

Ronde 4

Maarten van der Meulen (a) & Jolien Strous (b)

(a) NHL Stenden, Leeuwarden

(b) Technische Universiteit Eindhoven

Contact: maarten.van.der.meulen@nhlstenden.com

j.s.l.j.strous@tue.nl

4

Effectieve feedback geven op presentatievaardigheden

1. Inleiding

Een belangrijk aspect bij presentaties in alle vakgebieden is de vijfde taak van de redeenaar: de *actio* of uitvoering. *Actio* kan worden opgedeeld in twee aspecten: (1) lichaamstaal en (2) stemgebruik. Als wordt gesproken over lichaamstaal, dan wordt bedoeld op 'houding', 'handgebaren', 'gezichtsuitdrukking' en 'oogcontact'. Bij stemgebruik kan gedacht worden aan 'prosodie', 'intonatie', 'articulatie', 'tempo', 'volume', 'pauzes' en 'ritme'. Om studenten beter te laten worden in al deze verschillende onderdelen, is het belangrijk om feedback te geven. Feedback geven is een van de belangrijkste aspecten bij presentatieonderwijs, want effectieve feedback zorgt ervoor dat studenten beter leren presenteren. Volgens Hattie & Timperley (2007) staat feedback zelfs in de top tien van meest effectieve onderwijsinterventies.

Vier van de zeven ontwerpprincipes voor effectief presentatieonderwijs die Van Ginckel e.a. (2015) beschrijven op basis van een meta-analyse zijn direct te relateren aan feedback. De auteurs benoemen bijvoorbeeld 'het observeren van *peers*', 'de mogelijkheid om presentaties te oefenen', 'het geven van expliciete, contextgebonden en goed getimed feedback' en 'het meenemen van *peers* in de formatieve evaluatie van presentaties'. Daarbij zien we in de literatuur dat feedback steeds meer gezien wordt als een proces, waarin zowel docenten als studenten een actieve rol hebben (Winston & Carless 2020).

Een presentatie bevat veel deelaspecten die tegelijkertijd zichtbaar zijn. In deze tekst behandelen we de volgende vragen:

- Wat zijn belangrijke aspecten bij het geven van feedback op presentaties?
- Hoe kun je *rubrics* inzetten om specifieke feedback te (laten) geven op deelaspecten van een presentatie?
- Hoe help je *peerfeedback*gevers en sprekers om effectieve feedback te geven en te ontvangen?
- Hoe geef je goede feedback op de *actio*?

2. Feedback gebruiken om presentaties te verbeteren

Belangrijk bij feedback is (a) dat het aansluit bij de doelen van de ontvanger, (b) dat de ontvanger van de feedback de kans heeft er iets mee te doen, (c) dat de feedback voldoende specifiek is en (d) dat de ontvanger de feedback begrijpt.

Feedback moet aansluiten bij het doel van de ontvanger (Hattie & Timperley 2007). Voorafgaand aan de presentatie kunnen studenten doelen stellen, bijvoorbeeld: *“Ik wil een dynamische houding gebruiken die niet afleidt”*. Stel: tijdens de presentatie staat een student stevig met het gewicht op twee benen en leidt daarmee niet af. Omdat deze student tijdens de presentatie op dezelfde plek is blijven staan, is de houding nog niet dynamisch. Op basis van die feedback kan het doel aangepast worden en kan deze student een actieplan maken voor de volgende presentatie. Vaak zorgt het maken van een actieplan ervoor dat studenten meer doen met feedback (Winstone e.a. 2017).

Om te kunnen leren van een presentatie en de feedback, is het belangrijk om een tweede keer te presenteren (vgl. De Grez e.a. 2009a). Daarom is het bij presenteren van belang om meerdere formatieve oefenmomenten te hebben, zodat feedback verwerkt kan worden en de student daadwerkelijk vooruitgang kan boeken.

Feedback dient specifiek te zijn (vgl. Bower e.a. 2011). Een *rubric* kan daarbij een nuttig hulpmiddel zijn. Studenten zijn meestal goede observatoren, mits ze goed geïnstrueerd worden. Zo voorkom je opmerkingen als: *“Je stond niet helemaal rechtop, maar verder was het wel goed”*. Liever is de feedback op de houding specifiek, en voorzien van een concrete tip, zoals: *“Ik zag dat je niet helemaal rechtop stond, dat zorgde ervoor dat je op mij wat ongeïnteresseerd overkwam. Misschien kun je een volgende keer goed rechtop staan?”*.

Tot slot dient de feedback begrepen te worden voordat deze gebruikt kan worden (de Kleijn 2023). De ontvanger heeft dus een actieve rol in het stellen van vragen over de feedback: *“Kun je me een voorbeeld geven om te laten zien hoe ik stond?”*. En de ontvanger moet de feedback een volgende keer kunnen inzetten, bijvoorbeeld door de feedback te noteren en er actief mee aan de slag te gaan, eventueel onder begeleiding van een docent.

3. Rubrics als feedbackinstrument

Rubrics zijn een effectieve manier om studenten te ondersteunen, zowel in de voorbereiding als tijdens het geven van feedback. Voorwaarden voor een effectieve *rubric* zijn (a) dat de criteria voor zowel de maker als de gebruiker duidelijk zijn, (b) dat ieder criterium kwalitatieve uitwerkingen (‘descriptor’) heeft voor verschillende niveaus en (c) dat die uitwerkingen voldoende van elkaar verschillen.

In de voorbereiding kunnen studenten de *rubric* gebruiken om te zien waar ze naartoe kunnen werken. Zo geven de descriptoren van de *rubric* inzicht in gedrag dat een student kan laten zien. Aan de hand daarvan kan een student bepalen: “*Waar sta ik nu en wat kan ik doen om een volgende stap te zetten in mijn ontwikkeling?*” (Hattie 2009). Bij het geven van *peerfeedback* op een presentatie kunnen studenten gebruikmaken van de kwaliteitsbeschrijvingen in de *rubric*. Ze benoemen dan met welke beschrijving hun observatie het meest overeenkomt en kunnen gemakkelijk aangeven wat de spreker kan doen om het volgende niveau te bereiken. Op die manier maakt de *rubric* het makkelijker voor de studenten om feedback te geven die enerzijds specifiek is en anderzijds gericht is op het bereiken van de volgende stap. Twee voorbeelden van *rubrics* voor deelaspecten staan in Tabel 1 en 2.

The student...	Assessment criteria				
	Advanced 4	Proficient 3	Basic 2	Minimal 1	Deficient 0
... demonstrates non-verbal behaviour that supports the verbal message.	Posture, gestures, facial expression and eye contact well developed; natural, and display high levels of poise and confidence.	Postures, gestures and facial expressions are suitable for speech; speaker appears confident.	Some reliance on notes, but has adequate eye contact; generally avoids distracting mannerisms	Speaker heavily relies on notes; non-verbal expression stiff and unnatural.	Usually looks down and avoids eye contact; nervous gestures and non-verbal behaviors distract from or contradict the message.

Tabel 1 – Voorbeeld van een *rubric* voor non-verbale communicatie (Schreiber e.a. 2012: 230).

	++ 10	+ 8	+/- 6	- 4	- 2
Non-verbal communication.	The presenter has been able to maintain eye contact with the audience continuously.	The presenter has been able to maintain eye contact with the audience for most of the time.	The presenter has been able to maintain eye contact on a regular basis and only sometimes he/she had to look at the notes.	The presenter has been able to keep eye contact with the audience occasionally, but he/she often had to look at the notes.	The presenter mainly had to look at his/her notes.

Tabel 2 – Voorbeeld van een *rubric* voor oogcontact (Van Ginkel e.a. 2017: 486).

Het tegelijkertijd beoordelen van alle aspecten van een presentatie is uitdagend, zeker voor studenten die weinig ervaring hebben als beoordelaar. Door studenten op een deelaspect of op enkele deelaspecten van de presentatie te laten focussen, leren ze stap voor stap naar verschillende onderdelen van een presentatie kijken, en kunnen ze hun aandacht gebruiken om op dat specifieke onderdeel goed geformuleerde, specifieke en toekomstgerichte *peerfeedback* te geven.

Peerfeedback is bovendien niet alleen effectief voor de ontvanger van feedback. Doordat de feedbackgever zich actief verdiept in deelaspecten van de presentatie, wordt de feedbackgever zich ook bewust van de succescriteria voor dat deelaspect. Daardoor draagt *peerfeedback* met behulp van een *rubric* ook bij aan de ontwikkeling van de feedbackgever.

4. De volgende stap in het leerproces faciliteren

Ook bij het verbeteren van presentatievaardigheden kunnen studenten niet op alles tegelijkertijd letten (De Grez e.a. 2009b). ‘Structuur’, ‘woordkeus’, ‘oogcontact’, ‘handgebaren’, ‘houding’, ‘interactie’, ‘overgangen’ en ‘gebruik van ondersteunende materialen’ (zoals slides), zijn allemaal onderdeel van een presentatie. Als studenten al deze onderdelen tegelijkertijd aan willen passen, resulteert dat waarschijnlijk in het maken van geen enkele aanpassing, omdat ze op te veel onderdelen tegelijkertijd moeten letten. Bij het geven van feedback is het daarom belangrijk om te bedenken door welke feedback studenten een volgende stap in hun leerproces kunnen zetten. Tijdens de workshop oefenen we hiermee aan de hand van de *deelrubrics*.

Peers zijn de ideale sparringpartner voor studentpresentatoren, omdat ze een vergelijkbaar vaardigheidsniveau hebben. Aansluitend op de theorie van Vygotski (1987) dat ontwikkeling het best plaatsvindt in de zone van naaste ontwikkeling en in een sociale context, geldt ook dat feedback het best geformuleerd wordt op een manier die de presentator begrijpt. Docenten hebben door hun achtergrond een kennisvoorsprong op *peers*, waardoor feedback soms te complex of niet direct te integreren is. Medestudenten werken op hetzelfde kennisniveau, waardoor ze eenvoudiger feedback kunnen geven in de zone van naaste ontwikkeling.

5. Hoe werkt dat in de praktijk?

Voor onze collegereeksen ‘Presenteren’ maken we gebruik van ‘*rubrics*’, ‘het stellen van doelen’, ‘*peerfeedback*’ en ‘docentfeedback’.

1. Summatieve docentfeedback wordt gegeven aan de hand van een beoordelingsmodel (*rubric*) dat bestaat uit *deelrubrics* over bijvoorbeeld ‘*actio*’, ‘structuur’ en ‘visualisatie’.

Deze deelrubrics kunnen worden gebruikt voor *peerfeedback* en docentfeedback in de (formatieve) oefenfase. De leerdoelen van het vak worden tijdens de eindpresentatie getoetst met behulp van dezelfde *rubric (constructive alignment)*.

2. Studenten formuleren eigen leerdoelen bij de start van de collegereeks. Voor iedere oefenpresentatie vragen ze hun *peers* of de docent om op deelaspecten te letten die betrekking hebben op hun eigen leerdoelen. Na iedere presentatie bekijken ze hun doelen opnieuw. Behaalde doelen worden weggestreept en de overige doelen worden aangescherpt. Eventueel worden nieuwe doelen toegevoegd.
3. Na alle oefenpresentaties krijgen studenten feedback van hun *peers*. Die *peers* gebruiken de deelrubrics om specifieke feedback te geven. De docent vult aan, waar nodig.

Referenties

- Bower, M., M. Cavanagh, R. Moloney & M. Dao (2011). "Developing communication competence using an online video reflection system: pre-service teachers' experiences". In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (4), p. 311-326.
- Ginkel, S. van, J. Gulikers, H. Biemans & M. Mulder (2015). "Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: a synthesis of research in higher education". In: *Educational Research Review*, 14, p. 62-80.
- Ginkel, S. van, R. Laurentzen, M. Mulder, A. Momonen, J. Kytä & M.J. Kortelainen (2017). "Assessing oral presentation performance: designing a rubric and testing its validity with an expert group". In: *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9 (3), p. 474-486.
- Grež, L. De, M. Valcke & I. Roozen (2009a). "The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education". In: *Computers & Education*, 53 (1), p. 112-120.
- Grež, L. De, M. Valcke & I. Roozen (2009b). "The impact of goal orientation, self-reflection and personal characteristics on the acquisition of oral presentation skills". In: *European Journal of Psychology of Education*, 24 (3), p. 293-306.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Abingdon, UK: Routledge.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The power of feedback". In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.
- Kleijn, R.A.M. de (2023). "Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes". In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48 (2), p. 1-15.

- Schreiber, L.M., G.D. Paul & L.R. Shibley (2012). “The development and test of the public speaking competence rubric”. In: *Communication Education*, 61(3), p. 205-233.
- Winstone, N.E. & D. Carless (2020). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: a Learning-Focused Approach*. Abingdon, UK: Routledge.
- Winstone, N.E., R.A. Nash, M. Parker & J. Rowntree (2017). “Supporting learners’ agentic engagement with feedback: a systematic review and a taxonomy of recipience processes”. In: *Educational Psychologist*, 52 (1), p. 17-37.

Ronde 5

Jolien Mathysen, Vincent Vandeghinste & Elke Peters
KU Leuven
Contact: jolien.mathysen@kuleuven.be

SABeD: Wat kan een corpus gesproken academisch Belgisch-Nederlands betekenen in het hoger (taal)onderwijs?

1. Inleiding



SABeD (*Spoken Academic Belgian Dutch*) vormt een interdisciplinair onderzoeksproject waarbij een corpus gesproken academisch Belgisch-Nederlands samengesteld wordt. Concreet heeft het SABeD-project als doel (1) een corpus gesproken academisch Belgisch-Nederlands samen te stellen, (2) hierbij de effectiviteit van spraaktechnologie te onderzoeken voor automatische transcriptie van gesproken teksten, om nadien (3) een woordfrequentielijst en, op termijn, (4) een woordenschattoets gesproken academisch Nederlands te ontwikkelen.

Tijdens deze presentatie gaan we dieper in op de noden waaruit het project ontstaan is, de theorie achter de corpusontwikkeling en hoe een dergelijk corpus ingezet kan worden voor (het ontwikkelen van *tools* voor) taalondersteuning in het hoger onderwijs.