

Naar een praktische adaptieve aanpak voor spreekvaardigheidsonderwijs¹ in moderne vreemde talen

E. de Vrind, F.J.J.M. Janssen, N.H. de Jong, J.H. van Driel en E.T. Stoutjesdijk

Samenvatting

Een nieuwe didactiek voor de lespraktijk zal alleen succesvol worden geïmplementeerd als deze niet alleen leerzaam voor leerlingen, maar ook praktisch uitvoerbaar voor docenten is. In deze bijdrage stellen we een adaptieve aanpak voor spreekvaardigheidsonderwijs in moderne vreemde talen voor, de zogenoemde *SpeakTeach*-didactiek, die, om de didactiek praktisch uitvoerbaar voor docenten te maken, is gestoeld op het *Bridging Model* voor curriculumvernieuwing. Met deze methodologie kunnen docenten hun onderwijs vernieuwen door recombinate en aanpassingen van bouwstenen waaruit hun reguliere onderwijs al bestaat. In dit onderzoek hebben we op basis van vragenlijsten en visuele weergaven van lessenseries beschreven hoe 13 docenten de *SpeakTeach*-didactiek toepasten in hun lespraktijk, met welke overwegingen en of de kern van de didactiek behouden bleef. Daarnaast is met het zogeheten *onderwijsimpact-instrument* vastgesteld of de docenten de didactiek inderdaad als praktisch ervoeren. Uit de resultaten blijkt dat docenten de didactiek succesvol toepasten en significant wenselijker vonden dan de reguliere lespraktijk en even succesvol konden uitvoeren. De flexibiliteit van de *SpeakTeach*-didactiek zou een ingrediënt kunnen zijn voor curriculumvernieuwingen in het algemeen.

Kernwoorden: adaptieve didactiek, afstemmen op leerbehoeften, spreekvaardigheidsonderwijs, *Bridging Model*, practicality

afstemmen van onderwijs op leerbehoeften van leerlingen veronderstelt van docenten dat zij inzicht hebben in de beginsituatie van de leerling en dat docenten vervolgens instructie, opdrachten en feedback aanpassen aan wat de leerling nodig heeft om de beoogde doelen te realiseren (Sadler, 1998; Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2011). Ook bij Moderne Vreemde Talen in het Nederlandse reguliere voortgezet onderwijs wordt het belang van een adaptieve aanpak onderkend. Een veelgehoord geluid in de praktijk echter, is dat docenten dit als lastig ervaren, vooral bij een vluchtige vaardigheid als spreekvaardigheid en in het bijzonder bij het geven van adaptieve feedback daarop (Corda, Koenraad & Visser, 2012). Uit onderzoek is bekend dat feedback significant kan bijdragen aan de mondelinge taalvaardigheid (Gass & Mackey, 2012; Lyster, Saito & Sato, 2013), maar uit descriptieve studies blijkt dat in de lespraktijk de hoeveelheid feedback die bij spreektaken wordt gegeven gering en ongelijk verdeeld is (Gass & Mackey, 2012). Bovendien is gebleken dat de hoeveelheid, alsmede de aard en focus van feedback vaak niet zijn afgestemd op begrip en wens van de leerlingen (Lyster et al., 2013; Yoshida, 2008).

Dat feedback niet altijd is afgestemd op individuele leerbehoeften is begrijpelijk. Het is namelijk voor een docent niet eenvoudig te bepalen welk spreekvaardigheidsaanbod (in de vorm van instructie, feedback en opdrachten) een individuele leerling nodig heeft. Daarvoor is het immers niet voldoende om te focussen op de spreekprestatie zelf, maar moet ook rekening worden gehouden met wat een leerling begrijpt en opmerkt (Poehner, 2012), met de mate van zelfregulatie van de leerling (Sadler, 1998) en met affectieve factoren die het spreken zouden kunnen hinderen zoals spreekangst (Cheng, Horwitz & Schallert, 1999).

1 Inleiding

Het succes van het onderwijs is mede afhankelijk van de mate waarin het is afgestemd op individuele leerbehoeften (Corno, 2008). Het

Daarnaast maakt de veeleisende klascontext het afstemmen nog complexer (Janssen, Westbroek, Doyle & Van Driel, 2013; Kennedy, 2010). Docenten moderne vreemde talen in het reguliere voortgezet onderwijs geven aan dat te grote klassen en te weinig tijd (spreekvaardigheid is immers niet het enige curriculumonderdeel) het trainen van gespreksvaardigheid belemmeren (Fasoglio, 2015). Vanwege de vluchtige aard van spraak, de beperkte tijd en de grote klassen met leerlingen die allemaal verschillende leerbehoeften hebben met betrekking tot het spreekvaardigheidsaanbod, is het lastig om alle leerlingen te horen, van feedback te voorzien en gelegenheid te geven om de spreektaak te verbeteren. Bovendien zorgt de complexe onderwijspraktijk ervoor dat de docent zich niet alleen kan richten op het verbeteren van de spreekvaardigheid van een individuele leerling; gelijktijdig moeten vele andere doelen gerealiseerd worden met beperkte tijd en middelen, zoals: zorgen dat andere leerlingen ondertussen zinvol en gemotiveerd aan het werk zijn; een ordelijk werkklimaat handhaven; de lesstof tijdig behandelen (Janssen, Grossman & Westbroek, 2015). Dit betekent dat een adaptieve aanpak voor spreekvaardigheid niet alleen afstemming van onderwijsaanbod op de individuele leerbehoeften van leerlingen mogelijk moet maken, maar dat de aanpak bovendien praktisch uitvoerbaar moet zijn binnen de complexe onderwijspraktijk waarin docenten werkzaam zijn (Janssen et al., 2013; Janssen, Westbroek & Doyle, 2014a). Immers, praktische belemmeringen die de docent ziet en ervaart, kunnen afbreuk doen aan een voorgestelde adaptieve aanpak. Het is dan ook een bekend probleem dat belangrijke kenmerken van vernieuwingen verloren gaan bij de implementatie ervan (Fullan, 2007; Spillane, Reiser & Reimer, 2002).

Janssen et al. hebben een methodologie ontwikkeld voor het praktisch maken van onderwijsinnovaties waarbij de kern van de onderwijsvernieuwing behouden blijft, het zogenoemde *Bridging Model* (Janssen et al., 2013; 2015). Dit *Bridging Model* is onder meer gebruikt voor de ontwikkelingen van praktische aanpakken voor ontwerpend leren

(Janssen et al., 2014a); de concept-context benadering (Dam, Janssen, Van Driel, 2013); onderzoekend leren (Janssen, Westbroek, Doyle, Van Driel, 2014b); en hele-taak-eerst onderwijs (Janssen, Hulshof & Van Veen, 2016).

In dit artikel wordt het *Bridging Model* gebruikt om een praktische adaptieve aanpak te ontwikkelen voor het spreekvaardigheids-onderwijs in moderne vreemde talen, de zogenoemde *SpeakTeach*-didactiek. De vraag die in dit artikel centraal staat, luidt: hoe kunnen we een adaptieve aanpak voor spreekvaardigheid bij moderne vreemde talen praktisch voor docenten maken zodat docenten de didactiek daadwerkelijk in hun lespraktijk kunnen uitvoeren waarbij de kern van de didactiek behouden blijft? In de conclusie zal ook worden ingegaan op de vraag of de bevindingen toepasbaar zijn voor andere curriculumonderdelen en voor andere vakken.

2 Theoretisch kader

2.1. Praktisch maken van onderwijsvernieuwingen

Veel onderwijsvernieuwingen hebben geringe impact op de onderwijspraktijk omdat ze door docenten als onpraktisch worden ervaren (Janssen et al., 2013). Volgens Janssen et al. (2013) zal een docent een curriculumvernieuwing alleen overnemen als de docent deze ziet als een verbetering van zijn huidige lespraktijk. Zij baseren zich daarbij op onderzoek naar begrensde rationele of ecologische rationele besluitvorming (Todd & Gigerenzer, 2012). In complexe situaties waarin meerdere doelen gelijktijdig moeten worden gerealiseerd en tijd, kennis en middelen beperkt zijn, wijkt de wijze waarop mensen beslissingen nemen namelijk af van wat vaak als norm wordt gehanteerd: genereer een groot aantal alternatieven, ga na welke consequenties elk van deze alternatieven heeft en kies vervolgens het optimale alternatief (Todd & Gigerenzer, 2012). Allereerst wordt in complexe situaties vaak niet gestreefd naar een onbereikbaar optimum, maar streven mensen in plaats daarvan naar een verbetering ten opzichte van de bestaande situatie

(Pollock, 2006). Mensen zijn er met andere woorden op gericht om de verwachte waarde van hun keuzes te verhogen. De verwachte opbrengst van een handelingsalternatief wordt bepaald door het product van twee factoren: (1) ingeschatte wenselijkheid van verwachte uitkomsten; (2) ingeschatte waarschijnlijkheid dat de persoon met de aanpak in de eigen context en met de beschikbare tijd en middelen de verwachte uitkomsten kan realiseren (Janssen et al., 2013). Bovendien genereren mensen in complexe situaties niet een groot aantal nieuwe alternatieven, maar passen ze reeds bestaande ontwerpen aan. Daarbij wordt een bestaand ontwerp vaak beschouwd als opgedeeld uit onderdelen, modules, en nieuwe ontwerpen ontstaan door recombinitie en kleine aanpassing van bestaande modules (Holland, 2012). In complexe situaties streven mensen dus doorgaans naar verbetering van de bestaande situatie middels recombinitie en aanpassing van bestaande bouwstenen.

Uit dit onderzoek naar besluitvorming zijn voorwaarden af te leiden waaraan een vernieuwing moet voldoen om als praktisch bruikbaar te worden ervaren door docenten (*practicality theory*, Doyle & Ponder, 1977; Janssen et al., 2013). Ten eerste moeten docenten weten hoe ze criteria voor gewenst onderwijs kunnen vertalen in concreet docentgedrag en leerlingenactiviteiten (instrumentaliteit). Ten tweede moet de nieuwe aanpak realiseerbaar zijn in beperkte tijd en met beschikbare middelen (lage kosten). Tenslotte moet de aanpak niet conflicteren met andere doelen die docenten gelijktijdig ook moeten realiseren in hun lessen. Doelen van de curriculumvernieuwing moeten dus passen bij de huidige lespraktijk en andere doelen die in die lespraktijk gerealiseerd moeten worden (congruentie).

Op basis van bovenstaande inzichten is het *Bridging Model* ontwikkeld om onderwijsvernieuwingen praktisch te maken zonder de kern van de vernieuwing te verliezen (Janssen et al., 2013). Dit is een modulaire aanpak waarbij een vernieuwing zoveel mogelijk in termen van bestaande bouwstenen van de reguliere praktijk wordt beschreven. Vanuit de bestaande lespraktijk van de docent kunnen middels (een reeks) kleine recombinities en/

of aanpassingen van bestaande bouwstenen stapsgewijze veranderingen gemaakt worden richting de curriculumvernieuwing. De praktische bruikbaarheid van de onderwijsvernieuwing wordt vergroot door gebruik van recombinitie en aanpassing van bestaande lesbouwstenen. Dit zorgt ervoor dat docenten weten hoe zij onderwijs volgens deze aanpak in hun eigen praktijk kunnen realiseren (instrumentaliteit), op een manier die weinig extra tijd en middelen kost (lage kosten) en past bij hun bestaande lespraktijk (congruentie).

2.2. Principes praktische adaptieve aanpak voor spreekvaardigheid MVT

In dit deel beschrijven we hoe we de adaptieve didactiek voor spreekvaardigheid moderne vreemde talen voor docenten in het reguliere voortgezet onderwijs praktisch maken. Allereerst wordt de reguliere lespraktijk in bouwstenen geformuleerd (Janssen et al., 2013; 2015).

Reguliere lespraktijk in bouwstenen

Effectief vreemde taalonderwijs zou uit de volgende componenten moeten bestaan (Driessen, Westhoff, Haenen & Brekelmans, 2008): input, leeractiviteiten die gericht zijn op inhoudsgerichte verwerking en leeractiviteiten gericht op vormgerichte verwerking, output (schrijf- en spreektaken) en strategische vaardigheden. De laatste zijn strategieën die worden ingezet om leemten in de kennis van de taal te compenseren.

Deze componenten zijn in leergangen te herkennen. Zo wordt een hoofdstuk rondom een bepaald thema in een leergang veelal (maar zeker niet uitsluitend) begonnen met input (lees- en luisterteksten) gevolgd door oefeningen bij de input om leesvaardigheid en luistervaardigheid te trainen, en door oefeningen voor woordvererving, grammatica, uitspraak (inhoudsgerichte verwerking en vormgerichte verwerking). Vervolgens komt dan vaak een gesloten spreektaak gericht op reproduceren (zie oefeningsstypologie van Neuner, Krüger & Grewer, 1981) waarin woorden, chunks en grammatica die in de input en oefeningen aangeboden zijn, worden ingeslepen en geautomatiseerd. Daarna



Figuur 1
de plaats van spreekvaardigheid in een voorbeeld van een reguliere les(senserie)

worden vaak weer input en oefeningen aangeboden voortbordurend op het thema van de lessenserie waarbij woorden en grammatica worden uitgebreid. Tenslotte is er een open spreektaak waarin de taalleerder met gebruikmaking van wat voorafgaand is geleerd zich in eigen formuleringen uitdrukt in een vrije communicatieve situatie (Neuner et al., 1981). In Figuur 1 wordt deze volgorde van een reguliere les(senserie) in bouwstenen weergegeven.

In reguliere lessen wordt vaak tijdens het uitvoeren van de spreektaken feedback door de docent gegeven op spreekuitingen van een tweetal bijvoorbeeld bij het langslippen en worden belangrijke punten na het oefenen nog eens klassikaal aangestipt waarna op een ander lesonderdeel wordt overgegaan. Nadelen van deze reguliere lespraktijk zijn dat er niet zozeer sprake is van feedback afgestemd op de leerbehoeften van de leerlingen, maar van feedback op enkele spreekprestaties die op dat moment door de docent te horen zijn in de klas, en dat er vaak geen gelegenheid is om de spreekprestatie te verbeteren.

Ontwerpprincipes voor adaptieve feedback en verbeteractiviteiten in de vorm van bouwstenen

Om bovenstaande reguliere lespraktijk adaptiever te maken, is zicht voor leerlingen en docenten op het leerproces nodig om te kunnen afstemmen op leerbehoeften en is gelegenheid wenselijk voor de leerlingen om de spreekprestatie te verbeteren. Een volgende stap daarvoor is om, volgens het *Bridging Model*, ontwerpprincipes waarmee deze doelen gerealiseerd kunnen worden in dezelfde bouwstenen als die van de reguliere lespraktijk vorm te geven. Praktische procedures

worden geformuleerd waarmee deze bouwstenen in de bestaande lespraktijk op diverse manieren zijn in te schuiven zodat aanpassen op de eigen lespraktijk mogelijk is. Daarnaast voegen we een extra bouwsteen toe, namelijk een zelfevaluatie door leerlingen. De ontwerpprincipes en waarop ze gebaseerd zijn, worden hieronder toegelicht.

Ontwerpprincipes om af te stemmen op de leerling én om af te stemmen op de lespraktijk van de docent

Ontwerpprincipe 1: zelfevaluatie invoegen bij spreektaak

Bij één of meerdere spreektaken in een lessenserie wordt een zelfevaluatie door de leerling ingezet waarbij de leerling zijn gesprek opneemt, terugluistert, analyseert en een verbeterplan maakt. Hiervoor is gekozen, omdat zelfevaluaties én als diagnostisch middel gebruikt kunnen worden om af te stemmen (cf. contingent onderwijzen, Van de Pol et al., 2011) én het leren van de leerling kunnen bevorderen (Lappin-Fortin & Rye, 2014; Poehner, 2012).

Enerzijds geven zelfevaluaties de docent informatie over hoe (goed) de leerlingen hun spreekprestatie analyseren en wat de leerlingen zelf opmerken (cf. *noticing*, Schmidt, 1990) en begrijpen (Poehner, 2012) en hoe zij zichzelf willen verbeteren. Het is dus niet noodzakelijk dat de inschatting van de leerling correct is. Om feedback en hulp af te stemmen wordt juist gezocht naar de subjectieve interne standaard van de leerling. Doel is namelijk inzicht krijgen in hoe de leerling zich inschat zodat aangesloten kan worden bij het huidige niveau en de mate van zelfregulatie van de leerling (Sadler, 1998). Dit past bij

een socioculturele benadering van leren, met hulp op maat in de zogenaamde “Zone van Naaste Ontwikkeling” (Vygotsky in bijv: Poehner, 2012).

Anderzijds kan zelfevaluatie *noticing* (Lappin-Fortin & Rye, 2014) en ook zelfregulatie (Poehner, 2012) bij leerlingen stimuleren doordat een zelfevaluatie hen laat nadenken over verschillende aspecten van hun mondelinge taalvaardigheid en de te bereiken doelen. Bovendien kan autonomie over het eigen leerproces motiverend werken (Blanche, 1988). Het is niet eenvoudig voor leerlingen om zichzelf te evalueren (Poehner, 2012). Wij ondersteunen dit proces op vier manieren. Ten eerste door de leerlingen hun spreekprestatie op te laten nemen en terug te laten luisteren. Vooral spreken vereist veel cognitieve processen in korte tijd (Levelt, 1989). Door analyse achteraf krijgen leerlingen tijd om na te denken over de eigen spreekvaardigheid en hoe deze te verbeteren (Sadler, 1998). Ten tweede reiken we de leerlingen aspecten aan waarop zij hun spreekopname kunnen evalueren en doen suggesties voor verbeteractiviteiten. Ten derde bestaat de zelfevaluatie niet alleen uit een evaluatie met verbeterplan, maar de leerlingen kunnen ook aangeven of zij hulp van de docent nodig hebben bij de uitvoering van hun verbeteractiviteiten. Tenslotte voeren leerlingen meerdere malen een zelfevaluatie uit, waarbij feedback van de docent niet alleen gericht is op de spreekprestatie, maar ook op verbetering van de zelfevaluatie en het verbeterplan.

Afhankelijk van het curriculum, tijd en doelgroep kan de zelfevaluatie zo vaak worden ingezet als gewenst, rondom een gesloten of juist een open spreektaak, door de docent of door de leerling bepaald, tijdens de les of als huiswerk, op hetzelfde moment voor iedereen of wanneer iemand er aan toe is.

Ontwerpprincipe 2: (gedifferentieerde) activiteiten ter verbetering

Op basis van de evaluatie en het verbeterplan kan de docent na de zelfevaluatie, bijvoorbeeld in vervolglesen of als huiswerk, activiteiten ter verbetering aanbieden, zoals bijvoorbeeld leesteksten, luisterfragmenten, modeldialogen en filmpjes als input, en oefen-

ningen gericht op vloeiendheid, woordenschat, grammatica, uitspraak, zinsbouw, aanleren van chunks en compenserende strategieën. Hiervoor kan materiaal gebruikt worden dat al in het curriculum aanwezig is, alleen wordt het nu ingezet naar aanleiding van het verbeterplan waardoor voor leerlingen de samenhang (*alignment*, zie bijvoorbeeld Biggs, 1996) duidelijk wordt tussen de te bereiken spreekdoelen, spreektaken en ondersteunende oefeningen en input. De volgorde van de spreektaak (met zelfevaluatie) en de bestaande input en oefeningen is dan omgedraaid, waardoor bestaande input en oefeningen verbeteractiviteiten worden en als hulp op maat worden ingezet.

Hierbij zijn mogelijkheden voor differentiatie. Op basis van de verbeterplannen kan de docent leerlingen bijvoorbeeld groeperen naar verbeteractiviteit, hulpvraag of naar voorkeur voor werkvorm. Ook kan gevarieerd worden met de sturing: het soort en aantal verbeteractiviteiten, de volgorde en de werkvormen kunnen worden bepaald door de docent of door de leerling.

Ontwerpprincipe 3: Adaptieve feedback

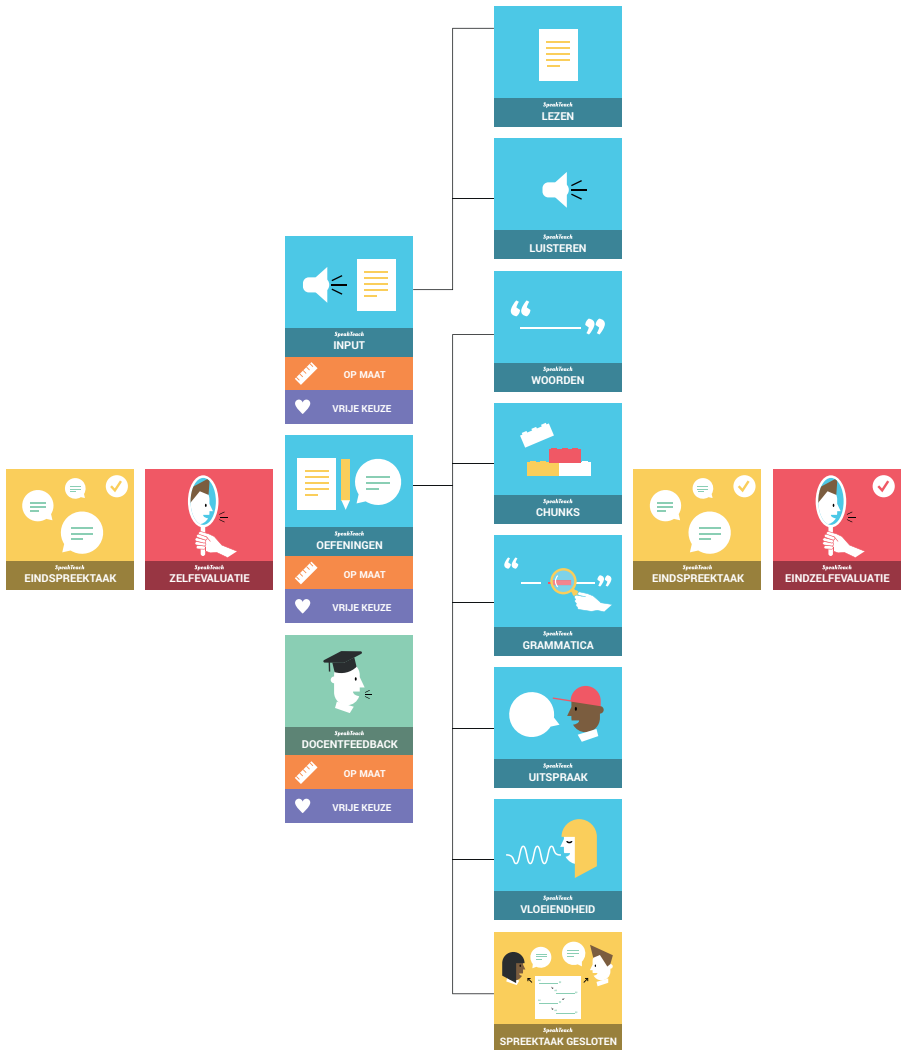
De zelfevaluatie, het verbeterplan en eventueel de spreekopname geven de docent informatie om feedback af te stemmen. Op basis hiervan kan namelijk naast feedback op aspecten van spreekvaardigheid (zoals de boodschap overbrengen, woordenschat, grammatica, vloeiendheid en uitspraak), ook feedback gegeven worden op het begrip en het opmerkingsvermogen van de leerling, zijn regulatieve vaardigheden en op affectieve factoren zoals motivatie, inzet, spreekangst (De Vrind & Janssen, 2016). Adaptieve feedback hoeft niet te betekenen dat er alleen individuele feedback wordt gegeven. Dat kan ook in groepsvorm als een grote groep eenzelfde behoefte heeft. Afhankelijk van leerbehoeften die uit de zelfevaluaties blijken, maar ook van beschikbare tijd en mogelijkheden, kunnen focus, feedbacktechnieken, sturing en groepeeringsvorm aangepast worden.

Samenhang

Nadat de leerling gelegenheid heeft gekregen om zijn spreekprestatie te verbeteren (met



Figuur 2A
varianten 1 en 2



Figuur 2B
variant 3

principe 2 en 3), doet hij wederom dezelfde of een soortgelijke spreektaak en evalueert of zijn spreekprestatie verbeterd is (wederom ontwerpprincipie 1), waarna eventueel weer verbeteractiviteiten of adaptieve feedback volgen. Zo kan een iteratief leerproces ontstaan, met samenhang tussen leerdoel, spreektaak en leeractiviteiten. Die *alignment* oftewel het samenhangende geheel aan leeractiviteiten om het spreekdoel te bereiken, kan klein of groot zijn, afhankelijk van waar de zelfevaluaties in de lessenserie wordt inge-

voegd. De mate van *alignment* loopt in de volgende ontwerpkeuzes op: De zelfevaluatie kan bij één willekeurige spreektaak in een lessenserie worden gedaan gevolgd door verbeteractiviteiten. Maar de zelfevaluatie kan ook worden ingevoegd bij een makkelijke (gesloten) spreektaak aan het begin van een lessenserie en bij de laatste (open) eindspreektaak van een lessenserie. Een andere mogelijkheid is om de eindspreektaak van een lessenserie met de zelfevaluatie helemaal naar voren te halen waarna alle activiteiten in

de lessenserie die er na komen in dienst staan om de eindspreektaak te verbeteren.

De vernieuwde didactische aanpak is dus niet één vaststaande voorgeschreven aanpak maar er zijn binnen elk van de drie ontwerp-principes allerlei variaties op de kern mogelijk waardoor varianten ontstaan met enige tot veel *alignment* van spreekvaardigheid in de les(senserie), met enige tot veel differentiatie die docent- of juist meer leerlinggestuurd zijn, en met enige tot veel adaptieve feedback (zie Figuur 2).

2.3 Doelstelling en onderzoeksvragen

In het voorafgaande theoretisch kader is een adaptieve didactiek voor spreekvaardigheid voor moderne vreemde talen voorgesteld die behalve op theorie en kennis uit MVT-onderwijs, gestoeld is op het zogenoemde *Bridging Model* om aan de voorwaarden van praktische bruikbaarheid te voldoen (Janssen et al., 2013). Doelstelling van het onderzoek is nagaan in hoeverre docenten de didactiek ook daadwerkelijk kunnen toepassen in hun lespraktijk. De volgende onderzoeksvragen zijn geformuleerd:

- A. Hoe worden de drie ontwerpprincipes van de adaptieve didactiek geïmplementeerd door de docenten in hun lespraktijk en blijft daarmee de kern van de adaptieve didactiek behouden?
- B. Vanuit welke overwegingen maken de docenten de keuzes voor het vormgeven van de drie ontwerpprincipes in hun lespraktijk? Zijn dit keuzes vanuit adaptieve overwegingen zoals de curriculumvernieuwing beoogt?
- C. In hoeverre wordt de curriculumvernieuwing als praktisch bruikbaar ervaren door de docenten vergeleken met de reguliere lespraktijk en zijn de geuite problemen t.a.v. spreekvaardigheidsonderwijs volgens hen opgelost?

3 Methode

3.1 Participanten

Experimentele groep

In dit onderzoek participeerden 13 docenten moderne vreemde talen (drie docenten Duits,

vijf docenten Engels, drie docenten Frans en twee docenten Spaans) die lesgeven in het reguliere voortgezet onderwijs en de *Speak-Teach*-didactiek hebben toegepast in 2 2-vwo-klassen, 2 3-vwo-klassen, 1 4-vwo-klas, 3 5-vwo-klassen, 2 6-vwo-klassen, 1 2-havo-klas, 3 3-havo-klassen, 1 4-havo-klas, 3 5-havo-klassen en 1 3-vmbo-klas. Aangezien de didactiek adaptief en praktisch uitvoerbaar beoogt te zijn en de onderzoeksvraag vraagt hoe docenten de didactiek vormgeven en aanpassen aan hun lespraktijk (en waarom) en of hierbij de kern behouden blijft, was het wenselijk dat de docenten de didactiek uitprobeerden in een willekeurige klas. De docenten hadden zich vrijwillig aangemeld naar aanleiding van een mailing van de afdeling nascholing van het instituut van de auteurs over deelname aan een professionaliseringstraject in het kader van het onderzoek om een nieuwe didactiek voor adaptieve feedback en support bij spreekvaardigheid uit te proberen in de eigen lespraktijk. 25 docenten waren in de gelegenheid om hieraan deel te nemen. Alleen de data van docenten die bij alle bijeenkomsten aanwezig konden zijn, zijn gebruikt. Dat waren er 13. Voor de beantwoording van onderzoeksvragen A en B waren 11 datasets compleet.

Controlegroep

Een controlegroep is ook via de afdeling nascholing geworven om vast te kunnen stellen of eventuele veranderingen in de ervaren praktische bruikbaarheid toe te schrijven zijn aan de interventie. In een mail werd de oproep gedaan om mee te werken aan een onderzoek naar adaptieve feedback en support bij spreekvaardigheid en gevraagd of de docenten met hun leerlingen bereid waren twee keer een digitale vragenlijst in te vullen over spreekvaardigheid in hun huidige lespraktijk. 17 moderne vreemde talen docenten (vijf docenten Duits, vijf docenten Engels, zes docenten Frans en een docent Spaans) hebben beide vragenlijsten ingevuld (voor- en nameting) over hun lespraktijk in 3-vwo, 4-vwo, 5-vwo, 6-vwo, 2-havo, 3-havo, 4-havo, 5-havo, en 3-mavo/vmbo-klassen.

3.2 Interventie

De 13 docenten van de experimentele groep

namen deel aan een professioneel ontwikkeltraject van vijf bijeenkomsten van ieder drie uur verspreid over drie maanden en een implementatie van de *SpeakTeach*-didactiek in de eigen lespraktijk gedurende vier maanden. Tijdens de bijeenkomsten maakten de docenten een zelfevaluatie van de eigen lespraktijk. Deze zelfevaluatie bestond uit het maken van een visuele weergave in bouwstenen van een representatieve lessenserie, het nagaan van voordelen, nadelen en moeilijkheden van hun reguliere lespraktijk, het stellen en prioriteren van doelen. Daarnaast werden de drie ontwerpprincipes en mogelijke varianten van de *SpeakTeach*-didactiek besproken. Op basis van de ontwerpprincipes en in lijn met hun eigen doelen ontwierpen de docenten *SpeakTeach*-lessenseries die zij vervolgens in hun lespraktijk uitvoerden. De interventie werd afgesloten met een evaluatiebijeenkomst.

3.3 Onderzoeksinstrumenten

Vormgeving les(senseries) en overwegingen daarbij (onderzoeksvragen A en B)

Onder de docenten van de experimentele groep werd over iedere gegeven *SpeakTeach*-les(senserie) een vragenlijst (zie Appendix 1) afgenomen die bestond uit:

- a. 10 gesloten vragen om de les(senserie) te typeren: aantal spreektaken, type spreektaak, plaats zelfevaluatie, type opbouw, soort input ter verbetering, soort ondersteunende oefeningen ter verbetering, soort werkvormen, wie er bepaalt welke input en oefeningen er gedaan worden, in welke volgorde en met welke werkvorm, focus en organisatie van feedback.
- b. Per aspect (zie a.) werd gevraagd naar overwegingen bij de keuze voor een bepaalde vorm van dat aspect en
- c. Werde gevraagd of deze aspecten wel/niet afgestemd zijn op de leerling op basis van de zelfevaluatie en/of naar keuze van de leerling.

Daarnaast maakten de docenten een visuele weergave met behulp van de bouwstenen (zoals Figuren 1 en 2) om de soort en volgorde van de lesonderdelen weer te geven waaruit hun reguliere lespraktijk en hun *SpeakTeach*-lessen(senseries) bestonden.

Praktische bruikbaarheid (onderzoeksvraag C)

Voor het vaststellen van de praktische bruikbaarheid van de reguliere lespraktijk en de *SpeakTeach*-didactiek is het onderwijsimpact-instrument gehanteerd (Janssen et al., 2013). De mate waarin een docent een didactiek als praktisch bruikbaar ervaart, wordt bepaald door de mate waarin een docent inschat dat belangrijk geachte doelen worden gerealiseerd (ingeschatte wenselijkheid) en de mate waarin de docent inschat dat hij/zij de didactiek ook succesvol kan uitvoeren in zijn/haar klas (ingeschatte waarschijnlijkheid). Zowel ingeschatte wenselijkheid als waarschijnlijkheid van de didactiek worden gescoord op een 7-punts Likertschaal (zie Appendix 2). Daarbij werd gevraagd de maximaal vier meest zwaarwegende voordelen, nadelen en moeilijkheden van de didactiek te noteren.

3.4. Procedure

Allereerst is met het onderwijsimpact-instrument een nulmeting gedaan zowel bij de experimentele als bij de controlegroep over de huidige lespraktijk in spreekvaardigheid. Bij de experimentele groep werd het onderwijsimpact-instrument ook over de *SpeakTeach*-didactiek afgenomen aan de start van het professionaliseringstraject.

Vervolgens vond de interventie plaats. Tijdens het professioneel ontwikkeltraject werden de vragenlijsten en visuele weergaven in bouwstenen van de reguliere lespraktijk van de experimentele groep afgenomen. Net voordat de docenten hun ontworpen *SpeakTeach*-lessen uitvoerden, werd een tussentijdse meting gedaan met het onderwijsimpact-instrument over de *SpeakTeach*-didactiek.

Daarna werd de docenten uit de experimentele groep gevraagd *SpeakTeach*-lessen in hun lespraktijk uit te voeren. In totaal zijn er 30 *SpeakTeach*-lessenseries uitgevoerd. Om te achterhalen hoe de docenten de drie ontwerpprincipes hebben vormgegeven, werd hen na iedere *SpeakTeach*-les(senserie) gevraagd de vragenlijst in te vullen en een visuele weergave te maken.

Na ongeveer vier maanden is een name-ting met het onderwijs-impactinstrument gedaan bij zowel de experimentele als de

controlegroep over de reguliere lespraktijk in spreekvaardigheid. Bij de docenten uit de experimentele groep werd ook het onderwijs-impact-instrument afgenomen over de *Speak-Teach*-lessen die zij hebben uitgevoerd.

3.5 Analyse

Analyse vormgeving lessenseries en overwegingen daarbij (Onderzoeksvragen A en B)

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn allereerst de keuzes van docenten met betrekking tot de vormgeving van hun lessenseries vastgesteld aan de hand van de vragenlijsten en de visuele presentaties in bouwstenen. Vervolgens zijn die gegevens gecombineerd om te bepalen in welke mate de ontwerpprincipes zijn toegepast en of de kern van de adaptieve didactiek behouden is gebleven. Overwegingen bij de keuzes zijn gecodeerd. Hieronder staat beschreven hoe dat is gedaan.

Mate waarin de ontwerpprincipes zijn toegepast

Alle drie principes zijn gescoord op een schaal van 0 (niet toegepast) tot 3 (maximale toepassing).

Om te bepalen in welke mate ontwerpprincipes 1 is toegepast, is gekeken naar de plaats van de zelfevaluaties in de visuele presentaties van de lessenseries. Daarbij is gecontroleerd of de visuele presentaties van de lessenseries overeenkwamen met de antwoorden op de gesloten vragen in de vragenlijst over aantal spreektaken, type spreektaak waarbij de zelfevaluatie is geplaatst (gesloten, open of eindspreektaak) en type opbouw (geen, van gesloten naar open, of eindspreektaak eerst). Door de eerste auteur en een beoordelaar zijn onafhankelijk scores toegekend zoals beschreven in Tabel 1, derde kolom (Cohen's $\kappa = 0.85$).

De mate waarin ontwerpprincipes 2 is toegepast, is een score gegeven aan de antwoorden op de drie gesloten vragen in de vragenlijst over wie er bepaalt welke verbeteractiviteiten worden gedaan, in welke volgorde en met welke werkvorm. Voor alle drie de vragen waren steeds drie mogelijke antwoorden: Score 1: voor alle leerlingen is het hetzelfde en door de docent bepaald; Score 2: deels is er keuze voor de leerling; Score 3: de leerling bepaalt. Het afgeronde

gemiddelde van de 3 scores is genomen om de score van ontwerpprincipes 2 te bepalen (Cohen's $\kappa = 1.0$) (zie Tabel 2, derde kolom).

De mate waarin ontwerpprincipes 3 is toegepast, is bepaald door de gegevens uit de vragenlijst over afstemming van focus en level van het feedbackrepertoire en de organisatie van die feedback te combineren met wat we weten uit de analyse van ontwerpprincipes 1 en 2 over de grootte van het adaptieve leertraject (mate van *alignment* en mate van *sturing*). Door de eerste en vijfde auteur zijn de scores toegekend zoals beschreven in Tabel 3 derde kolom (Cohen's $\kappa = 0.88$).

Afwijkingen van vooraf bedachte keuzemogelijkheden ten aanzien van de vormgeving van de lessenseries zijn genoteerd als adaptaties.

0-scores van de toepassing van de ontwerpprincipes betekenen dat de kern van de didactiek niet behouden is.

Codering overwegingen

Om de overwegingen voor de vormgeving van de lessenseries te coderen, is de didactische driehoek als model gebruikt (zie bijv. Bertrand & Houssaye, 1999). De didactische driehoek beschrijft de interactie bij didactisch handelen tussen leerling-leerstof, leerstof-docent, en docent-leerling. Bij de afweging van didactische keuzes spelen deze aspecten allemaal een rol. Welke door de docent genoemd is in de overwegingen, beschouwen we als doorslaggevend voor de keuze. De keuzes worden bepaald door de nadruk op de leerstof of het leerdoel, zoals bijvoorbeeld "Ik laat leerlingen spreken, want actief gebruik is een middel om een taal sneller te leren"; door nadruk op het afstemmen op de leerling zelf, zoals bijvoorbeeld "ik loop langs alle leerlingen, want ik wil zicht hebben op iedere leerling om feedback af te stemmen"; of door nadruk op praktische bruikbaarheid voor de docent, zoals bijvoorbeeld "ik laat weinig spreken, want ik heb een te grote groep en te weinig tijd voor spreekvaardigheid". Deze categorieën van overwegingen zijn respectievelijk gecodeerd als L (leerstof/leerdoelgericht), A (adaptief) en P (praktisch). De overwegingen zijn door twee beoordelaars (eerste en vijfde auteur) onafhankelijk gescoord (Cohen's $\kappa = 0.86$). Bij verschil in codering werd er overlegd en vervol-

gens in alle gevallen overeenstemming bereikt tussen de beoordelaars.

Analyse voor onderzoeksvraag C: praktische bruikbaarheid

Kwantitatieve analyse

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden in hoeverre docenten de curriculumvernieuwing als praktisch bruikbaar ervaren, is er allereerst met een mixed ANOVA bekeken of er verschillen waren in de praktische bruikbaarheid van de reguliere lespraktijk tussen de experimentele en de controlegroep (factor tussen proefpersonen) én of er verschillen waren tussen de voor- en nameting (factor binnen proefpersonen – tussenmeting hier buiten beschouwing gelaten). De scores op de 7-punts Likertschaal voor beide groepen en meetmomenten zijn vergeleken voor de twee componenten van het concept praktische bruikbaarheid, te weten: de component wenselijkheid van de reguliere lespraktijk en de component waarschijnlijkheid van het succesvol kunnen uitvoeren van de reguliere lespraktijk. Vervolgens is met een repeated measures ANOVA bekeken of er in de experimentele groep verschillen waren in scores voor de praktische bruikbaarheid van de *SpeakTeach*-didactiek tussen de drie meetmomenten (vooraf, tussentijds en na implementatie van de *SpeakTeach*-didactiek) én vergeleken met de praktische bruikbaarheid van de reguliere lespraktijk (voor- en nameting). Hiervoor zijn net als bij de mixed ANOVA aparte berekeningen uitgevoerd voor de componenten wenselijkheid van de didactiek en waarschijnlijkheid van het succesvol kunnen uitvoeren van de *SpeakTeach*-of reguliere didactiek. De effectgroottes van groep en/of meetmoment zijn als partial eta-squared (η_p^2) uitgerekend. Bij significante verschillen zijn er (gepaarde) t-toetsen uitgevoerd (Bonferroni gecorrigeerd) om vast te stellen tussen welke metingen er verschillen waren.

Kwalitatieve analyse

Om de voordelen, nadelen en moeilijkheden te beschrijven die docenten noemden van hun reguliere lespraktijk en vast te kunnen stellen of die verschillen voor de *SpeakTeach*-didactiek is wederom de didactische driehoek als model gebruikt (zie 3.4.1). Gekeken is of de

voordelen, nadelen en moeilijkheden die docenten noemden de leerstof betreffen (het te bereiken leerdoel), over afstemming op de leerling gaan, of praktisch van aard zijn, en respectievelijk gecodeerd als L (leerstof/leerdoel gericht); A (adaptief) of P (praktisch). Genoemde voordelen, nadelen en moeilijkheden zijn door twee beoordelaars (eerste en vijfde auteur) onafhankelijk gescoord (Cohen's $\kappa = 0.82$). Bij verschil in codering werd er overlegd en vervolgens in alle gevallen overeenstemming bereikt tussen de beoordelaars.

4 Resultaten

4.1 Resultaten onderzoeksvragen A en B: kern en vormgeving lessenseries en overwegingen daarbij

De *SpeakTeach*-didactiek is toegepast in 30 lessen(series) die uit twee tot vijf spreektaken bestonden.

Gemaakte keuzes m.b.t. principe 1 (zelfevaluatie invoegen)

Tabel 1 geeft een overzicht van de mate waarin ontwerpprincipe 1 is toegepast.

Allereerst kan geconstateerd worden dat ontwerpprincipe 1 in alle lessenseries is geïmplementeerd; er zijn geen lessenseries gevonden waarbij geen zelfevaluatie is ingevoegd.

Als we kijken naar de mate waarin het ontwerpprincipe is vormgegeven, valt op dat in meer dan de helft van de lessenseries ervoor is gekozen de eindspreektaak met zelfevaluatie helemaal naar voren in de lessenserie te halen, waardoor er volledige *alignment* is omdat de eindspreektaak vanaf het begin centraal staat en alle leeractiviteiten daaraan ten dienste staan. Aan deze maximale vormgeving van ontwerpprincipe 1 lagen voorname-lijk adaptieve redenen ten grondslag. Met name zicht op het leerproces door zowel docent als leerling werd genoemd, wat geheel in lijn is met het doel van de curriculumvernieuwing. In drie lessenseries is een adaptatie op deze maximale vormgeving gevonden: de eindspreektaak met criteria werd wel aan het begin van de lessenserie besproken en op basis daarvan bepaalden de leerlingen welke

verbeteractiviteiten zij voor zichzelf nodig vonden, maar de zelfevaluatie werd daarbij niet daadwerkelijk gedaan, maar pas aan het einde van de lessenserie. Reden hiervoor was dat de leerlingen door het bespreken van de eindtaak weten wat van hen wordt verwacht (zicht op einddoel en leerproces) en eerst voorbereidingsoefeningen kunnen doen voordat de echte spreektaak wordt uitgevoerd (leerdoel bereiken).

Als voor een opbouw van gesloten naar open spreektaken werd gekozen, werd vaak genoemd dat dat was om de leerdoelen te bereiken door van een makkelijk naar een moeilijker niveau te gaan. In één lessenserie werd een adaptatie gevonden: de eind(sprek)taak werd wél naar voren gehaald, maar schriftelijk gedaan. De zelfevaluatie werd in die les vervolgens bij de eerste spreektaak gedaan en gedurende de lessenserie steeds

Tabel 1

Mate waarin ontwerpprincipe 1 is toegepast in SpeakTeach-lessenseries (n=30) met overwegingen bij keuzes

Ontwerpprincipe 1 Invoegen zelf-evaluatie rondom spreektaak	Vormgeving aspecten in SpeakTeach-lessen	Aantal lessen-series (n=30)	Perspectief overwegingen bij keuzes		
			L	A	P*
Analyse van de mate waarin principe 1 is toegepast	(score 0) Geen zelfevaluatie ingevoegd	0	0	0	0
	(score 1) de zelfevaluatie is bij een willekeurige spreektaak in de lessenserie ingevoegd gevolgd door verbeteractiviteiten en een eindzelfevaluatie bij dezelfde spreektaak. Dit zorgt voor enige <i>alignment</i> van de spreektaak met input/oefeningen ter verbetering	3	8	5	2
Niet / Minimaal	(score 2) De zelfevaluatie is bij de eerste spreektaak in de lessenserie ingevoegd gevolgd door verbeteractiviteiten en een zelfevaluatie aan het einde van de lessenserie bij de eindspreektaak. Hierdoor ontstaat <i>alignment</i> van spreektaken en input/oefeningen ter verbetering die samen een geheel vormen in de lessenserie	9	7	8	2
	(score 3) De eindspreektaak of vergelijkbare open spreektaak wordt met zelfevaluatie helemaal naar voren gehaald. Hierdoor ontstaat volledige <i>alignment</i> in de lessenserie doordat de eindtaak al vanaf het begin centraal staat en alle leeractiviteiten ten dienste staan van het eindspreekdoel. Aan het eind van de lessenserie wordt wederom de eindspreektaak met eindevaluatie uitgevoerd	18	5	12	2
Maximaal	- De eindspreektaak in de lessenserie is al aan het begin bekend en leerlingen maken zelf al een einddialoog op schrift, maar de zelfevaluatie wordt gekoppeld aan een eerste spreektaak	1	0	1	0
	- eindproduct en criteria zijn aan het begin van de les besproken. De eindspreektaak is wel naar voren gehaald, maar de zelfevaluatie niet	3	3	3	0
	- de zelfevaluatie is gekoppeld aan meerdere soorten spreektaken in een les(senserie)	6	0	6	0
	- de leerlingen kiezen zelf bij welke spreektaak ze de zelfevaluatie doen	2	0	2	0

*De afkortingen L, A, P staan respectievelijk voor leerstof/leerdoelgerichte, adaptieve en praktische overwegingen.

meer uitgebreid, schriftelijk aangevuld en voorbereid. Hierdoor kon afgestemd worden op het niveau van de leerling en kon worden gerealiseerd dat de leerling zicht krijgt op het einddoel en zijn leerproces.

Wat betreft het invoegen van de zelfevaluatie bij een willekeurige spreektaak in de lessenserie, was slechts in drie lessenseries sprake van deze meer eenvoudige invulling van ontwerpprincipie 1. Als redenen werden genoemd: “voorzichtige start met *SpeakTeach*-didactiek maken”, “nog lastig onderwerp met veel nieuwe vocabulaire” en “enige spreektaak die voor handen was”.

In zes lessenseries werden zelfevaluaties aan alle of meerdere soorten spreektaken in de les gekoppeld om het zicht op het leerproces te vergroten, en in twee lessenseries mochten de leerlingen zelf kiezen bij welke spreektaak ze de evaluatie deden met het doel af te stemmen op de leerbehoeften van de leerlingen. Dit zijn aanpassingen die de didactiek nog adaptiever maken.

Gemaakte keuzes m.b.t. principe 2 (activiteiten ter verbetering invoegen)

De resultaten met betrekking tot de toepassing van ontwerpprincipie 2 zijn samengevat in Tabel 2. Hierin is te zien dat ontwerpprin-

cipe 2 in alle lessenseries is geïmplementeerd; in alle lessenseries zijn er verbeteractiviteiten na de zelfevaluatie.

Met sturing bij de verbeteractiviteiten wordt bedoeld wie er bepaalt welke input en oefeningen ter verbetering worden gedaan, in welke volgorde, en welke werkvorm daarbij wordt gebruikt. Opvallend is dat in de *SpeakTeach*-lessen de keuze vooral bij de leerlingen lag en er dus voor leerlinggestuurde lessen werd gekozen (17/30), gevolgd door gedeelde sturing (10/30), en dat er relatief weinig docentgestuurde lessen zijn gegeven (3/30). Hierbij werden bij alle vormen van sturing voornamelijk adaptieve overwegingen genoemd, zelfs bij docentgestuurd (1/3). De docent van de docentgestuurde les lichtte toe dat het de leerlingen waren die vroegen om meer duidelijkheid en sturing. Docentgestuurd kan dus ook adaptief zijn!

Bij de gedeelde sturing merkten enkele docenten op dat afstemmen op behoeften van leerlingen soms betekent andere keuzes maken dan de voorkeur die leerlingen in de zelfevaluatie aangeven, indien zij als docent constateren dat meer sturing nodig is.

Voor het kiezen van de sturing is in de helft van de *SpeakTeach*-lessen de zelfevaluatie door de docent gebruikt om na te gaan

Tabel 2

Mate waarin ontwerpprincipie 2 is toegepast in SpeakTeach-lessenseries (n=30) met overwegingen bij keuzes

Ontwerpprincipie 2 Input en oefeningen ter verbetering	Vormgeving aspecten in <i>SpeakTeach</i> -lessen	Aantal lessenseries (n=30)	Perspectief overwegingen bij keuzes		
			L	A	P*
Analyse van de mate waarin principe 2 is toegepast	((score 0) Geen input of oefeningen ter verbetering	0	0	0	0
	((score 1) Docentgestuurd; soort verbeteractiviteiten, volgorde en werkvorm wordt door de docent bepaald en zijn voor alle leerlingen hetzelfde	3	1	1	1
Niet / Minimaal	((score 2) Gedeelde sturing: deels keuze voor leerling waardoor de verbeteractiviteiten meer op maat zijn	10	2	6	4
Maximaal	((score 3) Leerlinggestuurd: input, oefeningen, spreektaken ter verbetering zijn helemaal op maat, geheel gekozen door leerlingen	17	3	19	2
Adaptaties	-	0	0	0	0

*De afkortingen L, A, P staan respectievelijk voor leerstof/leerdoelgerichte, adaptieve en praktische overwegingen.

hoe de leerlingen aan verbeterplannen wilden werken. Ook kwam voor dat de autonomie daarover aan de leerlingen werd gegeven en dat zij zelf de zelfevaluaties gebruikten om te bepalen hoe zij wilden werken aan verbetering. Hiervan was het doel de zelfstandigheid van de leerlingen vergroten en de sturing van het eigen leerproces bevorderen.

Gemaakte keuzes m.b.t. principe 3 (adaptieve feedback)

Om de mate van adaptieve feedback in de lessenseries te bepalen, is gekeken naar de afstemming van focus en level van het feedbackrepertoire en de organisatie van die feedback alsmede naar de grootte van het adaptieve leertraject dat uit analyse van ontwerpprincipes 1 en 2 voortkwam. Ook voor ontwerpprincipe 3 is een samenvattende tabel gemaakt (Tabel 3).

Voor één lessenserie zijn geen gegevens over feedback ingevuld. Hier is dus n=29 in plaats van 30. In maar liefst 18 van de 29 lessenseries is de feedback geheel adaptief te

noemen (score 3). Een van de 29 *SpeakTeach*-lessen(series) bevat een 0-code en week daarmee af van de kern van de *SpeakTeach*-didactiek: er was geen sprake van adaptieve feedback. In deze lessenserie werd feedback klassikaal gegeven om de leerdoelen te bereiken. Wel werd de eindspreektaak naar voren gehaald opdat de leerlingen aan het begin van de lessenserie zicht hadden op hun eigen spreekcompetenties en verbanden met de leeractiviteiten erna duidelijk waren, maar vervolgens werd geheel docentgestuurd les gegeven. De docent gaf aan dat dat voortkwam uit de ervaring van een vorige *SpeakTeach*-les die leerlinggestuurd was en rommelig verliep. De docent wilde nu controle houden.

Er werd één adaptatie op ontwerpprincipe 3 gevonden: leerlingen gaven aan elkaar feedback op basis van hun spreekprestatie, hun zelfevaluaties en verbeterplannen. De docent had voor deze vorm van peerfeedback gekozen om de leerlingen meer zelfverantwoordelijkheid te geven voor het eigen leerproces.

Tabel 3

Mate waarin ontwerpprincipe 3 is toegepast in SpeakTeach-lessenseries (n=29) met overwegingen bij keuzes

Ontwerpprincipe 3 Adaptieve feedback	Vormgeving aspecten in <i>SpeakTeach</i> -lessen	Aantal lessenseries (n=29)	Perspectief overwegingen bij keuzes		
			L	A	P*
Analyse van de mate waarin principe 3 is toegepast	(score 0) Geen feedback naar aanleiding van opnames, zelfevaluatie, plan voor verbeteractiviteiten en/of hulpvraag van leerling	1	1	0	1
	(score 1) Er is enige adaptieve feedback naar aanleiding van opnames, de zelfevaluatie, het plan voor verbeteractiviteiten en/of hulpvraag van de leerling	4	2	0	6
	(score 2) Er is meer gelegenheid voor het geven van adaptieve feedback doordat <i>alignment</i> is ontstaan van spreektaken en input/oefeningen ter verbetering die samen één blok vormen in de lessenserie naar aanleiding van de zelfevaluatie en geheel adaptieve feedback bij het gedeelte dat leerling zelf keuze heeft	6	2	7	6
Niet / Minimaal					
Maximaal	(score 3) De feedback is geheel adaptief, afgestemd op leertraject dat gekozen is op basis van zelfevaluatie van de leerling	18	3	32	3
Adaptaties	- Peer feedback	1	0	1	1

*De afkortingen L, A, P staan respectievelijk voor leerstof/leerdoelgerichte, adaptieve en praktische overwegingen.

4.2 Resultaten onderzoeksvraag C: Praktische bruikbaarheid reguliere lespraktijk en *SpeakTeach*-didactiek

Praktische bruikbaarheid

Tabel 4 geeft de vijf metingen van wenselijkheid en de vijf metingen van waarschijnlijkheid weer voor de experimentele groep en de twee metingen voor elk in de controle groep. In de experimentele groep bleken er verschillen in wenselijkheid tussen de vijf verschillende metingen van reguliere lespraktijk en *SpeakTeach*-didactiek ($F(4, 48) = 28.45, p < .001, \eta^2 = .703$) (zie Tabel 4). De wenselijkheid van de *SpeakTeach*-didactiek werd in alle metingen significant hoger gewaardeerd dan allebei de metingen van de reguliere lespraktijk (p 's $< .003$). De voor- en nameting van de wenselijkheid van de reguliere lespraktijk verschilden niet ($p = 1.00$) en ook de metingen van de wenselijkheid van de *SpeakTeach*-didactiek verschilden niet van elkaar (p 's $= 1.00$). Er bleken geen significante verschillen tussen de experimentele en de controlegroep in hun oordeel over de reguliere lespraktijk ($F(1, 28) = 3.33, p = .079$), noch was er een effect van meetmoment ($F(1, 28) = .30, p = .587$). De interactie was ook niet significant ($F(1, 28) = 2.20, p = .149$).

In de experimentele groep bleken geen verschillen in waarschijnlijkheid van het succesvol kunnen uitvoeren van de reguliere lespraktijk en van de *SpeakTeach*-didactiek ($F(4, 48) = 1.019, p = .407$). Er bleek geen verschil te zijn tussen de experimentele en

controlegroep in hun oordeel over de reguliere lespraktijk ($F(1, 28) = .436, p = .515$). De groepen waren dus vergelijkbaar in hun oordeel over de uitvoerbaarheid van de reguliere lespraktijk. Wel was er een effect van meetmoment bij dit oordeel ($F(1, 28) = 4.65, p = .040, \eta^2 = .142$). De interactie bleek niet significant ($F(1, 28) = .400, p = .532$). Voor beide groepen bleek de waarschijnlijkheid van succesvolle uitvoering van de reguliere lespraktijk significant lager gewaardeerd te worden bij de nameting (gemiddelde $= 4.70, SD 1.26$) dan bij de voormeting (gemiddelde $= 5.10, SD .96$). Voor de *SpeakTeach*-didactiek was er geen significante daling ($F(4, 48) = 1.02, p = .407$).

Uitkomsten voordelen en nadelen van de reguliere lespraktijk en de SpeakTeach-didactiek

Gekeken is of de meest zwaarwegende voordelen, nadelen en moeilijkheden die de docenten noemden, de leerstof en de te bereiken leerdoelen betroffen, adaptief of praktisch van aard waren en of hierin verschillen waren tussen de reguliere en *SpeakTeach*-lespraktijk.

Voordelen die docenten noemden van de reguliere lespraktijk gingen voornamelijk over de leerstof en het bereiken van de leerdoelen (21 van de 33 genoemde voordelen). De docenten waren er bijvoorbeeld positief over dat de leerlingen de taal actief (leren) gebruiken.

Tabel 4

Gemiddelden (en standaarddeviaties) van wenselijkheid en waarschijnlijkheid van succesvolle uitvoering van de reguliere lespraktijk en Speak-Teach-didactiek

		Wenselijkheid			Waarschijnlijkheid van succesvol kunnen uitvoeren		
		Voormeting	Tussenmeting	Nameting	Voormeting	Tussenmeting	Nameting
Experimentele groep (n=13)	Reguliere lespraktijk	4.54 (1.05)		4.15 (.99)	5.31 (.95)		4.77 (1.09)
	<i>SpeakTeach</i> -didactiek	6.08 (.64)	6.31 (.48)	6.31 (.63)	5.38 (1.04)	5.31 (1.03)	5.00 (1.08)
Controlegroep (n=17)	Reguliere lespraktijk	5.12 (1.73)		5.29 (1.45)	4.94 (.97)		4.65 (1.41)

De nadelen en moeilijkheden van de reguliere lespraktijk die de docenten noemden waren voornamelijk adaptief en praktisch van aard (10 respectievelijk 13 van de 29 genoemde nadelen). Docenten gaven bijvoorbeeld aan graag meer feedback te willen geven, het lastig te vinden om feedback af te stemmen op de leerlingen en om zicht te krijgen op het leerproces en progressie van de leerlingen. Als praktische nadelen zien we vooral gebrek aan tijd om spreekvaardigheid te oefenen, de moeilijkheid om feedback te organiseren, de groepsgrootte, te weinig middelen, en incongruentie met andere doelen als de orde willen bewaren en iedereen actief bezig houden.

In tegenstelling tot de reguliere lespraktijk werden over de *SpeakTeach*-lespraktijk juist vooral veel voordelen vanuit adaptief perspectief genoemd (26/35). Docenten noemden als voordeel vooral het zicht dat zij als docent hebben op het leerproces van de leerlingen, en ook het zicht, de zelfverantwoordelijkheid en de betrokkenheid van de leerlingen bij hun eigen leerproces. Ook werd adaptieve en gerichte feedback geven genoemd als voordeel.

Nadelen en moeilijkheden van de *SpeakTeach*-lespraktijk die docenten noemden waren van praktische aard (14/20) en betroffen de techniek; goed werkende wifi, mobiele telefoons voor spreekopname en zelfevaluatie zijn nodig. Ook noemden drie docenten dat zij de neiging hadden alle zelfevaluaties en ook spreekopnames te checken. Opvallend is dat in tegenstelling tot de reguliere lespraktijk praktische moeilijkheden als groepsgrootte, organisatievorm, en incongruentie met de doelen orde houden en iedereen actief bezig houden, niet werden genoemd.

5 Conclusies en discussie

Afstemmen op de leerbehoeften van leerlingen is zeer wenselijk, maar blijkt in de reguliere lespraktijk lastig uit te voeren voor docenten (Hoffman & Duffy, 2016), zo ook bij spreekvaardigheid in moderne vreemde talen. Dit onderzoek was er daarom op gericht om een praktische adaptieve aanpak voor spreekvaardigheid te ontwikkelen en te

beproeven, de zogenoemde *SpeakTeach*-didactiek, gebruikmakend van een theoriegestuurde methodologie voor het praktisch maken van onderwijsvernieuwingen, het *Bridging Model*.

Uit de resultaten kunnen we voorzichtig concluderen dat de aanpak nuttig is gebleken. Ten eerste omdat een belangrijke uitkomst van dit onderzoek is dat de kern van de adaptieve didactiek bij de implementatie in bijna alle gevallen, 28 van 29 *SpeakTeach*-lessen(series), behouden is gebleven waarbij bovendien, in lijn met de doelen van de didactiek, voornamelijk adaptieve overwegingen een rol speelden. Ten tweede wordt de didactiek als praktisch bruikbaar ervaren. Uit de statistische gegevens blijkt dat de docenten de didactiek significant wenselijker vonden dan hun reguliere lespraktijk. Bovendien wordt de adaptieve didactiek niet moeilijker uitvoerbaar gevonden dan de reguliere lespraktijk.

Deze uitkomsten zijn bijzonder te noemen omdat docenten doorgaans afstemmen op leerbehoeften bij spreekvaardigheid moeilijk uitvoerbaar vinden (Corda et al., 2012) en vaak vanwege praktische belemmeringen een vernieuwing niet overnemen (Janssen et al., 2013). De docenten in deze studie gaven aan in hun lespraktijk moeite te hebben met zicht hebben en afstemmen op het leerproces van de leerlingen en noemden als praktische nadelen groepsgrootte, organisatievorm, orde en activatie van leerlingen. Deze nadelen werden niet voor de *SpeakTeach*-didactiek genoemd en zicht op leerproces en afstemmen juist als voordelen.

Dat docenten de adaptieve didactiek als praktisch bruikbaar ervoeren, menen we te hebben bewerkstelligd met het *Bridging Model* door recombinate van bestaande bouwstenen uit de reguliere lespraktijk. Door de spreektaak uit een lessenserie met zelfevaluatie vóór bestaande input en oefeningen te plaatsen wordt ruimte gecreëerd voor afstemming op leerbehoeften. Bovendien konden docenten de didactiek afstemmen op hun eigen lespraktijk; er was niet één voorgeschreven *SpeakTeach*-didactiek, maar er waren mogelijkheden om op de kern te variëren. Uit de resultaten blijkt dat die mogelijkheden volop zijn gebruikt. Opvallend daarbij

is dat wat betreft de mate waarin de ontwerpprincipes zijn geïmplementeerd er veel is gekozen voor maximale invulling voornamelijk vanuit adaptieve overwegingen. Dit betekent dat veel lessenseries een opbouw van spreektaken hadden waarbij de eindspreektaak al aan het begin van de lessenserie gedaan werd met de zelfevaluatie (bijna twee derde van de lessenseries) waardoor maximale *alignment* van spreektaken en leeractiviteiten om het eindspreekdoel te bereiken ontstaat. Ook is opvallend veel gekozen voor leerlinggestuurde lessen (bijna twee derde) en werd er in iets meer dan de helft van de lessenseries geheel adaptieve feedback gegeven.

Verder zijn er ook nieuwe adaptaties van de didactiek gevonden waarbij de kern van de didactiek is behouden en die in lijn zijn met de doelen van de didactiek. De zelfevaluatie werd bijvoorbeeld bij iedere spreektaak in de lessenserie gedaan voor meer zicht op het leerproces; in een andere lessenserie bepaalden leerlingen zelf bij welke spreektaak de zelfevaluatie werd gedaan om af te stemmen op de mate van zelfregulatie; en in een lessenserie werd gebruik gemaakt van peer feedback om zelfverantwoordelijkheid te vergroten.

Aan het *Bridging Model* is in dit onderzoek een ingrediënt toegevoegd om afstemming op de leerling én afstemming op de bestaande lespraktijk nog meer mogelijk te maken: namelijk toevoeging van een zelfevaluatie door de leerling met verbeterplan. Een zelfevaluatie is niet alleen leerzaam in het leerproces voor de leerling (Lappin-Fortin & Rye, 2014; Poehner, 2012), maar is ook een diagnostisch middel voor afstemmen (cf. contingent onderwijzen, Van de Pol et al., 2011). In de reguliere lespraktijk zullen docenten ook feedback en leeractiviteiten aanpassen, maar dan op basis van wat zij horen en zien bij leerlingen. Een groot gedeelte van de les is dan echter niet afgestemd doordat een docent niet overal tegelijk kan zijn en ter plekke moet reageren. Door een zelfevaluatie is dieper inzicht in het leerproces van alle leerlingen mogelijk terwijl het leerproces van de leerlingen doorloopt waardoor de docent langer de gelegenheid heeft adaptieve feedback en hulp te bieden. Boven-

dien werken de leerlingen doelgericht met verkregen feedback en leeractiviteiten aan verbetering van eenzelfde (eind)spreektaak die wederom geëvalueerd wordt. Zo ontstaat een samenhangend geheel aan leeractiviteiten dat de *alignment* in de lessen vergroot. Kortom, de toegevoegde bouwsteen zelfevaluatie heeft drie functies: de leerzaamheid vergroten, het afstemmen mogelijk maken, én een praktische, organiserende, functie: het leerproces blijft doorgaan terwijl meer tijd wordt gecreëerd voor afstemming.

Beperkingen van dit onderzoek zijn de duur en omvang van de implementatie. Vervolgonderzoek met meer participanten die voor langere tijd gevolgd worden is wenselijk om de uitkomsten te kunnen generaliseren. Bovendien is onderhavig onderzoek gebaseerd op zelfrapportage van de docenten. Wij waren dan ook geïnteresseerd in de praktische bruikbaarheid die docenten ervaren en met welke overwegingen zij de ontwerpprincipes in hun les(senseries) toepasten. Daarnaast zou in vervolgonderzoek het gedrag van de docenten kunnen worden geobserveerd om te zien hoe de adaptieve didactiek in de lessen wordt uitgevoerd.

Verder is in dit onderzoek de implementatie bekeken vanuit het perspectief van de docent, maar is het perspectief van de leerling niet meegenomen. In eigen vervolgonderzoek zal het accent op de leerling liggen: in hoeverre ervaren zij de didactiek als afgestemd op hun leerbehoeften?

Ondanks de beperkingen van dit onderzoek, zou de toepassing van deze didactiek wellicht ook aan te bevelen zijn voor andere vakken. Allereerst zijn de flexibiliteit van de didactiek en de manier waarop de didactische aanpak praktisch is gemaakt door de stappen van het *Bridging Model* over te nemen voor andere curriculumvernieuwingen. Daarnaast kan wellicht de manier waarop ervoor gezorgd is dat feedback en leeractiviteiten afgestemd kunnen worden op de leerlingen, namelijk door een iteratief leerproces van zelfevaluaties gevolgd door feedback en verbeteractiviteiten op maat, ook worden toegepast bij andere vakken en andere curriculumonderdelen van de moderne vreemde talen zoals bijvoorbeeld voor luistervaardigheid.

Noot

¹ In dit artikel is gekozen voor de algemene term spreekvaardigheid waarmee we zowel het voeren van gesprekken (gespreksvaardigheid) als het houden van presentaties (monologen) in de vreemde taal bedoelen.

Literatuur

- Bertrand, Y. & Houssaye, J. (1999). Pédagogie and didactique: An incestuous relationship, *Instructional Science* 27(1-2), 33-51.
- Biggs, J. B. (1996) Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*, 32, 1-18.
- Blanche, P. (1988). Self-Assessment of Foreign Language Skills: Implications for Teachers and Researchers. *RELC Journal*, 19(1), 75-93.
- 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.
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161-173.
- Dam, M., Janssen, F.J.J.M., & Van Driel, J.H. (2013). Concept-context onderwijs leren ontwerpen en uitvoeren - een onderwijsvernieuwing praktisch bruikbaar maken voor docenten. *Pedagogische Studiën*, 90(2), 63-77.
- De Vrind, E., & Janssen, F.J.J.M. (2016). Adaptieve feedback op gespreksvaardigheid in klassen van 30? Hoe is dat nu mogelijk? *Levende Talen Tijdschrift*, 17(2), 13-25.
- Doyle, W., & Ponder, G. (1977). The ethic of practicality in teacher decision-making. *Interchange*, 8, 1-12.
- Diessen, C.M.M., Westhoff, G.J., Haenen, J.P.P. & Brekelmans, J.M.G. (2008). A qualitative analysis of language learning tasks: the design of a tool. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 803-820.
- Fasoglio, D. (2015). *Doelstellingen en toetsing gespreksvaardigheid Engels, Duits en Frans*. Enschede: SLO.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Gass, S.M., & Mackey, A. (2012). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Hoffman, J.V., & Duffy, G.G. (2016). Does Thoughtfully Adaptive Teaching Actually Exist? A challenge to Teacher Educators. *Theory Into Practice*, 55(3), 172-179.
- Holland, J.H. (2012). *Signals and Boundaries. Building Blocks for Complex Adaptive Systems*. Cambridge: MIT Press.
- Janssen, F.J.J.M., Grossman, P., & Westbroek, H.B. (2015). Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: The power of modularity. *Teaching and Teacher Education*, 51, 137-146.
- Janssen, F.J.J.M., Hulshof, H. & Van Veen, K. (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs. Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden*. Leiden/Groningen: UFB.
- Janssen, F.J.J.M., Westbroek, H.B., Doyle, W., & Van Driel, J.H. (2013). How To Make Innovations Practical. *Teachers College Record*, 115(7), 1-42.
- Janssen, F.J.J.M., Westbroek, H.B., & Doyle, W. (2014a). The Practical Turn in Teacher Education: Designing a Preparation Sequence for Core Practice Frames. *Journal of Teacher Education*, 65(3), 195-206.
- Janssen, F.J.J.M., Westbroek, H.B., Doyle, W., & Van Driel, J.H. (2014b). How to make guided discovery learning practical for student teachers. *Instructional Sciences*, 42(1), 67-90.
- Kennedy, M. M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591-598.
- Lappin-Fortin, K. & Rye, B.J. (2014) The Use of Pre-/Post-test 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, MA, US: The MIT Press.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second Language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1-40.
- Neuner, G., Krüger, M., & Grewer, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Poehner, M. E. (2012). *The Zone of Proximal Deve-*

- lopment and the Genesis of Self-Assessment. *The Modern Language Journal*, 96(4), 610–622.
- Pollock, J. L. (2006). *Thinking about acting: Logical foundations for rational decision making*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 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.
- Spillane, J.P., Reiser, B.J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
- Todd, P.M., & Gigerenzer, G. (2012). *Ecological Rationality. Intelligence in the World*. Oxford: University Press.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21, 46–57.
- Yoshida, R. (2008). Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types. *Language Awareness*, 17(1), 78–93.

Auteurs

Esther de Vrind is promovenda en lerarenopleider moderne vreemde talen aan het ICLON, Universiteit Leiden. **Fred Janssen** is hoogleraar didactiek aan het ICLON, Universiteit Leiden. **Nivja de Jong** is universitair hoofddocent aan de Faculteit der Geesteswetenschappen en het ICLON, Universiteit Leiden. **Jan van Driel** is hoogleraar science education, Melbourne Graduate School of Education, The University of Melbourne. **Evelien Stoutjesdijk** is lerarenopleider aan het ICLON, Universiteit Leiden, en als sparring-partner van Esther verbonden aan het onderzoek.

Correspondentieadres: E. de Vrind, ICLON, Universiteit Leiden, Kolffpad 1, 2333 BN Leiden, Postbus 905, 2300 AX Leiden. E-mail: devrind@iclon.leidenuniv.nl

Abstract

Towards a practical adaptive method for teaching speaking skills in foreign languages

A teaching method will only be implemented in the classroom if it is not only of benefit to students but is also practicable for teachers. In this contribution we propose an adaptive teaching method for speaking skills in foreign languages. To make it practicable, we used the Bridging Model which assumes that regular teaching and the new method are shaped around the same lesson segments. By recombination of these segments teachers can adapt the new method to their teaching context. Based on questionnaires and visual representations of lessons, we examined how and with which considerations 13 teachers enacted the method in practice. Furthermore, the practicability was examined using impact analysis. Results show that the teachers succeeded in applying the method in practice and found the adaptive method to be significantly more desirable than their regular teaching. The flexibility of the method could be an ingredient for curriculum reforms in general.

Key words: adaptive teaching method, contingent teaching, teaching speaking skills, Bridging Model, practicality

Appendix 1 Vragenlijst bij een *SpeakTeach* ronde

Uw naam: _____

Datum les(senreeks): _____

Een *SpeakTeach* ronde bestaat uit:

0. Een les(senreeks) waarin een bepaald spreek/gespreksdoel wordt geleerd
1. Een zelfevaluatie door de leerlingen gekoppeld aan een spreektaak;
2. Vervolgles(sen) met zowel a. leeractiviteiten (input en/of oefeningen) als b. feedback naar aanleiding van de zelfevaluaties om de spreekprestatie te verbeteren;
3. Wederom een (eind)zelfevaluatie door de leerlingen gekoppeld aan de spreektaak om te evalueren of de spreekprestatie is verbeterd.

1. Opbouw *SpeakTeach* ronde

a. Typeer met de *SpeakTeach*stickers de opbouw van je lessenserie op een bijgeleverd A3blad . Gebruik daarvoor de volgende negen hoofdstickers: input (dat zijn bijv. leesteksten, luisterteksten, modeldialogen), oefeningen, gesloten spreektaak, open spreektaak, eind spreektaak, docentfeedback, peerfeedback, zelfevaluatie, eindzelfevaluatie.

Indien er is afgestemd op de leerling(en) plak een 'op maat'-sticker onder de sticker waarop het betrekking heeft.

Gebruik de parse stickers om de organisatievorm (werkvorm) onder de hoofdstickers te plakken.

b. Noteer ook op het A3blad wat je hebt veranderd ten opzichte van een reguliere les(senserie).

2. Specificatie *SpeakTeach* ronde

1. Hoeveel spreektaken in de les(senserie) horen bij de eindspreektaak? _____ (vul aantal in)
2. Bevat de les(senserie) (kruis aan):
 - Uitsluitend gesloten spreektaken
 - Zowel gesloten als open spreektaken
 - Uitsluitend open spreektaken

Waarom hiervoor gekozen? *Licht toe:*

3. Hoe is de opbouw van spreektaken (kruis aan):
 - Er is geen opbouw van gesloten naar open spreektaak/taken
 - Er is een opbouw van gesloten naar open spreektaak/taken
 - Er is een opbouw van open spreektaak eerst waarna ondersteunende spreektaken als verbetering gedaan kunnen worden

Waarom hiervoor gekozen? *Licht toe:*

4. Bij wat voor een soort spreektaak is de zelfevaluatie gedaan (*kruis aan, meerdere antwoorden mogelijk*):

- De zelfevaluatie is gekoppeld aan een gesloten spreektaak
- De zelfevaluatie is gekoppeld aan een open spreektaak
- De zelfevaluatie is gekoppeld aan de eindspreektaak

Waarom hiervoor gekozen? *Licht toe:*

5. Wat voor soort input ter verbetering is er na de zelfevaluatie aangeboden? (*kruis aan, meerdere antwoorden mogelijk*):

- leesteksten
- luisterfragmenten
- luisterfragmenten met transcripties
- modeldialogen
- Instructie over woorden / grammatica / uitspraak / vloeiendheid /
- anders, namelijk: _____

Waarom hiervoor gekozen? *Licht toe:*

Komt deze keuze voort uit het zien van de zelfevaluatie? *Licht toe:*

6. Wat voor soort oefeningen zijn er na de zelfevaluatie aangeboden? (*kruis aan, meerdere antwoorden mogelijk*):

- ondersteunende spreektaken
- oefeningen gericht op vocabulaireverwerving
- grammatica-oefeningen
- uitspraakoefeningen
- oefeningen gericht op fluency
- anders, namelijk: _____

Waarom hiervoor gekozen? *Licht toe:*

Komt deze keuze voort uit het zien van de zelfevaluatie? *Licht toe:*

7. Welke keuzemogelijkheden waren er bij de input en/of de oefeningen ter verbetering na de zelfevaluatie?

(kruis aan, meerdere antwoorden mogelijk):

- alle leerlingen kregen dezelfde input en/of oefeningen ter verbetering
- een deel van de input en/of oefeningen moest door iedereen gedaan worden; een ander deel was naar keuze
- de leerlingen bepaalden zelf welke input en/of oefeningen zij na de zelfevaluatie ter verbetering doen
- de volgorde van de input en/of oefeningen ter verbetering was voor alle leerlingen hetzelfde
- de volgorde van de input en/of oefeningen ter verbetering was voor een deel voor alle leerlingen hetzelfde en voor een deel konden zij dat zelf bepalen
- de leerlingen bepaalden zelf in welke volgorde zij de input en/of oefeningen ter verbetering deden
- de werkvorm bij de input en/of oefeningen ter verbetering was voor alle leerlingen hetzelfde
- de werkvorm van de input en/of oefeningen ter verbetering was voor een deel voor alle leerlingen hetzelfde en voor een deel konden zij dat zelf bepalen
- de leerlingen bepaalden zelf de werkvorm bij de input en/of oefeningen ter verbetering

Waarom hiervoor gekozen? Licht toe:

Komt deze keuze voort uit het zien van de zelfevaluatie? Licht toe:

8. Hoe heeft u de leerlingen aan de verbeteractiviteiten na de zelfevaluatie laten werken? (kruis aan, meerdere antwoorden mogelijk):

- zelfstandig / individueel
- in tweetallen
- in groepjes
- klassikaal
- naar keuze van de leerling
- ingedeeld op basis van de zelfevaluaties

Waarom hiervoor gekozen? Licht toe:

Komt deze keuze voort uit het zien van de zelfevaluatie? Licht toe:

9. Wat voor feedback is er in de les(senserie) gegeven? (kruis aan, meerdere antwoorden mogelijk):

- feedback op de boodschap
- feedback op woorden
- feedback op grammatica
- feedback op uitspraak
- feedback op vloeiendheid
- feedback op mate van noticing van de leerling
- feedback op regulatie (op het plan ter verbetering van de leerling)
- feedback op affectieve factoren (inzet, motivatie, houding, spreekangst, perfectionisme)
- deze feedback is gekozen op basis van de zelfevaluaties (dus afgestemd op de leerling)

Waarom hiervoor gekozen? *Licht toe:*

Komt deze keuze voort uit het zien van de zelfevaluatie? *Licht toe:*

10. Hoe heeft u de feedback georganiseerd in de les(senserie)? (kruis aan, meerdere antwoorden mogelijk):

- feedback individueel gegeven
- feedback aan tweetallen gegeven
- feedback aan groepjes gegeven
- feedback klassikaal gegeven
- bovenstaande organisatievorm van feedback gekozen op basis van de zelfevaluaties (dus afgestemd op leerbehoefte van de leerling)

Waarom hiervoor gekozen? *Licht toe:*

Komt deze keuze voort uit het zien van de zelfevaluatie? *Licht toe:*

3. Gebruik *SpeakTeach* app

1. Heeft u de opnames van de leerlingen beluisterd? (*kruis aan*):

- nee
- ja
- gedeeltelijk

Toelichting:

2. Heeft u de zelfevaluaties van de individuele leerlingen bekeken? (*kruis aan*):

- nee
- ja
- gedeeltelijk

Toelichting:

3. Heeft u het overzicht van de verbeterplannen van de klas bekeken? (*kruis aan*):

- nee
- ja
- gedeeltelijk

Toelichting:

Dank voor het invullen! Stuur deze vragenlijst met het bijgeleverde A3blad waarop u de opbouw van de les(senserie) heeft gestickerd naar Esther de Vrind. Gebruik daarvoor de antwoordenvelop.

Appendix 2: impact-analyse reguliere lespraktijk nulmeting

Uw naam: _____

Gespreksvaardigheidsonderwijs in uw reguliere lespraktijk

Omcirkel:

1. Het gespreksvaardigheidsonderwijs dat ik normaal gesproken geef, vind ik

zeer onwenselijk 1 2 3 4 5 6 7 wenselijk

2. Het gespreksvaardigheidsonderwijs dat ik normaal gesproken geef, lukt mij

zeker niet 1 2 3 4 5 6 7 zeker wel

Vul in:

3. Wat ziet u als de belangrijkste voordelen van uw huidig gespreksvaardigheidsonderwijs (noem er max. 4)?

4. Wat ziet u als de belangrijkste nadelen van uw huidig gespreksvaardigheidsonderwijs (noem er max. 4)?

5. Wat zijn volgens u de belangrijkste moeilijkheden bij ontwerpen en uitvoeren van uw huidig gespreksvaardigheidsonderwijs (noem er max. 4)?

Dank voor het invullen! Eventueel extra schrijfruimte op de achterzijde