# STORYTELLING
## VOOR HET TALENONDERWIJS

Handboek TPRS
Voor docenten vreemde talen en NT2

Blaine Ray & Contee Seely

ARCOS
PUBLISHERS




www.arcospublishers.com

| | |
|---|---|
| Oorspronkelijke titel: | Fluency through TPR Storytelling |
| Vertaling en bewerking: | Kirstin Plante |
| Eindredactie: | Gerrit-Jan Bolderman |
| Met dank aan: | Iris Maas (TPRS Nederland),<br>Alike Last (Taalleermethoden.nl) |
| Vormgeving en omslag: | Carolien Verkerk |
| Kaftillustratie: | Pol (Pablo Ortega López, www.polanimation.com) |
| Druk en afwerking: | Van Schaik Grafimedia |

Copyright Nederlandse vertaling© 2011. Het schema 'de drie stappen van TPR Storytelling' op bladzijde 259 mag worden verveelvoudigd voor niet-commercieel gebruik in de klas. Voor het overige mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, digitalisering of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Copyright© 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2008, 2009 by Blaine Ray and Contee Seely. All rights reserved.

ISBN 978-94-908-2403-7

# Inhoud


| | | |
|---|---|---|
| Dankbetuigingen | | 9 |
| Voorwoord | | 11 |
| Inleiding | | 17 |
| Hoofdstuk 1 | Vloeiend taalgebruik in de klas | 21 |
| Hoofdstuk 2 | Basisprincipes en basistechnieken | 25 |
| Hoofdstuk 3 | De drie stappen van TPRS | 37 |
| Hoofdstuk 4 | Een miniverhaal maken door vragen te stellen | 47 |
| Hoofdstuk 5 | Storytelling in het eerste jaar | 61 |
| Hoofdstuk 6 | Storytelling in hogere jaren | 81 |
| Hoofdstuk 7 | TPRS-vaardigheden en -technieken | 97 |
| Hoofdstuk 8 | Maximale interesse en een optimaal tempo | 119 |
| Hoofdstuk 9 | Lezen | 125 |
| Hoofdstuk 10 | Het twee-weken-lesplan | 133 |
| Hoofdstuk 11 | Betekenisgrammatica | 135 |
| Hoofdstuk 12 | Omgaan met leerlingen | 143 |
| Hoofdstuk 13 | Een tekstboek aanpassen aan TPRS | 147 |
| Hoofdstuk 14 | Het More TPRS-forum | 155 |
| Hoofdstuk 15 | Veelgestelde vragen over TPR Storytelling | 169 |
| Hoofdstuk 16 | Voordelen van TPR Storytelling | 179 |
| Woordenlijst | | 181 |
| Bijlage A: | Waar vind ik meer over TPRS? | 189 |
| Bijlage B: | Onderzoek naar TPR Storytelling | 197 |
| Bijlage C: | Frequentielijsten en TPR-woordenlijst | 199 |
| Bijlage D: | De grammatica in de Look, I Can Talk!-serie | 201 |
| Bijlage E: | Brieven van docenten | 207 |
| Bijlage F: | Beginnen met TPR | 213 |
| Bijlage G: | Gebaren en 'kleuterschooldag' | 223 |
| Bijlage H: | Orde houden | 225 |
| Bijlage I: | Klassen met meerdere niveau's | 233 |
| Bijlage J: | Een hoger aantal leerlingen | 239 |
| Bijlage K: | Het tegelijk aanbieden van verleden en tegenwoordige tijd | 243 |
| Bibliografie | | 247 |
| Over de auteurs | | 258 |
| Schema: De drie stappen van TPR Storytelling | | 259 |

# Inleiding

Al 45 jaar lang hebben docenten over de hele wereld de magie van TPR (Total Physical Response) ontdekt. James J. Asher, hoogleraar psychologie aan de San José State University in San José, California, heeft zijn opvallende methode aan honderden zalen vol taaldocenten laten zien. In de jaren '60 en '70 leidde Asher zelf vele experimenten waarin de effectiviteit van TPR werd aangetoond, en hij heeft er vele artikelen over gepubliceerd. De bekende taalverwervingsexpert Stephen Krashen, hoogleraar Education aan de Univerity of Southern California, heeft in de laatste 28 jaar in honderden lezingen en in vele publicaties gesteld dat in empirische onderzoeken waarin TPR vergeleken wordt met grammatica-methodes, TPR altijd als beste uit de bus kwam.[1]

Ik ervoer de kracht van deze techniek voor het eerst in 1980. Ik had de eerste editie van James Asher's boek Learning Another Language Through Actions (1977) besteld en kon niet stoppen met lezen. Ik las iedere bladzijde met intense belangstelling terwijl ik steeds maar dacht hoe krachtig deze lestechniek was. Ik verlangde naar het begin van het schooljaar zodat ik zelf TPR kon uitproberen, om te zien of taal in de klas inderdaad net zo kon worden geleerd als de manier waarop baby's hun moedertaal leren.

Augustus brak aan, en ik begon mijn lessen volgens Ashers methode. Ik liet mijn leerlingen opstaan en weer gaan zitten. We gingen verder met lopen, rennen en springen. Na ongeveer drie maanden hadden mijn leerlingen zich honderden woorden eigen gemaakt. Op dat moment kwam Tammy, een leerlinge van mij, terug van een verblijf van drie maanden in Costa Rica. Zij was de eerste om toe te geven dat mijn eerdere Spaanse lessen (met een traditioneel lesboek) haar niet hadden voorbereid op het spreken van de taal. Toen zij in Costa Rica aankwam, zei ze, herinnerde ze zich niet meer dan drie woorden uit mijn lessen.

Ik nodigde Tammy uit in mijn les. Ik liet het lesgeven over aan de leerlingen, en liet hen commando's geven aan Tammy. Ze lieten haar allerlei gekke, vreemde dingen doen. Ze lieten haar mijn schoen uittrekken en uit het raam gooien – hetgeen Tammy, tot groot genoegen van de klas, deed. Een leerling stond op en liep naar het raam om naar mijn schoen te kijken die buiten op de grond lag. Hij zei in goed verstaanbaar Spaans: "Er rent een hond naartoe, hij pakt de schoen en rent weg met de schoen." Ik rende naar het raam, in de verwachting dat mijn schoen was verdwenen. Het was een opluchting toen ik uit het raam keek en zag dat de schoen er nog steeds lag. Na de les vroeg ik Tammy wat ze ervan dacht. Ze zei: "Zoiets geweldigs heb ik nog nooit gezien. Ze hebben in deze korte tijd meer geleerd dan ik in mijn drie maanden in Costa Rica!"

Toen ik doorging met TPR in deze klas en in andere klassen, kwam ik erachter dat leerlingen niet altijd even graag wilden opstaan en gaan zitten. Ik kon aan hun gezichten zien dat ze er genoeg van hadden. Het deed me verdriet te stoppen met TPR, maar ik wist gewoon niet hoe ik het gaande moest houden en interessant kon maken. Ik begon weer werkbladen uit te delen en de lessen werden allengs minder productief.

Naarmate de nadruk minder lag op TPR en meer op het leren van grammatica, haakten meer leerlingen af.
Gedurende vijf jaar probeerde ik verschillende, of misschien wel alle, TPR-boeken uit die verkrijgbaar waren, en liep steeds tegen dezelfde blokkade op. Wat ik ook deed, als ik alleen commando's gebruikte die de leerlingen moesten uitvoeren, verloren mijn leerlingen al snel hun belangstelling. Dit is een element dat Asher, die hoogleraar psychologie is, ook herkent en adaptatie noemt, een term die uit de biologie komt en aangeeft dat een levend wezen dat in eerste instantie op een stimulus reageerde, daarmee gestopt is.
Enkele jaren later las ik *The Natural Approach* van Krashen en Tracy Terrell (1983). Zij legden uit dat taal het beste verworven wordt door begrijpelijke input. Daardoor dacht ik dat als ik gewoon maar op een begrijpelijke manier Spaans sprak in mijn lessen, mijn leerlingen het wel zouden opnemen en na een bepaalde tijd vloeiend en grammaticaal correct Spaans zouden leren gebruiken.

Krashen schreef in 1998 in een artikel:

> *TPR is geen complete methode. Het kan niet al het werk van taalonderwijs doen, en was daar ook niet voor bedoeld. Voor beginners zijn er diverse andere krachtige middelen voor het leveren van begrijpelijke input, middelen die de input op andere manieren begrijpelijk maken (bijv. het gebruik van achtergrondkennis en illustraties, zoals bij het vertellen van verhalen). Op een meer gevorderd niveau hebben lezen voor het plezier (Krashen, 1993a) en thematisch onderwijs, een vorm van inhoudelijk taalonderwijs (Krashen, 1991) goede resultaten opgeleverd.*

Deel IV van de derde, vierde en vijfde edities (en deel III in de eerste en tweede) van *Learning Another Language Through Actions* bestaat uit een door Asher geredigeerde beschrijving van 53 lessen van drie uur, geschreven en uitgevoerd door Carol Adamski met een ESL-groep (English as a Second Language – Engels als tweede taal) in San José, California, in 1974 in 1975. Op bladzijde 4-32 staat een verhaal over Mr. Smith die zijn paraplu niet kan vinden. Dat was het eerste verhaal dat ik gebruikte, in de derde maand van een eerstejaars klas. De procedure die ik daarbij toepaste heb ik geleidelijk aan ontwikkeld tot de methode die ik nu TPRS noem. Omdat dit leek te werken, besloot ik andere verhaaltjes uit te proberen. Ik gebruikte verhaaltjes uit verschillende boeken (waaronder vele uit kinderboeken) en ik schreef er zelf een paar, waarvan sommige waren gebaseerd op doelvocabulaire. Mijn collega Greg Buchan, een docent Frans, en ik namen de woordenlijst over uit een hoofdstuk in The Natural Approach-tekstboeken *Dos mundos*

(Terrell et al., 1986) en *Deux mondes* (Terrell et al., 1988) en schreven een lang verhaal dat al het vocabulaire uit het hoofdstuk bevatte.
Drie jaar later verscheen mijn eerstejaars-lesboek *Look, I Can Talk!* bij Sky Oaks Productions, Asher's uitgeverij. Toen ik de bovengenoemde verhaaltjes gebruikte in de periode voordat dit boek werd gepubliceerd, merkte ik dat kinderen niet van lange verhalen hielden en dus afhaakten. Daarom hield ik de verhaaltjes in het lesboek kort. Ik had een paar van de verhaaltjes al eerder geschreven en gebruikte ze vaak. Inmiddels had ik in mijn lessen de basismethodiek van TPR Storytelling ontwikkeld, en gemengde resultaten verkregen. Pas nadat ik alle relatief korte verhaaltjes voor *Look, I Can Talk!* had geschreven kregen vrijwel al mijn leerlingen plezier in het leren van Spaans door middel van verhaaltjes. Bij het schrijven bedacht ik een paar nieuwe activiteiten die het proces verbeterden. Als ik het boek niet had geschreven, gebruikte ik waarschijnlijk nog steeds dezelfde verhaaltjes als voorheen, en had ik de methodiek niet zo snel verder ontwikkeld. Het schrijven hielp me om er een samenhangend en effectief programma van te maken. Dit was een grote stap in de ontwikkeling van TPR Storytelling, een krachtige nieuwe taalmethodiek die het beste van TPR en The Natural Approach combineert en daar ook nog iets aan toevoegt.

*Blaine Ray*

NOOT

1| Krashen's toespraak op het congres Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) in 1980 in San Francisco. Zie ook Krashen's artikel "TPR: Still a Very Good Idea" (1998).

Marianne Nikolov en hijzelf schreven ook:
*Onderzoeken met volwassenen laten zien dat cursisten van begrijpelijke-inputmethodes net zo accuraat zijn als leerlingen van grammatica-methodes, en soms zelfs accurater. Daarbij presteren cursisten van begrijpelijke-inputmethodes altijd beter wanneer de communicatieve vaardigheden worden getest. [...] Taalverwerving kan het efficiëntst plaatsvinden wanneer de verwerver vergeet dat hij een andere taal hoort of leest. Deze theorie impliceert dat tweede-taallessen gevuld zouden moeten zijn met begrijpelijke input in een stressvrije omgeving. Dit is precies wat nieuwe en succesvollere methodes doen, zoals Terrells Natural Approach, Ashers Total Physical Response methode en Lozanovs Suggestopedia. (1997)*

HOOFDSTUK 1

# Vloeiend taalgebruik in de klas

*"De huidige taalverwervingstheorie stelt dat wij slechts op één manier taal verwerven, namelijk doordat wij informatie begrijpen: doordat begrijpelijk input verkregen wordt. Wij leren wanneer wij volledig begrijpen wat mensen ons vertellen of wat wij lezen, wanneer wij ons dus helemaal in de informatie kunnen inleven. Beter gezegd: wij verwerven een taal wanneer we boodschappen begrijpen die taalaspecten bevatten waar we in onze taalontwikkeling aan toe zijn, maar die we nog niet verworven hebben." (Krashen, 1997: 3)*

Het leren van een taal is geen bewust proces. Het is iets dat gebeurt. Het gebeurt wanneer boodschappen begrepen worden. Wanneer iemand een boodschap in de doeltaal begrijpt, volgt automatisch taalverwerving. Een taal leren spreken volgt uit een taal horen spreken. Het lezen van een taal helpt een persoon verder bij het leren van de taal en taalstructuren, maar over het algemeen leert men een taal vloeiend spreken door te luisteren. Omdat wij alleen een taal leren spreken door deze te horen en te begrijpen, mag men ervan uitgaan dat horen zinloos is wanneer er geen begrip is. De taalwetenschap heeft onderzocht hoe baby's en peuters een taal leren. Ouders beperken de woordenschat die zij gebruiken voor kleine kinderen, en spreken vaak langzaam. Daarbij maakt het soms niet uit of het kind het begrijpt. Hetzelfde is tijdens de taalles uitgeprobeerd. Docenten hebben geprobeerd de doeltaal te gebruiken zonder begrippen te vertalen en zonder zich af te vragen of een en ander begrepen werd, op basis van de veronderstelling dat de leerlingen het uiteindelijk wel zouden verstaan.
Hoewel dit met kleine kinderen werkt, is dit niet het geval met oudere leerlingen.
De voornaamste reden is dat kinderen in de eerste zes jaren van hun leven meer dan 20.000 uren hebben om een taal te leren, als zij die taal tien uur per dag horen. Een leerling daarentegen heeft slechts 400 tot 600 uren in de les om een taal te leren spreken.
Aangezien tijd het belangrijkste verschil is tussen het oppikken van een taal door kleine kinderen en het leren van een taal op school, moet er in de les een ander model worden gebruikt.

### De sleutels tot vloeiend taalgebruik

1. Een taalles moet begrijpelijk zijn.
2. Leerlingen moeten voldoende begrijpelijke auditieve input van basisstructuren en woordenschat krijgen om deze daadwerkelijk te kunnen verwerven. Dit stelt hen in staat om die te gebruiken wanneer zij zich in hun nieuwe taal willen uitdrukken. Dit is dé sleutel tot vloeiend spreken.
3. Deze auditieve input moet steeds weer de belangstelling van de leerling blijven vasthouden.
4. Er moet tenminste één werkvorm zijn voor de ontwikkeling van vloeiende mondelinge expressie – een activiteit waarbij leerlingen zich in hun eigen woorden kunnen

uitdrukken, zonder uit het hoofd geleerde zinnen na te zeggen. Ze moeten de kans krijgen om *connected speech* te ontwikkelen, waarin ze de ene zin op de andere laten volgen – een onderdeel van vloeiend taalgebruik dat vaak wordt vergeten.
5. De les moet nagenoeg volledig in de doeltaal worden gehouden.
6. Het proces moet relatief weinig stress opleveren. Het moet bij voorkeur gemakkelijk, leuk en boeiend blijven.
7. De docent moet hoge verwachtingen hebben.

### Het TPRS-model voor vloeiend spreken in de les

Het TPRS-model voor vloeiend spreken bestaat uit vier factoren:
1. De les 100% begrijpelijk maken.
2. Frequente auditieve herhalingen geven van het doelmateriaal bij het opbouwen van de verhalen.
3. De les boeiend houden.
4. Mondelinge interactie genereren over de leerlingen zelf, over de onderwerpen die zij van belang vinden en over de verhalen die ze gehoord of gelezen hebben.

Hoe dit allemaal te bereiken en hoe dit zo efficiënt mogelijk te doen, is het onderwerp van dit boek. Het consistent toepassen van dit model geeft buitengewone resultaten.
In het begin richten we ons op een beperkte doelwoordenschat, waarbij de nadruk ligt op de meest voorkomende woorden in de doeltaal; vaak zijn dit functiewoorden zoals voornaamwoorden, voegwoorden en de meest voorkomende voorzetsels, waarvan de meeste nodig zullen zijn voor het verwerven van de grammaticale basisstructuren. Het aantal verschillende grammaticale elementen beperken we niet, maar we zorgen er wel voor lange, complexe zinnen pas later aan te bieden. In de eerste lesweek gebruiken we bijvoorbeeld wel al de verleden tijd en zaken als de volgorde en overeenstemming in geslacht van zelfstandig naamwoord en bijvoeglijk naamwoord.
Sommige grammaticale structuren worden sneller opgenomen wanneer zij gecontrasteerd worden aangeboden. Dit is bijvoorbeeld het geval met de verleden tijd. Als het aanbieden van de verleden tijd wordt uitgesteld totdat de tegenwoordige tijd goed verworven is, is de tegenwoordige tijd te zeer ingesleten en staat deze het leren van de verleden tijd in de weg (zie ook Bijlage K). Daarna kost het veel meer tijd om deze drempel te nemen dan wanneer beide tijden tegelijkertijd herhaaldelijk worden aangeboden. (Dit neemt niet weg dat in de natuurlijke volgorde van verwerving de ene tijd iets sneller opgepikt wordt dan de andere.)
Wanneer wij onze toevlucht nemen tot bewust leren in plaats van taalverwerving door het leveren van begrijpelijke input, dan zal dat waarschijnlijk slechts een korte-termijneffect hebben en zal de leerder de juiste tijd hoogstwaarschijnlijk niet kunnen gebruiken zonder steeds een bewuste keuze te maken. Dit vertraagt de ontwikkeling van vloeiende spraak. Het is juist de herhaling van de grammaticale basiskenmerken van een taal die maakt dat leerlingen deze verwerven en van begin af aan vloeiend leren spreken.
Bewuste beperking van de woordenschat, frequente herhaling daarvan, en een snelle vertaling (indien nodig) zijn de voornaamste methoden om een taalles volledig begrijpelijk

te houden. Om voldoende herhaling van grammaticale doelstructuren te kunnen geven zonder dat de belangstelling van de leerlingen afneemt, moeten alle leerlingen antwoorden op gevarieerde repetitieve vragen over een lopend verhaal. We zijn altijd alert op de snelheid waarmee leerlingen verwerken wat wij zeggen. Wanneer zij het niet begrijpen, passen we de snelheid aan of leggen we het uit – normaal gesproken door een snelle vertaling – en gaan dan weer door. Het is essentieel dat we alles begrijpelijk houden, want leerlingen die niet meer begrijpen wat de docent zegt, verliezen hun belangstelling (ze raken in verwarring). Ook kunnen ze geen taal verwerven die zij niet begrijpen.

Er zijn verschillende manieren om een les interessant te houden, waaronder: humor gebruiken, inspelen op informatie over de leerlingen zelf, leerlingen (vooral creatief) laten bijdragen aan het verhaal, leerlingen laten acteren, en verhaallijnen kiezen waarin problemen opgelost moeten worden. Daarnaast houden we goed in de gaten hoe het met de belangstelling van de klas staat, zodat we sneller of langzamer kunnen gaan als dat nodig zou zijn. We praten met de leerlingen over hun eigen leven en over onderwerpen die zij van belang vinden, en we lezen verhalen en bediscussiëren hoe deze zich verhouden tot hun eigen leven.

We stellen realistische doelen. We verwachten niet van de leerlingen dat zij hun nieuwe taal vloeiend en vlekkeloos kunnen praten en schrijven alléén door wat ze tijdens de les hebben geleerd. Een realistisch doel voor de leerlingen is om met vertrouwen en met weinig fouten te kunnen produceren. Natuurlijk verschilt de graad van perfectie per leerling. Bij verschillende benaderingen van taalonderwijs is het doel dat leerlingen een taal met overtuiging en zonder fouten kunnen produceren. Veel docenten menen dat zij met TPRS dichter bij dit doel komen dan met een andere taalmethode. Hun leerlingen zijn in staat met aanzienlijk zelfvertrouwen te spreken en begrijpen wat zij horen beter dan de leerlingen die ze onderwezen voordat zij met TPRS begonnen te werken.

TPRS wordt gebruikt om vloeiend taalgebruik in de klas te bewerkstelligen. Voor docenten is het een belangrijk doel om de beschikbare lestijd zo effectief mogelijk te gebruiken. Wij zijn van mening dat dit het beste kan worden gedaan door continue, boeiende herhalingen van begrijpelijke input te geven.

NOOT

1| Het volgende is vrijwel steeds van toepassing op dit boek, maar ook op het boek waaruit geciteerd wordt:

> *De term vloeiend taalgebruik wordt op verschillende manieren gebruikt. In dit boek duidt de term vloeiend taalgebruik alleen op het vermogen om in taal (zonder voor te lezen) verstaanbaar uit te drukken wat men wil of moet zeggen zonder onnodige haperingen of moeilijkheden. Deze betekenis impliceert ook het vermogen om in een samenhangend gesprek zin na zin te kunnen formuleren. Het slaat niet op grammaticale juistheid of een uitspraak als een moedertaalspreker. (Dat wil niet zeggen dat juistheid en uitspraak niet belangrijk zijn of dat daar niet bij tijd en wijle op geoefend moet worden, het zegt slechts dat zij niet onder de betekenis vallen van vloeiend taalgebruik zoals we dat in dit boek gebruiken.) Wat we "volledig vloeiende taalbeheersing" zouden kunnen noemen is een heel ander concept, en komt min of meer overeen met "volledige taalvaardigheid" in een taal, hetgeen betekent dat de persoon die dit heeft bereikt, ongeveer op hetzelfde niveau kan spreken als de meeste moedertaalsprekers van die taal. Dit is wat meestal bedoeld wordt wanneer mensen zeggen "Hij/zij spreekt vloeiend Spaans" (of een andere taal).*
> *Seely en Romijn, 1998: 35*