

Wood, C., Kemp, N., Waldron, S., & Hart, L. (2014b). Grammatical understanding, literacy and text messaging in school children and undergraduate students: A concurrent analysis. *Computers & Education*, 70, 271-290.

ELMA BLOM is als universitair hoofddocent verbonden aan de Vakgroep Orthopedagogiek: Cognitieve en Motorische Ontwikkeling van de Universiteit Utrecht. Hier geeft ze leiding aan diverse onderzoeksprojecten over taalontwikkeling, meertaligheid en taalstoornissen.

E-mail: <W.B.T.Blom@uu.nl>

SERGEY AVRUTIN is hoogleraar Vergelijkende Psycholinguïstiek bij het departement Taal, Literatuur en Communicatie van de Universiteit Utrecht. Zijn onderzoek is met name gericht op taalontwikkeling en afasie. E-mail: <S.Avrutin@uu.nl>

CHANTAL VAN DIJK studeerde aan de Universiteit Utrecht en heeft daar de Research Master Linguistics afgerond. Haar specifieke interesse gaat uit naar (eerste en tweede) taalverwerving, meertaligheid en taalverwerking.

MEREL VAN WITTELOOSTUIJN heeft een bachelor Taalwetenschap en een Research Master Linguistics aan de Universiteit Utrecht afgerond. Sinds mei 2015 is zij als AiO verbonden aan de Universiteit van Amsterdam waar ze onderzoek doet naar taalontwikkelingsstoornissen en dyslexie.

NADA VASIĆ promoveerde in 2006 op het onderwerp 'taalverlies bij volwassenen als gevolg van hersenschade (afasie)' bij de Universiteit Utrecht. Sindsdien heeft ze als docent en postdoc bij de Universiteit Utrecht, Universiteit Leiden en Universiteit van Amsterdam gewerkt.

## Adaptieve feedback op gespreksvaardigheid in klassen van 30?

*Hoe is dat nu mogelijk?*

ESTHER DE VRIND & FRED JANSSEN

Uit onderzoek is bekend dat feedback de taalvaardigheid significant verbetert (Lyster & Saito, 2010). Docenten moderne vreemde talen (mvt) hebben echter problemen met het geven van adaptieve feedback op gespreksvaardigheid in reguliere klassen van 30 leerlingen (Corda, Koenraad & Visser, 2012). In dit artikel bespreken we eerst hoe mvt-docenten nu regulier feedback geven, in relatie tot adaptieve feedback op gespreksvaardigheid. Vervolgens presenteren we een didactische aanpak om adaptieve feedback in de reguliere lespraktijk te realiseren en illustreren deze aan de hand van twee praktijkcases.

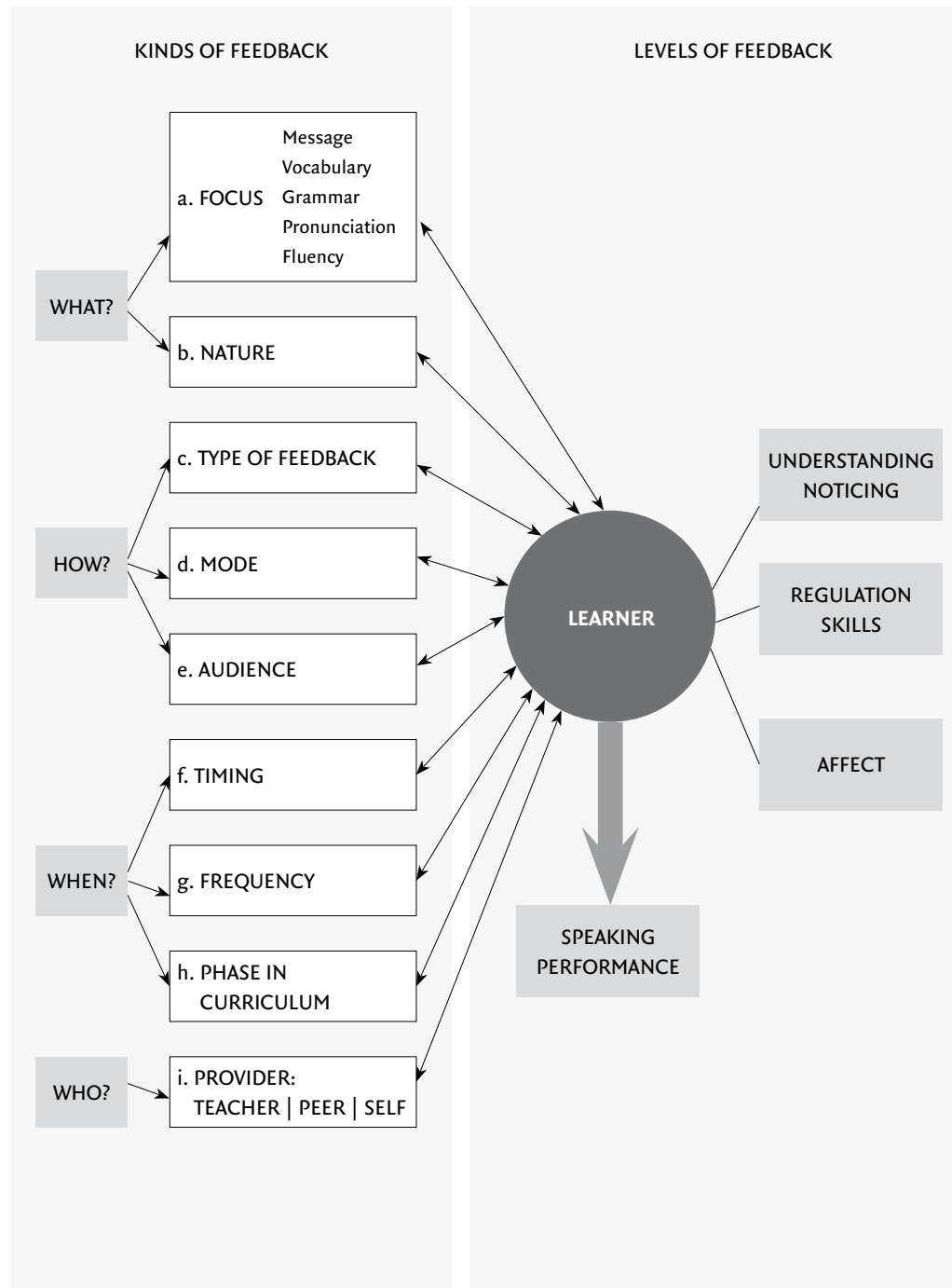
Gespreksvaardigheid is een belangrijk onderdeel van het examenprogramma havo en vwo moderne vreemde talen. Leerlingen moeten voldoen aan eindtermen die gekoppeld zijn aan niveauaanduidingen van het Europees Referentiekader (ERK, Council of Europe, 2001). Het ERK beschrijft wat de taalspreker kan (de can do-statements) en hoe goed hij dat doet, maar niet hoe dit te bereiken. Docenten kunnen hun lessen naar eigen inzicht inrichten. De inbedding van gespreksvaardigheid in het curriculum op scholen kan daardoor verschillen. Maar alle leerlingen moeten aan

dezelfde einddoelen op hetzelfde eindniveau voldoen in vrije communicatieve situaties. Dat betekent dat leerlingen geoefend moeten hebben met vrije productie, de laatste fase in de oefentypologie van Neuner, Krüger & Grewer (1981) en dat docenten individuele leerlingen in een klas van 30 – ongeacht hun uiteenlopende voorkennis en taalvaardigheid – naar eenzelfde eindniveau moeten brengen.

Feedback kan daarbij een krachtig middel zijn (Hattie & Timperley, 2007) en de gespreksvaardigheid significant verbeteren (Lyster & Saito, 2010). Uit ervaringen in nascholing en lespraktijk blijkt echter dat mvt-docenten problemen ervaren bij het geven van feedback juist op spontane dialogen van leerlingen (Corda et al., 2012). In het kader van een Dudoc-alfa promotieproject onderzoeken wij hoe adaptieve feedback op gespreksvaardigheid bij mvt ingezet kan worden in de reguliere lespraktijk.

### **Reguliere en gewenste feedbackaanpak bij gespreksvaardigheid**

Een veel voorkomende feedbackaanpak in het voortgezet onderwijs is dat, terwijl leerlingen



Figuur 1. Integrative Model of adaptive feedback and support

in tweetallen een dialoogje in de vreemde taal oefenen, de leraar langloopt om problemen op te sporen die hij eventueel corrigeert. Deze reguliere en gewenste feedbackaanpak kan worden gekarakteriseerd aan de hand van de volgende vragen: Wanneer wordt feedback gegeven, waarover, hoe en op welk niveau? (zie figuur 1)

*Wanneer?*

Allereerst hebben beschrijvende studies uitgewezen dat docenten doorgaans weinig feedback geven en dat die feedback ongelijk wordt verdeeld over de leerlingen (Gass & Mackey, 2012). Door de overtuiging van docenten dat feedback de communicatie verstoort en spreekangst kan veroorzaken (Lyster, Saito & Sato, 2013), geven docenten vaak minder feedback dan leerlingen willen (Yoshida, 2008).

*Waarover?*

Een tweede karakteristiek is de neiging van docenten om vooral op morfosyntactische fouten te letten (Lyster et al., 2013; Schuitemaker-King, 2013). Volgens Corda et al. (2012, p. 36) ‘[...] gaat [het] meestal goed zolang leerlingen uit het hoofd geleerde woorden en zinnen in voorgestructureerde dialogen moeten toepassen. De problemen beginnen bij meer vrije communicatieve opdrachten [...] doordat [...] leerlingen minder correct taalgebruik uiten (maar wel met meer fluency), wat niet aansluit bij de meestal op accuracy getrainde taaldocenten.’ Uit onderzoek blijkt echter dat feedback op vocabulaire en op uitspraak makkelijker door leerders wordt opgepikt (Lyster et al., 2013).

*Hoe?*

Als docenten feedback geven is dat vaak in de vorm van *recasts* (gecorrigeerde herformuleringen van de uitingen van de leerder), omdat die de communicatie niet verstoren (Lyster et al., 2013). *Recasts* blijken echter niet altijd

duidelijk voor leerlingen; hoe duidelijk ze op te merken zijn hangt af van de context, de instructie, de gerichtheid van de leerling, het linguïstisch doel en de lengte van de *recasts* (Lyster & Saito, 2010). Sheen (2011) heeft aangetoond dat expliciete correctie en metalinguïstische uitleg effectiever zijn door hun duidelijkheid dan *recasts*. Verder blijkt uit onderzoek dat *prompts* (signalen van de feedbackgever die leerlingen stimuleren zichzelf te verbeteren) meer leereffect hebben dan *recasts* (Lyster et al., 2013). Leerlingen zelf blijken liever niet direct expliciet gecorrigeerd te willen worden, maar meer tijd voor zelfcorrectie te willen als het een fout betreft die ze denken zelf te kunnen verbeteren (Yoshida, 2008).

*Op welk niveau?*

Op basis van literatuurstudie onderscheiden we een viertal niveaus waarop feedback kan worden gegeven: op de gespreksprestatie zelf, op het begrip hiervan, op de zelfregulatie en op affectieve factoren (zie rechterkant figuur 1).

De feedback van docenten is doorgaans gericht op de gespreksprestatie van de leerlingen. Echter, een zelfde fout gemaakt door meerdere sprekers kan verschillende onderliggende oorzaken hebben: ze kan bijvoorbeeld een verspreking zijn, een *misconceptie*, gebrek aan kennis, of gebrek aan automatisering (Bennett, 2011). Om adequate feedback te geven die de leerling ook daadwerkelijk ontvangt, moeten docenten dus niet alleen focussen op de gespreksprestatie zelf, maar ook inzicht hebben in de mate waarin de leerling de feedback begrijpt en opmerkt (*noticing*, Schmidt, 1990) (zie figuur 1).

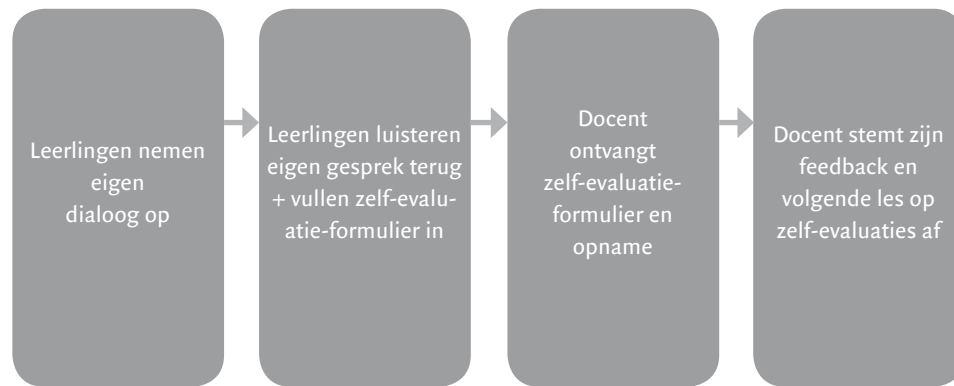
Bovendien kan docentfeedback die uitsluitend gericht is op de gespreksprestatie de leerling afhankelijk maken van de docent en niet stimuleren zelf de gespreksvaardigheid te verbeteren (zelfregulatie) (Sadler, 1998). De docent zou inzicht moeten hebben in de mate

waarin de leerling zelf de discrepantie tussen huidige situatie en de gewenste situatie kan inschatten en vervolgens zelf een plan van aanpak kan maken en monitoren (Sadler, 1998) en ook daarop feedback moeten geven (feedback op regulatie, zie figuur 1).

Feedback op de gespreksprestatie, op het begrip en op de zelfregulatie van de leerling hebben echter geen zin als affectieve obstakels, zoals spreekangst (Cheng, Horwitz & Schallert, 1999), negatieve houding en motivatie die veroorzaakt worden door overtuigingen over het leren (Boekaerts, 2010), de acceptatie van feedback in de weg staan. Om adaptieve feedback te geven, moeten docenten dus ook zicht hebben op affectieve factoren die beïnvloeden hoe de leerling feedback interpreteert, filtert en openstaat om te leren van feedback.

*Een zelfevaluatieprocedure*  
Beschrijvend onderzoek laat zien dat docenten voornamelijk feedback geven op het niveau

van de gespreksprestatie, met een beperkt feedbackrepertoire dat niet altijd aansluit bij de leerbehoeften van individuele leerlingen. Dat is echter niet vreemd, aangezien het geven van adaptieve feedback op gespreksvaardigheid in klassen van 25-30 leerlingen complex is. Allereerst door de vluchtige aard van spraak: gelegenheid voor het geven van feedback is snel voorbij, en hoe de leerling de feedback oppakt (de uptake) hangt in grote mate af van zijn geheugencapaciteit om zich te herinneren wat er precies gezegd is, en van de gelegenheid om zichzelf te verbeteren en het gesprek nogmaals te oefenen. Daarnaast is het lastig om 30 leerlingen van feedback te voorzien, mede omdat andere doelen gelijktijdig moeten worden gerealiseerd, zoals leerlingen motiveren en een ordelijk werkklimaat handhaven. Dit betekent dat een aanpak voor adaptieve feedback alleen succesvol zal zijn als ze niet alleen het leerproces bevordert, maar ook door docenten als praktisch bruikbaar wordt ervaren (Janssen, Westbroek &



Figuur 2. Zelfevaluatieprocedure

Doyle, 2015). Daarom hebben wij een zelfevaluatieprocedure voor leerlingen ontwikkeld, en hebben we onderzocht of deze de docent helpt zijn feedback af te stemmen op de individuele leerbehoeften bij gespreksvaardigheid en praktisch bruikbaar is in de reguliere lespraktijk.

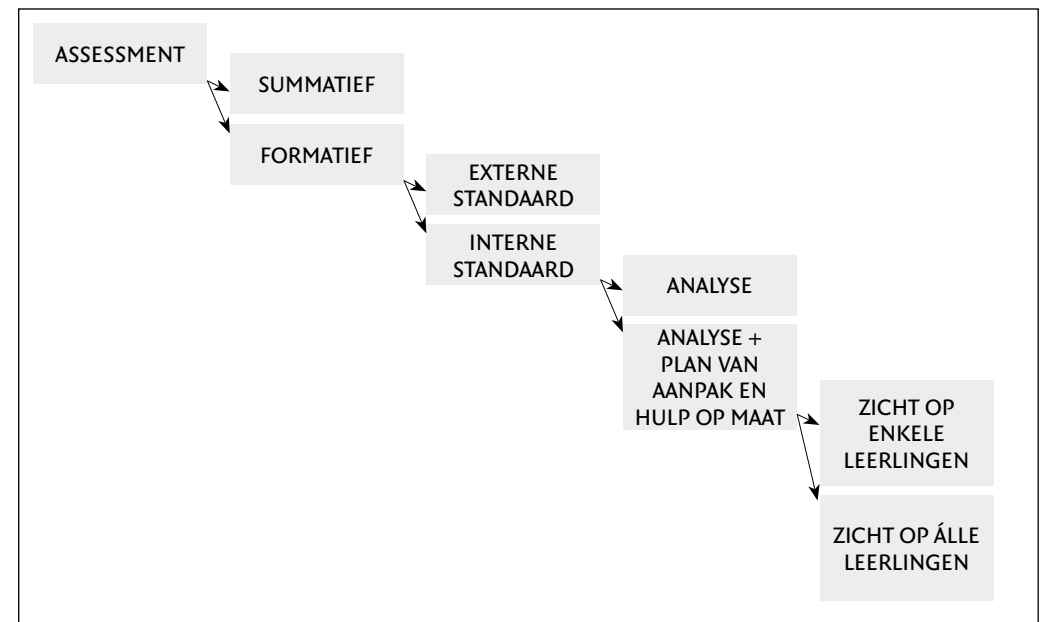
### Kern van de adaptieve en praktische feedbackaanpak: een zelfevaluatie door de leerling

Voor adaptieve feedback is dus inzicht hebben in de individuele leerling noodzakelijk: in zijn gespreksprestatie, begrip en noticing, zelfregulatie en affectieve factoren (figuur 1). Om hierop zicht te krijgen, vormt een zelfevaluatie door de leerling het startpunt van de feedbackaanpak. Bovendien kan een zelfevaluatie noticing bij de leerling stimuleren (Lappin-Fortin & Rye, 2014). Juist spreken vereist veel cognitieve processen in korte tijd

(Levelt, 1989). Door analyse achteraf van een opname van de eigen gespreksprestatie krijgt de leerling tijd om na te denken over de eigen gespreksvaardigheid en hoe deze te verbeteren.

De procedure is als volgt (zie figuur 2):

1. De leerling doet een gespreksopdracht uit de leergang (een communicatieve taak met eigen inbreng, fase c of d van de oefentypologie van Neuner et al. (1981) met een klasgenoot en neemt dit gesprek op met zijn mobiele telefoon.
2. Vervolgens luistert hij zijn gespreksprestatie terug en analyseert deze aan de hand van een zelfevaluatieformulier.<sup>1</sup>
3. De docent ontvangt de zelfevaluatieformulieren met de opnames. Op basis van eigen bevindingen vergeleken met die van de leerling bedenkt hij wat de leerling nodig heeft en stemt feedback en hulp in de vorm van oefeningen of instructie af op de leerling voor een volgende les.
4. In volgende lessen werken de leerlingen



Figuur 3. Positionering zelfevaluatieprocedure

volgens eigen plan aan het verbeteren van de gespreksprestatie. Dat betekent dat er gedifferentieerd wordt lesgegeven.

5. Aan het eind van de lessenserie doet de leerling nogmaals een soortgelijke gespreksopdracht, neemt deze op en analyseert deze opnieuw aan de hand van het zelfevaluatieformulier (opnieuw stappen 1 tot en met 4, waarbij nieuwe gespreksdoelen en oefeningen worden toegevoegd).

De zelfevaluatieprocedure is dus een iteratief leerproces.

Het gebruik van zelfevaluaties door leerlingen is niet nieuw. Wij hebben echter een specifieke aanpak ontwikkeld waarmee zowel de kwaliteit van de adaptieve feedback voor leerlingen als de praktische bruikbaarheid voor de docent kan worden verhoogd. Aan de hand van figuur 3 positioneren we ons specifieke gebruik van zelfevaluaties ten opzichte van andere zelfevaluatie-aanpakken.

Zelfevaluaties kunnen worden gebruikt aan het eind van het leerproces om vast te stellen of iemand de doelen heeft bereikt (*summatief*). Onze zelfevaluatieprocedure is echter gericht op het evalueren tijdens de oefenfase van gespreksvaardigheid om daarna het leren bij te stellen (*formatief*).

Bovendien wordt in tegenstelling tot de meeste toepassingen van evaluatieformulieren, zoals rubrics, met deze zelfevaluatieprocedure juist gezocht naar de *subjectieve interne standaard* van de leerling. Doel is niet dat de leerling zichzelf accuraat kan inschatten (o.a. Ross, 1998), maar dat inzicht wordt verkregen in hoe de leerling zich inschat, zodat aangesloten kan worden bij het huidige niveau en de mate van zelfregulatie van de leerling.

De zelfevaluatie heeft betrekking op diverse linguïstische aspecten van taal, zoals grammatica, vocabulaire, uitspraak en vloeiendheid, én op de communicatieve competentie: de boodschap overbrengen. Deze aspecten zijn ontleend aan het ERK, waarbij coherentie, pragmatiek en interactie ver-

simpeld onder de noemer 'boodschap' zijn ondergebracht om onnodige begripsverwarring bij de leerling te voorkomen. Het gaat er immers in dit onderzoek niet zozeer om dat de leerling een foutenanalyse met juiste categorisatie maakt. Doel is wel de leerling te laten nadenken over meerdere aspecten van taal en activiteiten die de gespreksvaardigheid verbeteren. Het zelfevaluatieformulier vraagt zowel naar verbeterpunten als positieve punten. Onderzoek uit de positieve psychologie tonen namelijk aan dat reflectie op positieve punten positieve emoties activeert die op hun beurt weer het leren productief beïnvloeden (Voerman, Meijer, Korthagen & Simons, 2012). Uit de zelfevaluatie kan worden opgemaakt of leerlingen van zichzelf weten wat goed gaat. Onevenwichtigheid in de zelfevaluatie, bijvoorbeeld een beperkte focus van de leerling op alleen maar negatieve punten, kunnen aanleiding zijn voor een gesprek tussen docent en leerling over overtuigingen van de leerling, attributie en negatieve gevoelens tijdens het leren. Dan is de feedback van de docent gericht op affectieve factoren (zie figuur 1).

Verder richten veel bestaande aanpakken zich eenzijdig op de analyse van de prestatie, terwijl in deze procedure leerlingen ook een verbeterplan maken en aangeven welke hulp zij nodig hebben. Daarbij is de zelfevaluatie in zekere mate zelfsturend, doordat ze zogenaamde *scaffolds* bevat, tussenstappen en steun (Beeker, Canton & Trimbos, 2008), zoals suggesties voor een plan van aanpak.

Ten slotte is het unieke van deze zelfevaluatieprocedure dat ze de docenten in staat stelt adaptieve feedback te geven in klassen van 25-30 leerlingen, terwijl veel andere adaptieve aanpakken vaak buiten de klas worden uitgevoerd in één op één situaties (o.a. Poehner, 2012). De aanpak beoogt namelijk ook praktisch toepasbaar in de reguliere lespraktijk te zijn. Ze maakt dat alle leerlingen geactiveerd zijn. Binnen 30 minuten hebben leerlingen

hun gespreksopdracht gedaan en hun opname geanalyseerd. Vervolgens scant de docent de zelfevaluatieformulieren snel op discrepanties en stemt zijn feedback en activiteiten voor de volgende les af op zijn leerlingen.

### Onderzoek naar de zelfevaluatieprocedure: Feedbackverschuiving

Om te onderzoeken of de zelfevaluatieprocedure de docent daadwerkelijk helpt zijn voorgenomen feedback aan te passen aan de individuele leerbehoeften bij gespreksvaardigheid en om te evalueren of de aanpak ook praktisch bruikbaar is in de reguliere lespraktijk, is in een onderzoek op kleine schaal de procedure uitgetoetst door drie bovenbouwdocenten Frans op drie verschillende scholen, in twee 5-vwo klassen en één 4-vwo klas. Per klas zijn 5-6 leerlingen ad random gekozen (n=17). Voor het doel van dit onderzoek is het niet noodzakelijk om leerlingen te selecteren met precies hetzelfde taalvaardigheidsniveau, achtergrond, motivatie of andere variabelen, omdat we juist geïnteresseerd zijn in hoe docenten met al die verschillende kenmerken van leerlingen omgaan. Wel is gekozen voor bovenbouwklassen waarin gewerkt wordt met materiaal op B1-niveau, omdat we aannemen dat juist op hogere niveaus de gespreksprestaties meer uiteenlopen, doordat de leerlingen meer taalkennis en spreekervaring hebben dan beginnende vreemdetallearders en daardoor meer mogelijkheden hebben om eenzelfde boodschap op verschillende manieren uit te drukken, hetgeen het voor docenten complexer maakt te reageren. Gekozen is voor ervaren docenten, omdat we veronderstellen dat zij ervaring hebben in het inschatten van de gespreksvaardigheid van hun leerlingen en in staat zijn de toegevoegde waarde van de zelfevaluatieprocedure te evalueren.

Van de 17 geselecteerde leerlingen heb-

ben we de ingevulde zelfevaluatieformulieren geanalyseerd en beschreven hoe de leerlingen zichzelf evalueren. Antwoorden zijn in een matrix gezet met: genoemde positieve punten, fouten, verbeterplan en benodigde hulp, die we hebben gecategoriseerd met de volgende parameters: boodschap, woordenschat, grammatica, uitspraak, en vloeiendheid. Interpretaties door de onderzoeker zijn gemaakt over mate van concreetheid van de inschatting, consistentie en discrepanties tussen de positieve punten, fouten, verbeterplan, en benodigde hulp.

In een open gestructureerd interview met drie docenten dat per docent ongeveer 2½ uur heeft geduurd, is in drie fases gevraagd per geselecteerde leerling naar positieve punten, fouten, verbeterplan, benodigde hulp en voorgenomen feedback.

In een eerste fase werd gevraagd uit het hoofd de leerlingen te evalueren. We wilden namelijk bestaande ideeën van de docent over de leerlingprestatie en leerbehoeften achterhalen. Deze ideeën over wat leerlingen kunnen, gebruiken docenten namelijk om hun onderwijs aan te passen; ze zijn gebaseerd op de vele eerdere ervaringen van de docent met de leerling in allerlei situaties (Bennett, 2011).

In een tweede fase werd de opgenomen dialoog van de leerling erbij beluisterd en gevraagd of de docent iets wilde veranderen of toevoegen aan zijn evaluatie. Dit werd gedaan om later conclusies te trekken of het noodzakelijk is de opname van iedere leerling te horen (hetgeen veel tijd kost en niet aan de voorwaarde van praktische bruikbaarheid voldoet).

In een derde fase werd de docent gevraagd het zelfevaluatieformulier van de leerling te commentariëren en werd gevraagd welke feedback de docent nu zou geven. Uitkomsten van deze derde fase werden vergeleken met de antwoorden van de docent in de eerste fase om te concluderen of de feedback en inschatting waren verschoven.

Ten slotte is gevraagd aan de docent de evaluatieprocedure te evalueren: geeft de zelfevaluatieprocedure meer zicht op de individuele leerling? Is ze leerzaam? Zou u zelf deze procedure in uw lespraktijk gebruiken? Welke follow-up zou u hieraan geven in komende lessen? Wat zijn voor- en nadelen van deze zelfevaluatieprocedure?

### Resultaten

Tabel 1 is een totaaloverzicht van de 17 cases en geeft weer hoe vaak de docent het eens is met de inschatting van de leerlingen en

hoe vaak zijn feedback door de zelfevaluatie verschuift. Bij ruim de helft van de leerlingen verandert de inschatting van de docent ten aanzien van positieve punten en fouten door het zien van de zelfevaluatie van de leerling. Ook het inzicht van de docent in wat nodig is voor de leerling om de gespreksvaardigheid te verbeteren, verandert door het zien van de verbeterplannen van de leerlingen (bij 14 van de 17 leerlingen). In bijna alle gevallen verschuift de feedback van de docent door het zien van de zelfevaluaties. Tabel 2 laat zien hoe de focus van de voorgenomen feedback van de docent verschuift. Door de zelfevaluatie wordt de focus van feedback uitgebreid,

	POSITIEVE PUNTEN	SOORT FOUTEN	PLAN	FEEDBACK
Docent eens met inschatting leerling	10	8	5	n.v.t.
Docent ten dele eens met inschatting leerling	5	6	10	
Docent niet eens met inschatting leerling	2	3	2	
Docent merkt meer en andere punten op dan leerling	8	3	1	
Leerling merkt meer en andere punten op dan docent	8	9	10	
Verschuiving van feedback of inzicht van docent door opname	7	8	5	
Verschuiving van feedback of inzicht van docent door Zelfevaluatie leerling	9	10	14	15
Geen verschuiving van feedback van docent door Zelfevaluatie leerling	n.vt.			2

Tabel 1. Overeenkomsten en verschillen in inschatting van de gespreksprestatie van 17 leerlingen van de leerling zelf en zijn/haar docent + verschuiving van inzicht en feedback van de docent door opname en/of zelfevaluatie van 17 leerlingen

Leerling nummer	Focus van docentfeedback uit hoofd (fase 1)	Verschuiving focus docentfeedback na opname (fase 2)	Verschuiving focus docentfeedback na zelfevaluatie (fase 3)
1	affectief		affectief + regulatief
2	regulatief		woorden + grammatica
3	uitspraak + grammatica		feedback op uitspraak specifieker
4	anders		anders + regulatief + affectief + boodschap
5	regulatief + grammatica + woorden	affectief + grammatica + woorden	affectief + grammatica + woorden + boodschap
6	affectief + regulatief		affectief + regulatief specifieker
7	grammatica + uitspraak	grammatica	boodschap + vlotheid
8	vlotheid		vlotheid ander plan
9	affectief		affectief specifieker
10	regulatief		regulatief specifieker
11	uitspraak		regulatief
12	regulatief		regulatief specifiek en aangepast op plan van leerling
13	regulatief + anders	vlotheid	regulatief + affectief + vlotheid
14	affectief	woorden	woorden
15	anders		uitspraak
16	affectief	boodschap + uitspraak + regulatief	
17	affectief	boodschap + vlotheid	

Tabel 2. Verschuiving focus van voorgenomen feedback van de docent

meer afgestemd op het plan van de leerling en specifieker.

Hoe die feedback verschuift illustreren we aan de hand van twee cases uit ons onderzoek. Bijlage 1 en bijlage 2 geven een overzicht van de zelfevaluatie van twee willekeurig gekozen leerlingen uit de 17 cases en de inschatting van de docent ten aanzien van positieve punten, fouten, verbeterplan, gewenste hulp en feedback met betrekking tot vijf aspecten van spraak (boodschap, woordenschat, grammatica, uitspraak en vloeiendheid), affectieve factoren en regulatieve kenmerken van de leerling. In de laatste kolom wordt de reactie weergegeven van de docent op de zelfevaluatie van de leerling.

Bij leerling Natasja (bijlage 1) zien we dat zij wat betreft concreetheid specifiek is in wat er aan grammatica en uitspraak schort. Bovendien geeft zij aan dat ze voor alle categorieën fouten maakt en heeft ze voor alle categorieën een verbeterplan. Dit in tegenstelling tot de inschatting uit het hoofd (fase 1) van de docent: die ziet meer positieve punten van de leerling en heeft één concreet verbeterpunt, namelijk compenserende strategieën gaan gebruiken voor als de leerling niet op een woord komt en daarmee de vlotheid verbeteren. Na het zien van de zelfevaluatie (fase 3) verschuift de docent niet in dit concrete verbeterpunt, maar voegt hij er wel meer aan toe.

Allereerst feedback op affectieve factoren. De docent gaf al aan dat de leerling gemotiveerd en perfectionistisch is en ziet dit nu bevestigd in de zelfevaluatie door de focus op fouten en de vele verbeterplannen. De docent is het wel eens met de foutenanalyse van de leerling wat betreft woorden, grammatica, uitspraak en vlotheid, maar is het niet met de leerling eens dat zij meer aan grammatica en woordverwerving moet gaan doen. Door het zien van de focus op grammatica en woorden in de zelfevaluatie, neemt de docent zich voor te gaan praten met de leerling over het belang

van het laten doorlopen van de communicatie in plaats van om over ieder woord te gaan nadenken. De docent wil dus ook feedback op regulatief niveau geven.

Wel gaat de docent akkoord met de suggesties om uitspraakoefeningen te doen, vooraf bedenken wat je wilt zeggen en het gesprek een aantal keer overdoen. In die zin breidt de docent door de zelfevaluatie van de leerling het verbeterplan voor de leerling uit.

Uit bijlage 2 blijkt dat leerling Nadine minder concreet is in haar evaluatie van positieve punten en fouten. Deze leerling geeft simpelweg aan of het goed of niet goed gaat. Daarentegen is het verbeterplan wel specifiek en uitgebreid. Verklaring hiervoor is dat het zelfevaluatieformulier scaffolds bevat voor het maken van de plannen. De leerling geeft aan uitleg nodig te hebben van de docent over grammaticaregels. De vaagheid in evaluatie en vraag om hulp kan komen doordat de leerling metacognitieve en linguïstische kennis ontberen om te specificeren, zoals ook in het onderzoek van Dlaska & Krekeler (2003) waarin leerlingen het moeilijk vonden zonder hulp van de docent specifieke problemen te identificeren. Het zou kunnen zijn dat Nadine nog veel externe feedback nodig heeft. Leerling Nadine is niet consistent in haar zelfevaluatie. Ook al vindt ze dat het lukt de boodschap over te brengen, formuleert Nadine toch twee plannen om de boodschap over te brengen. Een andere inconsistentie is dat Nadine geen plan voor uitspraak heeft, maar dit wel als fout aanmerkt, terwijl ze wel een plan maakt om de vloeiendheid te verbeteren waar ze nu juist tevreden over was.

De zelfevaluatie geeft de docent ook inzicht in deze inconsistenties en zij is hierover verbaasd. Uit het interview werd echter niet duidelijk of de docent iets met deze tegenstrijdigheden gaat doen. Oorspronkelijke feedback van de docent was het advies om vooral woorden en grammatica te leren en bij te houden. Nieuw inzicht door de zelfevaluatie voor de

docent is dat de leerling bij grammatica hulp van haar zou willen. De docent is verheugd dat de leerling zelf een woordenlijst voor het gesprek wil maken en neemt dit op in haar uiteindelijke feedback. De feedback van beter grammatica en woorden leren, is door de zelfevaluatieprocedure toegesneden tot een concreter plan waar de leerling achterstaat.

Uit deze twee cases blijkt dat de feedback van de docent verschuift, specifieker wordt en meer op maat, en meerdere feedbackniveaus bestrijkt (vgl. figuur 1).

Is de zelfevaluatieprocedure ook praktisch bruikbaar volgens de docenten? Uit de interviews met de drie docenten blijkt dat het in je hoofd systematisch nagaan van iedere leerling aan de hand van de vragen van de zelfevaluatie al positief werkt. De docenten vinden hun eigen feedback dan evenwichtiger verdeeld over de verschillende aspecten van spraak, en ook de verhouding tussen positieve punten en fouten beter. Verder zeggen de docenten dat de zelfevaluaties hen meer inzicht geeft in hoe de leerling zijn eigen prestatie ziet, en daarop kan de docent beter aansturen. De docenten zijn dus enthousiast over de leerzaamheid van de evaluatieprocedure.

Een nadeel van de zelfevaluatieprocedure lijkt op het eerste gezicht de tijdsinvestering. In vergelijking tot de huidige lespraktijk van de drie docenten waarin de oefeningen uit de leergang leidraad zijn en waarin gespreksvaardigheid een relatief kleine plaats heeft, zou met deze systematische aanpak meer tijd aan gespreksvaardigheid besteed worden. Maar meer gespreksvaardigheid is juist een wens van de docenten, omdat de leerlingen dat nodig hebben. Het zou omgedraaid moeten worden: oefeningen uit de leergang zouden ingezet kunnen worden als blijkt uit het plan van de leerling dat die nodig zijn. Wat betreft tijdbesparing merken de docenten op dat het niet nodig is om van iedere leerling een opname te horen. Rondlopen in de klas is voldoende voor het beeld in combinatie

met de zelfevaluatie. Alleen bij twijfelgevallen is terugluisteren door de docent handig. Ook is het niet nodig volgens de docenten alle evaluatieformulieren in detail te lezen. Vlug scannen op opvallendheden is genoeg. Als door middel van bijvoorbeeld een digitale tool de inschatting en de plannen van de leerling direct zichtbaar zouden zijn in een handig overzicht voor de docenten, zou de docent helemaal gemakkelijk feedback, instructie en oefeningen kunnen afstemmen. Goed nieuws: die handige digitale tool is er. Ten behoeve van dit onderzoek is een app ontwikkeld, de *SpeakTeach 1*, om snel inzicht te verwerven in de evaluatie en de plannen van de leerlingen.

## Conclusies en discussie

In dit artikel hebben we aan de hand van twee cases laten zien hoe docenten hun feedback en hulp kunnen afstemmen op de individuele leerling bij gespreksvaardigheid. Door middel van een zelfevaluatieprocedure evalueert de leerling de eigen gespreksprestatie en maakt een verbeterplan. Dit kleinschalige onderzoek laat zien dat de zelfevaluatieprocedure de leerling stimuleert concrete plannen te maken en de docent extra inzicht geeft om het individuele leerproces te begeleiden. De interviews met de docenten geven aanwijzingen dat de zelfevaluatie als goed instrument wordt ervaren om de feedback kwalitatief te verbeteren en praktisch ingezet kan worden in de reguliere lespraktijk.

In de huidige studie is eenmalig de zelfevaluatieprocedure uitgeprobeerd en gekeken naar *voorgenomen* feedback. In een vervolgstudie wordt ook het vervolg op de zelfevaluatieprocedure onderzocht: hoe gaan docenten en leerlingen daadwerkelijk de plannen ten uitvoer brengen, hoe wordt dit ervaren en heeft dit inderdaad effect op de gespreksprestaties? In het schooljaar 2016-2017 zal in een profes-



sioneel ontwikkeltraject met 40 mvt-docenten en hun leerlingen de zelfevaluatieprocedure uitgeprobeerd worden waaraan een kwantitatieve studie naar leerzaamheid en praktische bruikbaarheid wordt verbonden. Ook zal de zelfevaluatieprocedure worden uitgebreid met een gedifferentieerde onderwijsaanpak en met een training in feedbackstrategieën voor de docent. Docenten die belangstelling hebben kunnen contact opnemen via [devrind@icloneidenuniv.nl](mailto:devrind@icloneidenuniv.nl).

#### NOOT

1. Opvraagbaar via [devrind@icloneidenuniv.nl](mailto:devrind@icloneidenuniv.nl) of als app *SpeakTeach*© verkrijgbaar op mobiele telefoon.

#### LITERATUUR

- Beeker, A., Canton, J., & Trimbos, B. (2008). *Scaffolding, Technieken om MVT leerlingen hoger te laten reiken*. Enschede: SLO, Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Boekaerts, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In N. Dumont, D. Instance and F. Benadvides (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp.92-112). Paris: OECD Publishing.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2012). Cybernetic control processes and the self-regulation of behavior. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 28-42). Oxford: Oxford University Press.
- Cheng, Y., Horwitz, E.K., & Schallert, D.L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Corda, A., Koenraad, T., & Visser, M. (2012). Spreekvaardigheidsdidactiek en ICT. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), 36-44.
- Council of Europe (2001). *Common European*

*Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.

- Dlaska, A., & Krekeler, C. (2013). The short-term effects of individual corrective feedback on L2 pronunciation. *System*, 41(1), 25-37.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2012). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Janssen, F. J. J. M., Westbroek, H. B., & Doyle, W. (2015). Practicality studies: How to move from what works in principle to what works in practice. *Journal of the Learning Sciences*, 24(1), 176-186.
- Lappin-Fortin, K., & Rye, B. J. (2014). The use of pre-/posttest and self-assessment tools in a French pronunciation course. *Foreign Language Annals*, 47(2), 300-320.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA, a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302. Cambridge: University Press.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1-40.
- Poehner, M. E. (2012). The zone of proximal development and the genesis of self-assessment. *The Modern Language Journal*, 96(4), 610-622.
- Neuner, G., Krüger, M., & Grever, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: a meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15(1), 1-20.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84.

- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schuitmaker-King, J. (2013). Giving corrective feedback in CLIL and EFL classes. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(2), 3-10.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Berlin: Springer.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107-1115.
- Yoshida, R. (2008). Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language Awareness*, 17(1), 78-93.

ESTHER DE VRIND is vakdidacticus Frans en lerarenopleider aan het ICLON, Universiteit Leiden. Dankzij een promotiebeurs van Dudoc Alfa (<https://vakdidactiek.nl/dudoc-alfa/>) doet zij onderzoek naar adaptieve feedback en gedifferentieerde support bij gespreksvaardigheid Moderne Vreemde Talen. E-mail: [devrind@icloneidenuniv.nl](mailto:devrind@icloneidenuniv.nl)

FRED JANSSEN is universitair hoofddocent aan het ICLON, Universiteit Leiden, en copromotor van Esther de Vrind. Zijn onderzoek richt zich op het praktisch maken van onderwijsinnovaties. E-mail: [FJanssen@icloneidenuniv.nl](mailto:FJanssen@icloneidenuniv.nl)

BIJLAGE 1.

ZELFEVALUATIE LEERLING NATASJA EN REACTIE DAAROP VAN DOCENT SOPHIE

ASPECT VAN SPREEKPRESTATIE	POSITIEVE PUNTEN		SOORT FOUTEN		PLAN TER VERBETERING EN BENODIGDE HULP/FEEDBACK		REACTIE DOCENT NA ZIEN VAN DE ZELFEVALUATIE	
	LEERLING	DOCENT	LEERLING	DOCENT	PLAN LEERLING	PLAN DOCENT		
Boodschap	Mijn klasgenoot kan mij goed begrijpen		1 x vraag overgeslagen			- vooraf bedenken met klasgenoot wat ik wil zeggen en woorden en handige zinnen erbij noteren - Dit gesprek 100 keer overdoen met een klasgenoot net zolang tot het goed gaat	Docent mee eens dat boodschap overbrengen goed ging. Plan om vooraf te bedenken wat je wilt zeggen en gesprek paar keer overdoen is volgens de docent voor iedereen een goede activiteit.	
Woorden		Prima, breed repertoire	Ik wist heel veel woorden niet	Vraagt veel hulp als ze niet op een woord komt		- extra woord oefeningen - Zelf woordenlijst maken	Soms kan Natasja niet op woorden komen, dan moet je haar helpen om wat creatiever na te denken. Compenserende strategieën nodig	Docent vindt het beter te werken aan compensatiestrategieën dan plan van leerling om woord oefeningen en woordenlijst te maken.
Grammatica		ruim voldoende	Bagger, vraagzinnen met verkeerde vraagwoorden	Soms werkwoordvervoeging verkeerd		- Alle grammatica-oefeningen doen - Alle grammatica regels leren - Phrases utiles leren		Alle grammatica (opnieuw) doen en leren is niet haalbaar en niet nodig. Docent vindt dat ze in een gesprek met de leerling het belang van grammatica moet nuanceren. - >Feedback op regulatie: op doelen en focus bij gespreksvaardigheid
Uitspraak	Redelijk		doorhalingen als l'hôtel vergeten			- uitspraak oefeningen doen over uitzonderingen		Goed plan van Natasja om meer uitspraak oefeningen te doen
Vlotheid			stiltes, omdat je niet weet wat je moet zeggen	Ze praat niet echt door, [...] Dat is niet problematisch, maar omdat ze iedere keer vraagt 'Wat is dit?' zit er niet heel veel vaart in het gesprek.		- gesprek herhalen op tempo met klasgenoot		
Affectief		Deze leerling wil heel graag, en wil het heel graag goed doen. Perfectionist		Vraagt woorden uit onzekerheid.				Uit zelfevaluatie vindt de docent blijken dat Natasja niet een heel goed zelfbeeld heeft. Daarop wil de docent feedback gaan geven.
Regulatief								Docent wil bespreken dat gesprek niet perfect hoeft te zijn als je er maar voor zorgt dat de communicatie doorloopt. Doel van gespreksvaardigheid bespreken.



BIJLAGE 2.

ZELFEVALUATIE LEERLING NADINE EN REACTIE DAAROP VAN DOCENT SOPHIE]

ASPECT VAN SPREEKPRESTATIE	POSITIEVE PUNTEN		SOORT FOUTEN		PLAN TER VERBETERING EN BENODIGDE HULP/FEEDBACK		REACTIE DOCENT NA ZIEN VAN DE ZELFEVALUATIE
	LEERLING	DOCENT	LEERLING	DOCENT	PLAN LEERLING	PLAN DOCENT	
<b>Boodschap</b>	Goed				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vooraf bedenken wat ik wil zeggen en woorden en handige zinnen erbij noteren</li> <li>• Dit gesprek 2 keer overdoen met klasgenoot</li> </ul>		Boodschap overbrengen gaat eigenlijk goed. Prima, plan van de leerling
<b>Woorden</b>		Woordenschat is goed, maar alleen daar waar het op het Engels lijkt			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Woordenlijst bij het hoofdstuk nog een keer leren</li> <li>• Zelf woordenlijst maken</li> </ul>	Leren en bijhouden	Zelf standaard zinnetjes of woorden die zij belangrijk vindt noteren, vind ik goed plan van haar en erg bij haar passen, omdat ze dan zelf beslist en actief is.
<b>Grammatica</b>			Niet goed	Soms niet goed, doordat ze geen continuïteit in het leren ervoor heeft	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hulp nodig van de docent. Om extra uitleg vragen</li> <li>• Phrases utiles leren</li> </ul>	Leren en bijhouden	Nadine wil dus meer hulp van mij op het gebied grammatica, extra uitleg over een bepaald onderwerp, maar ze vult niet in over welk onderwerp. Dus ze ziet wel in dat ze in grammatica iets zou willen en kunnen bijbenen.. Phrases clés leren is nuttig voor haar.
<b>Uitspraak</b>			Niet goed	Uitspraak wordt beïnvloed soms door het Engels, klinkt niet echt Frans. Ze is slordig omdat ze het niet precies weet (bijv. twijfel tussen 'bon' en 'bien', wordt 'boie')			Voor de uitspraak heeft Nadine gek genoeg geen plan. Terwijl ze wel heeft gezegd dat ze daar fouten in had ontdekt. Dus ik vraag me eigenlijk af waarom ze daar dan niets bij heeft aangevinkt.
<b>Vlotheid</b>	Goed				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesprekje herhalen op tempo met klasgenoot</li> </ul>		Ja, had ik niet opgemerkt; ze praat vlot door. Daardoor vallen fouten ook minder op. Het verbaast me dat ze een plan voor vlotheid heeft, want daar is ze juist tevreden over. Van mij zou ze niet op vlotheid hoeven oefenen. Gaat al goed.
<b>Affectief</b>		Ze klapt niet dicht. Ze vindt gespreksvaardigheid wel leuk					
<b>Regulatief</b>				Wisselende prestaties, doordat ze het leren niet goed bijhoudt.		Ze moet haar inzet verbeteren; vooral met regelmaat woorden en grammatica leren	