeft dus niet de mogelijkheid informatie te interpreteren uit de houding of gebaren van de spreker. Bovendien heeft de luisteraar bij eenzijdig luisteren niet de mogelijkheid te vragen om herhaling.

Wat luisteren verder onderscheidt van lezen is het taalgebruik. Buck (2001, geciteerd in Osada, 2004) benadrukt dat gesproken taal wezenlijk verschilt van geschreven taal. Zo worden er bijvoorbeeld andere woorden, grammatica en uitdrukkingen gebruikt in gesproken taal en worden er pauzes, herhalingen en kortere zinnen gebruikt. Daarnaast is gesproken taal persoonlijker en informeler. Tot slot zijn er een aantal aspecten die de moeilijkheidsgraad van een luisteroefening bepalen.

Kwakernaak (2009) maakt onderscheid in vier oefenparameters die van invloed zijn op de moeilijkheidsgraad van een luisteroefening. Ten eerste wordt de moeilijkheidsgraad beïnvloed door het luistertempo, de hoeveelheid herhaling en onderbrekingen. Ten tweede is er de inhoudelijke moeilijkheidsgraad. De inhoudelijke moeilijkheidsgraad is voor een groot deel afhankelijk van het “conceptuele kader” (p. 62) van de leerling, oftewel de kennis die de persoon heeft (cf. Vygotsky, 1978). Wanneer de luisteractiviteit aansluit bij de zone van actuele ontwikkeling van het individu – het feitelijke ontwikkelingsniveau – maar tegelijkertijd wel net iets verder gaat, dan kan er geleerd worden. Verder is het afhankelijk van de tekstsoort, “zo zijn verhalende teksten in het algemeen wat makkelijker te volgen dan informatieve of betogende teksten” (p. 62). Ten derde wordt de talige moeilijkheidsgraad onderscheiden. Bij deze parameter gaat het om het woordgebruik, de zinslengte, de zinsbouw, grammaticale complexiteit en verstaanbaarheid. Tot slot is het luisterdoel van invloed op de moeilijkheidsgraad van de oefening. Voorbeelden van luisterdoelen zijn: globaal begrip, gedetailleerd begrip, samenvatten, interpreteren etc.

Te verwachten is dat, door bovengenoemde moeilijkheden, de taalleerder geruime tijd nodig heeft om luistervaardig te worden. Ook is het waarschijnlijk dat er meer tijd (dan bij leesvaardigheid) nodig is om een luistertekst te begrijpen, vanwege het aantal activiteiten dat de luisteraar tegelijk moet uitvoeren en vanwege het feit dat er minder onthouden wordt van het luisteren van een tekst. Om de luisteraar te ondersteunen in zijn leerproces, zou het kunnen helpen hem de mogelijkheid te geven een luisterfragment meerdere malen te beluisteren.

2.1.6.2. Problemen die luisteraars tegenkomen

Iedere vreemdetaalverwerver komt problemen tegen bij luistervaardigheid (Goh, 2000) en er zijn dan ook een aantal problemen te benoemen die kenmerkend zijn voor luisteraars van gesproken teksten in een vreemde taal die een goed luisterbegrip in de weg staan.

In een studie naar de problemen die leeders van Engels als tweede taal tegenkomen, worden tien verschillende problemen beschreven door Goh (2000). Ze verdeelt de problemen onder in drie verschillende categorieën; drie cognitieve verwerkingsfasen (Anderson, 1995 in Goh, 2000) (zie Tabel 4). Vijf problemen zijn gerelateerd aan perceptie: het niet begrijpen van woorden, het missen van een deel van de tekst omdat hij/zij aan de betekenis van het zojuist gehoorde denkt, het niet kunnen onderscheiden van woorden in een aaneenschakeling van woorden, het missen van het begin van de tekst en het te erg of juist te weinig concentreren. Drie problemen zijn gerelateerd aan analyseren: snel vergeten wat gezegd is, niet in staat zijn een mentale representatie van de gehoorde woorden te maken en het niet begrijpen van het vervolg door eerdere problemen. Tot slot worden nog twee problemen onderverdeeld onder gebruik: het begrijpen van woorden maar niet van de boodschap en het niet kunnen plaatsen van de sleutelideeën uit de boodschap.

Tabel 4*Problemen die zich voordoen bij luistervaardigheid, verdeeld in drie cognitieve verwerkingsfasen*

perceptie	analyseren	gebruik
het niet begrijpen van woorden	snel vergeten wat gezegd is	het begrijpen van woorden maar niet van de boodschap
het missen van een deel van de tekst omdat hij/zij aan de betekenis van het zojuist gehoorde denkt	niet in staat zijn een mentale representatie van de gehoorde woorden te maken	het niet kunnen plaatsen van de sleutelideeën uit de boodschap
het niet kunnen onderscheiden van woorden in een aaneenschakeling van woorden	het niet begrijpen van het vervolg door eerdere problemen	
het missen van het begin van de tekst		
het te erg of juist te weinig concentreren		

Osada (2004) voegt hier nog een aantal andere problemen aan toe. Luisteraars missen vocabulaire wat ervoor kan zorgen dat hun aandacht bij een onbekend woord blijft hangen en ze de rest van de tekst niet meer beluisteren, ze kunnen de overgang naar een nieuw onderdeel missen doordat ze de signalen die deze overgang aangeven niet opmerken, ze hebben een gebrek aan contextuele kennis (gebrek aan kennis over de context; non-verbale uitdrukkingen), ze hebben een gebrek aan concentratie die voor problemen kan zorgen en tot slot hebben sommige luisteraars de neiging woord voor woord te willen begrijpen waar het over gaat terwijl een globaal begrip belangrijker is voor luistervaardigheid.

Een laatste belangrijk probleem dat hier genoemd moet worden, is het fenomeen luisterangst. Elkhafaifi (2005) onderzocht het effect van algemene angst voor het leren van een vreemde taal op de leerprestaties van studenten in een cursus Arabisch als vreemde taal en van luisterangst op de luistervaardigheid van studenten. Uit de resultaten blijkt dat angst voor het leren van een vreemde taal en luisterangst beiden negatief correleren met leerprestaties. Het onderzoek suggereert dat het verminderen van angst bij studenten en inrichten van een minder stressvolle klassensituatie ervoor kan zorgen dat studenten zowel hun luistervaardigheid kunnen verbeteren als hun leerprestaties in het algemeen.

Chang and Read (2008) onderzoeken of het geven van luisterondersteuning de angst van studenten tijdens een luistertest vermindert. Uit de resultaten blijkt dat het voorbereiden van studenten op het onderwerp en het herhalen van de input effectievere ondersteuning zijn dan vocabulaire-instructie en het van tevoren lezen van de vragen. Ze concluderen dat het aanleren van metacognitieve strategieën zoals benoemd door Vandergrift (1999) de verschillende vormen van ondersteuning kan complementeren, zodat de studenten hun angst kunnen verminderen.

2.1.7. Mogelijke oplossingen

In de vorige paragraaf zijn al kort een paar oplossingen voor het verminderen van luisterangst aangedragen. Hier werd ook al even het begrip metacognitieve luisterstrategieën aangestipt. In deze paragraaf wordt verder ingaan op het begrip luisterstrategieën omdat met name het gebruik van strategieën bijdraagt aan het faciliteren van de luistervaardigheid (Goh, 2008; Graham, 2006; Graham

& Macaro, 2008; Thompson & Rubin, 1996; Vandergrift, 1999, 2003; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010).

2.1.7.1. Luisterstrategieën

Omdat er altijd kleine (of grote) hiaten blijven bestaan bij het leren van een vreemde taal, is het nuttig om strategieën aan te leren die kunnen compenseren voor deze leemten (Westhoff, 2008). Volgens Kwakernaak (2009) zijn strategieën “een manier om taaltaken aan te pakken” (p. 44). Er wordt verder onderscheid gemaakt tussen drie verschillende leerstrategieën bij tweedetaalverwerving, te weten metacognitieve strategieën, cognitieve strategieën en socio-affectieve strategieën (O'Malley & Chamot, 1990; Vandergrift, 1997). Tot metacognitieve strategieën behoren het plannen, monitoren en evalueren van het luisterbegrip (Rubin, 1994). Cognitieve strategieën zijn strategieën voor het opslaan en ophalen van informatie voor oplossen van leerproblemen (Rubin, 1994), in andere woorden: de mentale activiteiten die uitgevoerd worden om een (taal)taak te vervullen (Vandergrift, 1997). Socio-affectieve strategieën beschrijven wat er gebeurt wanneer taalleerders samenwerken met klasgenoten, de docent om verheldering vragen of technieken gebruiken voor het verminderen van hun angst (Vandergrift, 1997).

Met name metacognitieve strategieën dragen bij aan een goede luistervaardigheid (Vandergrift, 1997, 1999, 2003; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). Daarbij draagt een metacognitieve benadering bij aan het verminderen van angst (Kurita, 2012). Dat strategie-instructie de luistervaardigheid kan verbeteren, wordt bevestigd in diverse studies (e.g. Thompson & Rubin, 1996; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). Opdrachten worden vaak ingedeeld in activiteiten voor, tijdens en na het luisteren. De drie activiteiten die behoren tot de metacognitieve strategieën (plannen, monitoren en evalueren) lopen hiermee parallel (Vandergrift, 1999). Voorafgaand aan het luisteren kunnen studenten planningsactiviteiten doen, zoals voorspellen waar de tekst over zal gaan (Hasan, 2000; Vandergrift, 1999). Dit helpt studenten hun aandacht te focussen. Tijdens het luisteren kunnen studenten monitoren of hun voorspellingen kloppen en of ze de tekst begrijpen (Hasan, 2000; Vandergrift, 1999). Na het luisteren kunnen studenten evalueren of de beslissingen die ze maakten tijdens de luistertaak tot de gewenste resultaten hebben geleid, oftewel het evalueren van de effectiviteit van de gebruikte strategieën (Graham, 2006; Vandergrift, 1999).

Verder pleit Hasan (2000) ervoor docenten hun leerlingen aanleren naar de globale betekenis van de tekst luisteren in plaats van zich te focussen op de betekenis van elk woord, omdat dit tot betere luistervaardigheid leidt.

2.1.7.2. Overige faciliterende condities

In deze paragraaf worden een aantal andere voorwaarden opgesomd die het luisterproces kunnen faciliteren.

Berne (1998) maakt een overzicht van feiten die uit de literatuur over luistervaardigheid zijn gekomen:

- het luisteren naar vertrouwde onderwerpen faciliteert de luistervaardigheid
- mensen met een lager niveau richten zich meer op de fonologie (klanken van de taal) of syntaxis (zinsdelen, woordvervoegingen en zinsbouw) terwijl mensen met een hoger luistervaardigheidsniveau zich met name richten op semantische aanwijzingen (betekenis van woorden en woordgroepen)
- de effectiviteit van verschillende visuele hulpmiddelen en spraakaanpassingen (bijvoorbeeld langzamer spreken) verschilt met betrekking tot hoe vaardig iemand is
- herhaaldelijk luisteren naar passages faciliteert het luisterbegrip
- activiteiten voorafgaand aan het luisteren, met name het lezen van een samenvatting en het lezen van de vragen van tevoren, faciliteren het luisteren

- video in tegenstelling tot audio faciliteert luistervaardigheid met name met betrekking tot aandacht en gedragsfactoren
- blootstelling aan authentieke teksten (originele teksten uit de doeltaal) bevordert de luistervaardigheid meer dan pedagogische teksten
- het trainen van luisterstrategieën faciliteert de vaardigheid en moet aangeleerd worden.
- omdat luisteren zo een complex proces is, is het van belang een grote variëteit aan situaties waarin luistervaardigheid nodig is aan te bieden, evenals een grote variëteit aan soorten teksten (audio, video, live) en verschillende opdrachten.

2.1.7.3. Talen leren met ICT

In deze paragraaf worden de voordelen en mogelijkheden van ICT als middel om bovenstaande problemen te verhelpen besproken.

Er worden veel positieve bevindingen genoemd in studies naar de mogelijkheden van ICT voor het trainen van luistervaardigheid. Zo wordt in een meta-analyse van recente studies naar technologie en taalverwerving uitgevoerd door Zhao (2003) geconcludeerd dat er positieve effecten gevonden worden voor het gebruik van technologie in het taalonderwijs. Wat betreft de voordelen van moderne technologieën voor het taalonderwijs, concludeert Zhao dat ze een aantal dingen kunnen verbeteren: de kwaliteit van de input (e.g. kwaliteit van audio/videomateriaal), de authenticiteit van de communicatie (e.g. originele audiofragmenten uit de doeltaal) en het geven van meer relevante en bruikbare feedback. Zo kan bijvoorbeeld internet bijdragen aan het verhogen van de inbreng van authentiek materiaal vanwege de beschikbare hoeveelheid origineel materiaal.

Vandergrift (2007) geeft aan dat “*Multimedia environments allow listeners to work with audio, visual and text, in addition to other types of support (e.g. annotations, dictionaries)*” (p. 200). Brett (1997) toont bijvoorbeeld aan dat studenten meer begrijpen van een luistertaak bij gebruik van multimedia (een combinatie van audio, video en tekst) dan van audio of video alleen met pen en papier. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn: vragen beantwoorden op de computer kost minder tijd dan op papier, zodat tijd over blijft voor het luisteren; op de computer kan directe feedback worden gegeven, dit helpt de luisteraar zijn proces te monitoren; en tot slot wordt de input begrijpelijker vanwege de constante feedback, voor taalverwerving moet de leerder namelijk blootgesteld worden aan begrijpelijke input (Krashen, 2009). Brett (1997) concludeert dat het gebruik van multimedia meer bijdraagt aan het ontwikkelen van luistervaardigheid dan traditionelere vormen (e.g. audiocassettes in combinaties met pen en papier).

In een studie naar de rol van podcasts in een cursus voor het aanleren van luisterstrategieën bij Engels als vreemde taal (O'Bryan & Hegelheimer, 2007), wordt aangegeven dat de voordelen van het gebruik hiervan zijn dat de lestijd buiten de klas verlengd kan worden en dat studenten meer blootgesteld kunnen worden aan verschillende taaluitingen (accenten).

Jones and Plass (2002) tonen aan dat het aanbieden van annotaties (tekst en afbeeldingen) beter helpt bij het verwerven van vocabulaire en het herinneren van de gesproken tekst, dan tekst of afbeeldingen alleen. Nadeel is dat deze interventie voornamelijk gericht is op het verwerven van vocabulaire.

Weinberg (2002) beschrijft nog een aantal voordelen van multimedia voor een luistervaardigheidscursus (p. 335, 336) :

- *The learning activity provides perspectives on different aspects of the same text in order to allow students to understand more fully what is being presented.*
- *The clip can be accompanied by a text script or presented without it. The script can include only keywords, the whole script, the whole script with certain keywords hyperlinked to explanations, or a*

translation of the script.

- *The activity can include text, pictures, and diagrams to clarify the historical or cultural context.*
- *Finally, and most importantly, the audio track is recorded in a high fidelity format.*

Tot slot onderschrijft Goh (2008) het belang van het gebruik van nieuwe media voor luistervaardigheidstraining: “The use of new media can make lessons on listening relevant to the changing communication needs of learners” (p. 208).

Er zijn dus veel positieve aspecten van het gebruik van ICT voor het trainen van de luistervaardigheid te benoemen. Nadelen zijn voornamelijk van praktische aard. Zo benoemt Weinberg (2002) een aantal technische problemen waar ze tegenaan liep tijdens het onderzoek: copyrightproblemen, de grootte van bestanden en de kwaliteit van bestanden. Verder geeft Zhao (2003) aan dat de bevindingen van de besproken studies in de meta-analyse, enigszins kritisch bekeken moeten worden. Zhao noemt vier punten waarvan men zich bewust moet zijn bij het lezen van dergelijke studies: volgens hem hebben *journals* soms de neiging voornamelijk studies die positieve resultaten rapporteren te publiceren, de meeste studies gebruikten redelijk kleine samples, de vraag is of de resultaten generaliseerbaar zijn vanwege het feit dat de meeste participanten volwassenen en studenten waren, en tot slot kan het Pygmalion-effect zijn opgetreden omdat de onderzoekers zelf de interventies ontworpen, implementeerden en evalueerden.

In het algemeen lijkt het dus dat het gebruik van ICT ondanks de praktische nadelen een positieve bijdrage kan leveren aan het ontwikkelen van de luistervaardigheid. Maar los van de genoemde voor- en nadelen is het belangrijk te onthouden dat ‘de effectiviteit van technologie op het leren van vreemde talen afhankelijk is van hoe het wordt gebruikt. Daarbij zijn sommige technologieën geschikter dan anderen voor bepaalde leertaken’ (Zhao, 2003, p. 22).

2.1.8. Criteria voor luistermateriaal

De selectie van luistermateriaal is van belang voor het ontwikkelen van de luistervaardigheid bij studenten. Er zijn door Kwakernaak (2009) een aantal eisen opgesteld waaraan luistermateriaal moet voldoen. Ten eerste zijn luisterteksten teksten die in het werkelijke leven voorkomen, dus spontaan gesproken teksten. Ten tweede gaat het om teksten die beluisterd worden en dus niet om het beluisteren van een tekst met een transcriptie. Wanneer er meegelezen kan worden, zal een meerderheid zich richten op het schriftbeeld in plaats van op de klanken. En tot slot moet het materiaal de juiste moeilijkheidsgraad voor de luisteraars hebben. Een kenmerk van een typische luistertekst is dat het dus om spontaan gesproken teksten gaat die niet eerst opgeschreven zijn. Hierdoor zijn de teksten ook “redundanter” (p. 58), oftewel er komt meer herhaling voor en de zinnen zijn korter. Een uitzondering hierop vormen nieuwsberichten omdat die wel eerst opgeschreven en daarna gesproken worden.

Westhoff (2008) maakt een vergelijking met de schijf van vijf voor voedsel om aan te geven welke componenten van belang zijn bij taalverwervingsonderwijs. De vijf componenten die worden onderscheiden zijn: blootstelling aan input, verwerking op inhoud, verwerking op vorm, productie van output en strategisch handelen. Blootstelling aan input sluit aan bij, wat eerder al is uitgelegd, de theorie van Krashen (2009). De taalleerder moet uitvoerig blootgesteld worden aan de doeltaal en de input moet $i+1$ zijn (de moeilijkheidsgraad van het materiaal moet net iets boven het huidige niveau van de leerder liggen). Verwerking op inhoud betekent dat de taalleerder een opdracht uitvoert die zich richt op de betekenis van datgene dat aangeboden is. Verwerking op vorm richt zich meer op grammatica, oftewel de vormaspecten van de taal. Productie van output gaat over het produceren van

taal, zoals schrijven of spreken. En tot slot strategisch handelen, dat zich richt op het oefenen van strategieën om gebreken en leemten te compenseren. “Voor een ‘voedzaam maal’ dat wil zeggen in elk stukje effectief taalonderwijs, moeten voor elk van de componenten leeractiviteiten georganiseerd worden” (p. 25). Activiteiten die zich richten op het verbeteren van de luistervaardigheid, sluiten voornamelijk aan bij de componenten ‘blootstelling aan input’ en ‘strategisch handelen’. Voor deze componenten zullen dan ook leeractiviteiten georganiseerd moeten worden. Westhoff (2008) beschrijft een aantal criteria die kunnen helpen bij het nemen van beslissingen tijdens het ontwerpen van lesmateriaal (zie Tabel 5).

Tabel 5
Criteria lesmateriaal (Westhoff, 2008, p. 22)

Handelingsobject	Handeling	Opdracht
i + 1	Intensief (hoe vaker en gevarieerder er gehandeld wordt in het werkgeheugen, hoe beter)	Doelmatig (de opdracht is geschikt om een van tevoren bepaald doel te bereiken, bijvoorbeeld luistervaardigheid ontwikkelen)
Rijk geschakeerd	Efficiënt	
Levensecht (want dat maakt interessanter en meer motiverend)	Functioneel	Eenduidig (het is duidelijk wat de bedoeling is voor de leerders)
Functioneel (de taak leidt tot iets, een bruikbaar product bijv.)	Levensecht	Levensecht
		Uitvoerbaar (er wordt geen kennis die de leerders nog niet hebben verondersteld)

2.2. Differentiatiemogelijkheden

Doel van het Centre of Expertise Leren met ICT is om meer ICT in te zetten om recht te doen aan verschillen tussen studenten. Er is steeds meer sprake van heterogeniteit in het onderwijs. ICT is een middel om rekening te houden met bijvoorbeeld verschillen in mediagebruik en niveau.

2.2.1. Diversiteit in gebruik van interactieve media onder jongeren

Van den Beemt (2009) heeft een uitgebreid onderzoek gedaan naar de diversiteit in gebruik van interactieve media onder jongeren in de leeftijd van 9 tot 23 jaar. Met interactieve media worden in dit geval computergames en internetapplicaties bedoeld. Het onderzoek laat zien dat er geen sprake is van homogeniteit onder jongeren wat betreft hun gebruik van interactieve media. Van den Beemt concludeert dat er vier typen gebruik en vier verschillende groepen gebruikers zijn. De vier typen gebruik zijn: consumeren, spelen, uitwisselen en creëren. Deze zijn direct te koppelen aan hun gebruikersgroepen, te weten: traditionalisten, gamers, netwerkers en producenten. Traditionalisten consumeren voornamelijk, ze zoeken informatie op en maken gebruik van e-mail. Gamers zijn geïnteresseerd in het spelen van games. De Netwerkers maken voornamelijk gebruik van social software, zoals sociale netwerken en fora, en wisselen graag informatie met elkaar uit. Bijna tweederde van de hbo-studenten had een Hyvespagina gedurende het onderzoek (aan te nemen is dat het momenteel gaat om een Facebookpagina). De Netwerkers maken de grootste groep uit in het hbo (41%), daarna Traditionalisten (35%), Producenten (18%) en Gamers (6%). De laatste groep gebruikers, Producenten, produceert digitale content. Van den Beemt trekt een aantal conclusies voor het onderwijs. Ten eerste zijn weinig jongeren vaardig of geïnteresseerd in content-productie. Ten tweede, is het belangrijk het verschil te zien tussen gebruik van convergence media (media die de gebruiker in staat stellen meerdere soorten content te combineren) voor vrijetijdsdoeleinden en voor onderwijsdoeleinden. Ten derde kan er een voorzichtig verband gelegd worden tussen vier vormen van mediagebruik en leerstijlen. En tot slot is het belangrijk in het onderwijs rekening te houden met deze diversiteit in mediagebruik door dit als uitgangspunt te nemen bij het inzetten van media als leermiddel.

Voor dit onderzoek kan het nuttig zijn te analyseren welke gebruikersgroep veel voorkomt in de respondentengroep van studenten. Wanneer bijvoorbeeld één gebruikersgroep de boventoon voert, kan de interventie zich hierop richten.

2.2.2. Differentiëren in niveau

Uiteraard kan er ook rekening gehouden worden met niveauverschillen. In het propedeusejaar is er sprake van een overgang van A2- naar B1-niveau. Sommige studenten blijven achter bij het gewenste niveau en blijven wat langer dan anderen op A2 hangen. Anderen zijn al wel toe aan het werken naar een B1-niveau. Voor dit onderzoek kan het dus van belang zijn voor beide niveaus oefeningen aan te bieden.

2.3. Zelfstandig leren

Omdat een vereiste van de opdrachtgever is dat de interventie buiten de ingeroosterde contacturen zelfstandig te gebruiken is door de studenten (zie paragraaf 4.1 Ontwerpeisen opdrachtgever), is het zinvol om ontwerpprincipes op te nemen over zelfstandig leren. Daarom wordt nu ingegaan op wat zelfstandig leren is en hoe het zelfstandig talen leren bevordert kan worden.

2.3.1. Zelfstandig leren, definities

Er worden een aantal verschillende begrippen voor zelfstandig leren gehanteerd. Het meest gevonden citaat in de literatuur die bestudeerd is voor dit theoretisch kader is van Holec (e.g. geciteerd in Benson, 2007): ‘the ability to take charge of one’s own learning’, oftewel het vermogen om verantwoording te nemen voor het eigen leren. Deze definitie is vrij algemeen en daarom wordt nu ingegaan op een aantal definities die specifieker ingaan op de docent- en leerlingrol bij zelfstandig leren.

Geerlings and Van der Veen (2002) geven een uitgebreide beschrijving van het begrip ‘zelfstandig leren’:

Bij zelfstandig leren begeleidt de docent ‘op afstand’. De leerlingen kiezen binnen de gegeven grenzen zelf de na te streven leerdoelen, de volgorde van de te ondernemen leeractiviteiten, de medeleerlingen waarmee wordt samengewerkt, de te gebruiken leermiddelen en toetsen, enzovoort. Zelfstandig leren biedt dan ook bij uitstek mogelijkheden om tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen. (p. 7).

Little (zoals geciteerd in Kemp, 2010) benadrukt dat het bij zelfstandig leren niet om alleen en onbegeleid leren gaat, maar de leerders hebben wel de controle over de buiten-curriculaire activiteiten (Kemp, 2010).

Boekaerts and Simons (2010) maken onderscheid in een extreme opvatting van zelfstandig leren en minder extreme vormen van zelfstandig leren. In de extreme opvatting gaat het om ‘het leren zonder enige sturing van buitenaf’ (p. 241). Minder extreme vormen van zelfstandig leren omvatten leerprocessen waarin het leren voor een deel bepaald wordt door de docent, het boek, de computer. Ze geven aan dat er eigenlijk altijd sprake is van zelfstandig leren, omdat er van de leerling in meer of mindere mate zelfstandigheid wordt verwacht bij elke vorm van leren. Daarom wordt door hen het begrip zelfstandig leervermogen gehanteerd, wat ‘de mate van zelfstandigheid die leerlingen tijdens het leerproces aankunnen’ (p.241) inhoudt.

Bovenstaande opvattingen over zelfstandig leren geven aan dat in elke vorm van zelfstandig leren toch ook een zekere vorm van begeleiding terug te vinden is. Waaruit deze begeleiding kan bestaan, wordt besproken in de volgende paragraaf/paragrafen.

2.3.2. Docentgestuurd vs. Leerlinggestuurd

In de vorige paragraaf werd al gesproken over de mate van zelfstandigheid. Boekaerts and Simons (2010) beschrijven een aantal leerfuncties (zie Tabel 6) die tijdens het leren moeten worden vervuld. Wanneer deze functies door de docent vervuld worden, spreekt men van docentfuncties, worden ze door de leerling vervuld, dan gaat het om leerlingfuncties. Zo kan een leerfunctie zijn: ‘vooraf geleerde in herinnering brengen’ (p. 242). Geformuleerd als leerlingfunctie kan het bijvoorbeeld geformuleerd worden als ‘activeert voorkennis’ (p. 243). Deze leerfuncties zijn opgedeeld in drie categorieën: voorbereidingsfuncties, verwerkingsfuncties en regulatiefuncties:

Tabel 6

Leerfuncties (Boekaerts & Simons, 2010, pp. 242, 243)

Categorie I: VOORBEREIDINGSFUNCTIES
<ul style="list-style-type: none">• Oriënteren op het leren (doelen, strategieën)• Kiezen van taak- en leren leerdoelen• Doelen concreet maken• Relevantie van taak- en leren leerdoelen verhelderen• Kiezen van leeractiviteiten• Plannen van het leren• Motiveren om inzet te leveren• Aandacht richten• Aan de gang gaan• Vooraf geleerde in herinnering brengen
Categorie II: VERWERKINGSFUNCTIES
<ul style="list-style-type: none">• Begrijpen (B)• Integreren (I)• Toepassen (T)
Categorie III: REGULATIEFUNCTIES
<ul style="list-style-type: none">• Bewaken dat BIT (Begrijpen, Integreren, Toepassen) functioneert• Concentratie en inzet bewaken• Zelfvertrouwen bevorderen• Toetsen, vragen stellen, feedback geven• Herstelmechanismen (heroriënteren, corrigeren)• Beoordelen en attribueren

Deze leerfuncties kunnen als docent- of leerlingfuncties worden geformuleerd. Hoe deze leerfuncties verdeeld worden over docent- en leerlingfuncties uit zich in drie verschillende onderwijsregimes: onderwijsregime I, waarbij de docent probeert alle leerfuncties zelf in de hand te houden; onderwijsregime II, waarbij de leerfuncties tussen docent en leerlingen worden verdeeld; onderwijsregime III, waarbij de leerlingen zoveel mogelijk de leerfuncties overnemen.

Het tweede onderwijsregime, waarbij sprake is van gedeelde sturing, is belangrijk voor dit onderzoek omdat noch de docent noch de studenten alle leerfuncties in de hand willen/kunnen houden bij deze interventie. Enerzijds moeten de studenten namelijk wel zelfstandig hun luistervaardigheid gaan trainen, anderzijds zijn zij niet gewend dit zelfstandig vorm te geven dus is enige sturing gewenst. Bij dit tweede onderwijsregime gaat het om een taakverdeling tussen de docent en de student. De docent houdt de regulatiefuncties in de hand, terwijl de verwerkingsfuncties door de student worden vormgegeven. De voorbereidingsfuncties worden aan de student overgelaten.

2.3.3. Het bevorderen van zelfstandig (talen) leren

2.3.3.1. Instructie op zelfstandig werken

Volgens Ebbens and Ettekoven (2005) is het belangrijk een heldere instructie te geven op zelfstandig werken omdat dat 'leerlingen de mogelijkheid geeft zich goed op de taak voor te bereiden' (p. 55). Ze geven aan welke punten verwerkt moeten worden in een instructie op zelfstandig leren. De instructie gaat in op lesactiviteiten, maar kan ook gebruikt worden voor het geven van instructie van activiteiten buiten de les. Een volledige instructie bevat zes punten (zie Figuur 2).

Wat moet er gedaan worden?

Ebbens and Ettekovén (2005) maken onderscheid in lestaak en thuistaak, oftewel datgene wat in de les gedaan moet worden en datgene wat thuis gedaan moet worden. In dit onderzoek gaat het alleen om zelfstandig werken buiten de les en er moet dan ook uitgelegd worden wat er buiten de les gedaan moet worden.

Op welke manier dient men de opdracht aan te pakken?

In dit onderdeel wordt door de docent instructie gegeven over de manier waarop de opdracht aangepakt zou kunnen worden. Het gaat dan om 'adviezen, richtlijnen of voorschriften over de manier van aanpak' (Ebbens & Ettekovén, 2005, p. 52).

Waaruit bestaat de beschikbare hulp?

De docent moet ook aangeven of er beschikbare hulp is en zo ja, waaruit die bestaat en aan wie ze hulp mogen vragen.

Hoeveel tijd heeft men ter beschikking?

Duidelijk maken hoeveel tijd een leerling ter beschikking heeft voor een lesopdracht zorgt ervoor dat ze sneller aan het leren gaan en blijven. Uiteraard kan dit ook gelden voor huiswerktaken.

Wat gebeurt er met de uitkomsten?

De docent dient aan te geven wat er met de uitkomsten gedaan wordt. Bijvoorbeeld of de antwoorden worden nagekeken en hoe er beoordeeld wordt.

Wat moet er gebeuren als men klaar is?

Er wordt geadviseerd zogenaamde sponsopdrachten (opdrachten die in het verlengde van de les liggen, maar wel verdiepend zijn) te hebben voor leerlingen die eerder klaar zijn met opdrachten in de les zodat de overige lestijd nog zinvol kunnen invullen. Dit is niet van toepassing op de instructie die nodig is voor zelfstandig werken in dit onderzoek omdat er in wezen geen sprake van 'klaar zijn' is omdat het ontwikkelen van de luistervaardigheid geen eindig proces is.

Een volledige instructie moet voldoen aan (WHHTUK):

- Wat moet er gedaan worden? (Wat)
- Op welke manier dient men de opdracht aan te pakken? (Hoe)
- Waaruit bestaat de beschikbare hulp? (Hulp)
- Hoeveel tijd heeft men ter beschikking? (Tijd)
- Wat gebeurt er met de uitkomsten? (Uitkomsten)
- Wat moet er gebeuren als men klaar is? (Klaar)

Figuur 2. Volledige instructie op zelf en/of samen leren (Ebbens & Ettekovén, 2005, p. 52)

2.3.3.2. Ontwerpprincipes voor het bevorderen van zelfstandig leren

Cotterall (2000) heeft vijf design principes opgesteld voor het bevorderen van zelfstandig (talen) leren die door docenten en curriculumontwikkelaars gebruikt kunnen worden. Het doel is de verantwoordelijkheid van de docent naar de leerling te verschuiven. Deze principes zijn gerelateerd aan leerdoelen, het taalleerproces, taken, leerstrategieën, reflectie op leren. Er volgt nu een korte toelichting op elk van de vijf principes.

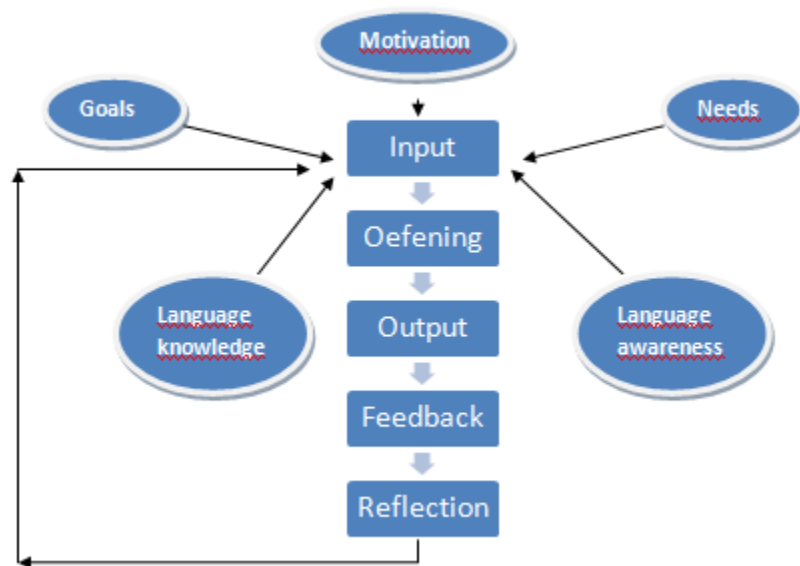
Leerdoelen

De leerders moeten voor zichzelf leerdoelen opstellen waarvan zij denken dat die belangrijk voor hen

zijn. Er moet dus tijd besteed worden aan het laten opstellen van leerdoelen en benodigde bronnen hiervoor.

Het taalleerproces

Om ervoor te zorgen dat taalleerders een minder ‘consumerende houding aannemen tijdens deelname aan een taalcursus, is het van belang hen bewust te maken van de manier waarop een taal wordt geleerd. Hiervoor kan een versimpeld model aangeboden worden. Het model dat Cotterall (2000) gebruikt, lijkt op het volgende (zie *Figuur 3*):



Figuur 3. 'Simplified model of the language learning process' (Cotterall, 2000, p. 113)

Taken

De taken moeten overeenkomen met situaties waarin de leerders zich in de toekomst zullen/kunnen bevinden.

Leerstrategieën

De cursus moet ingaan op leerstrategieën en welke bijdrage leerstrategieën kan leveren aan het leren.

Reflectie op leren

De autonomie van leerders stijgt wanneer zij zich bewust zijn van hun leerproces. Het is daarom zinvol om activiteiten op te nemen die aandacht besteden aan reflectie op het gedane en het maken van plannen voor een volgende activiteit.

2.3.3.3. Het gebruik van logboeken

Deze reflectie kan ondersteund worden door het bijhouden van een logboek (Cotterall, 2000; Goh, 1997; Kemp, 2010). Goh (1997) pleit voor het gebruik van luisterdagboeken als middel om het metacognitieve bewustzijn van tweedetaalleerders te bevorderen. De studenten reflecteerden op hun luisterproces met behulp van een aantal vragen over wat ze deden om beter te begrijpen, hun gedachten over leren luisteren en wat ze na de les deden aan luistervaardigheid. Elke week gaven de studenten het luisterdagboek van die week aan de onderzoekster, tien weken lang. Dagboeken kunnen ervoor zorgen dat leerders zich meer bewust worden van hun eigen luistervaardigheid en gaan

nadenken over manieren voor het verbeteren ervan. Een andere mogelijkheid is dat leerders hun ervaringen uit hun luisterdagboeken uitwisselen en hierdoor van elkaar leren.

Kemp (2010) heeft luisterdagboeken ingezet om onderzoek te doen naar de luisterervaringen van taalleerders die een periode in het land van de doeltaal doorbrengen. De studenten hielden gedurende acht weken een dagboek bij waarin ze per week 5 à 6 luisteractiviteiten beschreven. Voor elke activiteit werd de datum, bron van de activiteit, de activiteit zelf en een reflectie op de ervaring beschreven. Omdat het de motivatie zou bevorderen, hebben de studenten voor dit onderdeel zelf controle over de onderwerpen en taken die ze kozen. Deze onderwerpen en taken konden ze kiezen op basis van hun eigen interesse, doelen en leerstijlen.

Kemp (2010) geeft verder aan dat in welke context dan ook, een luisterdagboek dat leerders de gelegenheid geeft controle te hebben over een deel van het vak, ingezet kan worden als middel om taalleerders te motiveren zelfstandig te leren. Zij ziet in een luisterdagboek ook de mogelijkheid voor docenten om feedback te geven op het luisterproces. De taalleerders moeten leren keuzes te maken die hun leerproces verder helpen. Maar om deze keuzes te kunnen maken moeten ze wel een idee hebben van de mogelijke keuzes die ze kunnen maken. Hier ligt een mogelijkheid voor het geven van feedback door de docent. Wanneer luisteraars bijvoorbeeld alleen de problemen noteren die ze tegenkomen, kan de docent advies geven. Ook kan het inzicht geven in de motivatie van leerders. Luisterdagboeken die regelmatig bijgehouden en ingediend worden kunnen daarbij inzicht geven in de progressie die de studenten boeken.

De reden waarom de studenten een luisterdagboek moesten bijhouden werd ook uitgelegd, omdat het belangrijk is dat zij weten waarom ze een bepaalde activiteit uitvoeren (Dickinson, zoals geciteerd in Kemp, 2010). Dit kan onderdeel zijn van de instructie aan de studenten voorafgaand aan de daadwerkelijke implementatie.

Çelik, Arkin en Sabriker (2013) onderzoeken het gebruik van ICT die taalleerders op eigen initiatief gebruiken en concluderen dat ICT voornamelijk gebruikt wordt om luistervaardigheid, schrijfvaardigheid en vocabulaire te trainen. Ze bevelen docenten aan informatie te geven aan taalleerders over de bestaande mogelijkheden wat betreft technologieën en bronnen zodat studenten effectief gebruik kunnen maken van ICT voor hun eigen taalleerproces.

2.3.3.4. Het geven van feedback

Het begrip feedback is hierboven al kort aangestipt. Feedback is een belangrijk element in instructie (Smith & Ragan, 2005). Om een duidelijker beeld te krijgen van waaruit de feedback kan bestaan, wordt nu ingegaan op de kenmerken van effectieve feedback.

Feedback kan gegeven worden op verschillende niveaus: taakniveau, procesniveau, regulatieniveau en zelfniveau (Hattie & Timperley, 2007). Feedback op taakniveau is gericht op de correctheid van antwoorden. Feedback op procesniveau is gericht op het proces dat naar het antwoord leidt. Feedback op regulatieniveau is gericht op de manier waarop leerlingen hun leerproces monitoren en reguleren. Regulatie heeft ook te maken met zelfvertrouwen, autonomie en discipline. Feedback op zelfniveau is gericht op kenmerken van de leerling. "Feedback welke is gericht op het proces- of regulatieniveau wordt gezien als het meest waardevol voor de leeropbrengst" ("Manieren voor het geven van feedback," 2011). Feedback op zelfniveau daarentegen is zelden effectief omdat het een leerling niet verder helpt in het leerproces (e.g. 'Jij kan goed leren!').

Naast dat feedback op verschillende niveaus gegeven kan worden, is er onderscheid in directe en uitgestelde feedback (Hattie & Timperley, 2007). Bij directe feedback wordt meteen nadat een leerling het antwoord heeft gegeven feedback gegeven op dit antwoord. Uitgestelde feedback heeft betrekking op alle feedback die later wordt gegeven. Beide vormen kunnen de leeropbrengst van de leerling ten

goede komen.

Tot slot is er verschil in typen feedback: namelijk kennis van de resultaten (knowledge of results) waarbij aangegeven wordt of het antwoord juist of onjuist was, en kennis van de antwoorden (knowledge of correct response) waarbij aangegeven wordt wat het juiste antwoord is (Shute, 2008). Daarnaast is er nog uitgebreide feedback (elaborated feedback) waarbij een uitgebreidere uitleg wordt gegeven over waarom een antwoord goed of fout is, eventueel kunnen er hints gegeven worden over de (volgende) te nemen stappen of er kan gewezen worden op instructie die herlezen kan worden (Shute, 2008). Knowledge of results en knowledge of correct response zijn het meest effectief voor lagere orde leren (e.g. onthouden en begrijpen) terwijl uitgebreide feedback belangrijk is voor hogere orde leren (e.g. analyseren, evalueren en toepassen) ("Effectiviteit van feedback," 2011; "Niveaus van leeropbrengsten," 2011). Shute (2008) heeft op basis van haar literatuuronderzoek richtlijnen opgesteld voor het geven van formatieve feedback en raadt aan uitgebreide feedback te geven omdat dat het leren waarschijnlijk het meest bevordert. Effectieve feedback moet drie vragen beantwoorden: 1) Waar ga ik naartoe? (leerdoelen), 2) Wat heb ik gedaan / Hoe heb ik het tot nu toe aangepakt? (informatie over voortgang en proces), 3) Wat is de volgende stap? (informatie over de te nemen stappen die helpen het doel te behalen) (Hattie & Timperley, 2007).

Voor dit onderzoek lijkt een combinatie van uitgestelde feedback, uitgebreide feedback en feedback op proces- en regulatieniveau relevant. Uitgestelde feedback omdat het vanwege praktische redenen niet mogelijk is directe feedback te geven wanneer studenten zelfstandig leren, daarbij bevordert uitgestelde feedback transfer van het geleerde (Shute, 2008). Uitgebreide feedback omdat het het leren waarschijnlijk het meest bevordert (Shute, 2008) en omdat het in dit onderzoek gaat om hogere orde leren, iets waar uitgebreide feedback het meeste effectief voor is ("Effectiviteit van feedback," 2011). Feedback op procesniveau omdat dit gaat over 'het onderliggende proces dat aan de taak ten grondslag ligt' (Kamphuis & Verwooy, 2011, p. 7) en over strategiegebruik wat in dit onderzoek centraal staat. Feedback op regulatieniveau omdat dit gaat over hoe de leerling zijn leerproces monitort en zichzelf evalueert (Kamphuis & Verwooy, 2011), dit is een onderdeel van metacognitieve luisterstrategieën.

2.4. Conclusie en ontwerpeisen

Uit de hierboven beschreven literatuur zijn een aantal factoren naar voren gekomen waar rekening mee kan of moet worden gehouden bij het ontwikkelen van een interventie voor het bevorderen van de luistervaardigheid.

Ten eerste zijn er de factoren gerelateerd aan luistervaardigheid waarmee rekening gehouden moet worden. Het gaat hier om eisen die aan het luistermateriaal en aan de opdracht gesteld worden.

Ten tweede zijn er voor- en nadelen van ICT die van belang zijn. De genoemde voordelen die meegenomen kunnen worden in het ontwerp zijn bijvoorbeeld: de bijdrage van internet aan het verhogen van de inbreng van authentiek materiaal (Zhao, 2003), het gebruik van multimedia (een combinatie van audio, video en tekst) dat zorgt voor meer begrip (Brett, 1997) en technologieën (podcasts in het genoemde voorbeeld) die ervoor kunnen zorgen dat de lestijd verlengd wordt en dat studenten blootgesteld worden aan verschillende taaluitingen (O'Bryan & Hegelheimer, 2007). Met de genoemde nadelen kan ook rekening gehouden worden. Deze nadelen waren vooral van praktische en technische aard, namelijk: copyrightproblemen, de grootte van bestanden en de kwaliteit van bestanden.

Ten derde zijn er een aantal punten die te maken hebben met differentiatie die van belang zijn voor de interventie, zoals het rekening houden met verschillende gebruikersgroepen (Van den Beemt, 2009) en verschillen in niveau.

Ten slotte moet er rekening gehouden worden met het bevorderen van zelfstandig leren, bijvoorbeeld door instructie op zelfstandig werken te geven en gebruik te maken van een logboek.

Een en ander is geformuleerd als ontwerpeisen in onderstaande tabellen (zie Tabel 7, Tabel 8, Tabel 9 en Tabel 10). Er zijn verschillende soorten ontwerpeisen opgesteld, namelijk voor het luistermateriaal, voor de opdracht, voor de ICT, voor differentiatie en voor zelfstandig leren. Er is geprobeerd de ontwerpeisen zoveel mogelijk te formuleren volgens de richtlijnen van Van den Akker (zoals geciteerd in McKenney, Nieveen, & Van den Akker, 2006): "If you want to design intervention X (for purpose/function Y in context Z); then you are best advised to give that intervention the characteristics C, C, ..., C (substantive emphasis); and do that via procedures P, P, ..., P (procedural emphasis); because of theoretical arguments T, T, ..., T; and empirical argument E, E, ..., E." (p. 73)

Tabel 7

Ontwerpeisen m.b.t luistervaardigheid (criteria luistermateriaal en criteria leermateriaal/opdrachten)

Als je een interventie ter bevordering van de luistervaardigheid van studenten Frans wil ontwerpen, dan wordt aanbevolen om...:

... het luistermateriaal

- 1 te richten op eenzijdig luisteren (Kwakernaak, 2009; Vandergrift, 2007), vanwege de praktische reden dat de studenten niet met een Franstalige gesprekspartner hun luistervaardigheid kunnen oefenen.
- 2 vorm te geven zodat er herhaaldelijk geluisterd kan worden omdat dit het luisterbegrip faciliteert (Berne, 1998).
- 3 te voorzien van vertrouwde onderwerpen omdat dit de luistervaardigheid faciliteert (Berne, 1998).
- 4 te voor zien van authentieke teksten (teksten die ‘in het echte leven’ gehoord kunnen worden) (Berne, 1998; Kwakernaak, 2009; Westhoff, 2008), omdat deze de luistervaardigheid meer bevorderen dan pedagogische teksten (Berne, 1998) en omdat ze beter voorbereiden op het luisteren in echte luistersituaties buiten de oefenomgeving om.
- 5 te voorzien van de nodige variatie (Berne, 1998; Westhoff, 2008), omdat luisteren een complex proces is (Berne, 1998) en omdat dan de meeste taalverwerving te verwachten valt (Westhoff, 2008).
- 6 niet te laten begeleiden door een transcriptie omdat studenten zich anders richten op leesvaardigheid in plaats van luistervaardigheid (Kwakernaak, 2009).
- 7 de juiste moeilijkheidsgraad mee te geven (Kwakernaak, 2009; Westhoff, 2008) – liefst $i+1$; net iets boven het huidige niveau (Krashen, 2009; Westhoff, 2008) in dit geval A2 en B1 – omdat dit bijdraagt aan het taalverwervingsproces.
- 8 in verband met het luistermateriaal dat toegankelijk is, kan de interventie zich richten op twee van de vier genoemde luisteractiviteiten van het CEFR, namelijk “luisteren naar de media (radio, televisie, opnamen, bioscoop)” en ‘luisteren naar gesprekken van derden’ (p. 63).

... de opdracht

- 9 te richten op het aanleren van metacognitieve strategieën, omdat met name deze strategieën bijdragen aan een goede luistervaardigheid (Vandergrift, 1997, 1999, 2003; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010)
- 10 doelmatig te maken (de opdracht is geschikt om een van tevoren bepaald doel te bereiken, bijvoorbeeld luistervaardigheid ontwikkelen) (Westhoff, 2008)
- 11 eenduidig te maken (het is duidelijk wat de bedoeling is voor de leerders) (Westhoff, 2008)
- 12 uitvoerbaar te maken (er wordt geen kennis die de leerders nog niet hebben verondersteld) (Westhoff, 2008)

Tabel 8

Ontwerpeisen m.b.t. ICT

Als je een interventie ter bevordering van de luistervaardigheid van studenten Frans wil ontwerpen met gebruikmaking van ICT, dan wordt aanbevolen om de ict-toepassing:

- 1 gebruik te laten maken van multimedia omdat studenten meer begrijpen van een combinatie van audio, video en tekst en omdat het meer bijdraagt aan de ontwikkeling van luistervaardigheid dan meer traditionelere vormen (Brett, 1997) (n.b. dit spreekt ontwerpeis 7 tegen; zie paragraaf 4.3 voor een verantwoording).
- 2 de lestijd buiten de college-uren om te laten verlengen (O'Bryan & Hegelheimer, 2007).
- 3 Er moet rekening gehouden worden met copyright en de grootte en kwaliteit van de bestanden (Weinberg, 2002).
- 4 Het medium moet gekozen worden aan de hand van toepasbaarheid en de voorkeur van de studenten.

Tabel 9

Ontwerpeisen m.b.t. differentiatie

Als je een interventie ter bevordering van de luistervaardigheid van studenten Frans wil ontwerpen die recht doet aan verschillen tussen studenten, dan wordt aanbevolen:

- 1 rekening te houden met de diversiteit in mediagebruik onder jongeren omdat niet alle jongeren interactieve media op dezelfde manier gebruiken en niet allemaal even vaardig zijn (Van den Beemt, 2009).
 - 2 luistermateriaal op A2- en B1-niveau aanbieden.
-

Tabel 10

Ontwerpeisen m.b.t. zelfstandig leren

Als je een interventie ter bevordering van de luistervaardigheid van studenten Frans wil ontwerpen die er ook voor zorgt dat de studenten zelfstandig kunnen leren, dan wordt aanbevolen om:

- 1 een volledige en heldere instructie te geven op zelfstandig werken met behulp van WHHTUK (zie Figuur 2, paragraaf 2.3.3.1) omdat dat ‘leerlingen de mogelijkheid geeft zich goed op de taak voor te bereiden’ (Ebbens & Ettekoven, 2005).
 - 2 de vijf ontwerpprincipes van Cotterall (2000) te gebruiken om het zelfstandig (talen) leren te bevorderen. (n.b.: deze ontwerpprincipes zijn opgesteld voor een taal cursus en niet zozeer voor buiten-de-les-activiteiten, dit betekent dat voor elk principe nagegaan moet worden of deze ook realiseerbaar is voor een taak die buiten de les plaatsvindt).
 - 3 de studenten een luisterlogboek bij te laten houden, omdat dit de reflectie en het metacognitief bewustzijn stimuleert (Goh, 1997) en studenten motiveert zelfstandig te leren (Kemp, 2010).
 - 4 de reden waarom de studenten een luisterdagboek moeten bijhouden uit te leggen omdat het belangrijk is dat zij weten waarom ze een bepaalde activiteit uitvoeren (Dickinson, zoals geciteerd in Kemp, 2010).
 - 5 informatie te geven aan taalleerders over de bestaande mogelijkheden wat betreft technologieën en bronnen om het taalleerproces te reguleren (Çelik, Arkin, & Sabriler, 2012).
 - 6 feedback te geven (Boekaerts & Simons, 2010; Kemp, 2010) omdat dit hun leerproces stimuleert (Kemp, 2010; Shute, 2008).
-

3. Relevantie en definitieve onderzoeksvragen

3.1. Relevantie

De meeste onderzoeken en reviews van onderzoeken naar het aanleren van metacognitieve strategieën voor luistervaardigheid, gaan over het aanleren van deze strategieën door middel van instructie in de klas (Goh, 2008; Graham & Macaro, 2008; Rahimi, 2012; Thompson & Rubin, 1996; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). Weinig is echter bekend over het zelfstandig aanleren van deze strategieën in een ICT-omgeving. Het is wel belangrijk om dit te onderzoeken, mede aangezien studenten (bijvoorbeeld van de lerarenopleiding Frans) grotendeels aangewezen zijn op zelfstudie van dergelijke vaardigheden. Hierdoor moeten zij hun luistervaardigheid voor een groot deel in hun eigen tijd trainen. Dit onderzoek zal de kennis over de inzet van ICT voor het verbeteren van luistervaardigheid en het gebruik van luisterstrategieën vergroten. Ook zal het kennis opleveren over hoe ICT ingezet kan worden om studenten te motiveren in hun eigen tijd te werken aan het verbeteren van hun Franse luistervaardigheid. Verder zal de implementatie van de interventie een bijdrage leveren aan het curriculum van de lerarenopleiding Frans. Daarbij wordt er verondersteld dat de interventie de luistervaardigheid van de studenten verbetert. Eventueel zou de implementatie kennis kunnen opleveren voor andere talensecties.

3.2. Definitieve onderzoeksvragen

Op basis van het theoretisch kader zijn er extra deelvragen geformuleerd. Hier volgt een overzicht van de hoofdvraag van het onderzoek en de deelvragen van de deelstudies. De hoofdvraag en de eerste deelvraag werden eerder al in paragraaf 1.3 ("Onderzoeksvragen ") genoemd.

Hoofdvraag:

Op welke manier kan ICT buiten de lessen om worden ingezet om de ontwikkeling van luistervaardigheid van eerstejaarsstudenten aan de lerarenopleiding Frans te bevorderen?

Deelvragen:

1. Op welke wijze dient een ICT-tool ter bevordering van de luistervaardigheid vormgegeven te worden? (literatuuronderzoek)
2. Wat zijn de verschillen in tijdsbesteding voor en na implementatie van de interventie?
3. Wat zijn de verschillen in het gebruik van metacognitieve luisterstrategieën voor en na implementatie van de interventie?
4. Wat zijn de verschillen in leerresultaten voor en na implementatie van de interventie ?
5. Wat zijn de verschillen in motivatie voor en na implementatie van de interventie ?
6. Welke kwaliteiten en gebreken van de interventie zijn van invloed op de werking ervan?

Mogelijke redenen waarom de interventie niet zou werken zijn bijvoorbeeld dat de studenten het niet motiverend genoeg vinden en er daarom niet mee werken of dat de ICT niet goed werkt. Mogelijke redenen waarom de interventie wel zou werken zijn bijvoorbeeld dat de studenten keuzevrijheid ervaren in het kiezen van luisterfragmenten en daarom gemotiveerd zijn of dat ze graag met ICT werken.

4. Het ontwerp

4.1. Ontwerpeisen opdrachtgever

Op basis van de probleemstelling (zie paragraaf 1.1) kunnen er een aantal algemene ontwerpeisen geformuleerd worden naar aanleiding van de wensen van de opdrachtgever (zie Tabel 11).

Tabel 11
Algemene ontwerpeisen van de opdrachtgever

-
- | | |
|---|--|
| 1 | De interventie moet door de studenten buiten de ingeroosterde contacturen te gebruiken zijn. |
| 2 | De interventie moet gebruik maken van technologie (ICT) |
| 3 | De interventie moet recht doen aan verschillen tussen studenten |
| 4 | De interventie moet zich richten op studenten (in het propedeusejaar) van de lerarenopleiding Frans 2 ^e graad |
-

4.2. Korte beschrijving van het ontwerp

Het ontwerp is ontwikkeld voor een duur van vier weken. Verwacht wordt dat de studenten per week 45 minuten tot een uur bezig zijn met het beluisteren van 3 fragmenten en het maken van opdrachten in het logboek. Tijdens deze vier weken trainen de studenten zelfstandig hun luistervaardigheid. Dit doen ze door elke week een aantal luisterfragmenten te kiezen die hen interesseren en door deze vervolgens te beluisteren. In het document met de volledige uitleg van de opdracht staan de links naar de bronnen waaruit luisterfragmenten geselecteerd kunnen worden (zie Appendix A: Uitleg Project Compréhension orale). Tijdens deze vier weken houdt elke student een Carnet d'écoute (luisterlogboek) bij (zie Appendix D: Carnet d'écoute (luisterlogboek)). In dit luisterlogboek wordt vastgelegd welke fragmenten beluisterd zijn en hoe lang dit duurde. Ook staan er vragen in dit logboek die voor elk fragment beantwoord moeten worden. Deze vragen zijn gericht op het aanleren van luisterstrategieën. Er komen strategieën naar voren die voor, tijdens en na het luisteren ingezet kunnen worden. Elke week wordt het luisterlogboek ingeleverd via Scholar (de elektronische leeromgeving van de hogeschool). In totaal worden er dus vier luisterlogboeken ingeleverd. De docent geeft elke week in het logboek feedback op het luisterproces. Deze feedback is gericht op de aanpak van de student (aanpak van de taak, het proces en de regulatie) en op welke stap de student de volgende keer kan zetten.

De opdracht heeft de volgende vier leerdoelen:

- gesprekken tussen moedertaalsprekers verstaan (op A2/B1-niveau)
- luisteren naar geluidsmedia- en opnamen (op A2/B1-niveau)
- luisterstrategieën toepassen (plannen/voorspellen, monitoren en evalueren)
- zelfstandig luistervaardigheid trainen met behulp van een luisterlogboek

De interventie start met een klassikale uitleg van de opdracht ondersteund door een PowerPoint-presentatie in een PC-lokaal. In deze instructie wordt uitgelegd waarom dit luisterproject belangrijk is, wat de opdracht inhoudt, waarom er een logboek bijgehouden moet worden, welke leermiddelen gebruikt worden, wat de leerdoelen zijn, wat de planning is en aan welke deadlines men zich moet houden, waaruit de feedback en beoordeling bestaat en tot slot wordt getoond welke bronnen gebruikt kunnen worden voor het selecteren van luistermateriaal. Na de uitleg kunnen de studenten individueel op een PC de documenten die op Scholar klaar staat verkennen en een eerste luisteropdracht maken. Op dat moment is er ook ruimte voor het stellen van vragen.

Week 1

Er zijn vier bronnen/websites waarop luisterfragmenten beluisterd kunnen worden. In de eerste week worden er 4 fragmenten (van elke website één) beluisterd die door de docent gekozen zijn: zo kan er kennisgemaakt worden met de vier verschillende websites.

Week 2, 3, 4

In de tweede, derde en vierde week kunnen de studenten zelf bepalen hoeveel fragmenten ze beluisteren en uit welke bron ze fragmenten kiezen. Elke week wordt wel een minimum van 3 fragmenten en een maximum van 14 fragmenten van hen verwacht (de fragmenten duren meestal 2 à 4 minuten).

4.3. Verantwoording van het ontwerp

De ontwerpeisen van de opdrachtgever, de ontwerpeisen uit het literatuuronderzoek en de resultaten van de doelgroepanalyse dienen als basis voor het ontwerp. Er volgt nu een beschrijving en verantwoording van de wijze waarop de ontwerpeisen en resultaten van de doelgroepanalyse zijn verwerkt in de luisteropdracht. De cijfers verwijzen naar de ontwerpeisen zoals geformuleerd in paragraaf 2.4.

A. Ontwerpeisen opdrachtgever

1. Omdat de interventie buiten de ingeroosterde contacturen te gebruiken moet zijn, is er geprobeerd de opdracht zo in te richten dat de studenten zo min mogelijk hulp van de docent nodig hebben. De opdracht is uitgelegd tijdens een college, waarna de studenten zelfstandig aan de slag konden.
2. De interventie maakt gebruik van technologie, namelijk internetpagina's waarop een mix van audio en video wordt aangeboden en de elektronische leeromgeving van de hogeschool.
3. De interventie houdt op verschillende manieren rekening met verschillen tussen studenten. De vier bronnen waaruit studenten luisterfragmenten kunnen kiezen, bieden uiteenlopende onderwerpen aan, zodat er voor ieder wat wils tussen zit. Verder worden de luisterfragmenten op verschillende manieren aangeboden: alleen audio, audio met ondersteunend (stilstaand) beeldmateriaal en audio met video. Verder bieden twee van de vier websites ook nog extra oefeningen aan waarmee de student zijn begrip van de tekst kan testen. De teksten worden ingeschat op A2- en B1-niveau.
4. De interventie is ontworpen voor en uitgevoerd met studenten uit het propedeusejaar van de lerarenopleiding Frans. Er zijn dan ook websites gekozen die fragmenten aanbieden op het niveau van eerstejaarsstudenten (A2 en B1).

B. Ontwerpeisen literatuuronderzoek

Het luistermateriaal

1. Uit het literatuuronderzoek kwam de aanbeveling het luistermateriaal te richten op eenzijdig luisteren (Kwakernaak, 2009; Vandergrift, 2007), vanwege de praktische reden dat de studenten niet met een Franstalige gesprekspartner hun luistervaardigheid kunnen oefenen. Om deze reden is gekozen voor het aanbieden van bestaand luistermateriaal.
2. Omdat herhaaldelijk luisteren het luisterbegrip faciliteert (Berne, 1998), is er gekozen voor luistermateriaal dat herhaaldelijk afgespeeld kan worden (en waarin de leerder ook de mogelijkheid heeft alleen bepaalde onderdelen herhaaldelijk af te spelen).
3. Omdat vertrouwde onderwerpen de luistervaardigheid faciliteren (Berne, 1998) is voor de leerders

het mogelijk te kiezen voor (voor hen) bekende onderwerpen.

4. Omdat authentieke teksten (teksten die spontaan gesproken zijn of die in het echte leven voorkomen) (Berne, 1998; Kwakernaak, 2009; Westhoff, 2008) de luistervaardigheid meer bevorderen dan pedagogische teksten (Berne, 1998) en omdat ze beter voorbereiden op het luisteren in echte luistersituaties buiten de oefenomgeving om, is er gekozen voor het aanbieden van origineel luistermateriaal dat niet bewerkt is voor vreemdetalkeers. Er wordt in deze fragmenten dus niet extra langzaam gesproken o.i.d..

5. Er werd aanbevolen de teksten te voorzien van de nodige variatie. Om deze reden is er de mogelijkheid te kiezen uit luisterfragmenten met slechts audio, luisterfragmenten met audio en beeldmateriaal en luisterfragmenten met audio en video. Ook is er variatie in onderwerpen. Zo is er keuze uit nieuwsberichten, interviews over uiteenlopende onderwerpen en documentaires/reportages over uiteenlopende onderwerpen.

6. Het luistermateriaal wordt niet begeleid door transcripties/Franse ondertiteling omdat dan de kans bestaat dat de studenten hun leesvaardigheid in plaats van hun luistervaardigheid gaan trainen. Via links zijn de transcripties van sommige fragmenten wel op te vragen, maar deze komen niet direct in beeld. Daarbij wordt het in de opdracht afgeraden transcripties te gebruiken mochten die voorhanden zijn.

7. Er is gekozen voor fragmenten die qua moeilijkheidsgraad op/net boven niveau A2- en niveau B1- liggen, omdat dit bijdraagt aan het taalverwervingsproces (Kwakernaak, 2009; Westhoff, 2008).

8. Er is gekozen voor luistermateriaal dat aansluit bij de luisteractiviteiten "luisteren naar de media (radio, televisie, opnamen, bioscoop)" en "luisteren naar gesprekken van derden" van het CEFR. Het luistermateriaal dat aansluit bij 'luisteren naar de media', is het materiaal de Radio France Internationale (RFI) aanbiedt op zijn website, namelijk nieuwsfragmenten, en het materiaal dat TV5monde aanbiedt, namelijk reportages. Het luistermateriaal van The French Podcast en France Bienvenue sluit aan bij 'luisteren naar gesprekken van derden' omdat op deze sites interviews en gesprekken tussen Franstaligen beluisterd kunnen worden.

De opdracht

9. Omdat met name metacognitieve strategieën bijdragen aan een goede luistervaardigheid (Vandergrift, 1997, 1999, 2003; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010), is ervoor gekozen de opdracht zo in te richten dat het gebruik van deze strategieën aangeleerd wordt. Hiervoor is gebruik gemaakt van de instructiefasen zoals beschreven door Vandergrift (2004) (zie Tabel 3). Omdat deze instructiefasen en vragen echter gericht zijn op het aanleren van metacognitieve strategieën in een klassensituatie, zijn sommige vragen en fasen aangepast zodat ze geschikt zijn voor een situatie waarin zelfstandig geleerd wordt. Ook zijn de vragen vergeleken met de strategieën die in de Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari, 2006) genoemd worden. Op basis van deze vergelijking zijn er vragen toegevoegd wanneer er strategieën misten die wel zelfstandig aangeleerd zouden kunnen worden. Al deze vragen zijn onderverdeeld in vragen voor het luisteren (plannen/voorspellen) (zie Figuur 4), tijdens het luisteren (monitoren: luisterronde 1 en luisterronde 2) en na het luisteren (evaluatie) (zie Figuur 5). Deze vragen vormen onderdeel van het luisterlogboek.

1. VOOR HET LUISTEREN	
Beluister de eerste 10 seconden van het fragment, bekijk de titel en eventuele afbeeldingen om de volgende vragen te kunnen beantwoorden.	
VRAGEN	ANTWOORDEN
a) Wat is volgens jou het onderwerp van het fragment?	
b) Wat is volgens jou de tekstsoort? (reportage, documentaire, interview, ...)	
c) Wat weet je al van dit onderwerp?	
d) Heb je wel eens een vergelijkbaar fragment gehoord? Schrijf op waar dat over ging.	
e) Voorspel welke informatie en welke Franse woorden je gaat horen. Maar hiernaast een lijst in het Frans met zoveel mogelijk woorden:	
f) Focus je nu op het luisteren van het fragment en op de informatie die je begrijpt. Ga naar de vragen bij 2. Eerste luisterronde	----

Figuur 4. Onderdeel logboek - Vragen voor het luisteren (strategieën: voorspellen en plannen)

4. EVALUATIE	
n) Hoe heb je geluisterd? (had je een doel/plan in je hoofd, wat heb je gedaan om de tekst te begrijpen, etc. ...) Evalueer hier ook of je je luisterdoel of luisterstrategie die je in je vorige Carnet d'écoute bij o) had geformuleerd, hebt gehaald en leg uit waarom je het wel of niet hebt gehaald.	
o) Wat zou je de volgende keer anders/beter doen? Schrijf een (luister)doel op voor de volgende keer: OF: Kies een luisterstrategie uit de 'Lijst van luisterstrategieën' (zie Documents op Scholar) en schrijf op welke strategie je de volgende keer wil gaan gebruiken:	Luisterdoel: OF Luisterstrategie:

Figuur 5. Onderdeel logboek - Vragen na het luisteren (strategie: evalueren)

10. Om de opdracht doelmatig te maken, is er luistermateriaal gekozen dat aansluit bij de doelen van het ERK op A2- en B1-niveau voor luistervaardigheid. Verder is er een logboek gemaakt dat het zelfstandig leren bevordert en gericht is op het aanleren van metacognitieve luisterstrategieën.

11. Om de opdracht eenduidig te maken, is de uitleg van de opdracht nagekeken met behulp van een checklist docent-onafhankelijkheid van de SLO (2013a). Daarna zijn de uitleg van de opdracht en de bijbehorende documenten doorgenomen met een tweedejaarsstudent en een collega van de sectie Frans (zie paragraaf 5.2.2) om te evalueren of het duidelijk is wat de bedoeling is.

12. Om de opdracht uitvoerbaar te maken, wordt er geen kennis verwacht van de leerders die ze nog niet hebben.

De ICT

1. Deze ontwerpeis schrijft voor gebruik te maken van een combinatie van audio, video en tekst. Dit spreekt echter ontwerpeis 6 over luistermateriaal tegen omdat daarin aanbevolen wordt geen gebruik te maken van tekst (in de vorm van transcripties). Omdat ontwerpeis 6 plausibeler lijkt vanwege het risico dat studenten hun leesvaardigheid in plaats van luistervaardigheid gaan trainen en omdat de bron die transcripties afraadt recenter is dan de bron die tekst aanraadt, is ervoor gekozen alleen audio en video aan te bieden.

2. Om ervoor te zorgen de lestijd buiten de colleges om te verlengen, is er gekozen voor bronnen die in de lessen niet of weinig worden gebruikt.

3. Omdat de studenten fragmenten op bestaande websites kunnen beluisteren, is er geen copyrightprobleem. Verder is er een steekproef van fragmenten van elke bron gedaan om te kijken of de kwaliteit van de audio (en video) goed was en of de bestanden niet te groot waren om op een normale laptop af te spelen.

4. Er is gekozen voor websites omdat alle studenten toegang hebben tot het gebruik van PC's. Niet alle studenten zijn in het bezit van een smartphone of tablet, dus die optie viel af. Uit een rondvraag in de doelgroep is gebleken dat er geen expliciete voorkeur voor het beluisteren van alleen audio of alleen video is. Daarom is ervoor gekozen beide aan te bieden.

Differentiatie

1. Uit de doelgroepanalyse (zie paragraaf 5.2.1 voor de beschrijving van de manier waarop de doelgroepanalyse is uitgevoerd en paragraaf 6.1.1 voor de resultaten van de doelgroepanalyse) is gebleken dat de gebruikersgroep deels uit traditionalisten (6 studenten) en deels uit netwerkers (4 studenten) bestaat (Van den Beemt, 2009). Vanwege deze reden is er gebruik gemaakt van een medium waar de studenten al vertrouwd mee zijn voor het aanbieden van het materiaal voor de opdracht: namelijk de elektronische leeromgeving van de hogeschool (Scholar). Om ook rekening te houden met de netwerkers, is er een ruimte in de omgeving waarop studenten elkaar fragmenten kunnen aanbevelen door de link te delen en een kort berichtje te schrijven.

2. Het luistermateriaal is van A2- en B1-niveau vanwege de onderwerpen die redelijk vertrouwd zijn en vanwege de relatief duidelijk articulerende sprekers. Studenten hebben zelf de keuze uit de fragmenten; wanneer ze kiezen voor een minder vertrouwd onderwerp, zal het niveau van het fragment voor hen iets hoger liggen (B1).

Zelfstandig leren

1. In het document met de uitleg van de opdracht en in de klassikale instructie is rekening gehouden met WHHTUK (Ebbens & Ettekoven, 2005) (zie Figuur 2, paragraaf 2.3.3.1), door elk van deze onderdelen uit te leggen in de instructie.

2. Het eerste ontwerpprincipe van Cotterall (2000), het opstellen van leerdoelen, is door de docent-onderzoeker gedaan, omdat de leerdoelen al vastlagen in het ERK en vanuit de ontwerpeisen van de opdrachtgever. Daarbij vergt het leren opstellen van leerdoelen aan studenten veel extra tijd die niet beschikbaar was. Vanwege de beperkte tijd voor de instructieles, was het niet mogelijk een taalleerproces uit te leggen volgens het tweede ontwerpprincipe. Daarom is er kort verteld dat de taalverwerving onder andere via luistervaardigheid plaatsvindt en dat colleges niet genoeg zijn voor het trainen van luistervaardigheid. Om te voldoen aan het derde ontwerpprincipe, is ervoor gezorgd dat

er luistermateriaal beschikbaar is dat overeenkomt met situaties waarin de leerders zich in de toekomst kunnen bevinden. Gesprekken tussen derden verstaan en luisteren naar geluidsmedia en opnamen, zullen de studenten namelijk tegenkomen op hun luistertentamens en in de toekomst wanneer ze een minor in het buitenland volgen. Volgens Cotterall (2000) moet er ingegaan worden op leerstrategieën. In dit geval wordt er specifiek ingegaan op metacognitieve luisterstrategieën die een bijdrage leveren aan het luistervaardiger worden. Het vijfde en laatste ontwerpprincipe gaat over reflectie op het leren. In het logboek zijn evaluatievragen opgenomen die reflectie en het plannen voor een volgende activiteit stimuleren.

3. Om reflectie en het metacognitief bewustzijn van de studenten te stimuleren en studenten te motiveren zelfstandig te leren, wordt er gebruik gemaakt van een luisterlogboek. De vragen die gesteld worden in het logboek zijn gericht op het aanleren van metacognitieve luisterstrategieën. Ook staan er vragen in die gericht zijn op reflectie op het eigen luisterproces.

4. In de klassikale instructie is uitgelegd waarom de studenten een luisterdagboek moeten bijhouden, namelijk omdat het hen helpt om zelfstandig luistervaardigheid te trainen, bewust te worden van de strategieën die je kunt gebruiken en omdat het de docent de mogelijkheid geeft feedback te geven op het luisterproces.

5. Om het taalleerproces te reguleren, worden de studenten geïnformeerd over de bronnen die ze kunnen gebruiken (Çelik et al., 2012) voor het trainen van hun luistervaardigheid.

6. Elke week na het inleveren van de logboeken, geeft de docent-onderzoeker feedback op het luisterproces van de studenten omdat dit hun leerproces stimuleert (Kemp, 2010). De feedback richt zich op de uitvoering van de taak, het proces, de regulatie en waar de volgende week aandacht aan gegeven moet worden.

C. Resultaten doelgroepanalyse

De punten die verwerkt zijn op basis van de doelgroepanalyse zijn reeds vermeld onder A (punt 2,3 en 4) en onder B (punt 7 over het luistermateriaal, punt 4 over de gebruikte ICT en punt 1 en 2 over differentiatie):

A punt 2: naar aanleiding van de voorkeur van de studenten voor audio en een combinatie van audio en video, worden er internetpagina's aangeboden die beide mogelijkheden aanbieden. Omdat de gebruikersgroep grotendeels uit Traditionalisten bestaat, wordt er gebruik gemaakt van een omgeving waar de studenten bekend mee zijn, namelijk de elektronische leeromgeving van de hogeschool.

A punt 3: zoals hierboven ook al genoemd, wordt er rekening gehouden met de verschillen tussen studenten: namelijk door hen de mogelijkheid te geven te luisteren naar alleen audio of audio met ondersteunende beelden/video.

B, ICT punt 4: uit de doelgroepanalyse bleek dat alle studenten toegang hebben tot PC's, maar niet allemaal tot nieuwe technologieën zoals smartphones of tablets. Daarom is ervoor gekozen gebruik te maken van websites.

B, differentiatie punt 1: om de reden genoemd bij 'A punt 2' hierboven wordt er gebruik gemaakt van de elektronische leeromgeving. Om ook rekening te houden met de Netwerkers, is er een onderdeel aan de site toegevoegd waarop studenten elkaar fragmenten kunnen aanbevelen.

Dat er rekening gehouden wordt met het niveau van de studenten (A2/B1) is terug te vinden onder A punt 4, B het luistermateriaal punt 7 en B differentiatie punt 2.

5. Methoden

5.1. Onderzoeksbenadering

Het doel van dit onderzoek is meer inzicht te verkrijgen in de manier waarop studenten buiten de colleges om hun luistervaardigheid effectief kunnen verbeteren met behulp van de inzet van ICT. Dit draagt bij aan het oplossen van een praktijkprobleem en aan de ontwikkeling van kennis over de inzet van ICT voor het verwerven van een vreemde taal. Er zal een interventie ontworpen worden en vanwege de voorkeur van de opdrachtgever voor een ICT-tool en de benoemde voordelen van ICT in het theoretisch kader, zullen de mogelijkheden hiervan onderzocht worden.

De gekozen onderzoeksbenadering is design research (McKenney et al., 2006), oftewel ontwerponderzoek, aangezien binnen dit onderzoek het ontwerpen van een oplossing voor een praktijkprobleem in een onderzoekscontext centraal staat. Binnen ontwerponderzoek worden drie fasen doorlopen: analyse, ontwerp en evaluatie. In de analysefase wordt een context- en doelgroepanalyse en literatuuronderzoek uitgevoerd met als doel ontwerprichtlijnen op te stellen. Tijdens de ontwerpfase wordt de interventie ontwikkeld volgens een prototypische benadering (Nieveen, 2009). Een prototype is “een voorlopige versie van het hele of een deel van de interventie voordat het eindproduct ontworpen en geïmplementeerd wordt” (Nieveen, 2009, p. 90). De kwaliteit van de prototypes wordt verbeterd door middel van formatieve evaluatie-methoden met respondenten. Het eerste prototype zal getest worden op validiteit en de bevindingen zullen verwerkt worden in een tweede versie. Deze zal getest worden op bruikbaarheid en de bevindingen zullen verwerkt worden in een eindversie die getest zal worden op effectiviteit. In de evaluatiefase wordt geëvalueerd in hoeverre de beoogde doelen behaald zijn door de (evaluatie)deelvragen van het onderzoek te beantwoorden.

5.2. Aanscherping ontwerp

5.2.1. Doelgroepanalyse

Om tot een analyse van de doelgroep te komen, zijn er een aantal verschillende bronnen gebruikt. Ten eerste, is er de informatie van de hoofdonderzoeker die zij vanuit haar docentrol in dit onderzoek heeft verkregen (achtergrondinformatie van de studenten, zoals informatie over leeftijd, familieachtergronden en motieven voor het volgen van de opleiding). Verder is er informatie over tentamencijfers en absentiegegevens gebruikt. Ook is er informatie uit het curriculum/de studiegids gehaald over de hoeveelheid contacturen voor de taalvaardigheidslessen. Gegevens over laatst genoten opleidingen, of studenten tot het laatst jaar van hun laatst genoten opleiding Franse lessen volgden en het gebruik van ICT (gebruikersgroepen van Van den Beemt (2009)) zijn verkregen door middel van een vragenlijst. Informatie over de voorkeuren van studenten om luistervaardigheid te trainen via audio, video of een combinatie van beide en of studenten beschikken over een smartphone of tablet is mondeling verkregen in een kort semigestructureerd vraaggesprek tijdens een les. De vragenlijst van de voormeting gaf informatie over de motivatie, de tijdsbesteding en het gebruik van luisterstrategieën van de doelgroep voorafgaand aan de implementatie van het ontwerp.

5.2.2. Formatieve evaluaties

Er werden drie versies van het ontwerp gemaakt. De eerste versie bestond uit de ontwerpeisen en een globale beschrijving van het ontwerp aan de hand van de tien curriculumelementen van Van den Akker (2003). Dit materiaal werd geëvalueerd door middel van een expert appraisal en een checklist. Drie docenten van de sectie Frans die het vak Taalvaardigheid geven en vakdidactische kennis hebben

op het gebied van vaardigheden (luisteren, lezen, schrijven, spreken/gesprekken voeren) aanleren in een vreemde taal werden hiervoor gevraagd. Het ontwerp sluit aan bij dit vak en daarom werden dan ook deze docenten gevraagd door middel van een checklist de ontwerpeisen en globale beschrijving te evalueren op relevantie en consistentie. De algemene evaluatievragen die centraal stonden waren de volgende:

1. Wat is de relevantie van de ontwerpspecificaties en de ontwerpeisen?
2. Wat is de consistentie van de ontwerpspecificaties en de ontwerpeisen? M.a.w. zijn de ontwerpspecificaties en de ontwerpeisen logisch?

De tweede versie was een uitgewerkt ontwerp bestaande uit een document met de uitleg van de opdracht voor de studenten, het logboek, een lijst van luisterstrategieën en een document met luisterfragmenten voor de eerste week. Deze documenten werden digitaal aangeboden op de elektronische leeromgeving van de hogeschool. Het ontwerp werd eerst gecontroleerd door de onderzoeker met behulp van de checklist docent-onafhankelijkheid van SLO (2013a) om te kijken of de opdracht alle informatie bevatte zodat studenten er onafhankelijk van de docent mee kunnen werken. Deze versie werd vervolgens geëvalueerd door middel van micro-evaluaties met een tweedejaarsstudent, een onderzoeker van het lectoraat Leren met ICT en later een docent Frans. De evaluatievraag die bij deze evaluaties centraal stond was 'Wat is de verwachte bruikbaarheid van de interventie?' Er is gekozen voor een tweedejaars student Frans omdat deze niet deel uitmaakt van de doelgroep - en dus niet uitgesloten hoeft te worden van de try-out - maar wel dicht bij deze doelgroep staat. De student werd geobserveerd en geïnterviewd met behulp van het observatieschema (SLO, 2013d) en de interviewleidraad (SLO, 2013b). De kijkpunten die bij de observatie gehanteerd werden waren de volgende:

1. Weet de student de nodige informatie te vinden?
2. Weet de student de instructies op te volgen en uit te voeren?
3. Werkt alle ICT (Scholar, documenten op scholar, links etc.)?

De onderzoeker en de docent werden ook geïnterviewd met behulp van de interviewleidraad.

De laatste versie bestond uit dezelfde documenten als de tweede versie, echter met aanpassingen naar aanleiding van de micro-evaluaties. Ook een instructieles ondersteund door een PowerPoint-presentatie behoorde tot deze laatste versie van het ontwerp. Door middel van een try-out werd het ontwerp getest op (verwachte) effectiviteit. De opdracht werd vier weken uitgevoerd door de studenten uit de doelgroep. Om indicaties voor de effectiviteit van het ontwerp te kunnen geven, werden er interviews en een leerverslag afgenomen (zie Hoofdstuk 6. Resultaten).

5.3. Respondenten en selectie

Voor de uitvoering van dit onderzoek zijn de eerstejaars studenten van de lerarenopleiding Frans 2^o graad gevraagd. Deze groep bestaat uit 11 studenten (N=11). Er is dus gebruikt gemaakt van een vorm van purposeful sampling, namelijk convenience sampling. Er is sprake van convenience sampling omdat het hier gaat om het selecteren van groepen die beschikbaar zijn en willen deelnemen op het moment dat het onderzoek uitgevoerd wordt (Onwuegbuzie & Leech, 2007).

Verder is de hulp en expertise van experts (lectoraat Leren met ICT) en docenten (sectie Frans) gevraagd. Onderzoekers van het Lectoraat Leren met ICT hebben namelijk expertise op het gebied van ICT-inzet voor het onderwijs en docent Frans hebben kennis van taalverwerving en taalverwervingdidactiek.

5.4. Instrumenten

De belangrijkste onderzoeksinstrumenten in dit onderzoek waren vragenlijsten en interviews. Verder is er informatie uit de logboeken en leerverslagen gebruikt en leverden de tentamenresultaten informatie over de leerresultaten op.

5.4.1. Vragenlijst

De vragenlijst die is opgesteld dient als instrument voor de voor- en nameting. De vragenlijst voor de voormeting bestaat uit drie onderdelen: een vragenlijst over tijdsbesteding over het aantal uren dat studenten buiten de colleges om aan luistervaardigheidsactiviteiten besteden, een vragenlijst over motivatie en een vragenlijst over het gebruik van metacognitieve luisterstrategieën. De vragenlijst voor de nameting bestaat uit dezelfde onderdelen en een extra onderdeel: het leerverslag waarin de studenten opschrijven wat ze van elk onderdeel van de opdracht geleerd hebben (luisterstrategieën, zelfstandig leren en luistervaardigheid) (zie 5.4.4 Leerverslag).

De vragenlijst over tijdsbesteding is ontworpen door de onderzoeker en bevat 11 vragen over het aantal uren dat studenten besteden aan bepaalde luisteractiviteiten, en 4 vragen over de manier waarop ze die tijd besteden.

De vragenlijst over motivatie is overgenomen van het Kohnstamm Instituut (Intrinsieke motivatie inventaris, n.d.) en aangepast aan het thema luistervaardigheid. De vragenlijst bevat 24 vragen. Er wordt een 7-puntsschaal gebruikt waarop aangegeven moet worden of de uitspraken helemaal niet bij de persoon passen (1) of juist helemaal bij de persoon passen (7).

De vragenlijst over het gebruik van metacognitieve luisterstrategieën is overgenomen van Vandergrift et al. (2006) en bestaat uit 21 items. Op een 6-puntsschaal moet worden aangegeven of de persoon het helemaal eens is met de uitspraken (1) of helemaal niet (6). Er zijn vijf subschalen: planning/evaluatie (5 items), gerichte aandacht (4 items), probleemoplossen (6 items), zelfkennis (3 items) en vertalen (3 items), waarbij het bij de vier eerstgenoemde schalen gaat om factoren die een positieve invloed hebben op de luistervaardigheid en het bij de laatste schaal juist gaat om inefficiënte luisterstrategieën. De vragenlijst is vertaald naar het Nederlands.

De drie vragenlijsten zijn getest met twee tweedejaarsstudenten van de lerarenopleiding Frans om te kijken of alle vragen begrijpelijk waren en om eventuele fouten eruit te halen. Op basis van hun feedback is de vragenlijst aangepast.

5.4.2. Interviews

Na de implementatieperiode werden semigestructureerde interviews afgenomen met twee sterke studenten, een gemiddelde student en twee zwakke studenten. Semigestructureerde interviews zijn interviews waarbij aan elke participant ongeveer dezelfde vragen worden gesteld (Bernard & Ryan, 2009). Semigestructureerde interviews worden afgenomen met behulp van een lijst met vragen en onderwerpen die ervoor zorgen dat er bruikbare informatie voor het beantwoorden van de deelvragen wordt verzameld. Over elk onderwerp worden één of meerdere vragen gesteld. Voordeel van deze manier van interviewen is dat antwoorden van verschillende respondenten vergeleken kunnen worden doordat hen ongeveer dezelfde vragen zijn gesteld. De interviewvragen waren gericht op het verzamelen van informatie voor het beantwoorden van de deelvragen. Voor elke deelvraag waren dan ook een aantal interviewvragen opgesteld. Dit waren vragen waarop korte antwoorden mogelijk waren. De data die verkregen werden met de interviews, dienden als toelichting op de kwantitatieve data.

De interviews werden één voor één afgenomen. Vervolgens werd er een samenvatting van de

interviews gemaakt, die naar de respondenten werd verstuurd voor verificatie en voor eventuele feedback op de samenvatting.

5.4.3. Logboek

Het luisterboek diende tegelijkertijd als leeractiviteit en meetinstrument. Het luisterlogboek bevatte naast vragen gericht op het aanleren van metacognitieve luisterstrategieën (leeractiviteiten) namelijk ook vragen over de motivatie van de studenten ('Wat vond je van dit luisterfragment? Geef ook een toelichting' en 'Ben je gemotiveerd om nog een keer een dergelijk fragment van deze site te beluisteren?') en over de tijd die ze besteed hadden per luisterfragment (meetinstrument).

5.4.4. Leerverslag

Het leerverslag werd opgenomen als onderdeel van de vragenlijst op de nameting. Het format is gebaseerd op het leerverslag (SLO, 2013c) zoals voorgesteld door het SLO. In het leerverslag werd aan de studenten gevraagd op te schrijven wat ze van de verschillende onderdelen van het Project Compréhension orale geleerd hebben. De onderwerpen zijn: gesprekken tussen moedertaalsprekers begrijpen, luisteren naar geluidsmedia en opnamen (radio, documentaire, filmpjes, opnamen), luisterstrategieën trainen en zelfstandig luistervaardigheid trainen met behulp van een luisterlogboek. Voor elk onderwerp werd gevraagd zo duidelijk en gedetailleerd mogelijk uit te leggen wat ze geleerd hebben door de telkens de zin 'Ik heb geleerd dat/hoe...' aan te vullen.

5.4.5. Tentamenresultaten

De tentamenresultaten voor het onderdeel luistervaardigheid van voor en na de implementatie van het ontwerp zijn met elkaar vergeleken om te kunnen zeggen of er een verschil te zien is tussen de toetsresultaten. De luistervaardigheidstoets bestaat altijd uit drie onderdelen: drie verschillende luisterfragmenten met open vragen, gesloten vragen en meerkeuzevragen. Deze indeling en de vragen zijn in overeenstemming met het algemene format dat ook gebruikt wordt voor de officiële DELF en DALF taalexamens. Het tentamen van januari (dat gezien wordt als voormeting in dit onderzoek) bestond uit twee documenten op A2-niveau en één document op B1-niveau. Het tentamen van juni (dat gezien wordt als nameting in dit onderzoek) bestond uit drie documenten op B1-niveau. De examens komen uit 'Les clés du nouveau DELF A2' (Godard, Liria, & Sigé, 2006a) en 'Les clés du nouveau DELF B1' (Godard, Liria, & Sigé, 2006b).

In onderstaande tabel is de relatie tussen de instrumenten en bijbehorende deelvragen te zien (zie Tabel 12).

Tabel 12
Instrumenten en bijbehorende deelvragen

Instrument	Respondenten	Deelvraag 2 (tijds- besteding)	Deelvraag 3 (luister- strategieën)	Deelvraag 4 (leer- resultaten)	Deelvraag 5 (motivatie)	Deelvraag 6 (kwaliteiten en gebreken interventie)
Vragenlijst	Alle propedeuse- studenten van de lerarenopleiding Frans (N=11)	X	X		X	
Interviews	Twee zwakke, een gemiddelde en twee sterke studenten (N=4)	X	X	X	X	X
Logboek	Alle propedeuse- studenten van de lerarenopleiding Frans (N=11)	X	X		X	
Leerverslag	Alle propedeuse- studenten van de lerarenopleiding Frans exclusief de vier studenten die geïnterviewd werden (N=7)			X		
Toetsresultaten	Alle propedeuse- studenten van de lerarenopleiding Frans (N=11)			X		

5.5. Procedures

Er zijn drie fasen doorlopen. In de analysefase is er eerst literatuuronderzoek en een doelgroepanalyse uitgevoerd. Uit deze fase zijn een aantal ontwerpeisen gekomen die als input dienden voor het ontwerp. Het ontwerp kwam tot stand met behulp van deze ontwerpeisen in de ontwerpfase. Tijdens deze fase zijn formatieve evaluaties uitgevoerd om de relevantie, consistentie en bruikbaarheid van het ontwerp te waarborgen en verbeteren. De opmerkingen die in de eerste evaluatie naar voren kwamen (expert appraisal) zijn verwerkt in het tweede ontwerp. En de opmerkingen uit de micro-evaluaties zijn verwerkt in de eindversie van het ontwerp. Daarna werd het ontwerp geïmplementeerd en getest met de doelgroep. Voorafgaand aan de implementatie werd als voormeting de vragenlijst afgenomen. De implementatie begon met een instructieles waarin de opdracht werd uitgelegd en de studenten de opdrachten vast konden uitproberen en vragen konden stellen. Daarna hebben de studenten vier weken zelfstandig luisterfragmenten beluisterd en logboeken ingevuld. Deze logboeken werden elke week ingeleverd en de docent-onderzoeker gaf hen hierin feedback op hun luisterproces. Na deze vier weken werd als nameting wederom een vragenlijst afgenomen, ditmaal aangevuld met een leerverslag. Ook werden er interviews afgenomen met vier studenten om aanvullende informatie te krijgen voor het beantwoorden van de deelvragen.

5.6. Data-analyse

Kwantitatieve data-analyse

De data die verkregen werden door middel van de vragenlijsten zijn kwantitatief. Omdat het om een gering aantal respondenten gaat, zijn statistische toetsen niet erg zinvol. Daarom werd het gemiddelde en de standaarddeviatie op de voor- en nameting voor elke deelvraag berekend. Op basis van de standaarddeviatie op de voormeting werd gekeken of het verschil tussen de gemiddeldes op de voor- en nameting als groot of klein aangemerkt konden worden.

Kwalitatieve data-analyse

De data die verkregen werden uit de interviews, het logboek en het leerverslag zijn kwalitatief. De kwalitatieve data werden geanalyseerd met behulp van vooraf opgestelde thema's/codes (bijvoorbeeld: luisterstrategieën die voor, tijdens en na het luisteren ingezet worden) die uit de literatuur komen. In de daadwerkelijke analysefase vond er beperkte open codering plaats (Boeije, 2005). Dit resulteerde in het definitieve coderingsschema dat gehanteerd werd in dit onderzoek.

Voor het analyseren van de interviews, de logboeken en de leerverslagen is er gebruik gemaakt van verschillende codes. De codes die gehanteerd zijn voor het verkrijgen van data voor het beantwoorden van de deelvraag over tijdsbesteding zijn (interviews): "*aantal maal per week gewerkt aan luisteropdrachten*", "*gemiddeld besteedde tijd p/luisteropdracht*", "*totaal besteedde tijd p/week*" en "*fragment met meest besteedde tijd*". De codes die gehanteerd zijn voor het verkrijgen van data voor het beantwoorden van de deelvraag over luisterstrategieën zijn (interviews): "*gebruik nieuwe strategieën*", "*behouden nieuwe strategieën*" en "*weglaten nieuwe strategieën*". De codes die gehanteerd zijn voor het verkrijgen van data voor het beantwoorden van de deelvraag over motivatie zijn (interviews): "*motiverende aspecten opdracht*", "*minder motiverende aspecten opdracht*" en "*redenen voor wel/niet willen doorgaan met de opdracht*". In het logboek is er gekeken naar hoe de studenten de luisterfragmenten waardeerden; 'niet interessant', 'redelijk interessant' of 'interessant' en dit is vervolgens gekwantificeerd door te tellen hoe vaak elk van deze drie waarderings voor kwam. De codes die gehanteerd zijn voor het verkrijgen van data voor het beantwoorden van de deelvraag over leerresultaten zijn (interviews en leerverslagen): "*gesprekken tussen moedertaalsprekers verstaan*", "*luisteren naar geluidsmedia en opnamen*", "*zelfstandig luistervaardigheid trainen*", "*luisterstrategie: plannen en voorspellen*", "*luisterstrategie: monitoren*", "*luisterstrategie: evalueren*", "*in hoeverre betere luisteraar*". Tot slot, de codes die gebruikt zijn voor het in kaart brengen van de kwaliteiten en gebreken van de interventie zijn (interviews): "*kwaliteiten van de opdracht*", "*gebreken van de opdracht*", "*aspecten die ertoe aanzetten de opdracht te maken*", "*aspecten die verhinderen dat studenten de opdracht gaan maken*". Verder is er bij de leerverslagen en de interviews gebruik gemaakt van beperkte open codering waarbij gezocht is naar overkoepelende thema's waaronder een aantal antwoorden geschaard konden worden.

6. Resultaten

6.1. Aanscherping ontwerp

6.1.1. Resultaten doelgroepanalyse

De doelgroep binnen dit onderzoek bestond uit studenten uit het propedeusejaar van de lerarenopleiding Frans van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen. Deze groep bestond uit 11 studenten, 10 vrouwen en 1 man. De leeftijd varieerde tussen 17 en 23 jaar. De achtergrond van deze studenten verschilde. Er was instroom vanuit HAVO (9), VWO (1, maar eindexamen niet gehaald) en MBO (1). 9 studenten hebben tot het laatste jaar van hun laatste genoten opleiding Frans gevolgd en 1 student niet. Er waren studenten bij die zich vaker in Franstalige contexten bevinden dan anderen, bijvoorbeeld omdat ze familie in een Franstalig land hebben wonen of omdat hun familie Frans spreekt. Er waren verschillende motieven te onderscheiden waarom studenten deze opleiding volgen. Deze studenten kozen voor de opleiding omdat ze leraar Frans willen worden, omdat ze hun hbo-propedeuse willen halen, of om eerst te kijken of ze deze opleiding leuk vinden. Er waren verschillen in niveau te zien: sommige studenten hadden in januari nog een (laag) A2-niveau, anderen hadden al een klein B1-niveau (zie ook paragraaf 1.1).

De studenten hebben taalvaardigheidslessen – waarin luister-, lees-, spreek- en schrijfvaardigheid aan bod komt - kunnen volgen gedurende het hele propedeusejaar. Voor luister- en leesvaardigheid waren elke periode 3 lessen ingeroosterd, voor schrijfvaardigheid 45 minuten en voor spreekvaardigheid 1,5 uur. Twee studenten zijn weinig (5 absenties of meer) aanwezig geweest tijdens deze lessen. De andere studenten waren regelmatig aanwezig, met variërend tussen 0 en 3 de absenties per student per periode (elke periode bestaat uit 8 lessen).

Naar aanleiding van de vraag of ze liever met video of met audio hun luistervaardigheid trainen, hebben studenten mondeling hun voorkeur aangegeven: 4 prefereerden video, 4 audio en 3 studenten vonden beiden prettig. Niet alle studenten waren in het bezit van een smartphone of tablet, wel van een PC. Tot slot is er gevraagd naar gebruik van ICT op basis van de vier gebruikersgroepen van Van den Beemt (2009). Studenten moesten aangeven welke van de vier typeringen het beste aansluit bij hoe ze internet en/of social media gebruiken. Vijf studenten typeerden zichzelf als traditionalisten (gebruiken ICT net name als hulpmiddel) en 6 studenten typeerden zichzelf als sociale netwerkers (sociale media zijn zeer belangrijk in het dagelijks leven). Dit komt enigszins overeen met wat Van den Beemt (2009) zegt over de gebruikersgroepen in het hbo: namelijk dat Netwerkers en Traditionalisten de grootste gebruikersgroep zijn, daarna volgen Gamers en Producenten. Deze groep bestond enkel uit Traditionalisten en Netwerkers, waarbij er net iets meer Traditionalisten zijn (6).

De resultaten uit de voormeting zijn terug te vinden in de volgende paragrafen (zie paragraaf 6.2 t/m 6.5), waarin de resultaten van de voormeting vergeleken worden met de resultaten uit de nameting.

6.1.2. Resultaten formatieve evaluaties

Eerste formatieve evaluatie

Uit de expert appraisal bleek dat de opgestelde ontwerpisen voor het luistermateriaal, de opdracht, de ICT-toepassing en differentiatie relevant en consistent waren, oftewel de docenten beoordeelden dat de ontwerpisen gebaseerd waren op recente inzichten, dat ze voorzien in een behoefte en logisch in elkaar zaten. Opgemerkt werd dat de ontwerpisen voornamelijk gingen over de productkant, dus aan welke eisen het luistermateriaal moest voldoen. De docenten misten ontwerpisen over de proceskant van de opdracht, dus hoe de studenten zelfstandig moeten werken. Naar aanleiding van de uitkomsten

van deze evaluatie, is er een paragraaf over zelfstandig leren toegevoegd aan het literatuuronderzoek en zijn ook hier ontwerpeisen bij geformuleerd.

Tweede formatieve evaluatie

De tweede evaluatie bestond uit drie micro-evaluaties. De eerste vond plaats met een tweedejaarsstudent. Deze student heeft de opdracht en bijbehorende documenten (zie Appendix A: Uitleg Project Compréhension orale, Appendix B: Documenten voor week 1, Appendix C: Lijst van luisterstrategieën en Appendix D: Carnet d'écoute (luisterlogboek)) doorlopen en de Scholar-pagina (zie Figuur 6) bekeken en becommentarieerd. Tijdens de doorloop zijn de activiteiten die de student uitvoerde geobserveerd en problemen genoteerd. De belangrijkste problemen waren dat de dropbox op Scholar niet werkte, dat de uitleg te lang was, dat er herhaling in de tekst zat en dat sommige vraagformuleringen in het logboek misschien tot verkeerde antwoorden zouden leiden. Alle opmerkingen zijn verwerkt tot een nieuwe versie.

Vervolgens zijn de documenten geëvalueerd met een onderzoeker van het lectoraat Leren met ICT. De uitleg werd duidelijk bevonden, alleen was een toevoeging aan het theoretisch kader over feedback geven nog gewenst. Dit is vervolgens nog toegevoegd.

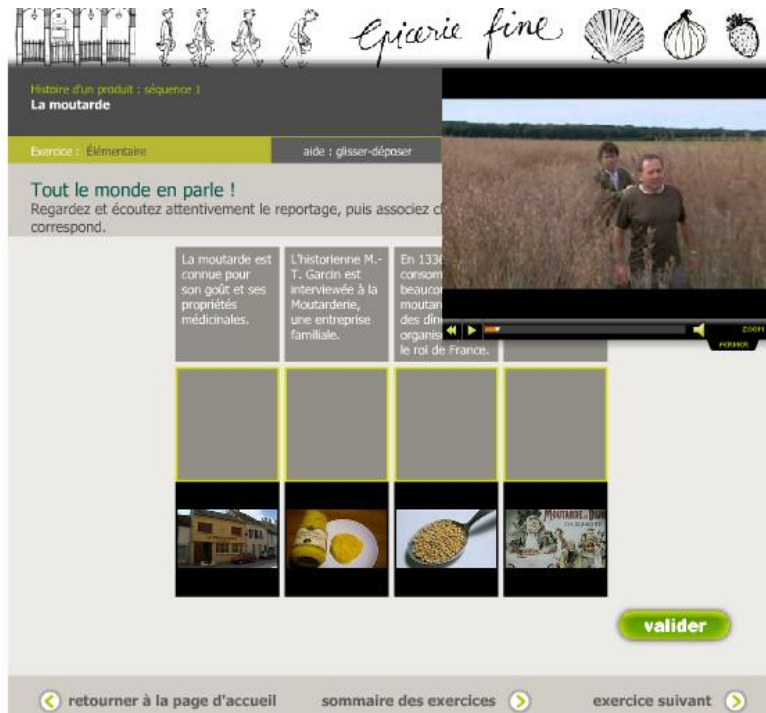
De laatste micro-evaluatie vond plaats met een docent van de opleiding Frans. Uit deze evaluatie bleek dat vier fragmenten per week ingeschat werd als veel omdat het invullen van het logboek veel tijd kost (+/- 20 minuten per logboek). Daarom is het minimum bijgesteld naar drie fragmenten. Verder schatte deze docent in dat het misschien frustrerend is voor studenten dat er geen goed of fout antwoord is, oftewel dat er geen (directe) correctie is op de antwoorden die ze geven. Daarom is aan de uitleg het nadrukkelijke advies toegevoegd om, naast de vragen in het logboek die gericht zijn op luisterstrategieën en globaal begrip van het fragment, ook de vragen op de sites te maken over de inhoud van het fragment omdat de website(s) ook de goede antwoorden geeft (zie Figuur 7 voor een voorbeeld van een luisterfragment met oefeningen op de site).

The screenshot shows the HAN Scholar interface with three main tabs: 'Start', 'Documents', and 'Votre travail'. The 'Documents' tab is active, displaying a list of documents and links. The 'Documents' section includes a table with columns for 'Type', 'Naam', and 'Gewijzigd door'. The 'Liens' section lists various resources like 'France Bienvenue sur YouTube - conversations', 'The French Podcast', 'TV5Monde - Apprendre.tv', and 'Radio France Internationale - exercices d'écoute'. The 'Vos suggestions' section shows a table with columns for 'Type', 'Bewerken', 'URL', 'Notities', 'Gemaakt door', and 'Gemaakt'. A suggestion for 'Fragment sur Paris' is visible, with a note 'Pourquoi écouter ce document? Parce qu'on parle de Paris!' and a creation date of '13-5-2013 14:26'.

Type	Naam	Gewijzigd door
	Uitleg Project Compréhension Orale	Pinxteren Veerle
	Uitleg Project Compréhension Orale	Pinxteren Veerle
	Carnet d'écoute (logboek)	Pinxteren Veerle van
	Carnet d'écoute. Ingevuld VOORBEELD	Pinxteren Veerle van
	Documents Semaine 1	Pinxteren Veerle van
	Lijst van luisterstrategieën	Pinxteren Veerle van

Type	Bewerken	URL	Notities	Gemaakt door	Gemaakt
		Fragment sur Paris	Pourquoi écouter ce document? Parce qu'on parle de Paris!	Pinxteren Veerle van	13-5-2013 14:26

Figuur 6. Detail van de elektronische leeromgeving (HAN Scholar) waarop al het benodigde materiaal staat



Figuur 7. Voorbeeld van een luisteroefening (video en opdrachten) van de website van TV5Monde

6.2. Tijdsbesteding

Vragenlijst

In de vragenlijst op de voormeting werden de studenten gevraagd per luisteractiviteit aan te geven hoe vaak ze er buiten de colleges om tijd aan besteedden (nooit, heel af en toe, alleen in de periode voor een tentamen, maandelijks, wekelijks of dagelijks) en hoeveel uur ze er aan besteedden.

In de vragenlijst op de nameting werd hen hetzelfde gevraagd. Omdat de nameting inging op hun luisteractiviteiten van de afgelopen vier weken (de periode waarin de interventie liep) werd hen gevraagd aan te geven of ze er nooit, maandelijks, wekelijks of dagelijks tijd aan besteed hadden en hoeveel uur. De opties 'heel af en toe' en 'alleen in de periode voor een tentamen' waren hier dus weggelaten.

Alle antwoorden zijn omgerekend naar minuten per week, zodat het algehele gemiddelde (zie Tabel 13) en het gemiddelde aantal minuten per luisteractiviteit besteed door de groep voor en na (tijdens) de interventie vergeleken kon worden. Op deze manier kon bekeken worden aan welke luisteractiviteiten voor de interventie de meeste tijd besteed werd en of er een verschil waar te nemen was met de tijdsbesteding tijdens de interventie (zie Tabel 14).

In onderstaande tabel (zie Tabel 13) is te zien dat het gemiddelde aantal minuten besteed aan luistervaardigheid voor de interventie lager lag dan na de interventie. De standaarddeviaties zijn echter erg groot zoals te verwachten viel gezien het kleine aantal respondenten.

Tabel 13
Resultaten gemiddelde tijdsbesteding voor en na de interventie

	Gemiddelde		Standaarddeviatie	
	Voor	Na	Voor	Na
Tijdsbesteding luistervaardigheid	70,60	111,67	208,66	561,76

De activiteiten waarop de interventie gericht was, waren luisteractiviteit 2 (namelijk in de vorm van radiofragmenten van Radio France Internationale), 5 (namelijk in de vorm van het logboek en eventueel de opdrachten op de websites van RFI en TV5Monde), 7 (namelijk op de website van TV5Monde en France Bienvenue) en 8 (namelijk op de website van France Bienvenue en The French Podcast) (zie Tabel 14).

Activiteit 5, 7 en 8 laten duidelijk een stijging zien in het gemiddelde aantal minuten per week besteed aan deze luisteractiviteit. Verklaring hiervoor is dat de activiteiten van de interventie gericht waren op het uitvoeren van deze activiteiten. Activiteit 2 laat echter een daling zien. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat studenten het beluisteren van fragmenten van RFI niet gezien hebben als het beluisteren van Franse nieuwsradio omdat dit geen 'live' radiofragmenten zijn of omdat ze deze fragmenten niet gekozen hebben. De overige activiteiten (1, 3, 6, 9 en 11) laten een daling zien, op activiteit 4 en 10 na. Met name luisteractiviteit 3, het luisteren naar Franstalige muziek en/of Franstalige muziekradio, laat een sterke daling zien (-97,42 minuten per week), maar men kan zich afvragen of het beluisteren van Franstalige muziek bijdraagt aan de luistervaardigheid. Daarbij is het mogelijk, gezien het hoge gemiddelde, dat studenten Franstalige muziek en/of Franstalige muziekradio op de achtergrond aan hebben staan (ter illustratie: twee studenten gaven aan dagelijks 2 uur aan deze activiteit te besteden, een student zelfs 3 uur, wat dit hoge gemiddelde kan verklaren). De daling van de tijdsbesteding aan luisteractiviteit 6 en 9 kan verklaard worden door de week die de studenten in Rennes (Bretagne, Frankrijk) hebben doorgebracht bij Franse families voorafgaand aan de implementatieperiode (en tijdens het invullen van de voormeting-vragenlijst). De stijging van activiteit 4 en 10 is klein (respectievelijk 6,86 en 5,10 minuten) en lijkt niet direct verband te houden met de interventie.

Tabel 14
Resultaten tijdsbesteding, per luisteractiviteit

Luisteractiviteit	Gemiddelde (in minuten)		Standaarddeviatie	
	Voor	Na	Voor	Na
1. Het kijken naar Franse televisie zonder ondertiteling	53,29	34,55	85,84	44,86
2. Het luisteren naar Franse nieuwsradio	96,59	69,32	249,36	186,76
3. Het luisteren naar Franstalige muziek en/of Franstalige muziekradio	326,28	228,86	449,18	323,26
4. Het kijken naar Franse films en/of series zonder ondertiteling	12,23	19,09	20,31	36,18
5. Het maken van Franse luisteropdrachten met vragen	6,62	134,32	10,29	142,32
6. Het voeren van gesprekken met Franse native-speakers	124,30	52,73	260,89	123,56
7. Het kijken naar Franse filmpjes op internet	88,65	609,00	249,92	1800,79
8. Het luisteren naar gesprekken tussen Franstaligen (interviews, discussies)	45,27	74,32	125,52	122,62
9. Luisteren als lid van een live publiek (theater, openbare lezing, excursie... in het Frans)	0,26	0,00	0,70	0,00
10. Luisteren naar openbare mededelingen in het Frans(aankondigingen, instructies, aanwijzingen, waarschuwingen)	1,04	6,14	1,01	10,92
11. Andere Franse luisteractiviteiten, namelijk ... (genoemd werd: 'film', 'tv5', 'met kennissen en vrienden' en 'met een gast op mijn werk')	15,72	0,00	30,80	0,00

Voorafgaand aan de interventie gaven de studenten aan nooit (4) of 1-2 keer per week (7) op Scholar te kijken in verband met luistervaardigheidsoefeningen (ook al zijn er links naar luistervaardigheidsoefeningen te vinden op Scholar) (zie Tabel 15). Na de interventie bleken alle studenten 1 of meerdere keren per week op Scholar te kijken. Geen enkele student gaf meer aan nooit op Scholar te kijken. Verklaring hiervoor is dat de documenten en links die benodigd waren voor deze interventie, allemaal op Scholar te vinden waren.

Tabel 15
Resultaten Scholar raadplegen in verband met luisteroefeningen

	Hoe vaak kijk je per week op Scholar in verband met luistervaardigheidsoefeningen?	
	Voor	Na
Nooit	4 studenten	-
1-2 keer	7 studenten	3 studenten
2-3 keer	-	1 studenten
3-4 keer	-	3 studenten
vaker	-	4 studenten

De meest opvallende verandering is het aantal studenten dat na de interventie gebruik blijkt te maken van de computer voor het trainen van luistervaardigheid buiten de colleges om; na de interventie blijken alle studenten hiervan gebruik te maken (zie Tabel 16). De interventie was dan ook vooral geschikt voor gebruik op de computer.

Tabel 16
Resultaten middelen waarmee luistervaardigheid wordt getraind

	Met welk middel train je je luistervaardigheid buiten de colleges om? (meerdere antwoorden mogelijk)	
	Voor	Na
Mp3-speler	2	1
Smartphone	6	4
Computer (pc, laptop, etc.)	9	11
Tablet	1	1
Cd/cd-rom	3	-
Geen van allen	-	-

Er is te zien dat er geen opvallende verandering is opgetreden in met wie de studenten hun luistervaardigheid trainen buiten de colleges om (zie Tabel 17). Voor en na de interventie geven 10 studenten aan hun luistervaardigheid alleen te trainen.

Tabel 17
Resultaten personen met wie luistervaardigheid wordt getraind

	Met wie train je je luistervaardigheid buiten de colleges om? (meerdere antwoorden mogelijk)	
	Voor	Na
Alleen	10	10
Met een studiegenoot	1	-
Met een native-speaker (moedertaalspreker)	3	2
Anders, namelijk:...	1 (met vrienden)	1 (met vader)

De interventie was met name gericht op luisterdoel 2 en 4. In eerste instantie was het project namelijk gericht op het globaal begrijpen van luisterfragmenten en het maken van vragen in het logboek. Luisterdoel 5 en 6 kwamen impliciet aan bod wanneer studenten bijvoorbeeld merkten dat ze na de eerste of tweede luisterronde nog niet genoeg begrepen hadden van het fragment om er een goede samenvatting van te kunnen maken.

Wat betreft luisterdoel 2 en 4 is dan ook een stijging te zien in het aantal studenten dat zichzelf dit als doel stelt wanneer ze hun luistervaardigheid buiten de colleges trainen (zie Tabel 18). Opvallend is de daling in het aantal studenten (-4) dat aangeeft te luisteren voor het plezier. Men kan zich hierbij afvragen of dit een negatieve ontwikkeling is, aangezien over de bijdrage van het beluisteren van muziek aan de luistervaardigheid te twisten is. Daarentegen gaven studenten wel aan dat ze voor hun plezier tv kijken (2), radio beluisteren (respectievelijk 4 en 1) of een film kijken (5), iets dat vermoedelijk meer bijdraagt aan de luistervaardigheid dan muziek beluisteren en wat potentieel negatieve invloeden kan hebben op hun luistervaardigheid wanneer ze hier minder tijd aan besteden.

Tabel 18

Resultaten luisterdoelen bij luistervaardigheidstraining

	Wat is je luisterdoel wanneer je zelf tijd besteedt aan luistervaardigheid buiten de colleges om? Geef ook aan welke luisteractiviteit je voor dit luisterdoel uitvoert (tv, radio, etc. ...) (meerdere antwoorden mogelijk).	
	Voor	Na
1. Luisteren voor het plezier	8 tv (2) radio (4) film (5) muziek (3)	4 Tv (2), muziek (3), laptop (2), radio (1), iphone (1)
2. Luisteren om de globale boodschap te begrijpen	4 pc (2) radio (1) TV5Monde (1)	6 Tv (1), fragmenten YouTube en RFI (1), laptop (1), radio (1), woorden herkennen (1).
3. Luisteren om alles letterlijk te verstaan	1 tv (1)	2 YouTube (1), context begrijpen (1)
4. Luisteren om daarna opdrachten bij het fragment te kunnen maken	4 pc (2)	6 Tv5 (1), internet (1), huiswerk (1), laptop (1)
5. Luisteren om specifieke informatie te horen	6 TV5Monde (1) nieuws (2) pc (2)	5 Fragmenten (1), laptop (1)
6. Luisteren om gedetailleerd te worden geïnformeerd	1 radio (1) pc (1)	3 Fragmenten (1), laptop (2)
7. Anders, namelijk:...	2 (om een gesprek te volgen, contact met familie)	- -

Interview

Uit de interviews bleek dat de meeste studenten (3) ongeveer 3 keer per week aan de opdrachten werkten, een student deed alles op één dag en een student verdeelde de opdrachten over twee dagen. Drie studenten besteedden gemiddeld 15 minuten aan een fragment inclusief opdrachten en twee studenten 30 minuten. In totaal varieerde de totaal besteedde tijd per week van 45 minuten tot een kleine twee uur. De fragmenten waar de meeste tijd aan werd besteed, waren de fragmenten die de student als moeilijker zagen, vanwege het onderwerp of vanwege de snelheid. Welke bronnen dit waren verschilde per student, maar over het algemeen werden vooral de fragmenten van Radio France Internationale moeilijk bevonden. De fragmenten van France Bienvenue werden daarentegen als makkelijk gezien, omdat de onderwerpen dichter bij de studenten lagen.

De studenten hebben niet bij alle fragmenten in het logboek ingevuld hoeveel tijd ze eraan besteed hebben. Daarom konden deze data niet gebruikt worden.

6.3. Luisterstrategieën

Vragenlijst

De metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ) (Vandergrift et al., 2006) bestaat uit 21 items met 5 onderliggende concepten. Planning/evaluatie bestaat uit 5 items en gaat over de strategieën die gebruikt worden om zichzelf voor te bereiden op het luisteren en het evalueren van de gebruikte luisteraanpak. Gerichte aandacht gaat over strategieën die de luisteraar gebruikt om zich te blijven concentreren op de taak en beslaat 4 items. Zelfkennis beslaat 3 items en gaat over het beeld wat de luisteraar heeft over de moeilijkheidsgraad van luistervaardigheid (ten opzichte van de andere vaardigheden), zijn/haar zelfeffectiviteit en luisterangst. Vertalen beslaat 3 items en gaat over strategieën die luisteraars juist moeten vermijden willen ze goede luisteraars worden. Het concept probleem-oplossen bestaat uit 6 items en gaat over het afleiden van de betekenis van woorden en het monitoren van deze gevolgtrekkingen. Omdat er op een schaal van 1 tot 6 aangegeven kon worden of men het helemaal eens (1) tot helemaal niet eens (6) was met de stellingen, betekent een lager gemiddelde dan 3,5 dat respondenten het eens waren met de stellingen en dat dit dus positief is.

In onderstaande tabel (Tabel 19) is te zien dat het gemiddelde gedaald is, wat een goed teken is. Dat betekent dat respondenten het gemiddeld meer eens waren met de stellingen na de interventie en dat ze dus meer strategieën hebben gebruikt. Het verschil is echter zeer klein (0,12) en de standaarddeviatie is dermate groot dat er niet gesproken kan worden van een groot, laat staan significant, verschil.

Tabel 19
Resultaten vragenlijst metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ), groep

n (aantal stellingen)	N	Gemiddelde		Standaarddeviatie	
		voor	na	voor	na
21	11	3,26	3,14	1,41	1,33

In onderstaande tabel (zie Tabel 20) is het gemiddelde antwoord per student weergegeven. In de laatste kolom is te zien of het om een positief (+) of negatief (-) verschil gaat. Belangrijk om op te merken is dat een minteken betekent dat het gemiddelde op de nameting lager ligt dan op de voormeting maar dat dit positief is omdat het betekent dat de respondent het gemiddeld meer eens is met de stellingen en dus meer strategieën gebruikt. Zeven studenten waren het op de nameting gemiddeld meer eens met de stellingen dan op de voormeting, wat betekent dat ze waarschijnlijk (iets) meer strategieën zijn gaan gebruiken. Vier studenten waren het op de nameting gemiddeld minder eens met de stellingen dan op de voormeting, wat betekent dat ze waarschijnlijk (iets) minder strategieën zijn gaan gebruiken.

Tabel 20*Resultaten vragenlijst metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ), per student*

Student	Gemiddelde		
	Voor	na	verschil
1	2,57	3,95	+
2	2,76	2,57	-
3	2,86	3,00	+
4	3,57	3,38	-
5	3,14	2,38	-
6	4,33	2,95	-
7	3,10	2,86	-
8	3,43	3,14	-
9	3,43	3,52	+
10	3,48	3,86	+
11	3,24	2,95	-

In onderstaande tabel (zie Tabel 21) zijn het gemiddelde en de standaarddeviatie op de voor- en nameting per onderwerp te zien. Bij de eerste drie onderwerpen is een daling van het gemiddelde waar te nemen, wat positief is, aangezien respondenten het dus na de interventie meer eens waren met de stellingen dan daarvoor. Gezien de kleine aantallen studenten zijn stellige conclusies echter niet gerechtvaardigd. Vertalen is een strategie die vermeden moet worden om luistervaardiger te worden. Wanneer respondenten het dus oneens zijn met de stellingen hierover is dat positief. Daarom is de stijging van het gemiddelde voor het onderwerp vertalen van 4,09 naar 4,24 positief te noemen, omdat het betekent dat er door de respondenten aangegeven werd dat ze na de interventie gemiddeld (iets) minder zijn gaan vertalen dan daarvoor.

Het onderwerp probleem-oplossen laat een stijging van het gemiddelde zien, wat betekent dat de respondenten na de interventie aangeven het minder eens te zijn met de stellingen dan daarvoor. Dit betekent dat ze minder strategieën gebruiken gericht op het raden van woorden.

Tabel 21*Resultaten vragenlijst metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ), per onderwerp*

Onderwerp	n	N	Gemiddelde		Standaarddeviatie	
			Voor	Na	Voor	Na
Planning/evaluatie	5	11	3,67	3,24	1,32	1,35
Gerichte aandacht	4	11	3,43	3,30	1,58	1,56
Zelfkennis	3	11	3,30	3,18	1,57	1,47
Vertalen	3	11	4,09	4,24	1,31	1,35
Probleem-oplossen	6	11	2,97	3,14	1,25	1,08

Interviews

In de interviews hebben studenten per luisterfase (voor, tijdens en na) aangegeven welke nieuwe strategieën ze zijn gaan gebruiken, welke strategieën van die fasen ze willen behouden en eventueel (dit was geen interviewvraag, maar werd door sommige studenten wel uitgelegd) welke ze niet meer willen gebruiken. Een overzicht van de antwoorden is te zien in Tabel 22. Na de tabel volgt een toelichting. Tussen haakjes is het aantal studenten aangegeven dat dit antwoord heeft gegeven.

Tabel 22
Resultaten luisterstrategieën uit de interviews

	Activiteiten voor het luisteren (luisterstrategie: plannen en voorspellen)	Activiteiten tijdens het luisteren (luisterstrategie: monitoren)	Activiteiten na het luisteren (luisterstrategie: evalueren)
De strategieën die de studenten voor de interventie niet uitvoerden maar nu wel gebruiken	<ul style="list-style-type: none"> • Woorden voorspellen (4) • Onderwerp voorspellen (3) • Terugdenken aan een vergelijkbaar fragment (2) • Tekstsoort raden (1) • Opschrijven wat je al weet van het onderwerp (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aantekeningen maken tijdens het luisteren (4) • Samenvatting maken van wat ik gehoord heb (3) • Bedenken op welk onderdeel ik me de tweede keer luisteren nog een keer goed op moet focussen (2) • Precies luisteren/op details letten (1) • Kijken of mijn voorspellingen kloppen (woordenlijst) (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Het bedenken van een nieuwe luisterstrategie/luisterdoel (3) • Bedenken hoe je geluisterd hebt/je aanpak omschrijven (2)
De strategieën die de studenten willen blijven gebruiken	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwerp voorspellen (3) (evt. d.m.v. het doorlezen van de vragen van de opdracht/toets) • Woorden voorspellen (1) • Terugdenken aan een vergelijkbaar fragment (1) • Tekstsoort raden (1) • Opschrijven wat je al weet van dit onderwerp (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aantekeningen maken tijdens het luisteren (4) • Een samenvatting maken (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Het bedenken van een nieuw luisterdoel (2)
Niet meer gebruiken	<ul style="list-style-type: none"> • woorden voorspellen (2) • tekstsoort raden (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Niet meer voorspellingen checken (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenlijk altijd wel al idee in hoofd/heeft eigen strategie, wil dit dus niet meer doen (2) • Wil dit niet meer doen tenzij iets goed werkt: dan blijven doen. (1)

Wat betreft de strategieën van voor het luisteren, valt op dat alle voorspellingsstrategieën die in het logboek aangeboden worden, genoemd werden als strategie die eerst niet werd gebruikt. 'Woorden voorspellen' en het 'onderwerp voorspellen' werden het vaakst genoemd. Vervolgens werden ook alle strategieën nogmaals genoemd als strategie die de student(en) wil(len) blijven gebruiken, maar het voorspellen van het onderwerp werd het vaakst genoemd. Twee studenten lichtten toe dat dit het begrijpen van het fragment makkelijker maakt. Een aantal studenten gaf uit zichzelf aan welke strategieën hij/zij niet meer wilde gebruiken. Woorden voorspellen werd genoemd omdat dat te veel tijd kost, ook het raden van de tekstsoort werd genoemd omdat diegene dit niet bewust meer wil doen.

Wat betreft de strategieën tijdens het luisteren, valt op dat het maken van aantekeningen door maar liefst vier studenten werd genoemd als strategie die ze voor deze interventie nog niet gebruikten, terwijl dit geen specifieke opdracht was in het logboek. Dit is een indirect effect geweest van de opdracht. Ook 'precies luisteren/op details letten' was geen specifieke opdracht, maar werd ook maar door één student genoemd. Alle monitorstrategieën die in het logboek aan bod kwamen werden minimaal door één student genoemd. Er werden slechts twee strategieën genoemd die studenten willen behouden. Het maken van aantekeningen willen studenten blijven doen vanwege verschillende redenen. Een student gaf aan "*omdat ik dan actiever met luisteren bezig ben en geconcentreerder luister.*" Een ander gaf aan "*omdat ik zo geen informatie vergeet.*" Een derde gaf aan "*omdat het helpt informatie te onthouden. Ook helpt het om geen dingen te vergeten als het fragment erg snel gaat.*" Een student lichtte toe dat het maken van een samenvatting helpt bij het checken of je genoeg van het fragment begrepen hebt.

Wat betreft de strategieën voor na het luisteren, werden ook beide strategieën die in het logboek naar voren komen genoemd. Er zijn slechts twee studenten die aangaven dat ze ook in het vervolg na het beluisteren van een fragment een nieuw luisterdoel voor de volgende keer willen bedenken. Eén student gaf hier een reden voor: *"omdat ik dan voor mezelf betekenis kan geven aan het luisterfragment."* De ander zei: *"Bij een volgende luisteropdracht zou ik na het luisteren bedenken wat ik de volgende keer anders zou doen."* Opvallend is ook dat drie studenten aangaven dit niet meer te willen doen. Redenen hiervoor zijn de volgende: *"Ik denk niet dat ik dit weer zou doen. Misschien dat ik wel een luisterstrategie of luisterdoel zou bedenken als ik merk dat iets goed ging. Bijvoorbeeld als ik gelet heb op details en merk dat dat goed werkt, dan zou ik die strategie de volgende keer weer gebruiken."*, *"Eigenlijk heb ik altijd wel een idee in mijn hoofd van hoe ik het fragment ga aanpakken."* en *"Ik wil het stellen van luisterdoelen niet meer doen. Ik heb namelijk mijn eigen luisterstrategie en die vind ik fijn werken: eerst de vragen lezen en dan twee keer het fragment beluisteren."*

Logboek

Uit de ingeleverde logboeken bleek dat studenten alle vragen hebben beantwoord, zowel voor, tijdens en na het luisteren (op slechts vier niet ingevulde antwoorden na, maar dit lijkt verwaarloosbaar op in totaal 111 ingeleverde logboeken). Uit deze complete logboeken blijkt dus dat de studenten aan alle strategieën hebben gewerkt. Er is één student die door persoonlijke omstandigheden slechts 1 logboek heeft ingeleverd, deze persoon kan dus niet meegenomen worden in deze analyse. Twee studenten hebben elk 2 van de 4 logboeken ingeleverd, één om redenen buiten de opdracht om en één om redenen die met de opdracht te maken hadden, en één student heeft 3 van de 4 logboeken ingeleverd, ook om redenen buiten de opdracht om.

Om een verklaring te vinden voor de daling in het gebruik van luisterstrategieën gericht op 'probleem-oplossen' (zie Tabel 21), is er gekeken naar de logboeken. Er is gekeken naar in hoeverre deze strategieën aan bod kwamen in de vragen in het logboek en of studenten strategieën die tot deze groep behoren hebben gekozen uit de lijst van luisterstrategieën. In de MALQ-vragenlijst staan 6 stellingen/strategieën die behoren tot het concept probleem-oplossen, te weten:

- 5. Ik gebruik de woorden die ik ken om de woorden te raden die ik niet ken*
- 7. Wanneer ik luister vergelijk ik wat ik begrijp met mijn kennis over het onderwerp*
- 9. Ik gebruik mijn ervaring en kennis om beter te begrijpen*
- 13. Wanneer ik luister, pas ik mijn interpretatie aan als ik me realiseer dat hij fout is*
- 17. Ik gebruik het algemene idee van de tekst om me te helpen met het raden van de woorden die ik niet ken*
- 19. Wanneer ik de betekenis van een woord raad, denk ik terug aan al het andere wat ik heb gehoord om te zien of mijn gok logisch is*

Strategie 7, 9 en 13 komen impliciet terug in de vragen in het logboek. Het logboek zelf bevat echter geen vragen gericht op woordraadstrategieën 5, 17 en 19. Tijdens de activiteiten na het luisteren beantwoordden studenten twee vragen: 'Hoe heb je geluisterd?' en 'Wat zou je de volgende keer anders/beter doen? Schrijf een (luister)doel op voor de volgende keer of kies een luisterstrategie uit de 'Lijst van luisterstrategieën'. Bij deze laatste vraag hadden studenten dus de keuze tussen zelf een luisterdoel te formuleren of een strategie te kiezen uit de aangeboden lijst met strategieën. Na analyse van de logboeken blijkt dat studenten in het merendeel van de gevallen zelf een luisterdoel formuleerden (bijvoorbeeld 'meer op details letten', 'geconcentreerd blijven luisteren', 'het fragment niet tussendoor stopzetten') en dat er slechts een enkele keer (9 keer in totaal) een strategie uit de lijst gekozen werd. Hiervan werd alleen woordraadstrategie 5 door twee studenten gekozen. Een aantal

keer werd er wel een woordraadstrategie gekozen, maar heeft de student er na het volgende luisterfragment niet op gereflecteerd, wat mogelijk duidt op het niet gebruiken van deze strategie. Een mogelijke verklaring kan zijn dat studenten zich bewuster zijn geworden van hun gebrek aan woordraadstrategieën na het werken aan dit project omdat ze na elk fragment hebben gereflecteerd op hun manier van luisteren.

In de MALQ-vragenlijst staan 4 stellingen/strategieën die behoren tot het concept gerichte aandacht, te weten:

- 2. Ik focus me meer op de luistertekst wanneer ik merk dat het niet snap*
- 6. Wanneer ik afdwaal, herpak ik gelijk mijn concentratie*
- 12. Wanneer ik mijn aandacht verlies probeer ik die weer terug te krijgen*
- 16. Wanneer ik moeite heb met begrijpen wat ik hoor, geef ik het op en stop met luisteren*

Het gebruik van deze strategieën lijkt verbeterd (zie Tabel 21) maar deze strategieën waren net als sommige probleem-oplosstrategieën ook niet expliciet verwerkt in de logboekvragen. Echter, de luisterdoelen die de studenten zelf formuleerden waren met name gericht op deze strategieën, namelijk focus en concentratie. Dit kan een mogelijke verklaring zijn voor de verbetering van deze strategieën.

6.4. Leerresultaten en leerervaringen

Toetsresultaten

In onderstaande tabel (zie Tabel 23) is te zien dat het gemiddelde aantal behaalde punten op het onderdeel luistervaardigheid gestegen is van 70,74% naar 75,00%. Dit is een stijging van meer dan 4%, wat een positieve ontwikkeling genoemd kan worden. Gezien de kleine aantallen studenten zijn stellige conclusies echter niet gerechtvaardigd.

Tabel 23
Toetsresultaten

Gemiddelde		Standaarddeviatie (van het aantal punten)	
Voor	Na	Voor	Na
70,74%	75,00%	3,10	2,48
(16,27 van de 23 punten)	(18,75 van de 25 punten)		

Leerverslagen en interviews

De opdracht had een aantal leerdoelen:

- gesprekken tussen moedertaalsprekers verstaan (op A2/B1-niveau)
- luisteren naar geluidsmedia- en opnamen (op A2/B1-niveau)
- luisterstrategieën toepassen (plannen/voorspellen, monitoren en evalueren)
- zelfstandig luistervaardigheid trainen met behulp van een luisterlogboek

Naar aanleiding van deze doelen zijn er vragen opgesteld voor het interview (bijvoorbeeld 'Wat betreft 'gesprekken tussen moedertaalsprekers verstaan', wat heb je geleerd?') en voor de leerverslagen (bijvoorbeeld 'Ik heb geleerd dat/hoe:.....').

NB: in het leerverslag werd in het algemeen gevraagd wat de studenten geleerd hadden van het trainen van luisterstrategieën. In het interview werd er per fase (voor, tijdens en na het luisteren) gevraagd naar luisterstrategieën. In onderstaande tabel (zie Tabel 24) staan per onderwerp de resultaten uit de interviews en de leerverslagen. Onderstreept staan de woorden die het overkoepelende thema van de uitspraken weergeven (zoals 'kenmerken').

Tabel 24
Resultaten interviews en leerverslagen

Onderwerp	Hoofdpunten en voorbeelden	
	Interviews	Leerverslagen
gesprekken tussen moedertaalsprekers verstaan	De studenten hebben de <u>kenmerken</u> geleerd van gesprekken tussen moedertaalsprekers (zoals de spreektaal die gebruikt wordt, de emoties die je in hun stem hoort, dat ze kunnen mompelen en snel kunnen praten).	De studenten hebben de <u>kenmerken</u> geleerd van gesprekken tussen moedertaalsprekers (minder zakelijk en dus makkelijker te volgen, dat accenten afleiden en daardoor het fragment minder goed te begrijpen is, dat moedertaalsprekers binnensmonds kunnen praten). Ook hebben studenten geleerd hoe ze deze fragmenten kunnen <u>aanpakken</u> (door blijven luisteren en niet begrepen woorden raden, concentreren op woorden en uitdrukkingen die je al kent, focussen op datgene wat gezegd wordt, rustig en geconcentreerd blijven, andere strategieën gebruiken: eerst woorden bedenken die bij het onderwerp horen)
luisteren naar geluidsmedia en opnamen	De studenten hebben geleerd hoe ze dergelijke fragmenten het beste kunnen <u>aanpakken</u> (bijvoorbeeld door gebruik te maken van beelden (als die er zijn), door eerst globaal en dan gericht te luisteren, te focussen op het gesprokene (en niet op de achtergrondgeluiden), door van tevoren het onderwerp van de tekst te weten te komen, door niet alles te willen begrijpen/verstaan en door je te richten op de hoofdpunten en enkele details.)	De studenten hebben geleerd hoe ze dergelijke fragmenten het beste kunnen <u>aanpakken</u> (bijvoorbeeld door gebruik te maken van afbeeldingen/beeld (3), dat je het fragment de eerste keer globaal moet begrijpen en de tweede keer meer kunt letten op details, rustig en geconcentreerd luisteren, andere strategieën gebruiken: eerst woorden bedenken die bij het onderwerp horen, hoe je de belangrijkste informatie en hoofdpunten kunt achterhalen). Andere antwoorden hadden te maken met <u>algemene kennis over dergelijke fragmenten</u> (bijvoorbeeld: 'je kunt niet alles letterlijk begrijpen', 'radiofragmenten zijn best te volgen ondanks dat het soms nogal snel gaat')
zelfstandig luistervaardigheid trainen met behulp van een luisterlogboek	De antwoorden op deze vraag waren niet eenduidig: <ul style="list-style-type: none"> • zelfstandig werken kan goed met deze websites en het logboek is een goede ondersteuning; • het is fijn om zelfstandig te werken omdat je zelf plaats en tijd kunt bepalen en ook of je nog een keer luistert of niet; • zelfstandig je luistervaardigheid trainen helpt je niveau omhoog te krijgen; • een student vind dat ze niet zelfstandiger is geworden hiervan; • als je zelfstandig mag kiezen welk fragment je beluistert, wil je het ook echt begrijpen. 	Studenten hebben geleerd hiermee hun luistervaardigheid te <u>verbeteren</u> (7) (bijvoorbeeld: 'Ik word op deze manier bewuster van het luisteren en probeer mijn luistervaardigheid te verbeteren', 'Met behulp van een logboek kan ik mijn luistervaardigheid verbeteren', 'Het luisterlogboek dwingt je er ook toe aandachtig te luisteren omdat je de vragen goed moet kunnen beantwoorden', 'Het zelfstandig werken aan luistervaardigheid toch belangrijk is om je luistervaardigheidniveau te trainen. in deze 4 weken ben ik namelijk beter geworden in luistervaardigheid (en dat heb ik zelf ook gemerkt) Studenten geven aan meer <u>inzicht</u> te krijgen in hun luistervaardigheid (3) (bijvoorbeeld: 'Het is fijn om een luisterlogboek te hebben. Je kunt zo voor jezelf zien of je vooruit bent gegaan met luisteren', 'Dit is een goed hulpmiddel om erachter te komen waar je sterke, maar vooral je 'zwakke' punten liggen'. 'Het is handig om op manier van een luisterlogboek zicht te krijgen op de manier hoe jij zo'n luisterfragment aanpakt, bijv. door steeds weer een luisterdoel te formuleren en hoe vaak je naar een luisterfragment luistert' Eén student geeft aan dat dit voor haar <u>niet helpt</u> . Een ander plaatst een <u>kanttekening</u> , namelijk '(...) Ik vind echter wel dat een logboek invullen te veel tijd kost. Ik oefen

luisterstrategieën toepassen

dan ook zonder een logboek in te vullen'.

Plannen/voorspellen

Studenten vinden het handig om voorspellingsactiviteiten te doen omdat ze dan bijvoorbeeld weten wat ze kunnen verwachten, meer in het onderwerp zitten, meer begrijpen, meer woorden herkennen.

Naast dat er antwoorden gegeven werden die gerelateerd waren aan de luisterstrategieën (zie hieronder) werden er ook een aantal algemenere antwoorden gegeven die te maken hadden met de aanpak (bijvoorbeeld 'Dit is een belangrijke volgorde om fragmenten beter te begrijpen, voor dit project lette ik hier helemaal niet op', over deze volgorde werd door anderen gezegd dat ze het fragment twee keer beluisterden (een keer globaal en nog een keer om de gemiste informatie aan te vullen).

De meeste antwoorden uit de leerverslagen hadden te maken met voorspelactiviteiten (bijvoorbeeld: vooraf bedenken waar het fragment over gaat (5), voorkennis van het onderwerp mobiliseren, van tevoren een activiteit maken)

Monitoren

Twee studenten geven aan dat ze geleerd hebben om door te blijven luisteren als ze iets horen wat ze niet begrijpen.

Slechts twee antwoorden hadden te maken met monitoractiviteiten ('de belangrijke dingen opschrijven' en 'jezelf controleren')

- Soms kloppen je voorspellingen wel, soms niet. Als ze niet kloppen bedenkt een student waar het dan wel over gaat.

- Leren concentreren op woorden die je kent om fragment te begrijpen

- steekwoorden noteren
- bedenken op welk onderdeel je je nog een keer moet focussen

Evalueren

Drie studenten geven aan dat ze geleerd hebben te bedenken hoe ze het fragment de volgende keer zullen aanpakken (anders of juist hetzelfde) .

Drie antwoorden hadden te maken met evaluatieactiviteiten ('het is goed om op jezelf te reflecteren zodat je weet waar je fout zat en dat je het anders aanpakt de volgende keer', 'ik evalueer op hoe het ging', 'ook merk ik dat ik beter aan een luisterfragment kan werken wanneer ik voor mezelf een doel heb gesteld')

Een student geeft aan dat het fijn is een luisterdoel te hebben omdat je zo betekenis kunt geven aan het fragment en omdat het ervoor zorgt dat je echt iets wil bereiken.

Een student geeft aan geleerd te hebben terug te kijken op hoe ze de strategieën toegepast heeft.

Een student geeft aan dit onderdeel te moeilijk te vinden en er daardoor niks van geleerd te hebben.

Wat betreft 'gesprekken tussen moedertaalsprekers verstaan', valt op dat zowel in de interviews als in de leerverslagen aangegeven wordt dat men geleerd heeft over de kenmerken van deze fragmenten. Daarnaast wordt in de leerverslagen ook nog aangegeven dat men geleerd heeft hoe men dit soort fragmenten moet aanpakken.

Wat betreft 'luisteren naar geluidsmedia en opnamen', valt op dat in beide situaties aangegeven werd dat men geleerd heeft hoe dergelijke fragmenten aangepakt kunnen worden. In de leerverslagen werden daarbij nog enkele antwoorden gegeven die te maken hadden met algemene kennis over zulke fragmenten.

Wat betreft 'zelfstandig luistervaardigheid trainen met behulp van een luisterlogboek', valt op dat in de leerverslagen duidelijk terug te zien is dat studenten hebben geleerd hiermee hun luistervaardigheid te verbeteren en meer inzicht hebben gekregen in hun luistervaardigheid, terwijl de antwoorden in de interviews niet zo eenduidig waren. Verder waren in de leerverslagen twee opmerkingen geplaatst die juist aangeven dat dit hen niet helpt.

Wat betreft 'luisterstrategieën toepassen', moet vermeld worden dat er in de interviews specifiek per luisterstrategie gevraagd werd naar wat men geleerd had, terwijl in het leerverslag één vraag gesteld werd, namelijk wat men van het trainen van de luisterstrategieën (voor, tijdens en na het luisteren) had geleerd. Opvallend is dan dat in het leerverslag vervolgens met name de voorspellingsactiviteiten worden genoemd.

Er is ook vergeleken of de antwoorden uit de interviews overeenkwamen met de antwoorden gegeven door dezelfde studenten in het leerverslag, om te kijken of studenten geen 'wenselijkere' antwoorden gaven tijdens het interview ten opzichte van het leerverslag. In de meeste gevallen kwamen de antwoorden niet direct overeen (in het leerverslag werd bijvoorbeeld wel aangegeven dat men geleerd had hoe men gesprekken tussen moedertaalsprekers moet aanpakken, in het interview niet, en in het leerverslag werd bijvoorbeeld bij 'zelfstandig luistervaardigheid trainen met behulp van een luisterlogboek' aangegeven dat men meer inzicht kreeg in zijn/haar luistervaardigheid terwijl hier in het interview niks over gezegd werd) in een aantal gevallen wel (bijvoorbeeld de kenmerken van gesprekken tussen moedertaalsprekers, de aanpak van geluidsmedia en opnamen, het evalueren). In ieder geval gingen de antwoorden in beide gevallen over wat de student geleerd had wat betreft dat onderwerp, dus er kan niet gezegd worden dat er in het interview wenselijkere antwoorden gegeven werden. In slechts één geval (bij de vraag over zelfstandig luistervaardigheid trainen met behulp van een luisterlogboek) was het antwoord in het leerverslag positief ('je kan zo makkelijk je 'einddoel' herpakken, om zo een andere strategie te kunnen gebruiken voor het aankomende luisterfragment') en in het interview negatief ('Ik vind dat ik al veel doe, namelijk Frans-Marokkaanse muziek luisteren en het Marokkaanse nieuws (in het Frans) bekijken. Ik vind niet dat ik nu zelfstandiger ben dan eerst.'), dus het antwoord in het leerverslag zou een sociaal wenselijk antwoord kunnen zijn.

Interviews

Uit de antwoorden op de vraag 'In hoeverre denk je dat je een betere luisteraar bent geworden?' bleek dat alle geïnterviewde studenten vonden dat ze beter zijn geworden op een bepaald gebied. De meeste antwoorden hadden met focus en concentratie te maken: de een luistert bewuster en kan zich daardoor beter concentreren, een ander geeft aan zich nu beter op de voorgrondgeluiden te kunnen concentreren, weer een ander heeft geleerd om echt rustig te blijven tijdens het fragment en om zich te blijven concentreren en een laatste student gaf aan beter om te kunnen gaan met de snelheid van de fragmenten (eerst was ze hier bang voor en werd ze gestrest, nu luistert ze nog een keer gefocust en dan gaat het wel). Eén student gaf iets heel anders aan, namelijk dat ze beter is geworden in globaal luisteren (maar gericht luisteren nog wel moeilijk vindt).

6.5. Motivatie

Vragenlijst

Onderstaande tabel (zie Tabel 25) laat zien dat het gemiddelde op de motivatievragenlijst gestegen is. Wederom gaat het om een klein verschil (0,33) en zijn stellige conclusies vanwege het kleine aantal studenten niet gegrond.

Tabel 25
Resultaten vragenlijst motivatie, groep

n (aantal items)	N	Gemiddelde		Standaarddeviatie	
		Voor	Na	Voor	Na
24	11	4,09	4,42	1,42	1,57

Onderstaande tabel (zie Tabel 26) geeft het gemiddelde per student weer. Te zien is dat bij 9 studenten de gemiddelde motivatie gestegen is, bij één student exact gelijk gebleven is en bij slechts één student gedaald is.

Tabel 26
Resultaten vragenlijst motivatie, per student

Student	Gemiddelde		
	Voor	Na	verschil
1	5,17	4,75	-
2	4,33	4,5	+
3	4,88	5,79	+
4	3,75	4,08	+
5	4,21	4,29	+
6	4,29	4,54	+
7	4,33	5,04	+
8	2,42	3,13	+
9	4,5	5,08	+
10	3,29	3,29	=
11	3,83	4,13	+

In onderstaande tabel (zie Tabel 27) zijn de gemiddeldes en standaarddeviaties per onderwerp te zien. Er kon op een schaal van 1 tot 7 ingevuld worden of de uitspraken helemaal niet (1), een beetje (4) tot helemaal (7) bij de persoon passen. Voor alle drie de onderwerpen ligt het gemiddelde dichtbij 4,5 op de nameting, wat betekent dat de ondervraagde personen de bijbehorende uitspraken gemiddeld een beetje bij hen vonden passen. Voor elk onderwerp zijn de gemiddeldes gestegen, wat erop duidt dat de respondenten hebben aangegeven dat de uitspraken gemiddeld beter bij hen passen. Vanwege het kleine aantal deelnemers zijn stellige conclusies hier echter niet redelijk.

Tabel 27
Resultaten vragenlijst motivatie, per onderwerp

Onderwerp	n	N	Gemiddelde		Standaarddeviatie	
			Voor	Na	Voor	Na
Interesse/plezier	7	11	3,90	4,27	1,64	1,33
Ervaren competentie	10	11	4,14	4,54	1,44	1,68
Ervaren keuze/autonomie	7	11	4,22	4,40	1,49	1,40

Logboek

In het logboek konden de studenten aangeven of ze de fragmenten niet interessant, redelijk interessant of interessant vonden en een korte toelichting geven. In totaal werden er 111 fragmenten beluisterd. Er werd 20 keer aangegeven dat het beluisterde fragment niet interessant werd bevonden, 52 keer redelijk interessant en 39 keer interessant. Hieruit kan opgemaakt worden dat het overgrote deel van de fragmenten redelijk interessant of interessant werd bevonden (91 in totaal), dit is 82,00%. Studenten konden in de tweede, derde en vierde week van het project zelf fragmenten kiezen uit de aangeboden bronnen. Gezien het hoge percentage als redelijk interessant of interessant bestempelde fragmenten, kan aangenomen worden dat de aangeboden bronnen voldoende materiaal bieden dat deze doelgroep interesseert.

Interviews

De vragen in het interview over dit onderdeel (motivatie) waren vooral bedoeld om erachter te komen wat de studenten motiverend vonden aan de opdracht, wat ze minder motiverend vonden en of ze nog door willen gaan met het project ook al stopt het (officiële) gedeelte na vier weken.

Wat studenten motiverend vonden aan de opdracht, was voornamelijk dat ze er luistervaardiger van zouden worden. Sommigen wilden luistervaardiger worden vanwege het naderende tentamen (2), anderen omdat dit hun 'slechtere' vaardigheid was (2). Twee studenten gaven ook uit zichzelf aan dat ze merkten dat het hielp; bijvoorbeeld omdat ze nu meer konden verstaan en navertellen, of omdat ze merkten ook in de lessen meer te verstaan. Een student geeft aan nu meer zelfvertrouwen te hebben.

Wat studenten minder motiverend vonden aan de opdracht, was voornamelijk gerelateerd aan het logboek en deels aan de fragmenten. Over het logboek werd bijvoorbeeld gezegd dat het op een gegeven moment veel hetzelfde was (elke keer een luisterdoel voor de volgende keer bedenken), dat het maken van een lijst met woorden niet altijd even nuttig is als je niks van het onderwerp af weet, dat het schema invullen tijd kost. Over dit laatste werd wel gezegd dat het schema wel helpt en ervoor zorgt dat je oefent. Een andere student noemde nog dat ze het niet fijn vond om met de strategieën te werken (het bedenken van een luisterstrategie voor de volgende keer) omdat haar eerste strategie al goed werkte en ze verder "*niet echt een luisterdoel had waarvan ik dacht dat ik er beter in moest worden*". Eén student noemde de mindere kwaliteit van sommige fragmenten van France Bienvenue en het feit dat de inhoud van sommige fragmenten niet aansloot bij haar verwachtingen minder motiverend.

Op de vraag of ze wilden doorgaan met de luisteropdrachten (ook al stopt het project nu), antwoordden de studenten in eerste instantie positief. De manier waarop ze ermee willen doorgaan en met welke onderdelen verschilt echter:

- *Ik merk dat het sowieso goed is om te doen, om regelmatig te luisteren, maar omdat het nu geen opdracht meer is weet ik het niet. Ik zou dan vooral de radio luisteren en TV5Monde op televisie bekijken in mijn vrije tijd.*
- *Ja, volgend jaar en misschien in de vakantie. Ik zou dan vooral fragmenten van TV5 beluisteren. Wat betreft de opdrachten uit het logboek, zou ik vooral de vragen uit het middenstuk willen blijven gebruiken, namelijk het maken van een samenvatting en het aanvullen ervan (na de tweede luisterronde).*
- *Ik wil vooral doorgaan met het beluisteren van fragmenten van RFI en The French podcast, maar de logboekvragen beantwoorden vind ik niet nodig. Ik wil wel vragen over de inhoud van het fragment beantwoorden.*
- *Op zich wil ik hier wel aan blijven werken en niet stoppen. Dat ligt aan hoe druk ik het op school heb. Ik zou door willen gaan met het van tevoren bedenken van het onderwerp, het stellen van doelen en het controleren in hoeverre ik het fragment begrijp.*
- *Ja. Ik zou dan eerst een leuk fragment kiezen, dan de woorden voorspellen, dan tijdens het luisteren aantekeningen maken. Maar ik zou niet evalueren. Misschien dat ik voor het tentamen nog een paar fragmenten beluister en volgend jaar in het tweede leerjaar.*

6.6. Kwaliteiten en gebreken van het ontwerp

6.6.1. Kwaliteiten

Interviews

De meeste kwaliteiten die genoemd werden waren gerelateerd aan het logboek. Zo werd genoemd dat het een fijn systeem is omdat het je door het hele fragment leidt en makkelijk te volgen is. Een andere student noemde dat er een goede opbouw in zit doordat het logboek verdeeld is in stappen die je voor, tijdens en na het luisteren moet uitvoeren. Ook een andere student vond het goed dat je zo planmatig moest werken, bij moeilijkere fragmenten kreeg ze dankzij het volgen van die stappen namelijk meer ervan mee en kon ze zich beter focussen. Er werd ook genoemd dat het logboek 'best wel compleet is' doordat je vaak de ene vraag moet maken voordat je de volgende kan beantwoorden. Tot slot noemde een student het logboek erg overzichtelijk; als je het helemaal invult, kun je zien dat je het begrepen hebt.

Overige kwaliteiten die genoemd werden waren de keuzevrijheid (2 studenten), dat de links goed aangeboden zijn, de fragmenten zijn van goede kwaliteit, het was een goede voorbereiding op het tentamen en een goede aanvulling op de lessen (omdat daar volgens een student niet zoveel aan luistervaardigheid gewerkt wordt), je kunt kijken welke luisterstrategie bij je past en de feedback geeft aan of je de goede aanpak gebruikt.

De voornaamste reden die de studenten noemden voor het aan de slag gaan met de opdracht was dat ze beter wilden worden in luistervaardigheid. Zo noemden de studenten bijvoorbeeld dat deze opdracht ervoor zorgde dat ze hun luistervaardigheid konden trainen en dat het een voorbereiding was op het tentamen. Twee studenten noemden ook dat het feit dat het moest een motiverende factor was.

6.6.2. Gebreken

Interviews

De antwoorden op de vraag wat de studenten minder goed vonden aan de opdracht liepen erg uiteen. Zo noemde de ene student de opdracht eentonig doordat je steeds dezelfde vragen moest beantwoorden. De ander noemde het een beetje langdradig, omdat er veel vragen waren: *"Als je dan een kort fragment beluisterd is het lastig en overdreven om alles in te vullen. Ik zou aanraden om fragmenten van minimaal twee minuten te beluisteren."* Een ander student noemde dat sommige filmpjes (van France Bienvenue) soms niet bruikbaar waren vanwege de kwaliteit en dat RFI bijvoorbeeld een fragment aanbood waarvan één minuut alleen muziek was. Een andere student herhaalde dat ze het moeilijk vond dat je alvast een nieuw doel voor de volgende keer moest bedenken, omdat ze daar niet goed in was en het 'vaag' vond. Een ander noemde dat niet alle vragen even nuttig waren, zoals het maken van een lijst met woorden en dat TV5 Monde niet aangeeft hoe lang de fragmenten duren.

De voornaamste oorzaak die verhinderde dat de studenten met de opdracht aan de slag gingen, was gerelateerd aan tijd. Zo noemden de studenten dat de opdracht (veel) tijd in beslag neemt. Ook de periode in het jaar werd genoemd: studenten vonden dit een drukke periode op school, mede door de tentamens die eraan kwamen en het gelijktijdig lopen van een ander project. Over het aantal fragmenten (3) werden twee dingen gezegd: zo vond één student dat het niet mogelijk is drie

fragmenten achter elkaar te luisteren (dat is te veel) en een ander vond het logboek wel handig, maar niet drie keer per week.

Vragenlijst

Een paar studenten (3) hebben niet elke week een logboek ingeleverd en één student heeft geen enkel (volledig) logboek ingeleverd. Op de vragenlijst van de nameting werden deze studenten gevraagd aan te geven wat de reden hiervoor was (inherent aan de opdracht zelf of buiten de opdracht om).

Redenen buiten de opdracht om:

- een student gaf aan te druk te zijn in haar hoofd met school en werk en daardoor geen concentratie te kunnen vinden voor de opdracht.
- een student gaf aan het 'onwijs druk' te hebben en Franse muziek te luisteren en vond daarom dit niet het belangrijkste om te doen.
- een student gaf aan druk bezig te zijn met leren en dat haar laptop stuk was.

Redenen inherent aan de opdracht:

- een student vond dat ze na twee logboeken de beste strategie om een luisteropdracht aan te pakken gevonden had. Daarbij vond ze het logboek invullen te veel tijd kosten en vond ze dat de feedback die ze kreeg niet bevestigde of ze goed of fout geluisterd had. Ze wilde liever feedback op de antwoorden over de inhoud van de tekst. Verder gaf ze aan wel regelmatig geoefend te hebben, maar dan zonder een logboek bij te houden.

7. Conclusies

Doel van dit onderzoek was om inzicht te verkrijgen in de manier waarop studenten buiten colleges hun luistervaardigheid ontwikkelen en hoe dit verder ondersteund kan worden. Hiertoe werd een interventie ontworpen. Eerst werden er ontwerprichtlijnen opgesteld en vervolgens werd de interventie, het Project Compréhension Orale, ontworpen en geïmplementeerd. Uit de resultaten moest blijken of het een middel is om de tijdsbesteding van studenten te verhogen, hun strategiegebruik te laten toenemen, hun leerresultaten en -ervaringen te verbeteren en hun motivatie te verhogen. Er zal nu per deelvraag een conclusie worden getrokken en vervolgens zal er antwoord gegeven worden op de hoofdvraag.

7.1. Deelvraag 1 (tijdsbesteding)

De deelvraag was: "Wat zijn de verschillen in tijdsbesteding voor en na implementatie van de interventie?"

Over het algemeen is er een stijging in tijdsbesteding te zien bij de activiteiten waar de interventie op gericht is en een daling bij de activiteiten waar de interventie niet op gericht is. Er kan dus voorzichtig gezegd worden dat de interventie ervoor zorgt dat de tijd besteed aan die specifieke luisteractiviteiten toeneemt, maar dat er tegelijkertijd een afname plaatsvindt bij de andere luisteractiviteiten. In het algemeen kan de stijging van luisteractiviteiten toegeschreven worden aan de activiteiten waar de interventie op gericht was. De daling van bepaalde luisteractiviteiten kan in het algemeen toegeschreven worden aan diezelfde interventie, die een verschuiving in tijdsbesteding teweeg heeft gebracht.

Wat betreft de manier waarop studenten hun tijd besteden is te zien dat meer studenten nu Scholar raadplegen, meer studenten gebruik maken van de PC als hulpmiddel om hun luistervaardigheid te trainen en nog steeds evenveel studenten hun luistervaardigheid alleen trainen. In het algemeen is ook de manier waarop studenten luisteren, hun luisterdoel, veranderd. Meer studenten geven nu aan dat ze globaal luisteren en luisteren om opdrachten bij het fragment te kunnen maken.

De interviews geven inzicht in hoe de studenten hun tijd besteed hebben. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de studenten in ieder geval wekelijks met het luisterlogboek gewerkt hebben en in de meeste gevallen ook nog eens meerdere malen per week.

Samenvattend, er is in het algemeen een toename in tijdsbesteding waar te nemen voor de luisteractiviteiten en luisterdoelen waar de interventie op gericht was.

7.2. Deelvraag 2 (strategieën)

De deelvraag was: "Wat zijn de verschillen in het gebruik van metacognitieve luisterstrategieën voor en na implementatie van de interventie?"

Concluderend, de MALQ-vragenlijst laat in het algemeen zien dat het gebruik van metacognitieve luisterstrategieën gestegen is (op probleem-oplossen na). Er kan dus voorzichtig gezegd worden dat het project hier een positief verschil teweeg heeft gebracht. Dit is deels in overeenstemming met de studie van Tafaghodtari en Vandergrift (2010), waarin ook een toename van metacognitief bewustzijn werd waargenomen, maar waarin deze stijging voornamelijk had plaatsgevonden op het gebied van probleem-oplossen en vertalen. Verklaring voor dit verschil is dat de instructie in de genoemde studie ook gericht was op probleem-oplossen (wat waarschijnlijk ook gezorgd heeft voor een stijging op het gebied van vertalen), terwijl dat in het ontwerp van dit onderzoek niet specifiek aan bod kwam.

De interviews ondersteunen de resultaten uit de MALQ-vragenlijst en laten daarnaast zien dat de interventie er met name voor gezorgd heeft dat studenten op het gebied van 'activiteiten voor het luisteren' nu woorden voorspellen en het onderwerp voorspellen. Ze willen doorgaan met het voorspellen van het onderwerp. Het voorspellen van woorden willen studenten liever niet meer doen. Opvallend is dat 4 van de 5 geïnterviewde studenten aangeeft dat ze nu aantekeningen zijn gaan maken tijdens het luisteren en hier ook mee doorwillen gaan, terwijl dit geen specifieke opdracht was in het logboek. De strategieën na het luisteren waren voor alle studenten nieuw, waarbij 3 van de 5 studenten hebben aangegeven deze nieuwe strategieën niet in de toekomst willen blijven gebruiken, voornamelijk omdat ze hun eigen aanpak prefereren.

Ook de ingeleverde logboeken onderschrijven de resultaten uit de vragenlijst. Uit de logboeken blijkt dat de studenten over het algemeen elke vraag hebben beantwoord en hiermee dus aan de strategieën die aangeboden werden in het logboek hebben gewerkt.

Samenvattend kan er voorzichtig gezegd worden dat er na de implementatie van de interventie een kleine toename waar te nemen is in gebruik van luisterstrategieën. Er kan echter niet gezegd worden dat er een onmiskenbaar verschil waar te nemen is aangezien het om kleine veranderingen gaat. Daarentegen valt wel op dat de verschillen in de gemiddeldes voor en na de interventie op de MALQ-vragenlijst positief zijn, op 'probleem-oplossen' na (maar hier is een verklaring voor gegeven in paragraaf 6.3), wat een mogelijke indicatie kan zijn voor een bijdrage van deze interventie aan het gebruik van luisterstrategieën.

7.3. Deelvraag 3 (leerresultaten)

De deelvraag was: "Wat zijn de verschillen in leerresultaten voor en na implementatie van de interventie?"

De toetsresultaten laten zien dat er een procentuele toename heeft plaatsgevonden in het aantal behaalde punten bij luistervaardigheid. Dit komt overeen met studies zoals die van Vandergrift en Tafaghodtari (2010) en Thompson en Rubin (1996) waarin ook verbeteringen in luistervaardigheid waargenomen werden na strategie-instructie. Er moet hier echter wel genoemd worden dat er in dit onderzoek geen causaal verband werd aangetoond tussen strategie-instructie en de leerresultaten. Omdat leerresultaten alleen weinig inzicht geven in wat de studenten precies geleerd hebben, werd er ook ingegaan op de leerervaringen.

In de interviews en leerverslagen is terug te zien dat studenten op het gebied van 'gesprekken tussen moedertaalsprekers verstaan' met name geleerd hebben wat de kenmerken zijn van deze fragmenten en hoe ze deze moeten aanpakken. Voor 'luisteren naar geluidsmedia- en opnamen' geldt ook dat studenten met name geleerd hebben hoe ze deze fragmenten moeten aanpakken. Wat betreft 'zelfstandig je luistervaardigheid trainen met behulp van een luisterlogboek', hebben studenten gemerkt dat ze hiermee hun luistervaardigheid verbeteren en meer inzicht krijgen in hun luistervaardigheid. Op het gebied van luisterstrategieën lijkt er vooral op het gebied van voorspelactiviteiten geleerd te zijn, daarna van evaluatieactiviteiten en het minst van monitoractiviteiten.

De geïnterviewde studenten geven allemaal aan een betere luisteraar te zijn geworden en beter te zijn geworden op een bepaald gebied.

Samenvattend lijkt het erop dat er leerwinst is behaald op alle leerdoelen, zij het dat het per student verschilt waar de meeste winst is behaald.

7.4. Deelvraag 4 (motivatie)

De deelvraag was: "Wat zijn de verschillen in motivatie voor en na implementatie van de interventie?"

De vragenlijst laat zien dat de motivatie in het algemeen licht gestegen is. Als we kijken naar de onderliggende factoren van de vragenlijst, dan laat elke factor afzonderlijk ook een stijging zien. Daarnaast laat de vragenlijst voor het overgrote deel van de studenten een stijging in motivatie zien. De logboeken ondersteunen dit, aangezien hierin terug te vinden is dat de luisterfragmenten over het algemeen redelijk interessant tot interessant worden gevonden. De interviews laten zien dat de studenten het project met name motiverend vonden omdat de opdracht hen helpt luistervaardiger te worden. De minder motiverende kant was inherent aan de inhoud van de logboekvragen. Over het algemeen willen alle (geïnterviewde) studenten hiermee doorgaan alleen de manier waarop verschilt. Samenvattend kan er gezegd worden dat er een lichte toename in de motivatie heeft plaatsgevonden en dat de opdracht over het algemeen motiverend was.

7.5. Deelvraag 5 (kwaliteiten en gebreken)

De deelvraag was: "Welke kwaliteiten en gebreken van de interventie zijn van invloed op de werking ervan?"

Er werden veel (verschillende) kwaliteiten genoemd door de studenten die de werking van de interventie zouden kunnen verklaren (zoals de opbouw van het logboek, de keuzevrijheid, de kwaliteit van de fragmenten en dat het ervoor zorgt dat je luistervaardiger wordt), oftewel ervoor gezorgd hebben dat de studenten met de opdracht aan de slag gingen.

De gebreken liggen voornamelijk op het gebied van tijd. Dit heeft er mogelijk voor gezorgd dat een deel van de studenten geen of niet alle logboeken/luisterfragmenten heeft gemaakt.

7.6. Antwoord op de hoofdvraag

De hoofdvraag was: "Op welke manier kan ICT buiten de lessen om worden ingezet om de ontwikkeling van luistervaardigheid van eerstejaarsstudenten aan de lerarenopleiding Frans te bevorderen?"

Er kan voorzichtig geconcludeerd worden dat de manier waarop ICT is ingezet in dit onderzoek en de manier waarop dit project is vormgegeven, voor een positieve ontwikkeling in de luistervaardigheid van de eerstejaarsstudenten aan de lerarenopleiding Frans heeft gezorgd. Deze ontwikkeling werd vermoedelijk teweeg gebracht door een toename in tijdsbesteding, motivatie en gebruik van luisterstrategieën. De toetsresultaten zijn ook gestegen, wat eveneens duidt op een positieve ontwikkeling.

8. Discussie

In deze discussie wordt besproken wat de betekenis van dit onderzoek is, wat de zwakke punten uit deze studie zijn en welke aanbevelingen voor vervolgonderzoek kunnen worden gegeven.

8.1. Betekenis van het onderzoek

De resultaten uit dit onderzoek laten zien dat het Project Compréhension Orale zoals ontworpen binnen deze studie een zinvolle manier lijkt om zelfstandig luistervaardigheid te ontwikkelen. Er zijn ideeën uit de theorie gebruikt om het ontwerp vorm te geven en dit heeft in het algemeen voor positieve resultaten gezorgd. De vooruitgang is echter niet groot. Dit komt mogelijk doordat de interventieperiode maar vier weken duurde.

Uit ander onderzoek blijkt dat strategie-instructie een bijdrage kan leveren aan luistervaardigheid (e.g. Thompson & Rubin, 1996; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). In dit onderzoek worden deze inzichten grotendeels bevestigd. Dit geeft de eerste indicaties voor de effectiviteit van deze opdracht om met behulp van strategietraining de luistervaardigheid te verbeteren. Nieuw in dit onderzoek is, dat de metacognitieve luisterstrategieën zelfstandig aangeleerd werden. Deze opdracht lijkt een bruikbare manier om dit zelfstandig te doen, op de strategieën die aansturen op probleem-oplossen (woordraadstrategieën) na. Extra instructie, bijvoorbeeld klassikaal, dat aanstuurt op het gebruik van deze strategieën, zou daarom wenselijk zijn. Dit kan bijvoorbeeld gedaan worden door in de klas fragmenten te behandelen en daarbij opdrachten te geven die specifiek gericht zijn op het aanleren van deze strategieën en door als docent voor te doen hoe je deze strategieën kan inzetten voor, tijdens en na het beluisteren van een fragment.

Het logboek heeft dienst gedaan als middel om de studenten te motiveren zelfstandig te leren, net als in de studie van Kemp (2010), weliswaar was de manier waarop het luisterlogboek in dit onderzoek werd ingezet anders dan in het onderzoek van Kemp (2010) (in haar onderzoek hielden studenten namelijk luistersituaties bij uit het land van de te leren taal en in dit onderzoek ging het om het beluisteren van fragmenten en het beantwoorden van strategievragen) maar feit is dat studenten zelfstandig hebben kunnen werken met een luisterlogboek.

8.2. Beperkingen studie

Omdat aan dit onderzoek maar één groep van elf studenten heeft meegedaan, kunnen de resultaten niet gegeneraliseerd worden. Wel geeft het onderzoek indicaties voor effectiviteit van de opdracht.

Dat de onderzoeker in deze studie tegelijkertijd ook docent was van deze groep studenten kan voor- en nadelen met zich hebben meegebracht. Deze dubbele rol zorgde ervoor dat docenten van de sectie Frans makkelijk bereid werden gevonden mee te werken aan de formatieve evaluaties. Het afnemen van de interviews is door de onderzoeker zelf gedaan. Dit kan er enerzijds voor gezorgd hebben dat studenten de interviewer vertrouwden en daardoor meer vertelden dan dat ze misschien bij een externe onderzoeker hadden gedaan. Anderzijds kan het ook zijn dat studenten daardoor sociaal wenselijk hebben geantwoord op de vragen over bijvoorbeeld de voor- en nadelen van het ontwerp omdat de interviewer ook degene was die de opdracht had ontworpen. Vanuit de kant van de onderzoeker gezien, zou er aangestuurd kunnen worden op het geven van positieve antwoorden door de manier van vragen stellen. Om deze nadelen te beperken, is er gebruik gemaakt van vooraf opgestelde vragen. Belangrijk is ook om hier te vermelden dat de interviews gecodeerd zijn door dezelfde onderzoeker en dat er geen sprake is van intercodeurbetrouwbaarheid. Dit betekent dat de codering van de interviews afhankelijk is geweest van één persoon, dat er researcher bias (beïnvloeding van de resultaten door de

onderzoeker) kan zijn opgetreden en dat de betrouwbaarheid van de resultaten hiervan beter was geweest als de codering bijvoorbeeld door twee personen had plaatsgevonden.

De vragenlijst over tijdsbesteding bleek niet helemaal betrouwbaar. Het begrip 'heel af en toe' was niet gespecificeerd. Om het aantal uren dat studenten bij 'heel af en toe' hadden ingevuld wel te kunnen berekenen is er vanuit gegaan dat 'heel af en toe' één keer per half jaar betekent. Daarbij waren er studenten die bijvoorbeeld 'heel af en toe' aankruisten en vervolgens bij 'aantal uren' '1 uur per maand' invulden (terwijl men in plaats van 'heel af en toe' ook 'maandlijks' had kunnen aankruisen). Bij alle vergelijkbare gevallen is er de keuze gemaakt om het aantal uur te berekenen bij de aangekruiste frequentie (nooit, heel af en toe, alleen in de periode voor de tentamens, maandelijks, wekelijks, dagelijks).

De interviews hadden, ondanks de semi-gestructureerde opzet, wellicht vollediger antwoorden kunnen opleveren. Op vragen zoals "Welke activiteiten voor het luisteren (voorspellings- en planningsactiviteiten) heb je uitgevoerd die je eerst niet uitvoerde?" waren misschien completere antwoorden verkregen wanneer de studenten de mogelijkheid hadden gehad om te kijken welke voorspellings- en planningsactiviteiten er ook al weer in het logboek stonden in plaats van dat ze dit uit hun hoofd moesten bedenken. De onderzoeker heeft dit proberen te verhelpen door tijdens het interview de betreffende activiteiten/vragen te benoemen.

Men kan zich wellicht afvragen waarom er deelvragen zijn over tijdsbesteding en motivatie terwijl dit niet terugkomt in het theoretisch kader. De aanname is geweest dat tijdsbesteding en motivatie vanzelfsprekend een rol speelt als je wilt dat mensen meer tijd gaan besteden aan luistervaardigheidstraining. Verder is er niet expliciet ingegaan op motivatietheorieën, maar is er wel impliciet rekening mee gehouden, bijvoorbeeld door studenten keuzevrijheid te geven in het kiezen van luisterfragmenten.

Het is relevant om aan te geven dat er studenten zijn die niet alle logboeken hebben ingeleverd. Over het algemeen had dit met tijd te maken, en dan met name een gebrek daaraan. Dit geeft wellicht aan dat studenten het veel werk vinden om deze opdracht te maken en dat het daarom nuttig kan zijn om de opdracht wat in te korten.

Wat betreft de stijging van de tijdsbesteding aan de luisterdoelen en -activiteiten die gerelateerd zijn aan de opdracht, kan er getwist worden over het feit of dit een goede of slechte ontwikkeling is. In eerste instantie is het een goede ontwikkeling, omdat het gaat om luisterdoelen en -activiteiten die het ERK heeft gesteld. Maar te verwachten is dat andere luisterdoelen en -activiteiten ook een bijdrage leveren aan het luistervaardiger worden. Daarbij zijn er nog twee andere luisterdoelen geformuleerd door het ERK ('luisteren als lid van het aanwezige publiek' en 'luisteren naar mededelingen en instructies') waaraan in deze opdracht geen aandacht is besteed. Gezien de stijging van de toetsresultaten, kan echter wel aangenomen worden dat het gaat om een positieve ontwikkeling.

Tot slot is het niet mogelijk geweest om de vooruitgang vast te stellen bij een controlegroep. We kunnen nu moeilijk inschatten of de studenten misschien ook zonder interventie vooruitgang geboekt zouden hebben.

8.3. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Voor vervolgonderzoek zijn er een aantal aanbevelingen te formuleren op basis van bovengenoemde punten.

Ten eerste zou het interessant zijn het onderzoek met een grotere groep respondenten uit te voeren om

de generaliseerbaarheid van de resultaten te vergroten. De interventie zou ook bij andere talensecties (Duits, Engels) toegepast kunnen worden om de generaliseerbaarheid te verhogen. De interventieperiode van het onderzoek, de periode waarin de studenten met de opdracht hebben gewerkt, duurde maar 4 weken. In vervolgonderzoek zou er een langere interventieperiode getest kunnen worden, om te kijken wat de langetermijnresultaten zijn. Om de nadelen van een dubbele docent-onderzoekersrol weg te nemen, kan het toevoegen van een externe onderzoeker mogelijkheden bieden. Ook de vragenlijst over tijdsbesteding zou verder getest moeten worden om een valide meetinstrument te krijgen hiervoor. Zoals in de vorige paragraaf ook al genoemd, zou een papieren versie van het logboek door de studenten bekeken kunnen worden tijdens het interview, zodat de respondenten een geheugensteun hebben en dus alle strategieën kunnen benoemen die ze eerst niet gebruikten, die ze geleerd hebben etcetera zonder er één te vergeten. Tot slot zou een controlegroep ervoor kunnen zorgen dat er onderzocht kan worden of daadwerkelijk de interventie ervoor zorgt dat de experimentele groep meer vooruitgang boekt.

Verder onderzoek zou gedaan kunnen worden naar of het zelfstandig aanleren van metacognitieve luisterstrategieën (een causaal) verband houdt met verbeterde leerresultaten. Ook zou meer kwantitatief onderzoek interessant zijn om te kunnen zien of de interventie significante verschillen teweeg brengt.

Het zou ook interessant zijn om te onderzoeken of de ontwerpprincipes eveneens toepasbaar zijn in een andere context, bijvoorbeeld in een hoger leerjaar van de lerarenopleiding Frans, bij studenten Duits of Engels van de lerarenopleiding, bij middelbare scholieren, bij universitaire studenten Frans etc.

8.4. Aanbevelingen voor verdere ontwikkeling van het ontwerp

Dit onderzoek heeft de sterke en zwakke punten van het ontwerp aan het licht gebracht. Om het Project Compréhension Orale verder te ontwikkelen, worden de volgende aanbevelingen gegeven:

- De logboekopdracht kan ingekort worden, zodat het minder tijd kost om het in te vullen en meer studenten er mee gaan werken. Er moet wel goed nagedacht worden over hoe dit wordt gedaan, zodat er geen afbreuk wordt gedaan aan de strategieën die met de logboekvragen getraind worden.
- De opdracht zou in een andere periode van het jaar uitgevoerd kunnen worden, omdat de laatste periode van het jaar door de studenten als een drukke periode wordt gezien.
- De optie 'Vos suggestions' op de Scholar-pagina kan weggelaten worden omdat studenten in de interviews aangegeven hebben hier geen gebruik van te maken aangezien ze ook in de dropbox kunnen zien welke luisterfragmenten andere studenten beluisterd hebben.
- Over de feedback die elke week aan elke student gegeven werd door de docent, heeft maar één student iets genoemd in het interview: *"De feedback vond ik fijn, het gaf namelijk aan of je goed bezig was en of je aanpak goed was."* (als antwoord op de vraag wat er goed was aan de opdracht) en één student op de vragenlijst als reden voor het niet elke week inleveren van een luisterlogboek: *"...de feedback die ik krijg bevestigt niet of ik goed of fout heb geluisterd. Ik zou het fijner vinden om feedback te krijgen op de antwoorden van de inhoud van de tekst."* Er werd hier dan ook niet expliciet naar gevraagd en het onderzoek was hier ook niet op gericht. Het zou wel interessant zijn om erachter te komen hoe alle studenten deze feedback waarderen en welke bijdrage dit levert aan het zelfstandig werken.

- Aangezien er studenten hebben aangegeven dat sommige fragmenten van slechte kwaliteit zijn, te kort duren, één minuut aan muziek bevatten, etcetera, is het raadzaam alle fragmenten te laten checken.
- Een student gaf aan niet goed te zijn in het formuleren van luisterdoelen, mochten meer studenten hier moeite mee hebben, dan is het raadzaam hier extra aandacht aan te besteden in de les (of eventueel in de feedback).

De ontwerpeisen zoals geformuleerd in paragraaf 2.4 bleken allemaal verwerkt te kunnen worden in het ontwerp. Wel kunnen sommige ontwerpeisen aangescherpt worden op basis van de ervaringen van de studenten, de resultaten uit dit onderzoek en voor verbetering van het ontwerp:

- Omdat er weinig gebruik is gemaakt van de strategieën die in de 'Lijst met luisterstrategieën' werden aangeboden op Scholar, kan het raadzaam zijn deze strategieën bij de instructie voorafgaand aan het werken aan de opdracht explicieter te bespreken en eventueel in te gaan op hoe je deze strategieën inzet. De ontwerpeis die herzien kan worden, wordt dan als volgt geformuleerd:

Als je een interventie ter bevordering van de luistervaardigheid van studenten Frans wil ontwerpen, dan wordt aanbevolen om de opdracht te richten op het aanleren van metacognitieve strategieën, omdat met name deze strategieën bijdragen aan een goede luistervaardigheid (Vandergrift, 1997, 1999, 2003; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010) *en om de strategieën die niet specifiek in de opdracht naar voren komen (m.n. probleem-oplossingsstrategieën) klassikaal door te nemen en in te oefenen alvorens dit zelfstandig te doen.*

- Om aan alle luisterdoelen van het ERK te kunnen werken, zouden er fragmenten gezocht en toegevoegd kunnen worden die ervoor zorgen dat studenten ook trainen om te 'luisteren als lid van het aanwezige publiek' en 'luisteren naar mededelingen en instructies' (hoewel dit voor de eerstgenoemde waarschijnlijk lastig te realiseren is). De volgende ontwerpeis kan dan toegevoegd worden:

Als je een interventie ter bevordering van de luistervaardigheid van studenten Frans wil ontwerpen, dan wordt aanbevolen om luistermateriaal aan te bieden dat studenten de mogelijkheid geeft zich te trainen op het gebied van 'luisteren als lid van het aanwezige publiek' en 'luisteren naar mededelingen en instructies'.

Literatuurlijst

- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(01), 21-40. doi: doi:10.1017/S0261444806003958
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2009). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Berne, J. E. (1998). Examining the relationship between L2 listening research, pedagogical theory, and practice. *Foreign Language Annals*, 31(2), 169-190. doi: 10.1111/j.1944-9720.1998.tb00566.x
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Den Haag: Boom onderwijs
- Boekaerts, M., & Simons, P. R.-J. (2010). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.
- Brett, P. (1997). A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. *System*, 25(1), 39-53. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00059-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00059-0)
- Brink, J., Haagsman, M., Buurman, A., Elferink, I., Campen, M. v., Rijen, M. v., . . . Poutsma, F. (2009). Kennisbasis Nederlands, Engels, Duits, Frans, Spaans.
- Çelik, S., Arkin, E., & Sabriler, D. (2012). EFL learners' use of ICT for self-regulated learning. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 8(2).
- Chang, A. C.-S., & Read, J. (2008). Reducing listening test anxiety through various forms of listening support. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 12(1), 1-25.
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109-117. doi: 10.1093/elt/54.2.109
- Dunkel, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, 25(3), 431-457. doi: 10.2307/3586979
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). *Effectief leren*. Groningen, Houten: Wolters Noordhoff.
- Effectiviteit van feedback. (2011) Retrieved 28th May, 2013, from <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/feedback/effectiviteit.shtm>
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220. doi: 10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x
- Geerlings, T., & Van der Veen, T. (2002). *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Godard, E., Liria, P., & Sigé, J.-P. (2006a). *Les clés du nouveau DELF A2*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- Godard, E., Liria, P., & Sigé, J.-P. (2006b). *Les clés du nouveau DELF B1*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361-369. doi: 10.1093/elt/51.4.361
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213. doi: 10.1177/0033688208092184
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2), 165-182. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2005.11.001>
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58(4), 747-783. doi: 10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x
- Hasan, A. S. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13(2), 137-153. doi: 10.1080/07908310008666595
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hulstijn, J. H. (2003). Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning*, 16(5), 413-425. doi: 10.1076/call.16.5.413.29488

- Intrinsieke motivatie inventaris. (n.d.). Retrieved from http://ontwerpendavinci2013.files.wordpress.com/2013/03/vragenlijst-mbolln_kohnstamm1.pdf
- Jones, L. C., & Plass, J. L. (2002). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations. *The Modern Language Journal*, 86(4), 546-561. doi: 10.1111/1540-4781.00160
- Kamphuis, E., & Vernooij, K. (2011). Feedback geven, een sterke leerkrachtvaardigheid. *Basisschool management*. Retrieved from <http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/D5210542-1A6D-4DE0-86F0-E6F73825DB45/0/1Feedbackgeven.pdf>
- Kemp, J. (2010). The Listening Log: motivating autonomous learning. *ELT Journal*, 64(4), 385-395. doi: 10.1093/elt/ccp099
- Kral, M., & Kuypers, M. J. (2013). Businessplan centre of expertise leren met ICT. Recht doen aan verschillen. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Faculteit Educatie.
- Krashen, S. D. (2009). Principles and practice in second language acquisition Retrieved 15 februari 2013, from http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf
- Kurita, T. (2012). Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia*, 5(1), 30-44.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het moderne vreemde talenonderwijs*. Bussum: Couthino.
- Manieren voor het geven van feedback. (2011) Retrieved 23th may, 2013, from <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/feedback/feedback.shtm>
- McKenney, S., Nieveen, N., & Van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. Van den Akker, J. K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 67-90). London: Routledge.
- Nederlandse Taalunie. (2008). Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen. Retrieved from <http://www.erk.nl/docent/Achtergrondinformatie/ERKintegraal/>
- Nieveen, N. (2009). Formative evaluation in educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 89-99). Enschede: SLO.
- Niveaus van leeropbrengsten. (2011) Retrieved 28th may 2013, from <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/feedback/effectiviteit.shtm>
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2), 162-180. doi: 10.1017/s0958344007000523
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2007). A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41(1), 105-121. doi: 10.1007/s11135-005-1098-1
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*(3), 53-66.
- Poelmans, P. (2003). *Developing second-language listening comprehension: Effects of training lower-order skills versus higher-order strategy*. Doctoral dissertation, Universiteit van Amsterdam, Faculteit der Geesteswetenschappen. Retrieved from <http://www.lotpublications.nl/publish/articles/000394/bookpart.pdf>
- Rahimi, A. H. (2012). On the role of strategy use and strategy instruction in listening comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 550-559.
- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78(2), 199-221. doi: 10.1111/j.1540-4781.1994.tb02034.x
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189. doi: 10.3102/0034654307313795
- SLO. (2013a). Checklist docent-onafhankelijkheid. Retrieved 10-04-2013, from http://cursuscurriculumontwerp.slo.nl/toolkit/Checklist__docentonafhankelijkheid_.docx/
- SLO. (2013b). Interviewleidraad. Retrieved 15-04-2013, from <https://instrumenten.slo.nl/leerplanevaluatie/taakhulp/2.Voer-de-evaluatie-uit/Paginas/2.1-Ontwikkel-de-instrumenten.aspx>

- SLO. (2013c). Leerverslag. Retrieved 16-04-2013, from <https://instrumenten.slo.nl/leerplanevaluatie/taakhulp/2.Voer-de-evaluatie-uit/Paginas/2.1-Ontwikkel-de-instrumenten.aspx>
- SLO. (2013d). Observatieschema. Retrieved 15-04-2013, from <https://instrumenten.slo.nl/leerplanevaluatie/taakhulp/2.Voer-de-evaluatie-uit/Paginas/2.1-Ontwikkel-de-instrumenten.aspx>
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *Instructional design*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Staatsen, F. (2004). *Moderne vreemde talen in de onderbouw. Kerndoelen in de praktijk*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- ten Brummelhuis, A., & van Amerongen, M. (2010). Vier in Balans Monitor 2010. Ict in het onderwijs: de stand van zaken. Zoetermeer: Kennisnet.
- Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342. doi: 10.1111/j.1944-9720.1996.tb01246.x
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. Van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van den Beemt, A. (2009). *Jongeren en interactieve media* (Vol. 17). Zoetermeer: Kennisnet onderzoeksreeks.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409. doi: 10.1111/j.1944-9720.1997.tb02362.x
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal* 53, 168-176.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(3), 463-496. doi: 10.1111/1467-9922.00232
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25. doi: doi:10.1017/S0267190504000017
- Vandergrift, L. (2006). Second language listening: Listening ability or language proficiency? *The Modern Language Journal*, 90(1), 6-18. doi: 10.1111/j.1540-4781.2006.00381.x
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(03), 191-210. doi: 10.1017/S0261444807004338
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language learning*, 56(3), 431-462. doi: 10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470-497. doi: 10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x
- Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2010). 21st century skills *Discussienota*. Enschede: SLO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinberg, A. (2002). Virtual misadventures: Technical problems and student satisfaction when implementing multimedia in an advanced French listening comprehension course. *CALICO Journal*, 19(2), 331-357.
- Westhoff, G. (2008). Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited). Retrieved from <http://www.gerardwesthoff.nl/downloads/nabmvt-Een%20schijf%20van%20vijf%20voor%20het%20vreemdetalenonderwijs.pdf>
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1), 7-27.

Appendices

Appendix A: Uitleg Project Compréhension orale

Project Compréhension Orale Luistervaardigheid en luisterstrategieën trainen, van A2- naar B1-niveau



¹ Bron: <http://100pourcentados.over-blog.com/categorie-11687212.html> geraadpleegd op 02-05-2013

1. De opdracht

De komende vier weken ga je zelfstandig je luistervaardigheid trainen. Omdat colleges alleen niet genoeg zijn voor het trainen van luistervaardigheid en omdat een groot deel van je taalverwerving via luisteren plaatsvindt, is het belangrijk om ook zelf deze vaardigheid te trainen. Dit ga je doen door elke week een aantal luisterfragmenten te kiezen die je interesseren en door deze vervolgens te beluisteren (verderop staan de links naar de bronnen waaruit je luisterfragmenten kunt selecteren). Tijdens deze vier weken houd je een Carnet d'écoute (luisterlogboek) bij. In dit luisterlogboek leg je vast welke fragmenten je hebt beluisterd en hoe lang dit duurde. Ook staan er vragen in dit logboek die je voor elk fragment gaat beantwoorden. Deze vragen zijn gericht op het aanleren van luisterstrategieën. Dit zijn strategieën die je helpen een betere luisteraar te worden. Je zult strategieën leren die je voor, tijdens en na het luisteren kunt inzetten. Een luisterlogboek helpt je om zelfstandig je luistervaardigheid te trainen en om je bewust te worden van de strategieën die je kunt gebruiken. Daarbij geeft het je docent de mogelijkheid feedback te geven op je luisterproces.

Elke week lever je het luisterlogboek in via Scholar. In totaal zul je dus vier keer een luisterlogboek inleveren. Van de docent krijg je in je logboek feedback op je luisterproces.

Leermiddelen:

Scholar

Op Scholar kun je de volgende informatie vinden:

- Uitleg over de opdracht en de benodigde documenten
- De links naar de luisterfragmenten
- Dropbox waarin je je logboek plaatst (Votre travail).
- 'Vos suggestions': een plek waarop je luisterfragmenten kunt aanbevelen aan je klasgenoten.

LET OP: Scholar en de dropbox werken alleen goed met **Internet Explorer 7, 8 of 9**. Zorg dat je deze browser op je PC installeert zodat je de logboeken goed kunt uploaden en de feedback goed kunt ontvangen.

Carnet d'écoute

Op Scholar vindt je een lege versie van het Carnet d'écoute dat je zelf gaat invullen voor elk luisterfragment. Sla deze op op je schijf of usb. Kopieer deze lege versie telkens voor een nieuw luisterfragment. Ook vind je een ingevulde versie van het Carnet d'écoute dat als voorbeeld dient.

Benodigheden

- een computer met internetverbinding
- Internet Explorer, 7, 8 of 9 om Scholar goed te laten functioneren
- Flash Player om filmpjes te kunnen bekijken

Sommige audio kun je ook opslaan op je computer om later te beluisteren of om op een ander medium te beluisteren (mp3, smartphone etc.).

Omdat het gaat om het trainen van luistervaardigheid, is het niet de bedoeling bijbehorende transcripties te lezen (mochten die beschikbaar zijn).

2. De leerdoelen (descriptor van het ERK)

Je werkt op niveau A2 en B1 van het Europees Referentiekader bij dit luisterproject.

Hieronder vind je de descriptor van op niveau A2 en B1. Of een oefening A2 of B1 is, hangt niet alleen af van je niveau maar bijvoorbeeld ook van hoeveel je van het onderwerp weet. De luisteractiviteiten waarmee je je luistervaardigheid gaat verbeteren omvatten 'gesprekken tussen moedertaalsprekers begrijpen' en 'luisteren naar geluidsmedia en opnamen'. Doel van deze opdracht is om voor deze luisteractiviteiten een B1-niveau te behalen. Aan het einde van periode 4 moet je namelijk een goed B1-niveau hebben en dit wordt getoetst op het tentamen.

I. GESPREKKEN TUSSEN MOEDERTAALSPREKERS VERSTAAN

B1	Ik kan de betekenis van incidentele onbekende woorden raden uit de context en de betekenis van zinnen begrijpen als het gespreksonderwerp vertrouwd is.
	Ik kan over het algemeen de hoofdpunten volgen van een uitgebreide discussie die rondom mij wordt gevoerd, mits er duidelijk en in standaardtaal wordt gesproken.
	Ik kan directe feitelijke informatie begrijpen over gewone alledaagse of werkspecifieke onderwerpen, en daarbij zowel algemene boodschappen als specifieke details herkennen, mits er duidelijk wordt gesproken in een over het algemeen vertrouwd accent.
A2	Ik kan over het algemeen het onderwerp herkennen van een discussie die langzaam en helder om mij heen wordt gevoerd

II. LUISTEREN NAAR GELUIDSMEDIA EN -OPNAMEN

B1	Ik kan de informatieve inhoud begrijpen van het meeste opgenomen of uitgezonden geluidsmateriaal over vertrouwde onderwerpen wanneer er relatief langzaam en duidelijk wordt gesproken.
	Ik kan de hoofdpunten onderscheiden in uitzendingen over vertrouwde onderwerpen en onderwerpen van persoonlijk belang wanneer de taal relatief langzaam en duidelijk wordt gesproken..
A2	Ik kan de wezenlijke informatie begrijpen in korte opgenomen passages over voorspelbare alledaagse zaken, die langzaam en helder worden uitgesproken.
	Ik kan het belangrijkste punt herkennen van nieuwsberichten op televisie waarin verslag wordt gedaan van gebeurtenissen, ongelukken en dergelijke en waarin het beeldmateriaal het commentaar ondersteunt.

Overige leerdoelen

Na vier weken aan dit luisterproject gewerkt te hebben, kan ik...:

1. ... luisterstrategieën toepassen:
 - Plannen/voorspellen: ik kan voorspellen welke informatie ik ga horen, doelen opschrijven voor de volgende luisteractiviteit.
 - Monitoren: ik kan checken of mijn voorspellingen kloppen, checken welke informatie ik begrepen en niet begrepen heb.
 - Evalueren: ik kan evalueren of ik de strategieën effectief heb toegepast.

2. ...zelfstandig mijn luistervaardigheid trainen met behulp van een luisterlogboek.

3. Werkvorm en werkplanning

Je werkt individueel aan het trainen van je luistervaardigheid. Hierdoor kun je werken op je eigen niveau, op je eigen tempo, op een zelfgekozen plaats en tijd en je kunt zelf de fragmenten kiezen die jou interessant lijken.

Week 1

Er zijn vier bronnen/websites waarop je luisterfragmenten kunt beluisteren. In de eerste week beluister je 4 fragmenten (van elke website één) die door de docent gekozen zijn: zo kun je kennismaken met de vier verschillende websites.

- het document met de links naar de luisterfragmenten voor Week 1 vind je op scholar in het document 'Documents Semaine 1'

Week 2, 3 en 4

In de tweede, derde en vierde week bepaal je zelf hoeveel fragmenten je beluistert en uit welke bron je fragmenten kiest. Elke week wordt wel een minimum van 3 fragmenten en een maximum van 14 fragmenten van je verwacht.

Tip 1: kies fragmenten waarvan de onderwerpen je interesseren.

Tip 2: beluister een paar keer per week een fragment en beluister er niet meer dan 2 per dag.

De planning ziet er als volgt uit en je dient je aan de deadlines te houden:

week:	les:	fase:	Verwachte studentenactiviteit	Check door de docent bestaat uit:
1	Donderdag 16 mei (2e les van tava, periode 4)	Introductieweek	Het beluisteren van 1 luisterfragment uit elk van de 4 aangeboden bronnen (4 fragmenten in totaal). Deze zijn door de docent gekozen (zie 'Documents Semaine 1' op Scholar) Invullen Carnet d'écoute bij elk fragment Eind van de week: uploaden Carnet d'écoute op Scholar bij 'Votre travail'. <u>Deadline: donderdag 23 mei voor 24u00</u>	Feedback via dropbox van Scholar
2	Nvt	Uitvoering-zelfstandig werken	Het beluisteren van luisterfragmenten naar keuze uit de aangeboden bronnen (minimaal 3, maximaal 14). Invullen Carnet d'écoute bij elk fragment Feedback van de docent gebruiken Eind van de week: uploaden Carnet d'écoute op Scholar bij 'Votre travail'. <u>Deadline: donderdag 30 mei voor 24u00</u>	Feedback via dropbox van Scholar

3	Nvt	Uitvoering- zelfstandig werken	Het beluisteren van luisterfragmenten naar keuze uit de aangeboden bronnen (minimaal 3, maximaal 14). Invullen Carnet d'écoute bij elk fragment Feedback van de docent gebruiken Eind van de week: uploaden Carnet d'écoute op Scholar bij 'Votre travail'. <u>Deadline: donderdag 6 juni voor 24u00</u>	Feedback via dropbox van Scholar
4	nvt	Uitvoering – zelfstandig werken	Het beluisteren van luisterfragmenten naar keuze uit de aangeboden bronnen (minimaal 3, maximaal 14). Invullen Carnet d'écoute bij elk fragment Feedback van de docent gebruiken Eind van de week: uploaden Carnet d'écoute op Scholar bij 'Votre travail'. <u>Deadline: donderdag 13 juni voor 24u00</u>	Feedback via dropbox van Scholar

4. Feedback en beoordeling

Je krijgt feedback (tips) op je luisterproces van je docent. De docent plaatst de feedback de dag na de deadline (vrijdagen) in het luisterlogboek dat je op Scholar hebt geplaatst. De bedoeling is dat je deze feedback gebruikt tijdens het uitvoeren van de opdracht in de week erna.

Je krijgt geen cijfer voor je logboek. Doel is dat je leert zelfstandig je luistervaardigheid te trainen en daarom krijg je alleen feedback op je proces. Deze opdracht dient wel als voorbereiding op het B1-tentamen dat aan het einde van periode 4 plaatsvindt.

5. Bronnen en benodigdheden

Links

De volgende bronnen ga je gebruiken voor het beluisteren van fragmenten:

I. **TV5Monde**

http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php

Op de website van TV5Monde wordt materiaal aangeboden om de Franse taal te leren. Onder de rubriek 'Apprendre.tv' zijn luister- en kijkluisteroefeningen te vinden over uiteenlopende onderwerpen zoals 'actualités', 'histoire', 'voyages', 'gastronomie' etc. Bij elk fragment kan er gekozen worden uit oefeningen op A2-, B1- en B2-niveau.

II. **Radio France Internationale**

http://www.rfi.fr/lffr/pages/001/accueil_exercice_ecoute.asp

In deze rubriek van Radio France Internationale zijn luisterfragmenten en –oefeningen te vinden. De luisterfragmenten gaan over onderwerpen uit de actualiteit. Bij elk luisterfragment horen multiple-choicevragen die op de site beantwoord kunnen worden. De vragen zijn meestal opgedeeld in vragen voor globaal begrip en vragen voor gedetailleerd begrip.

III. **France Bienvenue**

<http://www.youtube.com/user/francebienvenue>

France Bienvenue biedt meer dan 300 authentieke conversaties aan. Deze conversaties vinden plaats tussen de makers en hun vrienden, kennissen en anderen. Er is een grote variëteit aan onderwerpen te vinden zoals 'La vie étudiante' (het studentenleven), Le sport, le français, voyager etc. De conversaties zijn te beluisteren via YouTube en in de filmpjes is ondersteunend beeldmateriaal te zien (foto's van de onderwerpen die besproken worden-dus geen bewegende videobeelden). Klik op 'Meer laden' onderaan de pagina om nog meer video's te zien.

IV. **The French Podcast**

www.thefrenchpodcast.com

Op deze site kunnen conversaties over uiteenlopende onderwerpen beluisterd worden. Klik op 'Older podcasts' onderaan de pagina om nog meer podcasts te beluisteren. Dit zijn langere fragmenten, luister elk fragment in ieder geval tot 2min00sec.

Veel succes!

Appendix B: Documenten voor week 1

Semaine 1

Écoutez les documents suivants et remplissez le Carnet d'écoute pour chaque document.

Pour chaque document, suivez les étapes suivantes:

1. Remplissez le Carnet d'écoute (jusqu'au '1. Voor het luisteren')
2. Écoutez le document
3. Remplissez le Carnet d'écoute (jusqu'au '2. Eerste luisterronde')
4. Remplissez le Carnet d'écoute (jusqu'au '3. Tweede luisterronde')
5. Remplissez le Carnet d'écoute: évaluez votre compréhension (remplissez '4. Evaluatie')
6. Faites les exercices du site sur le contenu du fragment (si disponible)

Document 1 (TV5Monde)

Titre: 'Le miel en Provence'

Lien: http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/dossier-211-Un_produit_un_lieu.htm

Choisissez votre niveau - d'abord A2 et après B1 (et B2 si vous voulez) - et cliquez sur un exercice de Séquence 1 'Le miel en Provence'.

Cliquez sur 'Voir la séquence' pour regarder le reportage.

Après avoir rempli le Carnet d'écoute, vous pouvez faire les exercices du site.

Document 2 (RFI)

Titre: 'Les Cannois et le Festival de Cannes'

Lien: http://www.rfi.fr/lffi/questionnaires/149/questionnaire_1089.asp

Vous n'entendez rien? Cliquez sur 'Si vous ne parvenez pas à écouter, essayer en cliquant ici.'

Après avoir rempli le Carnet d'écoute, vous pouvez faire les exercices du site.

Document 3 (France Bienvenue)

Titre: 'Une ville où il fait bon vivre'

Lien: <http://www.youtube.com/watch?v=LkFCVGoqqj4>

Document 4 (The French Podcast)

Titre: 'Sport and exercise'

Lien: <http://www.thefrenchpodcast.com/audio/sportpodcast.mp3> Écouter jusqu'à 2min18sec

Appendix C: Lijst van luisterstrategieën

<p>Plannen/voorspellen</p>	<p>1. Voor je gaat luisteren maak je een plan voor hoe je het luisterfragment gaat aanpakken</p> <p><i>Denk bijvoorbeeld aan de strategie die je wilt gaan gebruiken, het pauzeren van het fragment, etc.</i></p> <p>2. Voor je gaat luisteren denk je aan vergelijkbare fragmenten die je wel eens heb gehoord</p> <p><i>Bedenk bijvoorbeeld hoe die vergelijkbare fragmenten (documentaires, interviews, nieuwsberichten, reportages etc.) ingedeeld waren, waar die over gingen, etc.</i></p> <p>3. Je formuleert voor jezelf een doel voorafgaand aan het luisteren</p> <p><i>Bijvoorbeeld: ik blijf me concentreren op het gesprokene en laat me niet afleiden door passages die ik niet begrijp.</i></p> <p>4. Tijdens en na het luisteren, vraag je je regelmatig af of je tevreden bent met de hoeveelheid die je begrijpt</p> <p><i>Bedenk of je genoeg begrijpt van de tekst om er een korte samenvatting van te geven, of dat je bepaalde passages nog een keer goed moet beluisteren.</i></p>
<p>Monitoren</p>	<p>5. Gebruik de woorden die je kent om de woorden te raden die je niet kent</p> <p><i>Luister naar de woorden, zinnen en zinsdelen die vlak voor of na het woord dat je niet kent uitgesproken worden om zo de betekenis van het woord te raden.</i></p> <p>6. Tijdens het luisteren vergelijk je wat je begrijpt van het fragment met je kennis van het onderwerp</p> <p><i>Bedenk wat je al weet over dit onderwerp en wat je begrijpt van het luisterfragment. Vergelijk deze informatie en zorg er zo voor dat je begrip van de tekst logisch is.</i></p> <p>7. Gebruik je de ervaring en kennis die je hebt om het fragment beter te begrijpen</p> <p><i>Gebruik wat je al weet van het onderwerp, de soort tekst etc. om het fragment in context te plaatsen.</i></p> <p>8. Tijdens het luisteren pas je je interpretatie aan als je realiseert dat hij fout is</p> <p><i>Het kan zijn dat je bijvoorbeeld na de tweede keer luisteren realiseert dat wat je de eerste keer van het fragment had begrepen niet helemaal klopte. Gebruik dan je nieuwe kennis om je begrip van de tekst aan te passen.</i></p>

	<p>9. Gebruik het algemene idee van het fragment om je te helpen met het raden van de woorden die je niet kent</p> <p><i>Als je woorden hoort die je niet kent en waarvan je denkt dat het wel belangrijk is om ze te begrijpen, gebruik je wat je al wel begrijpt van de tekst om naar de betekenis van het woord te raden.</i></p> <p>10. Wanneer je de betekenis van een woord raad, denk je terug aan al het andere wat je hebt gehoord om te zien of je gok logisch is</p> <p><i>Plaats de gegokte betekenis van het woord in de context van het hele verhaal. Is je gok logisch? Zo niet, wat zou het woord dan kunnen betekenen?</i></p>
Evaluëren	<p>11. Na het luisteren denk je terug aan hoe je geluisterd hebt en wat je de volgende keer anders zou kunnen doen</p> <p><i>Bedenk je wat je hebt gedaan, welke stappen je hebt gezet, hoe je het aangepakt hebt etc. om het luisterfragment te begrijpen. Bedenk je wat je nog beter zou kunnen doen voor, tijdens of na het luisteren en stel jezelf dat tot doel voor je volgende luisteractiviteit.</i></p>

Appendix D: Carnet d'écoute (luisterlogboek)

Datum	
Naam	
Bron document	(The French Podcast, RFI, Tv5Monde, France Bienvenue (YouTube))
Titel document	
Lengte document (..min..sec)	...min...sec
Totale tijd besteed aan deze opdracht	... minuten (rond af)
Heb je in je vorige Carnet d'écoute een luisterdoel geformuleerd of een luisterstrategie gekozen bij punt 4. Evaluatie? Herhaal hier even voor jezelf wat dit doel was of welke strategie je gekozen had:	

1. VOOR HET LUISTEREN	
Beluister de eerste 10 seconden van het fragment, bekijk de titel en eventuele afbeeldingen om de volgende vragen te kunnen beantwoorden.	
VRAGEN	ANTWOORDEN
a) Wat is volgens jou het onderwerp van het fragment?	
b) Wat is volgens jou de tekstsoort? (reportage, documentaire, interview, ...)	
c) Wat weet je al van dit onderwerp?	
d) Heb je wel eens een vergelijkbaar fragment gehoord? Schrijf op waar dat over ging.	
e) Voorspel welke informatie en welke Franse woorden je gaat horen. Maar hiernaast een lijst in het Frans met zoveel mogelijk woorden:	
f) Focus je nu op het luisteren van het fragment en op de informatie die je begrijpt. Ga naar de vragen bij 2. Eerste luisterronde	----

2. EERSTE LUISTERRONDE	
g) Klopten je voorspellingen? Geef door middel van een kruisje (x) in de eerste tabel bij vraag e) aan welke informatie die je voorspeld had, ook daadwerkelijk hebt gehoord.	Zie e)
h) Corrigeer hiernaast de voorspellingen die je gedaan hebt bij a), b) en e) die niet kloppen:	

i) Noteer de aanvullende informatie die je hebt begrepen:	
j) Op welke delen van de tekst moet je je nog een keer goed concentreren om meer informatie te krijgen? (bijv. begin, midden, eind)	
k) Lees de vragen bij 3. Tweede luisterronde . Luister nu nog een keer en concentreer je op de delen van de tekst die je bij j) genoemd hebt.	----

3. TWEEDE LUISTERRONDE

l) Noteer de aanvullende informatie die je hebt begrepen:	
<i>Eventueel kun je nog een derde keer luisteren wanneer je nog aanvullende informatie nodig hebt om een goede samenvatting van de tekst te maken.</i>	
m) Geef een korte samenvatting van de tekst (denk aan: wie, wat, waar, waarom, hoeveel, wanneer):	

4. EVALUATIE

n) Hoe heb je geluisterd? (had je een doel/plan in je hoofd, wat heb je gedaan om de tekst te begrijpen, etc. ...) Evalueer hier ook of je je luisterdoel of luisterstrategie die je in je vorige Carnet d'écoute bij o) had geformuleerd, hebt gehaald en leg uit waarom je het wel of niet hebt gehaald.	
o) Wat zou je de volgende keer anders/beter doen? Schrijf een (luister)doel op voor de volgende keer: OF: Kies een luisterstrategie uit de 'Lijst van luisterstrategieën' (zie Documents op Scholar) en schrijf op welke strategie je de volgende keer wil gaan gebruiken:	Luisterdoel: OF Luisterstrategie:
p) Wat vond je van dit luisterfragment? Geef ook een toelichting.	Ik vond dit fragment (<i>verwijder de opties die niet van toepassing zijn</i>): - interessant - redelijk interessant - niet interessant Toelichting: ...

<p>Ben je gemotiveerd om nog een keer een dergelijk fragment van deze site te beluisteren? Leg kort uit.</p>	
--	--

Appendix E: Vragenlijst voormeting

Vragenlijst voormeting

Naam:

Beste student,

Deze vragenlijst is bedoeld om data te verzamelen voor een onderzoek naar de inzet van ICT ter bevordering van de ontwikkeling van luistervaardigheid.

Lees de vragen en stellingen alsjeblieft goed en beantwoord ze op basis van je eigen mening en ervaringen. Deze vragenlijst is geen test en er zijn geen goede of foute antwoorden. Geef geen antwoorden waarvan je denkt dat het zo hoort of omdat je denkt dat andere mensen vinden dat het zo hoort.

Let op de verschillende schalen bij de vragenlijsten!

De vragenlijst bestaat uit 4 onderdelen. Zorg er alsjeblieft voor dat je alle vragen beantwoord hebt.

Ik waardeer het zeer dat je deelneemt aan deze vragenlijst!

Laatst genoten afgeronde opleiding, kruis aan:

- VMBO
- HAVO
- VWO
- MBO
- HBO-propedeuse
- WO-propedeuse
- anders, namelijk:.....

Heb je tot het laatste jaar van je laatst genoten opleiding Franse lessen gevolgd? Kruis aan:

- ja
- nee

1. Tijdsbesteding

Deze vragen hebben betrekking op je tijdsbesteding **BUITEN** de colleges om.

Kruis per vraag aan hoe vaak je tijd besteedt aan de betreffende luisteractiviteit.

Vul bij ‘Aantal uren’ in hoeveel uur je er maandelijks/wekelijks/dagelijks... aan besteedt (maak een inschatting).

Je mag geen vragen overslaan.

Hoe vaak besteed je buiten de colleges tijd aan: (geef ook het aantal uren aan)	Nooit	Heel af en toe	Alleen in de periode voor een tentamen	Maandelijks	Wekelijks	Dagelijks
1. Het kijken naar Franse televisie zonder ondertiteling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aantal uren:					
2. Het luisteren naar Franse nieuwsradio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aantal uren:					
3. Het luisteren naar Franstalige muziek en/of Franstalige muziekradio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aantal uren:					
4. Het kijken naar Franse films en/of series zonder ondertiteling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aantal uren:					
5. Het maken van Franse luisteropdrachten met vragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aantal uren:					
6. Het voeren van gesprekken met Franse native-speakers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aantal uren:					
7. Het kijken naar Franse filmpjes op internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aantal uren:					
8. Het luisteren naar gesprekken tussen Franstaligen (interviews, discussies)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aantal uren:					

Hoe vaak besteed je buiten de colleges tijd aan: (geef ook het aantal uren aan)	Nooit	Heel af en toe	Alleen in de periode voor een tentamen	Maandelijks	Wekelijks	Dagelijks
9. Luisteren als lid van een live publiek (theater, openbare lezing, excursie... in het Frans)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aantal uren:					
10. Luisteren naar openbare mededelingen in het Frans(aankondigingen, instructies, aanwijzingen, waarschuwingen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aantal uren:					
11. Andere Franse luisteractiviteiten, namelijk (vul aan):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aantal uren:					

12. Hoe vaak kijk je per week buiten de colleges om op Scholar in verband met luistervaardigheidsoefeningen?

Kruis aan:

- Nooit
- 1-2 keer
- 2-3 keer
- 3-4 keer
- Vaker

13. Met welk middel train je je luistervaardigheid buiten de colleges om?

Kruis aan (meerdere antwoorden mogelijk):

- mp3-speler
- smartphone
- computer (pc, laptop etc.)
- tablet
- cd/cd-rom
- geen van allen

14. Met wie train je je luistervaardigheid buiten de colleges om?

Kruis aan (meerdere antwoorden mogelijk):

- alleen
- met een studiegenoot
- met een native-speaker (moedertaalspreker)
- anders namelijk:

15. Wat is je luisterdoel wanneer je zelf tijd besteedt aan luistervaardigheid buiten de colleges om?

Geef op de aan welke luisteractiviteit je voor dit luisterdoel uitvoert (tv, radio etc....)

Kruis aan (meerdere antwoorden mogelijk):

- Luisteren voor het plezier:
.....
- Luisteren om de globale boodschap te begrijpen:
.....
- Luisteren om alles letterlijk te verstaan:
.....
- Luisteren om daarna opdrachten bij het fragment te kunnen maken:
.....
- Luisteren om specifieke informatie te horen:
.....
- Luisteren om gedetailleerd te worden geïnformeerd:
.....
- anders namelijk:
.....

2. Motivatie

Kun je bij elk van de volgende uitspraken aangeven in hoeverre hij bij jou past? Vul het cijfer in dat het beste bij jou past. Gebruik daarvoor de volgende schaal:

1	2	3	4	5	6	7
Past helemaal niet bij mij			Past een beetje bij mij			Past helemaal bij mij
1. Ik heb er vertrouwen in dat alles wat met luistervaardigheid te maken heeft gaat lukken						
2. Luistervaardigheidsoopdrachten zijn leuk om te doen						
3. Ik heb genoeg controle over hoe ik luistervaardigheidsoopdrachten aanpak						
4. Ik vind luistervaardigheidsoopdrachten vervelend						
5. Ik vind luistervaardigheidsoopdrachten plezierig						
6. Op mijn studie heb ik vaak het gevoel dat ik geen keus heb hoe ik een luistervaardigheidsoopdracht kan maken						
7. Ik ben tevreden met mijn prestaties voor luistervaardigheid						
8. Op mijn studie ben ik in luistervaardigheid <u>niet</u> zo goed						
9. Ik vind dat ik zelf kan beslissen hoe ik luistervaardigheidsoopdrachten uitvoer						
10. Na het maken van luisteropdrachten bedenk ik me hoe leuk ik ze vond						
11. Het zal mij lukken om mijn doelen voor luistervaardigheid te halen						
12. Ik ben behoorlijk luistervaardig						
13. Ik zou luisteropdrachten omschrijven als erg interessant						
14. Op mijn studie kan ik zelf beslissen hoe ik luisteropdrachten aanpak						
15. Tijdens het maken van luisteropdrachten kan ik zelf bepalen hoe ik het doe						
16. Ik denk dat ik behoorlijk goed ben in luistervaardigheid						
17. Ik vind luistervaardigheidsoopdrachten saai						
18. Het lukt mij om geen onvoldoendes voor luistervaardigheid te halen						
19. Ik vind dat ik het goed doe bij luistervaardigheid						
20. Ik ben vaak met luistervaardigheid bezig omdat ik dat zelf wil						

21. Ik kan mijn aandacht er niet bijhouden tijdens luisteropdrachten	
22. Ik ga de uitdaging aan en denk dat ik goed kan presteren voor luistervaardigheid	
23. Ik ben alleen met luistervaardigheid bezig omdat het moet	
24. Ik denk dat ik vergeleken met andere leerlingen op mijn studie erg goed ben in luistervaardigheid	

3. Metacognitieve luisterstrategieën

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen. Omcirkel bij elke stelling het cijfer dat aangeeft hoe je erover denkt. LET OP: deze schaal is omgekeerd ten opzichte van de vorige vragenlijsten.

1	2	3	4	5	6
Helemaal mee eens	Mee eens	Beetje mee eens	Beetje mee oneens	Niet mee eens	Helemaal <u>niet</u> mee eens

Strategie/perceptie	Schaal
1. Voor ik ga luisteren heb ik een plan in mijn hoofd hoe ik het ga aanpakken	1 2 3 4 5 6
2. Ik focus me meer op de luistertekst wanneer ik merk dat het niet snap	1 2 3 4 5 6
3. Ik vind dat luisteren in het Frans moeilijker is dan lezen, spreken of schrijven in het Frans	1 2 3 4 5 6
4. Ik vertaal in mijn hoofd terwijl ik luister	1 2 3 4 5 6
5. Ik gebruik de woorden die ik ken om de woorden te raden die ik niet ken	1 2 3 4 5 6
6. Wanneer ik afdwaal, herpak ik gelijk mijn concentratie	1 2 3 4 5 6
7. Wanneer ik luister vergelijk ik wat ik begrijp met mijn kennis over het onderwerp	1 2 3 4 5 6
8. Ik voel dat luisteren bij Frans een uitdaging is voor me	1 2 3 4 5 6
9. Ik gebruik mijn ervaring en kennis om beter te begrijpen	1 2 3 4 5 6
10. Voor ik ga luisteren denk ik aan vergelijkbare fragmenten die ik wel eens heb gehoord	1 2 3 4 5 6
11. Ik vertaal sleutelwoorden terwijl ik luister	1 2 3 4 5 6
12. Wanneer ik mijn aandacht verlies probeer ik die weer terug te krijgen	1 2 3 4 5 6
13. Wanneer ik luister, pas ik mijn interpretatie aan als ik me realiseer dat hij fout is	1 2 3 4 5 6
14. Na het luisteren denk ik terug aan hoe ik geluisterd heb en wat ik de volgende keer anders zou kunnen doen	1 2 3 4 5 6
15. Ik ben niet nerveus als ik naar Franse teksten luister	1 2 3 4 5 6
16. Wanneer ik moeite heb met begrijpen wat ik hoor, geef ik het op en stop met luisteren	1 2 3 4 5 6
17. Ik gebruik het algemene idee van de tekst om me te helpen met het raden van de woorden die ik niet ken	1 2 3 4 5 6
18. Ik vertaal alles woord voor woord terwijl ik luister	1 2 3 4 5 6
19. Wanneer ik de betekenis van een woord raad, denk ik terug aan al het andere wat ik heb gehoord om te zien of mijn gok logisch is	1 2 3 4 5 6
20. Wanneer ik luister, vraag ik me regelmatig af of ik tevreden ben met de hoeveelheid die ik begrijp	1 2 3 4 5 6

21. Ik heb een doel in mijn hoofd wanneer ik luister

1 2 3 4 5 6

4. Gebruik van ICT

Welke van de volgende vier typeringën sluit het best aan bij hoe je zelf internet/ social media gebruikt? **Vink één antwoord aan:**

- Ik ben iemand die ICT met name als hulpmiddel gebruikt, ik gebruik bijvoorbeeld e-mail of zoek op internet. Ik gebruik digitale media niet heel intensief en ben hier ook niet van afhankelijk. Ik game niet veel en social media zijn voor mij niet zo belangrijk voor contacten met vrienden en om te laten zien wie ik ben.
- Ik ben iemand die veel games speelt, op verschillende platforms (pc, consoles, mobiel). Ik game het liefst samen met anderen.
- Sociale media (Whatsapp, msn, Facebook, Twitter etc) zijn zeer belangrijk in mijn dagelijks leven voor contact met vrienden en het uitwisselen van informatie.
- Ik ben een actieve gebruiker van eigenlijk alle soort interactieve media. Ik creëer vaak dingen op internet, zoals een eigen blog, een eigen website of apps etc.

**Heb je alle vragen en uitspraken beantwoord?
Bedankt voor je medewerking!**

Appendix F: Vragenlijst nameting

Vragenlijst nameting

Naam:

Beste student,

Deze vragenlijst is bedoeld om data te verzamelen voor een onderzoek naar de inzet van ICT ter bevordering van de ontwikkeling van luistervaardigheid.

Lees de vragen en stellingen alsjeblieft goed en beantwoord ze op basis van je eigen mening en ervaringen. Deze vragenlijst is geen test en er zijn geen goede of foute antwoorden. Geef geen antwoorden waarvan je denkt dat het zo hoort of omdat je denkt dat andere mensen vinden dat het zo hoort.

Let op de verschillende schalen bij de vragenlijsten!

De vragenlijst bestaat uit 4 onderdelen. Zorg er alsjeblieft voor dat je alle vragen beantwoord hebt.

Ik waardeer het zeer dat je deelneemt aan deze vragenlijst!

1. Tijdsbesteding

Deze vragen hebben betrekking op je tijdsbesteding van de afgelopen 4 weken/maand **BUITEN** de colleges om. Reken hier ook het Project Compréhension Orale bij.

Kruis per vraag aan hoe vaak je tijd aan de betreffende luisteractiviteit hebt besteed in de afgelopen 4 weken/maand.

Vul bij ‘Aantal uren’ in hoeveel uur je er maandelijks/wekelijks/dagelijks aan besteed hebt (maak een inschatting).

Je mag geen vragen overslaan.

Hoe vaak heb je <u>buiten de colleges</u> tijd besteed aan: (geef ook het aantal uren aan)	Nooit	Maandelijks	Wekelijks	Dagelijks
1. Het kijken naar Franse televisie zonder ondertiteling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aantal uren:				
2. Het luisteren naar Franse nieuwsradio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aantal uren:				
3. Het luisteren naar Franstalige muziek en/of Franstalige muziekradio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aantal uren:				
4. Het kijken naar Franse films en/of series zonder ondertiteling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aantal uren:				
5. Het maken van Franse luisteropdrachten met vragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aantal uren:				
6. Het voeren van gesprekken met Franse native-speakers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aantal uren:				
7. Het kijken naar Franse filmpjes op internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aantal uren:				

Hoe vaak heb je <u>buiten de colleges</u> tijd besteed aan: (geef ook het aantal uren aan)	Nooit	Maandelijks	Wekelijks	Dagelijks
8. Het luisteren naar gesprekken tussen Franstaligen (interviews, discussies)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aantal uren:			
9. Luisteren als lid van een live publiek (theater, openbare lezing, excursie... in het Frans)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aantal uren:			
10. Luisteren naar openbare mededelingen in het Frans (aankondigingen, instructies, aanwijzingen, waarschuwingen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aantal uren:			
11. Andere Franse luisteractiviteiten, namelijk (vul aan):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.....	Aantal uren:			
.....				
.....				
.....				

12. Hoe vaak heb je de afgelopen 4 weken/maand per week buiten de colleges om op Scholar gekeken in verband met luistervaardigheidsoefeningen?

Kruis aan:

- Nooit
- 1-2 keer
- 2-3 keer
- 3-4 keer
- Vaker

13. Met welk middel heb je je luistervaardigheid buiten de colleges om getraind de afgelopen 4 weken/maand?

Kruis aan (meerdere antwoorden mogelijk):

- mp3-speler
- smartphone
- computer (pc, laptop etc.)
- tablet
- cd/cd-rom
- geen van allen

14. Met wie heb je je luistervaardigheid getraind buiten de colleges om de afgelopen 4 weken/maand?

Kruis aan (meerdere antwoorden mogelijk):

- alleen
- met een studiegenoot
- met een native-speaker (moedertaalspreker)
- anders namelijk:

15. Wat is de afgelopen 4 weken/maand je luisterdoel geweest wanneer je tijd besteedde aan luistervaardigheid buiten de colleges om?

Geef op de aan welke luisteractiviteit je voor dit luisterdoel uitvoert (tv, radio etc....)

Kruis aan (meerdere antwoorden mogelijk):

- Luisteren voor het plezier:
.....
- Luisteren om de globale boodschap te begrijpen:
.....
- Luisteren om alles letterlijk te verstaan:
.....
- Luisteren om daarna opdrachten bij het fragment te kunnen maken:
.....
- Luisteren om specifieke informatie te horen:
.....
- Luisteren om gedetailleerd te worden geïnformeerd:
.....
- anders
namelijk:.....
.....

2. Motivatie

Kun je bij elk van de volgende uitspraken aangeven in hoeverre hij bij jou past? Vul het cijfer in dat het beste bij jou past. Gebruik daarvoor de volgende schaal:

1	2	3	4	5	6	7
Past helemaal niet bij mij			Past een beetje bij mij			Past helemaal bij mij
1. Ik heb er vertrouwen in dat alles wat met luistervaardigheid te maken heeft gaat lukken						
2. Luistervaardigheidsoopdrachten zijn leuk om te doen						
3. Ik heb genoeg controle over hoe ik luistervaardigheidsoopdrachten aanpak						
4. Ik vind luistervaardigheidsoopdrachten vervelend						
5. Ik vind luistervaardigheidsoopdrachten plezierig						
6. Op mijn studie heb ik vaak het gevoel dat ik geen keus heb hoe ik een luistervaardigheidsoopdracht kan maken						
7. Ik ben tevreden met mijn prestaties voor luistervaardigheid						
8. Op mijn studie ben ik in luistervaardigheid <u>niet</u> zo goed						
9. Ik vind dat ik zelf kan beslissen hoe ik luistervaardigheidsoopdrachten uitvoer						
10. Na het maken van luisteropdrachten bedenk ik me hoe leuk ik ze vond						
11. Het zal mij lukken om mijn doelen voor luistervaardigheid te halen						
12. Ik ben behoorlijk luistervaardig						
13. Ik zou luisteropdrachten omschrijven als erg interessant						
14. Op mijn studie kan ik zelf beslissen hoe ik luisteropdrachten aanpak						
15. Tijdens het maken van luisteropdrachten kan ik zelf bepalen hoe ik het doe						
16. Ik denk dat ik behoorlijk goed ben in luistervaardigheid						
17. Ik vind luistervaardigheidsoopdrachten saai						
18. Het lukt mij om geen onvoldoendes voor luistervaardigheid te halen						
19. Ik vind dat ik het goed doe bij luistervaardigheid						
20. Ik ben vaak met luistervaardigheid bezig omdat ik dat zelf wil						

21. Ik kan mijn aandacht er niet bijhouden tijdens luisteropdrachten	
22. Ik ga de uitdaging aan en denk dat ik goed kan presteren voor luistervaardigheid	
23. Ik ben alleen met luistervaardigheid bezig omdat het moet	
24. Ik denk dat ik vergeleken met andere leerlingen op mijn studie erg goed ben in luistervaardigheid	

3. Metacognitieve luisterstrategieën

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen. Omcirkel bij elke stelling het cijfer dat aangeeft hoe je erover denkt. **LET OP:** deze schaal is omgekeerd ten opzichte van de vorige vragenlijsten.

1	2	3	4	5	6
Helemaal mee eens	Mee eens	Beetje mee eens	Beetje mee oneens	Niet mee eens	Helemaal <u>niet</u> mee eens

Strategie/perceptie	Schaal
1. Voor ik ga luisteren heb ik een plan in mijn hoofd hoe ik het ga aanpakken	1 2 3 4 5 6
2. Ik focus me meer op de luistertekst wanneer ik merk dat het niet snap	1 2 3 4 5 6
3. Ik vind dat luisteren in het Frans moeilijker is dan lezen, spreken of schrijven in het Frans	1 2 3 4 5 6
4. Ik vertaal in mijn hoofd terwijl ik luister	1 2 3 4 5 6
5. Ik gebruik de woorden die ik ken om de woorden te raden die ik niet ken	1 2 3 4 5 6
6. Wanneer ik afdwaal, herpak ik gelijk mijn concentratie	1 2 3 4 5 6
7. Wanneer ik luister vergelijk ik wat ik begrijp met mijn kennis over het onderwerp	1 2 3 4 5 6
8. Ik voel dat luisteren bij Frans een uitdaging is voor me	1 2 3 4 5 6
9. Ik gebruik mijn ervaring en kennis om beter te begrijpen	1 2 3 4 5 6
10. Voor ik ga luisteren denk ik aan vergelijkbare fragmenten die ik wel eens heb gehoord	1 2 3 4 5 6
11. Ik vertaal sleutelwoorden terwijl ik luister	1 2 3 4 5 6
12. Wanneer ik mijn aandacht verlies probeer ik die weer terug te krijgen	1 2 3 4 5 6
13. Wanneer ik luister, pas ik mijn interpretatie aan als ik me realiseer dat hij fout is	1 2 3 4 5 6
14. Na het luisteren denk ik terug aan hoe ik geluisterd heb en wat ik de volgende keer anders zou kunnen doen	1 2 3 4 5 6
15. Ik ben niet nerveus als ik naar Franse teksten luister	1 2 3 4 5 6
16. Wanneer ik moeite heb met begrijpen wat ik hoor, geef ik het op en stop met luisteren	1 2 3 4 5 6
17. Ik gebruik het algemene idee van de tekst om me te helpen met het raden van de woorden die ik niet ken	1 2 3 4 5 6
18. Ik vertaal alles woord voor woord terwijl ik luister	1 2 3 4 5 6
19. Wanneer ik de betekenis van een woord raad, denk ik terug aan al het andere wat ik heb gehoord om te zien of mijn gok logisch is	1 2 3 4 5 6
20. Wanneer ik luister, vraag ik me regelmatig af of ik tevreden ben met de hoeveelheid die ik begrijp	1 2 3 4 5 6
21. Ik heb een doel in mijn hoofd wanneer ik luister	1 2 3 4 5 6

4. Leerverslag

In dit onderdeel wil ik je vragen op te schrijven wat je van bepaalde onderdelen van het Project Comprehension Orale geleerd hebt. Probeer in wat je opschrijft zo duidelijk en gedetailleerd mogelijk te zijn, maar niet meer ruimte te gebruiken dan gegeven.

1. Onderwerp: **gesprekken tussen moedertaalsprekers begrijpen**

Ik heb geleerd dat/hoe . . . :

.....

.....

.....

.....

2. Onderwerp: **luisteren naar geluidsmedia en opnamen (radio, documentaire, filmpjes, opnamen)**

Ik heb geleerd dat/hoe . . . :

.....

.....

.....

.....

3. Onderwerp: **luisterstrategieën trainen (activiteiten voor, tijdens en na het luisteren oftewel: voorspellen/plannen, monitoren en evalueren)**

Ik heb geleerd dat/hoe . . . :

.....

.....

.....

.....

4. Onderwerp: **zelfstandig luistervaardigheid trainen met behulp van een luisterlogboek**

Ik heb geleerd dat/hoe . . . :

.....

.....

.....

.....

Beantwoord de volgende vraag alleen als je niet elke week een Carnet d'écoute hebt ingeleverd (dus als je minder dan 4 logboeken hebt ingeleverd).

5. Geef aan wat de reden is dat je niet elke week een Carnet d'écoute hebt ingeleverd (dit kan te maken hebben met de opdracht of met redenen buiten de opdracht om zoals persoonlijke omstandigheden etc.):

.....

.....

.....

.....

.....

**Heb je alle vragen en uitspraken beantwoord?
Bedankt voor je medewerking!**

Appendix G: Interviewvragen

Datum interview:

Tijd:

Naam geïnterviewde:

Beginvraag:

Wat is je ervaring met het Project Compréhension Orale in het algemeen?

Deelvraag 1. Welk effect heeft de interventie op de tijdsbesteding van de studenten?

1. Hoe vaak werkte je per week aan de luisteropdrachten?
2. Hoe lang werkte je per keer gemiddeld aan de luisteropdrachten?
3. Hoeveel tijd besteedde je in totaal per week aan de luisteropdrachten?
4. Aan welke luisterfragmenten/-opdrachten besteedde je de meeste tijd? Waarom?

Deelvraag 2. Welk effect heeft de interventie op het gebruik van metacognitieve luisterstrategieën van de studenten?

1. Welke activiteiten voor het luisteren (planningsactiviteiten) heb je uitgevoerd die je eerst niet uitvoerde?
2. Welke van de activiteiten voor het luisteren zou je in een volgende luisteropdracht weer gebruiken?
3. Welke activiteiten tijdens het luisteren (monitoren) heb je uitgevoerd die je eerst niet uitvoerde?
4. Welke van de activiteiten tijdens het luisteren zou je in een volgende luisteropdracht weer gebruiken?
5. Welke activiteiten na het luisteren (evalueren) heb je uitgevoerd die je eerst niet uitvoerde?
6. Welke van de activiteiten na het luisteren zou je in een volgende luisteropdracht weer gebruiken?

Deelvraag 3. Welk effect heeft de interventie op de leerresultaten van de studenten?

1. Wat betreft 'gesprekken tussen moedertaalsprekers verstaan', wat heb je geleerd?
2. Wat betreft 'luisteren naar geluidsmedia- en opnamen'. wat heb je geleerd?
3. Wat betreft zelfstandig je luistervaardigheid trainen, wat heb je geleerd?
4. Wat betreft het toepassen van luisterstrategieën, wat heb je geleerd op het gebied van plannen en voorspellen?
5. Wat betreft het toepassen van luisterstrategieën, wat heb je geleerd op het gebied van monitoren (checken of je voorspellingen klopten bijv.)?
6. Wat betreft het toepassen van luisterstrategieën, wat heb je geleerd op het gebied van evalueren (evalueren hoe je de strategieën hebt toegepast)?
7. In hoeverre denk je dat je nu een betere luisteraar bent geworden?

Deelvraag 4. Welk effect heeft de interventie op de motivatie van de studenten?

1. Wat vond je motiverend aan deze opdracht?
2. Wat vond je minder motiverend aan deze opdracht?
3. Zou je willen doorgaan met de luisteropdrachten (ook al stopt het project nu)? Zo ja, met welke onderdelen. Zo nee, waarom niet.
4. Wat zou je een nieuwe eerstejaarsstudent vertellen over deze opdracht?

Deelvraag 5. Welke kwaliteiten en gebreken van de interventie zijn van invloed op de werking ervan?

1. Wat vond je goed aan deze opdracht?
2. Wat vond je minder goed aan deze opdracht?
3. Wat zorgde ervoor dat je deze opdracht ging maken?
4. Wat verhinderde je dat je deze opdracht ging maken?

Vragen voor aanvullende informatie

Wat zou een reden kunnen zijn waarom 'Vos suggestions' niet werd gebruikt?

Heb je ook opdrachten van de sites zelf gemaakt?

Waarom heb je drie fragmenten per week beluisterd en niet meer?