

KLASKE ELVING werkt als docent Nederlands in het voortgezet onderwijs. Dankzij een promotiebeurs van Dudoc Alfa doet zij onderzoek naar de effectiviteit van didactische werkvormen tijdens de lessen schrijfvaardigheid in de havo-bovenbouw.
E-mail: <elv@hetbaarnschlyceum.nl>.

HUUB VAN DEN BERGH is als bijzonder hoogleraar Didactiek en Toetsing van het Taalvaardigheidsonderwijs werkzaam bij het Departement Nederlands aan de Universiteit Utrecht. Zijn specialiteit ligt op het gebied van onderzoek naar de effectiviteit van taalonderwijs. E-mail: <h.vandenbergh@uu.nl>.

Peerobservatie en peer feedback bij gespreksvaardigheid Spaans in 4-vwo: overzicht door focus

DINGENA BLANKENSTEIN

In dit onderzoek is gekeken naar wat en hoe leerlingen leren van peerobservatie en peerfeedback geven bij gespreksvaardigheid. Een lessenreeks is ontwikkeld waarin peerobservatie en peerfeedback bij vrije spreekopdrachten de centrale leeractiviteiten zijn. Leerlingen krijgen bij aanvang een training in observeren en peerfeedback geven. Vlak na de observatietaak vullen leerlingen learner reports in om hun leren in kaart te brengen. Ook zijn een nul – en nameting gedaan vlak voor en na de lessenreeks die verschuivingen zichtbaar maken in de opvattingen van de leerlingen over observerend leren en feedback geven. Uit de resultaten blijkt dat peerobservatie en peerfeedback bewustwording van verschillende leerstrategieën stimuleren en zelfregulerend leren ondersteunen.

De omvang van de klassen en het vluchtige en open karakter van gespreksvaardigheid maken het voor de vreemdetalendocent moeilijk om iedere leerling van feedback te voorzien. In de onderwijspraktijk ontbreekt feedback dan ook vaak, waardoor een groter beroep wordt gedaan op zelfsturend leren (zelfregulatie). Maar door de hoge cognitieve belasting bij spreken is de afwisseling tus-

sen uitvoering en in de gaten houden van het proces problematisch (Braaksma, 2002). De werkvorm van Rentrop et al. (2011) heeft de potentie om zelfsturend leren te faciliteren: peerobservatie en peerfeedback staan daarin centraal. Door eerst te observeren krijgt de taalleerder de kans afstand te nemen van de taakuitvoering en zich te richten op het proces (Couzijn, 1999; Rijlaarsdam & Couzijn, 2000a, 2000b). Het doel van dit onderzoek is in kaart brengen in hoeverre peerobservatie en peerfeedback bewustwording van het eigen leerproces bij gespreksvaardigheid stimuleren. Gekozen is voor gespreksvaardigheid in de vorm van opdrachten waarbij de inhoud van tevoren niet vaststaat (vrije spreekopdrachten). Dit is immers de vorm die het meest voorkomt en de hoogste cognitieve belasting heeft (Kwakernaak, 2012).

Theoretische verkenning

Leerstrategieën weerspiegelen hoe leerlingen leren en stimuleren zelfregulatie (Oxford, 1989). Oxford onderscheidt zes soorten leerstrategieën voor het leren van een vreemde taal. Geheugenstrategieën zijn manieren om kennis op te slaan en weer op te roepen. Cognitieve

strategieën zijn manieren waarop de taalleerder de doeltaal kan manipuleren of transformeren. *Compensatiestrategieën* zijn manieren om de doeltaal te gebruiken ondanks de beperkingen in kennis. *Metacognitieve strategieën* zijn manieren om het eigen leerproces te sturen. *Affectieve strategieën* helpen om emoties te reguleren en *sociale strategieën* ondersteunen het leren door interactie met de ander. Hattie en Timperley (2007) definiëren feedback als informatie die dient ter overbrugging tussen dat wat de leerder al begrijpt/kan en dat wat de leerder in de nabije toekomst moet begrijpen/kunnen. Feedback heeft het meeste effect als ze antwoord geeft op de volgende drie vragen: a. wat moet ik kunnen, ofwel *feedup*; b. in hoeverre worden deze doelen gehaald tijdens de uitvoering, ofwel *feedback*; en c. wat is nodig voor de volgende stap in het leerproces, ofwel *feedforward*.

Volgens Saito (2008) stimuleert het geven van peerfeedback reflectie op het eigen leren en wordt de feedbackgever zich bewust van de criteria waaraan eigen werk moet voldoen. Buckwalter (2001) concludeert dat peerinteractie niet zozeer peercorrectie maar zelfcorrectie bevordert. Ook Sonnenschein en Whitehurst (1984) concluderen dat het observeren in combinatie met peerfeedback resulteert in het zelf correct uitvoeren van de spreektaak; evalueren van peers lijkt een aanzet te zijn voor de observator om zich te focussen op die criteria die essentieel zijn voor succesvolle communicatie. Lynch en Maclean (2001) lieten leerlingen een presentatie uitvoeren in kleine groepen. De toehoorders stelden vragen naar aanleiding van de presentatie. De presenteerders herhaalden per ronde hun presentatie voor een andere groep; de toehoorders schoven door naar de volgende presentatie. Uit dit onderzoek blijkt dat minder goede sprekers taaluitingen incorporeren van gesprekken uit eerdere rondes (recycling), terwijl de betere sprekers beter leren spreken door het effect van herha-

ling. Taalleerders geven bij observerend leren over het algemeen de voorkeur aan peermodellen, omdat dit het gevoel van competentie vergroot (Schunk, 1987, 1998). Motivatie beïnvloedt observerend leren: alleen als leerders het nut inzien van de (peer)modellen die zij observeren zullen zij opslaan wat ze ervan leren (Bandura, 1986). Leerders blijken datgene waar ze zich op focussen ook te internaliseren (Hillocks, 1986).

Om leerlingen effectief met peerfeedback te laten werken is training in het geven en ontvangen van peerfeedback essentieel (Stanley, 1992). Met de juiste training kan het geven van peerfeedback het evalueren van eigen kunnen stimuleren (Cheng & Warren, 2005). Ten eerste is voor zowel observeren als peerfeedback geven essentieel dat de leerdoelen duidelijk zijn. Daarbij staat het leren ontdekken en verbeteren van fouten/problemen centraal (Min, 2005). Min (2006) traint peerfeedback geven in twee fasen: voordoen en bespreken tussen student en docent (evalueren en reflecteren). In de instructie moet duidelijk worden toegelicht hoe goede feedback moet worden gegeven (inhoud en toon). Scaffolding is een andere manier om het geven van peerfeedback aan te leren. Hierbij worden stap voor stap aspecten van het peerfeedback geven aangeboden (Van Steendam et. al., 2010).

Vraagstelling

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: wat en hoe leren leerlingen van peerobservatie en geven van peerfeedback tijdens vrije spreekopdrachten bij Spaans? De volgende deelvragen zijn geformuleerd:

- Welke soorten kennis worden door peerobservatie en peerfeedback geven gestimuleerd?
- Van welke leerstrategieën worden leerlingen zich bewust door het geven van peerobservatie en peerfeedback?

- Waar in het leerproces ondersteunt peerobservatie het leren volgens de leerling?
- In hoeverre maakt het moment van observeren verschil in het leren?

Methode

Procedure en onderzoeksinstrumenten

Het onderzoek is uitgevoerd op het Lorentz Lyceum te Arnhem in 4-vwo onder een groep van 18 leerlingen van 15 à 16 jaar. De data zijn verzameld in november en december 2014. De lessenreeks waarbinnen het onderzoek is uitgevoerd bestaat uit vijf lessen waarin leerlingen worden getraind in het observeren en peerfeedback geven, en drie keer een werkvorm uitvoeren waarin peerobservatie en peerfeedback geven de centrale leeractiviteiten zijn. Deze werkvorm is grotendeels overgenomen van Rentrop et al. (2011): leerlingen werken in groepjes van drie, waarbij twee leerlingen een vrije spreekopdracht uitvoeren en de derde leerling hen observeert en na afloop peerfeedback geeft (zie figuur 1).

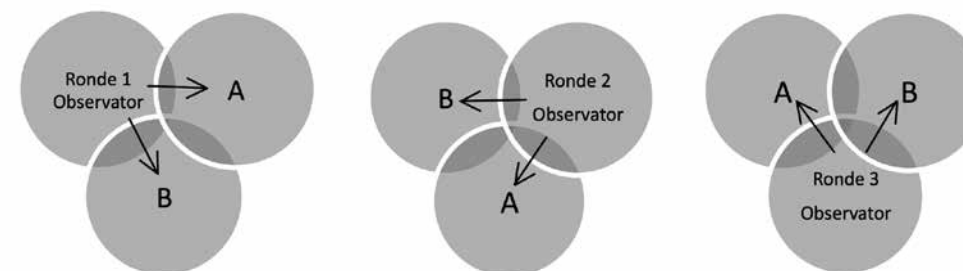
Ten behoeve van de lessenreeks zijn een training in observeren en peerfeedback geven ontwikkeld en spreek- en observatieopdrachten ontworpen om observerend leren en leren door peerfeedback geven te faciliteren (gebruik van expliciete en concrete leerdoelen en rubrics om groepsgenoten in te kunnen schalen ter ondersteuning bij het geven van peerfeedback). Voor

de spreekopdrachten zijn leerdoelen geformuleerd aansluitend op de aanwezige voorkennis van de leerlingen. Per leerdoel wordt beschreven hoe de leerling zich kan voorbereiden op de rol van observator en die van spreker (zie bijlage 2 voor een voorbeeld). De leerdoelen zijn vooral communicatief van aard.

De data zijn vóór, tijdens en na de interventie verzameld. Voorafgaande aan de lessenreeks is een kwantitatieve nulmeting gedaan. De lessenreeks bestaat uit vijflessen, waarvan de eerste twee zijn gewijd aan het trainen in het observeren en het peerfeedback geven. In les drie wordt de werkvorm uitgevoerd die in les vier en vijf wordt herhaald. Leerlingen vullen iedere keer direct na het observeren een *learner report* in. Na afloop van de lessenreeks vullen de leerlingen twee vragenlijsten in: een kwantitatieve nameting en een open vragenlijst.

Onderzoeksinstrumenten en data-analyse

Door verschillende methoden te combineren is gestreefd naar triangulatie van data. Het doel van de nul- en nameting is inzicht krijgen in verschuivingen in de opvattingen van de leerlingen over spreekopdrachten, observerend leren en peerfeedback geven, en in hun ervaringen met het bewaken van het leerproces vóór, tijdens en na spreekopdrachten. De nulmeting is een vragenlijst van een serie stellingen met vier antwoordmogelijkheden opgesteld volgens de Likertschaal (om neutrale antwoorden te vermijden). De nameting



Figuur 1. Schematisch overzicht van de werkvorm.

na afloop van de laatste les is dezelfde als de nulmeting, maar met een gereduceerd aantal stellingen. Voor de data-analyse worden per stelling de antwoorden van de nul- en nameting met elkaar vergeleken.

Via een learner report dat uit open vragen bestaat (zie bijlage 2), reflecteren leerlingen direct na het observeren op wat ze hebben geleerd van de observatietaak. De antwoorden worden gecategoriseerd op de leerstrategieën van Oxford (1989). Omdat het moment van observeren (eerste, tweede of derde keer) invloed kan hebben op de aard van het leren, is voor iedere observatieronde een apart learner report ontwikkeld. Ook zijn twee leerlingen geïnterviewd na de eerste keer observeren, in een open interview waarbij ze werden gestimuleerd te verwoorden wat en hoe ze leerden van het observeren. De resultaten van de interviews zijn verwerkt in de analyses van de learner reports. Tot slot is ook een nameting met open vragen afgenomen waarin leerlingen reflecteerden op leren door observeren.

Resultaten

Nul- en nameting

Leerlingen geven aan niet veel meer of minder te leren van spreekopdrachten voor en na de interventie. Leerlingen vinden spreken na de interventie ook niet veel moeilijker of makkelijker. Wel valt op dat bij de nameting niemand

		Helemaal niet waar	Niet waar	Beetje waar	Helemaal waar
Ik leer van spreekopdrachten die we tot nu toe gedaan hebben	nulmeting	-	6,3%	81,3%	12,5%
	nameting	-	8,3%	75,0%	16,7%
Spreekopdrachten zijn moeilijk	nulmeting	6,3%	-	62,5%	31,3%
	nameting	-	16,7%	58,3%	25,0%

Tabel 1. Opvattingen gespreksvaardigheid

meer 'helemaal niet waar' aangeeft (zie tabel 1).

In de houding ten opzichte van leren door peerobservatie en peerfeedback geven zijn verschuivingen te zien bij de nameting. Er zijn minder leerlingen die er helemaal van overtuigd zijn dat ze iets leren van luisteren naar hun peers, maar iedereen vindt nu dat hij of zij iets leert van peerobservatie. Uit de nameting, in tegenstelling tot de nulmeting, blijkt dat iedere leerling aangeeft fouten te kunnen herkennen in het gesprek van hun groepsleden, maar de groep leerlingen die daar helemaal van overtuigd is, is kleiner geworden. Er tekent zich bij de nameting een scherpere lijn af tussen leerlingen die het niet lastig vinden om klasgenoten op hun fouten te wijzen en leerlingen die dat wél lastig vinden. Ook zijn leerlingen het lastiger gaan vinden om te onderbouwen waarom een gesprek goed of minder goed is. Het aantal leerlingen dat ervan overtuigd is dat alleen feedback van de docent nuttig is, is aanzienlijk gedaald (zie tabel 2).

De opvattingen over het bewaken van het eigen leerproces laten een verschuiving zien. Leerlingen zeggen vaker een beeld te hebben van de eisen waaraan een goede uitvoering moet voldoen. Er zijn minder leerlingen die niet weten wat ze moeten doen om een opdracht goed voor te bereiden; tegelijkertijd is het zo dat minder leerlingen helemaal weten wat ze moeten doen om een spreekopdracht goed voor te bereiden. Er is een stijging van leerlingen die na de interventie aangeven beter te weten wat ze wel en niet

		Helemaal niet waar	Niet waar	Beetje waar	Helemaal waar
Ik kan leren van het luisteren naar klasgenoten	nulmeting	-	12,5%	43,75%	43,75%
	nameting	-	-	58,3%	41,7%
Ik kan fouten herkennen tijdens het spreken van mijn klasgenoten	nulmeting	-	12,5%	62,5%	25,0%
	nameting	-	-	91,7%	8,3%
Klasgenoten wijzen op fouten is lastig	nulmeting	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%
	nameting	25,0%	25,0%	8,3%	33,3%
Ik vind het lastig om te onderbouwen wat ik wel en niet goed vind	nulmeting	12,5%	18,8%	56,3%	12,5%
	nameting	-	41,7%	33,3%	25,0%
Alleen de docent geeft nuttige feedback	nulmeting	6,3%	43,8%	31,3%	18,75%
	nameting	16,7%	50,0%	25,0%	8,3%

Tabel 2. Opvattingen over peerobservatie en peerfeedback geven

goed kunnen na de afronding van een spreekopdracht, maar er zijn minder leerlingen die daarbij 'helemaal waar' aangeven. Het monitoren tijdens het spreken wordt minder moei-

lijk gevonden. Tot slot zeggen leerlingen na de interventie beter te weten wat ze moeten doen om hun performance voor de volgende keer te verbeteren (zie tabel 3).

		Helemaal niet waar	Niet waar	Beetje waar	Helemaal waar
Ik weet waar een goede uitvoering van een spreekopdracht aan moet voldoen	nulmeting	-	12,5%	81,3%	6,25%
	nameting	-	-	75,0%	25,0%
Ik weet precies wat ik moet doen om een spreekopdracht voor te bereiden	nulmeting	-	12,5%	75,0%	12,5%
	nameting	-	8,3%	83,3%	8,3%
Na spreekopdrachten weet ik wat ik wel en niet goed kan	nulmeting	-	18,8%	50,0%	31,3%
	nameting	-	-	91,7%	8,3%
In de gaten houden wat ik goed en minder goed doe tijdens spreken is moeilijk	nulmeting	-	25,0%	62,5%	12,5%
	nameting	-	33,3%	58,3%	8,3%
Ik weet wat ik kan doen om de opdracht volgende keer beter te doen	nulmeting	-	18,75%	68,75%	12,5%
	nameting	-	-	75,0%	25,0%

Tabel 3. Het leerproces: feedup, feedback, feedforward

Learner reports

Bij de analyse van de learner reports is naar drie aspecten gekeken. Ten eerste naar wat de leerlingen aan positieve en negatieve kanten van de (eigen) taakuitvoering opvalt, ten tweede naar leerstrategieën die leerlingen aandragen om (eigen) spreken te verbeteren, en ten derde naar leerlingpercepties over hoe observeren helpt bij het eigen spreken.

POSITIEVE EN NEGATIEVE KANTEN VAN DE (EIGEN) TAAKUITVOERING

De observaties van leerlingen die als eerste observeren hebben vooral betrekking op taakkennis: 'je moet je concentreren tijdens het spreken', 'veel stiltes laten vallen is storend', 'je moet zelfverzekerd zijn tijdens het spreken', 'het gesprek wordt beter als je loskomt van je voorbereiding', 'het is storend als je niet je best doet om het Spaans een beetje goed uit te spreken' (observatie uit het interview). Observeren maakt leerlingen dus bewust van waar een goede uitvoering aan moet voldoen. Er is één observatie over het belang van voorbereiding, en één observatie op affectief niveau, namelijk dat 'het leuk is om naar gesprekjes te luisteren'. Geen enkele observatie wordt gedaan over grammatica en slechts drie observaties zijn direct gerelateerd aan de leerdoelen die zijn geformuleerd bij de spreekopdrachten: nuances gebruiken om aan te geven wat je wel en niet leuk vindt, om betekenis vragen in het Spaans, variëren in de manier waarop je een voorstel doet.

De observaties van leerlingen die als tweede observeren, zijn ook meestal gericht op taakkennis, bijvoorbeeld 'het verhaal moet logisch zijn' en 'niet teveel lachen'. Enkele observaties duiden op het belang van een goede voorbereiding om een taak uit te voeren. Slechts één leerling doet een observatie gerelateerd aan de grammatica.

De leerlingen die als derde observeren, letten vooral op kenmerken van een goede uitvoering op gespreksniveau. Er is één leerling die de grammatica noemt.

LEERSTRATEGIEËN DIE LEERLINGEN AANDRAGEN OM (EIGEN) SPREKEN TE VERBETEREN (zie tabel 4).

De eerste observatoren noemen leerstrategieën die hen helpen de aandacht te richten op de taak. Ook noemen ze affectieve en sociale strategieën: 'meer improviseren', 'leef hebben', 'goed naar elkaar luisteren'. Eén compensatiestrategie wordt genoemd, maar die is wel direct gerelateerd aan het leerdoel dat bij de opdracht hoort. Tot slot noemt één leerling de cognitieve strategie 'aantekeningen maken': meer opschrijven bij de voorbereiding.

De tweede observatoren noemen vooral metacognitieve strategieën: aandacht richten op specifieke aspecten van de spreektaak en het plannen van de taak (voorbereiding). Ook worden compensatiestrategieën genoemd (wederom gericht op het leerdoel). Affectieve en sociale strategieën komen niet naar voren. Niet iedere leerling is hier in staat een strategie te bedenken.

De groep die als laatste observeert benadrukt het belang van de voorbereiding. Ook geeft ze vaker ideeën over hoe taalleren werkt (woordjes leren, grammatica oefenen, chunks leren, oefenen) en compensatiestrategieën (bijvoorbeeld 'Als gesprek vastloopt spontaan iets nieuws verzinnen: nieuw gespreksonderwerp verzinnen'). Daarnaast moedigen de leerlingen zichzelf ook vaker aan: ze zeggen dat ze zich voornemen bij hun eigen spreken zelfverzekerder te zijn.

LEERLINGPERCEPTIES OVER HOE OBSERVEREN HELPT BIJ HET EIGEN SPREKEN

De leerlingen die als eerste observeren geven aan dat observeren hen helpt bij het richten van de aandacht op criteria waaraan een goede uitvoering moet voldoen, maar ook bij het plannen en zelfmonitoren tijdens het spreken ('Ik zie waar anderen de fout ingaan en daar kan ik zelf rekening mee houden tijdens het eigen spreken').

STRATEGIE	AANTAL OBSERVATIES				
	Observator 1	Observator 2	Observator 3	Totaal	
Metacognitief	Aandacht richten	9	5	2	16
	Plannen van benodigde kennis	4	3	3	10
	Uitvinden hoe taalverwerving werkt	3	2	3	8
Cognitief	Creëren van structuur in output	1	1		2
	Hulp vragen	1	1		2
Compensatie	Boodschap vereenvoudigen		3		3
	Onderwerp van voorkeur kiezen			1	1
Sociaal	Samenwerken met peers	2		1	3
	Vragen stellen aan peers			1	1
Affectief	Je inleven in anderen	1			1
	Risico's nemen	2			2
	Zelfaanmoediging			3	3

Tabel 4. Leerstrategieën die leerlingen aandragen om (eigen) spreken te verbeteren.

Observeren functioneert bij de tweede observatoren als *modeling* in het leerproces, als voorbeeld ter ondersteuning bij het eigen spreken. Het is niet geheel duidelijk wat de leerlingen hiermee bedoelen. Het kan duiden op zelfaanmoediging, maar ook op aandacht richten. Eén leerling zegt dat observeren helpt om inspiratie op te doen voor wat ze zelf zou kunnen zeggen. Observeren verlaagt hier de cognitieve belasting.

De groep die als derde observeert noemt vaker specifieke kenmerken van de spreekopdracht (vooral communicatie en soms grammatica).

Nameting met open vragen

Als antwoord op de vraag 'Waar ben je je het meest bewust van geworden na drie keer observeren van je groepsgenoten?' worden drie soorten leerstrategieën vaak genoemd door de leerlingen. *Zelfevaluatie*: drie leerlingen geven aan dat ze minder goed spreken dan ze in eerste instantie dachten. Eén leer-

ling geeft aan dat hij heeft gezien dat hij en zijn groepsgenoten al best veel Spaanse woorden kennen, en twee dat ze nu betere zinnen hebben leren formuleren. Tot slot geeft een leerling aan dat ze nu weet hoe je feedback geeft. Een ander legt uit dat hij heeft ontdekt dat spreken toch wel moeilijk is, veel moeilijker dan lezen of schrijven, omdat je het allemaal uit je hoofd moet halen en niet lang kunt nadenken.

Planning van de taak: één leerling geeft aan dat hij nu weet dat hij de grammatica beter moet leren, één dat hij moet werken aan een grotere woordenschat en de verleden tijd beter moet leren en één dat hij zich goed moet voorbereiden op spreekopdrachten.

Kennis van de taak: twee leerlingen geven aan dat de werkvorm activeert, omdat je steeds goed moet opletten om feedback te geven. Een andere leerling heeft ontdekt dat uitspraak belangrijk is bij spreekopdrachten. Alle leerlingen geven aan dat het observeren van een minder goede uitvoering nuttig is,

omdat ze zich richten op fouten van hun peers en daardoor weten waar ze zelf op moeten letten tijdens het spreken. Daarnaast ervaren leerlingen een duidelijk verschil tussen de rol als feedbackgever en spreker: de aandacht gaat tijdens het spreken naar het formuleren, terwijl het observeren de ruimte biedt om te zien wat goed en minder goed gaat. Ook geven enkele leerlingen aan dat ze als beoordelaar meer letten op het verloop van het gesprek en minder op de grammatica en formulering. Driekwart van de leerlingen geeft de voorkeur aan spreekoefeningen met observeren, omdat daardoor duidelijk wordt hoe ze het zelf beter kunnen doen. Ook worden sociale aspecten genoemd, namelijk dat groepswerk leuk is en dat je door het observeren en peerfeedback geven van elkaar kan leren. Een kwart van de leerlingen werkt liever zonder observeren; drie keer dezelfde werkvorm is eentonig of ze geven de voorkeur aan feedback van de docent.

Discussie

Soorten kennis en leerstrategieën

Peerobservatie zet aan tot bewustwording van leerstrategieën die kunnen dienen als feedup, feedback en feedforward voor de observator, al blijven de observaties nog erg algemeen. Leerlingen leren om hun aandacht te richten door het geven van peerobservatie en peerfeedback. De resultaten uit de nul- en nameting ondersteunen dit: leerlingen zeggen beter te weten waar een goede uitvoering aan voldoet. Leerdoelen lijken als cue te functioneren voor observerend leren. De leerdoelen bij de spreekopdrachten zijn veelal communicatief van aard, wat terugkomt in de aspecten van de taak die genoemd worden in de learner reports. De observaties van de leerlingen uit de learner reports tonen echter lang niet altijd een één op één verband met de leerdoelen. Het leerdoel gericht op gramma-

tica kwam bij slechts één leerling terug in het learner report: de leerling neemt als tip mee 'het juist vervoegen van de indefinido ("es" wordt "fue")'. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen of leerlingen tijdens het observeren bijvoorbeeld ook grammaticale fouten ontdekken bij leerdoelen van grammaticale aard.

Observeren stimuleert ook bewustzijn over het plannen van de taalkaak (voorbereiding). De resultaten van de nul- en nameting ondersteunen dit: leerlingen geven aan na de interventie een beter beeld te hebben van waar een goede voorbereiding aan moet voldoen. Er zijn ook leerlingen die hiervan na de interventie minder overtuigd zijn. De reden hiervoor kan het vrije karakter van de spreekopdrachten zijn waardoor het voorbereiden wordt bemoeilijkt. Interessant is dat peerobservatie zelfaanmoediging en bewustwording van het belang van nemen van risico's bij spreekvaardigheid stimuleert: *peermodels* lijken dus een positieve invloed te hebben op zelfvertrouwen van de leerling (Schunk, 1987, 1998).

Bewustwording van leerstrategieën garandeert echter niet dat leerlingen deze strategieën daadwerkelijk gebruiken. De docent heeft een belangrijke rol om naderhand in een klassengesprek te reflecteren op kennis en belang van leerstrategieën. Observeren is wellicht een goede manier om onderwijs in leerstrategieën op te starten, omdat de leerlingen door te observeren het nut van leerstrategieën inzien. Verder onderzoek is nodig om inzicht te krijgen in hoeverre de observatietaak de leerlingen helpt de relevantie in te zien van leerstrategieën en het zelfsturend leren: dit is een voorwaarde voor onderwijs in leerstrategieën (Oxford, 1989).

Feedup–feedback–feedforward

Leerlingen geven aan dat ze datgene wat ze anderen goed of fout zien doen, kunnen inzetten om hun eigen spreken te verbeteren. Observeren dient dus als feedup voor eigen spreken. Leerlingen geven ook vaker aan te

weten wat ze wel en minder goed kunnen (feedback) en wat ze moeten doen om het de volgende keer beter te doen (feedforward). Er is echter een groep leerlingen die voorheen beter wist wat ze wel en niet goed kon na de uitvoering van een vrije spreekopdracht. Wellicht heeft dit te maken met het complexe karakter van de werkvorm.

De resultaten uit de open vragenlijst ondersteunen dat observeren leerlingen meer bewust maakt van eigen kunnen: drie leerlingen geven aan dat ze minder goed spreken dan ze in eerste instantie dachten, één leerling legt uit dat hij heeft ontdekt dat spreken veel moeilijker is dan lezen of schrijven, omdat je het allemaal uit je hoofd moet halen en niet lang kunt nadenken, en één leerling geeft aan dat hij heeft ontdekt dat hij en zijn groepsleden best veel Spaanse woorden kennen.

Moment van observeren

Bij alle observatoren wordt vooral kennis over de taak gestimuleerd. Bij de eerste observatoren lijkt het vooral te gaan om aandacht richten. Dit kan komen doordat zij nog niet hebben ervaren hoe het is om te spreken, waardoor zij op zoek gaan naar zaken waar ze bij hun eigen spreken wat aan hebben. De tweede observatoren noemen vaker compensatiestrategieën, waarschijnlijk omdat ze bij hun eigen spreken vlak daarvoor hebben ervaren dat ze tegen bepaalde formuleringproblemen aanliepen. De derde observatoren merken vaker het belang op van de voorbereiding. Bij hen leidt observeren ook vaker tot ideeën over hoe taalleren werkt en zelfaanmoediging. Dit laatste komt wellicht omdat zij niet hebben kunnen ervaren hoe het is om te spreken na geobserveerd te hebben. De tweede en derde observatoren lijken vaker op feedforward gerichte tips uit de observatieopdracht te halen. In de antwoorden uit de open vragenlijst geven enkele leerlingen ook aan dat ze door te observeren inzicht verkrijgen in eigen kunnen, wat duidt op zelfevaluatie.

Conclusie

Observeren heeft een positieve invloed op het proces van feedup en feedback en heeft de potentie om leerlingen te voorzien van feedforward. Observeren stimuleert taakennis en plannen van de taak. De uitvoering van groepsleden biedt een referentiekader voor eigen spreken. Ook vermindert peerobservatie spreekangst en worden leerlingen zich ervan bewust dat je het leren spreken met zijn tweeën doet. Observeren is dus effectief voor zelfsturend leren, mits de docent varieert in leerdoelen en in de les reflecteert op kennis en gebruik van leerstrategieën. Afwisseling in het moment van observeren is gewenst. De observaties uit de learner reports zijn echter erg algemeen. Het prille karakter van de training heeft hoogstwaarschijnlijk invloed gehad op de resultaten. Als leerlingen gericht leren observeren en peerfeedback geven, zal meer kennis worden geactiveerd en geïnternaliseerd (Hillocks, 1986). Ook moet worden benadrukt dat grootschaliger onderzoek nodig is om de bevindingen te bevestigen.

LITERATUUR

- Bandura, A. (1986). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Braaksma, M. A. H. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Buckwalter, P. (2001). Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: A descriptive study. *The Modern Language Journal*, 85, 380-397.
- Cheng, W., & Warren, M (2005). *Peer assessment of language proficiency* (pre-published version).
- Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9, 109-142.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education.
- Kwakernaak, E. (2012). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Lynch, T., & Maclean, J. (2001). A case of exercising: Effects of immediate task repetition on learner's performance. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogical tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 141-162). London: Longman.
- Min, H. T. (2005). Training students in to become successful peer reviewers. *System*, 33, 293-308.
- Min, H. T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing Quality. *Journal of Second Language Writing*, 15, 118-141.
- Oxford, R. L. (1989). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rentrop, J., Haenen, J., & Graaff, R. de. (2011). Teaching French in upper secondary education: Improvement of interactive speaking proficiency through peer feedback. Preliminary version of the paper to be presented at the 15th Biannual ISATT Conference. Utrecht: Utrecht University.
- Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2000a). Stimulating awareness of learning in the writing curriculum. In G. Rijlaarsdam & E. Espéret (Serie Eds.) & A. Camps & M. Milian (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 6. Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 167-202). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2000b). Writing and learning to write: A double challenge. In R. J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 157-189). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Saito, H. (2008). EFL classroom peer assessment: Training effects on rating and commenting. *Language Testing*, 25, 553-581.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioural change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modelling. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning, from teaching to self-reflective practice* (pp. 137-159). New York: The Guilford Press.
- Sonnenschein, S., & Whitehurst, G. J. (1984). Developing referential communication: A hierarchy of skills. *Child Development*, 55, 1936-1945.
- Stanley, J. (1992). Coaching student writers to be effective peer evaluators. *Journal of Second Language Writing*, 1, 217-233.
- Steendam, E. van, et al. (2010). The effect of instruction type and dyadic or individual emulation on the quality of higher-order peer feedback in EFL. *Learning and Instruction*, 20, 316-327.

DINGENA BLANKENSTEIN is docent Spaans aan het Lorentz Lyceum te Arnhem. Zij behaalde in 2014 cum laude haar educatieve master Spaans aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Eveneens in 2014 won zij de Westhoff-scriptieprijs met de scriptie waarop dit artikel is gebaseerd. Ze organiseert sinds 2012 uitwisselingsprojecten met Spaanse middelbare scholen waarbij de interculturele ervaringen van leerlingen en docenten centraal staan, en heeft recent als begeleider deelgenomen aan een Erasmus Plus -project met scholen uit Berlijn, Zweden, Madrid, Genua en Arnhem waarbij leerlingen elkaar vertellen over hun onderzoeksprojecten. E-mail: <dingenablankenstein@hotmail.com>.

BIJLAGE I. Vraagstelling learner reports

Vragen observatieronde 1

Je hebt net je klasgenoten de spreekopdracht zien uitvoeren. Zo meteen ga je de spreekopdracht zelf uitvoeren.

1. Wat vond je goed aan het gesprek van je klasgenoten?
2. Wat kan beter en hoe?
3. Wat neem je mee als tip(s) voor je eigen spreken zo meteen?
4. Hoe heeft het observeren je geholpen om je eigen spreken te verbeteren?

Vragen observatieronde 2

Je hebt zelf al ervaren hoe het is om de spreekopdracht uit te voeren, maar je bent zo nog een keer aan de beurt.

1. Wat vond je zelf moeilijk tijdens het spreken?
2. Wat vond je goed aan het gesprek van je klasgenoten?
3. Wat kan beter en hoe?
4. Welke tip(s) geef je jezelf voor je eigen spreken zo meteen?
5. Hoe heeft het observeren je geholpen je eigen spreken te verbeteren?

Vragen observatieronde 3

Je hebt zelf ervaren hoe het is om beide rollen van de spreekopdracht uit te voeren en je hebt net je klasgenoten het gesprek zien voeren.

1. Wat vond je zelf moeilijk tijdens het spreken?
2. Wat vond je goed aan het gesprek van je klasgenoten?
3. Wat kan beter en hoe?
4. Stel je moet morgen de spreekopdracht uitvoeren voor een punt. Welke twee tips geef je jezelf om een goed resultaat te behalen?

BIJLAGE 2. Voorbeeld spreekopdracht

Je bent op uitwisseling in Spanje en je hebt net kennis gemaakt met Raúl, je uitwisselingspartner, en zijn familie. Er staat meteen - naar goed Spaans gebruik - een uitgebreide middaglunch klaar. Tijdens het eten raken Raúl en jij met elkaar in gesprek over de reis, over jullie familie, over school en over Nederland. Na het eten laat Raúl jou het huis zien. Zijn slaapkamer hangt vol met basketbalposters en er staan tig dvd's in zijn kast. Niet vreemd dus dat jij hem hier allerlei vragen over stelt...

Hieronder staat een voorbeeld van hoe het gesprek zou kunnen beginnen. A = tú. B = Raúl

Het is de bedoeling dat, net als hoe een gesprek in het echt verloopt, je vragen stelt die aansluiten bij het antwoord van je gesprekspartner. Je moet dus doorvragen. Let op: je mag het ook over je eigen hobby's hebben, basketbal en films is alleen maar een voorbeeld.

Voorbeeld:

A: ¿Qué aficiones tienes?/¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

B: Me gusta hacer deporte, ver películas y salir con mis amigos.

A: ¿Qué deportes te gustan?/¿Cuál es tu película preferida/favorita?

B: Me gusta mucho jugar al baloncesto/Me encanta la película "Los Juegos del Hambre".

Doorvraagvragen kun je niet 100% voorbereiden, omdat je nog niet weet welke antwoorden er gegeven gaan worden. Om toch ondersteuning te hebben tijdens het spreken maak je een mindmap: zie onder het kopje voorbereiding. Het gesprekje duurt maximaal 5 minuten.

LEERDOELEN

Rol A:

1. Je kunt gericht doorvragen op antwoorden van je gesprekspartner. Met gericht doorvragen wordt bedoeld: een vraag stellen die aansluit op het antwoord van de ander waardoor je relevante extra informatie krijgt.
2. Je kunt verschillende vragende voornaamwoorden inzetten om informatie te verkrijgen.

Rol B:

1. Je kunt een antwoord geven dat aansluit bij de vraag.
2. Je kunt vragen om herhaling en/of verduidelijking als je de vraag niet meteen begrijpt.

VOORBEREIDING OP HET SPREKEN: MAG JE ERBIJ HOUDEN TIJDENS DE OPDRACHT

Rol A:

1. De startvraag heb je al. Voor de doorvraagvragen: zet de vragende voornaamwoorden die je zou kunnen gebruiken in het Spaans op in de mindmap op de volgende pagina. Je ziet daar ook een voorbeeld. Zet de startvraag in het midden.

Rol B:

1. Bedenk wat je allemaal kunt vertellen over je eigen hobby's: zet deze informatie in steekwoorden in de mindmap die je hebt gemaakt voor rol A.
2. Schrijf op hoe je om herhaling vraagt en hoe je vraagt om de betekenis van een woord.

VOORBEREIDING OP OBSERVEREN: WAAR MOET JE OP LETTEN?

1. Bepaal op basis van het beoordelingsformulier de valkuilen bij deze spreekopdracht.
2. Bepaal op basis van het beoordelingsformulier waar een goede uitvoering aan zou moeten voldoen.

GESIGNALEERD

Leeuw, Bart van der & Theun Meestringa (2014). *Genres in schoolvakken: Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho. ISBN 978 90 469 0433 6, 240 blz.

Met *Genres in schoolvakken* willen Van der Leeuw en Meestringa leraren, lerarenopleiders en studenten aan eerste- en tweede graadsopleidingen in alle vakken binnen het voortgezet onderwijs 'helpen om de principes van taalgericht vakonderwijs te doorgronden en in de eigen onderwijspraktijk vorm te geven' (p. 10). Het boek vormt een kroon op het werk dat Van der Leeuw en Meestringa de afgelopen jaren in samenwerking met anderen binnen het Platform Taalgericht Vakonderwijs hebben verricht. Taalgericht vakonderwijs is onderwijs waarin het leren van schoolvakken en het leren van het discours van schoolvakken hand in hand gaan. Alle schoolvakken hebben hun eigen vaktaal en hun eigen vakteksten en zonder die taal en die teksten vallen de vakken niet te leren en te onderwijzen. Sterker nog: schoolvakken bestaan alleen in taal en tekst.

Het gelijktijdig leren van een vak en zijn taal en teksten gaat niet alle leerlingen gemakkelijk af. Voor veel leraren is de verbinding van hun vak aan een specifieke taal en aan specifieke teksten tegelijkertijd zo vanzelfsprekend dat zij er niet altijd in slagen om de voor hen doodgewone talige en tekstuele aspecten van hun vak ongewoon en expliciet te maken, zó dat het vakdiscours niet alleen als voertuig, maar ook als object van instructie en leren beschikbaar wordt. Het kan voor leraren daardoor lastig zijn om de principes van taalgericht vakonderwijs adequaat in praktijk te brengen. *Genres in schoolvakken*

komt leraren (in opleiding) te hulp bij het vormgeven van context, interactie en taalsteun (Hajer & Meestringa, 2009). Het is een actueel en belangrijk boek dat wij hier om die reden signaleren. Dit signalement volgt de structuur van *Genres in schoolvakken* op de voet.

Het boek plaatst het concept 'genre' op de voorgrond en stelt in drie delen achtereenvolgens deze drie vragen aan de orde: (I) Hoe werken genres op school? (II) Hoe werkt taal? (III) Hoe zien genres er in de praktijk van schoolvakken uit? Bij het boek hoort een website met studiemateriaal: oefenteksten bij deel III en bijbehorende uitwerkingen en ook een aantal nuttige links.

In deel I introduceren Van der Leeuw en Meestringa eerst kort het concept genre en bespreken ze daarna de genrespecifieke kenmerken van een reeks tekstvoorbeelden. De auteurs karakteriseren tekstgenres als doelgerichte, gefaseerde en sociale processen en bespreken negen verschillende genres die zij in drie groepen of families indelen:

- verhalende genres (vertelling en verhaal);
- feitelijke genres (verslag, beschrijving, procedure en verklaring);
- waarderende genres (beschouwing, betoog en respons).

Van iedere genre wordt het doel gekarakteriseerd door na te gaan in welke stadia de tekst is opgebouwd. Het 'betoog' heeft bijvoorbeeld als doel het beargumenteren van een stelling. De stadia ervan zijn Stelling ^