

Naar een betere mondelinge taalvaardigheid. Het belang van feedback

Recent is in Nederland een pleidooi gehouden voor bewuste taalvaardigheid als doelstelling van het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs (Neijt e.a. 2016). Taalvaardigheden zouden meer moeten steunen op inzicht in taal, literatuur en communicatie. Het schoolvak Nederlands moet leerlingen de kans bieden om op basis van inzicht te reflecteren op de eigen en op andermans schrijf- en spreekvaardigheid. Ook het Platform Onderwijs2032 onderstreept het belang van dit soort taalvaardigheidsonderwijs en zegt over het leren spreken: “Kijken naar een debat en daar met elkaar op reflecteren helpt leerlingen zelf een overtuigende tekst te formuleren”. Volgens het Platform moeten leerlingen leren reflecteren op het eigen leerproces, beter begrijpen op welke wijze en waarop ze worden beoordeeld en ze moeten kunnen leren van feedback (Platform Onderwijs2032 2016).

Wetenschappelijk onderzoek naar hoe het vakdomein ‘mondellinge taalvaardigheid’ het beste in het voortgezet onderwijs (vo) onderwezen kan worden, is beperkt en veelal kleinschalig opgezet. In *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht* (Bonset & Braaksma 2008) komt naar voren dat we weinig weten over hoe docenten mondellinge taalvaardigheid onderwijzen en hoe leerlingen deze vaardigheid het beste leren. Ook volgens de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008) is er gebrek aan wetenschappelijke kennis over onderwijs in mondellinge taalvaardigheid. Wat we wel weten, is dat de beschikbare onderwijstijd en onderwijsmiddelen het docenten moeilijk maken om met grotere groepen leerlingen het gewenste eindresultaat te bereiken. Ook al ruimen moderne taalmethoden meer plaats in voor dit vakdomein, in de praktijk komen docenten onvoldoende toe aan systematisch onderwijs in mondellinge taalvaardigheid, aldus de Expertgroep. Bonset & Braaksma (2008:143) verwijzen naar positievere resultaten uit onderzoek van Gelinck (2000): “in de bovenbouw van havo en vwo wordt in 2000 meer onderwijs in mondellinge taalvaardigheid gegeven dan in 1987. De spreekbeurt is de meest gehanteerde vorm, gevolgd door discussie en debat”. Docenten geven aan behoefte te hebben aan concrete aanwijzingen en materialen voor een praktische doorlopende leerlijn ‘mondellinge taalvaardigheid’ die rekening houdt met de eindtermen en met de referentieniveaus, met als doel de leerlingen taalvaardig te maken (Van der Leeuw, Meestringa & Ravesloot 2011).

De bovengenoemde knelpunten lijken de realisering van de omschreven doelstellingen door Neijt e.a. en het Platform Onderwijs2032 moeilijk te maken. Hoe kunnen leerlingen bewuste ontwikkelaars worden van hun eigen mondellinge taalvaardigheid binnen de beperkte mogelijkheden? Mogelijk ligt een oplossing in wat het Platform omschrijft als reflectie op het eigen en op andermans leerproces en in het leren van feedback. Feedback organiseren in het onderwijs in mondellinge taalvaardigheid (in de vormen van ‘zelfevaluatie’ en van ‘docenten- en *peerfeedback*’) zou de brug kunnen slaan tussen werken aan de kennis over mondellinge taalvaardigheid, het leren van de vaardigheid zelf en het evalueren van de eigen ontwikkeling ervan. Feedback geeft bij uitstek mogelijkheden om te differentiëren. Voldoende aanknopingspunten dus om de werking van feedback te onderzoeken bij het ontwikkelen van spreekvaardigheid bij de meest getoetste en aannemelijkerwijs ook meest onderwezen vorm in de bovenbouw van havo en vwo: de betogende voordracht.

Onderwijsonderzoeker Hattie (2015) stelt dat feedback een van de meest voorkomende elementen is bij succesvol lesgeven en leren, al zijn de effecten van feedback nogal variabel. Het door hem en Timperley ontwikkelde feedbackmodel helpt feedback op effectieve wijze in te zetten in de klas (Hattie & Timperley 2007). ‘Waar ga ik heen?’ (*feed up*), ‘hoe sta ik ervoor?’ (feedback) en ‘wat is de volgende stap?’ (feedforward) zijn hierbij de hoofdvragen. Sadlers (1989) doelbeschrijving van feedback staat in dit model centraal: feedback dient de kloof te verkleinen tussen de

beginsituatie van de leerling en de doelen die hij moet zien te bereiken. Feedback gaat dus in op het verschil tussen de huidige resultaten en de onderwijsdoelen.

Hattie claimt dat goed gegeven feedback leerlingen in staat stelt zich te focussen op de taak. Leerlingen kunnen zo de aandacht richten op het proces dat nodig is voor het volbrengen van de taak. De feedback geeft tevens informatie over misconcepten en kan motiverend werken. Dat maakt dat leerlingen zich beter kunnen concentreren en meer werk willen verzetten voor een taak. In haar *review study* naar feedback geeft Shute (2013) aan dat goede feedback daarnaast vaak angst-reducerend werkt en goed is voor het zelfvertrouwen.

De invloed van feedback op de ontwikkeling van taalvaardigheid is bij het schoolvak Nederlands vooral binnen het vakdomein 'schrijfvaardigheid' onderzocht. Onderzoek door de Universiteit van Amsterdam laat zien dat observerend leren en het inzetten van zowel *peerfeedback* als docentenfeedback succesvol kunnen zijn voor het leerproces bij schrijven (Rijlaarsdam 2005; 2008). Ook uit een publicatie van SLO (2013) blijkt dat feedback, beoordeling en toetsing het leerproces kunnen versterken bij schrijfvaardigheidsonderwijs. Om de tekstsoorten onder de knie te krijgen, is tevens oefening nodig. Leereffect van de oefening wordt aanzienlijk versterkt door gerichte feedback op het schrijfproduct. Feedbackformulieren die zowel door docenten als door leerlingen kunnen worden gebruikt, kunnen hierin een belangrijke rol spelen. Benadrukt wordt dat het bij feedback in deze methode tevens gaat om *feedforward*, aangezien het doel is om leerlingen hulp te bieden bij het schrijven van een betere, volgende versie van hun tekst.

Terug naar mondelinge taalvaardigheid. Een spreektaak voor publiek is bij uitstek een taak die samengaat met sociale evaluatie. Uit onderzoek is bekend dat veel volwassenen angst ervaren bij het spreken voor publiek (Van den Bos e.a. 2014). De angst om een spreekbeurt te houden in de klas neemt toe vanaf de conformistische fase, zo tussen het dertiende en het vijftiende levensjaar (Westenberg 2008). In deze fase worden leerlingen gevoeliger voor kritiek van anderen (sociale evaluatie) en worden leerlingen angstiger om voor een publiek te spreken. De toenemende gevoeligheid uit zich zelfs in zo'n mate dat leerlingen in die fase het liefst de spreektaak vermijden (Van den Bos e.a. 2014; Damkot, Janssen & Lups 2009). Het schoolvak Nederlands heeft juist de taak om de mondelinge taalvaardigheid van adolescenten te verbeteren. In de bovenbouw komen de leerlingen voor een zeer uitdagende taak te staan. Naast de door hun ontwikkeling toegenomen gevoeligheid voor sociale evaluatie, worden ze geacht steeds complexer wordende spreektaken op succesvolle wijze voor publiek uit te voeren. Onderzoek naar (faal)angst in het onderwijs toont aan dat goed gegeven feedback en oefening stimulerend kunnen werken in het leerproces van de (faal)angstige leerling (Hermans e.a. 1975). Ook in dit licht kan feedback het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid verbeteren.

Gelden de conclusies uit psychologisch, onderwijskundig en uit schrijfvaardigheidsonderzoek ook voor de andere productieve taalvaardigheid, namelijk voor mondelinge taalvaardigheid? Het wetenschappelijke antwoord hierop blijft vooralsnog uit. Het is echter van belang om te onderzoeken of het organiseren van feedback bij mondelinge taalvaardigheid het leren spreken kan stimuleren.

Tijdens de HSN-conferentie zal een deelonderzoek worden besproken dat deel uitmaakt van een promotieonderzoek naar de relatie tussen feedback ('zelfevaluatie', 'docentenfeedback' en 'peerfeedback') en de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid in de bovenbouw van havo en vwo. De betogende voordracht staat in dit promotieonderzoek centraal. Het promotieonderzoek vertrekt vanuit de behoefte van scholen en docenten aan concrete handvatten voor hun lespraktijk bij mondelinge taalvaardigheid en houdt rekening met de beschreven knelpunten en de actuele visies op taalvaardigheidsonderwijs. Onderzoek naar de inzet van feedback bij het vakdomein 'mondelinge taalvaardigheid', in het bijzonder bij het leren betogen, kan binnen de geschetste context die handvatten bieden. Het deelonderzoek heeft betrekking op de vraag welke rol feedback speelt in de huidige lespraktijk (in de didactiek en in de gebruikte lesmaterialen). Op de HSN-conferentie wordt gepresenteerd wat hierover in Nederlandse lesmethodes terug te vinden is en wordt met de aanwezigen besproken wat hiermee in de leslokalen wordt gedaan.

Referenties

- Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Damkot, A., R. Janssen & R. Lups (2009). *Onderzoek naar de voorbereiding op het SE Mondelinge Taalvaardigheid in de bovenbouw van de Havo en het VWO. Praktijkonderzoek in het kader van de eerstegraads lerarenopleiding*. Utrecht: Universiteit Utrecht, IVLOS.
- Ekens, T. & T. Meestringa (2013). *Beoordeling van en feedback op schrijfvaardigheid. Een handreiking voor de tweede fase voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus van taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Gelinck, C. (2000). "Discussie gesloten? Het debat op school – een betoog". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 1 (1), p. 21-26.
- Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The power of feedback". In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.

- Hermans, H.J.M., Th.C.M. Van Bergen & R.W. Eijssen (1975). *Motivatie op school. Minder faalangst, meer verantwoordelijkheid*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Meestringa, T. & C. Ravesloot (2012). *Het schoolexamen Nederlands op havo en vwo; verslag van een digitale enquête*. Enschede: SLO.
- Neijt, A., E. Mantingh, P.A. Coppen, J. Oosterholt, K. de Glopper & T. Witte (2016). "Manifest voor het Schoolvak Nederlands. Bewust geletterd als nieuwe koers voor het schoolvak Nederlands". In: *Levende Talen Magazine*, 1, p. 28-29.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons Onderwijs 2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Rijlaarsdam, G. (2005). "Observerend leren. Een kernactiviteit in taalvaardigheids- onderwijs. Deel 2: Praktijkvoorbeelden". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 6 (4), p. 21-28.
- Rijlaarsdam, G., M. Braaksma, M. Couzijn, T. Janssen & M. Raedts (2008). "Observation of peers in learning to write: Practice and research". In: *Journal of Writing Research*, 1, p. 53-83.
- Sadler, D.R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems". In: *Instructional Science*, 18 (2), p. 119-144.
- Shute, V. (2008). "Focus on formative feedback". In: *Review of Educational Research*, 78 (1), p. 153-189.
- Van den Bos, M., De Rooij, A.C. Miers, C.L. Bokhorst & P.M. Westenberg (2014). "Adolescents' Increasing Stress Response to Social Evaluation: Pubertal Effects on Cortisol and Alpha-Amylase During Public Speaking". In: *Child Development*, 85 (1), p. 220-236.
- Van der Leeuw, B., T. Meestringa & C. Ravesloot (2011). *Concretisering referentieniveaus gesprekken en spreken in het vo*. Enschede: SLO.
- Westenberg, P.G.M. (2008). 'De jeugd van tegenwoordig!'. [diesoratie]. Leiden: Universiteit Leiden.