

Appendix B: Het verband tussen schrijfscore en 24 complexiteitsmaten in T-Scan

MAAT	Type ¹	GEMIDDELDE PER SCORENIVEAU				Signifi- cantie ² 1 vs. 4	Opmerking ³
		1 (n=61)	2 (n=58)	3 (n=61)	4 (n=59)		
WOORDCOMPLEXITEIT							
woordlengte (n letters)	g(w)	3,848	4,004	4,019	4,067	***	
woordcomplexiteit (n morfemen)	g(w)	1,190	1,231	1,237	1,241	***	
woordfrequentie (50%)	p	0,562	0,560	0,548	0,532	*	
ZINSCOMPLEXITEIT							
ondergeschikte bijzinnen	d	18,37	19,05	25,84	27,15	**	D
afhankelijkheidslengte (ow-ww)	g(t)	0,993	1,341	1,509	1,734	***	D
afhankelijkheidslengte (totaal)	g(t)	1,394	1,543	1,690	1,799	***	D
inhoudswoorden	g(z)	2,615	2,628	2,649	2,806	*	D
deelzinnen	d	162,0	156,0	153,1	147,4	**	
zinslengte	g(t)	10,75	12,02	11,58	12,78	**	D
COHERENTIE							
contrastieve connectieven	d	46,17	46,23	38,60	31,52	***	B
comparatieve connectieven	d	17,28	6,893	7,875	7,589	n.v.t.	A
temporele connectieven	d	4,705	4,414	4,992	6,036	n.v.t.	A
opsommende connectieven	d	35,06	26,75	29,85	32,66	-	D
causale connectieven	d	32,80	24,04	32,56	29,34	-	D
verwijzende voornaamwoorden	d	33,49	32,43	32,98	28,33	-	D
argumentoverlap (lemmabuffer)	d	78,61	79,67	77,51	71,42	-	D
INFORMATIEDICHTHEID							
bijwoordelijke bepalingen	g(z)	0,899	0,974	0,958	1,055	*	
type/token-ratio	r	0,733	0,704	0,698	0,686	**	
PERSOONLIJKHEID							
concreetheid znw (strikt)	p	0,728	0,758	0,744	0,740	*	C
persoonlijke voornaamw (3e pers)	d	139,5	138,6	131,1	125,3	*	D
OVERIG							
voorzetsels	d	48,87	57,07	67,15	68,40	**	
werkwoord in tegenwoordige tijd	d	143,0	129,4	127,4	122,5	**	
modale werkwoorden	d	41,81	45,09	39,35	38,63	-	D
voorspelbaarheid	g(z)	1,346	1,441	1,505	1,615	***	D

1. g=gem. per woord(w), (deel)zin (z), text (t); d=dichtheid (waarde per 1000 woorden); p=proportie, r=ratio

2. significantieniveau van verschil tussen scoreniveaus 1 and 4: *** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05, - p > 0.05 (n.v.t.=te weinig observaties)

3. A: te weinig observaties; B: alle waarden 'o' verwijderd; C: alle waarden '1' verwijderd; D: geen normale verdeling, non-parametrische toets toegepast

WORK IN PROGRESS

Hoe leren alle leerlingen in klassen van dertig goed moderne vreemde talen spreken?

Innovatief promotieonderzoek zoekt daarvoor oplossing

Hoe kun je feedback afstemmen op de individuele leerling en welke 'gedifferentieerde support' (Janssen e.a., 2015) in de vorm van uitleg en oefeningen kun je aanbieden om de gespreksvaardigheid in moderne vreemde talen van je leerlingen te verbeteren? En dat in reguliere klassen (waar dus sprake is van veel leerlingen)? Op deze vraag zoek ik antwoord in een vierjarig promotietraject in het kader van Dudoc-alfa <<http://vakdidactiekgw.nl/dudoc-alfa/>>.

Allerlei soorten fouten, niet willen spreken, spreekangst ...

Het lijkt een onmogelijke taak voor docenten in het voortgezet onderwijs om iedere leerling op maat feedback te geven om zijn gespreksvaardigheid in een vreemde taal te verbeteren. De ene leerling maakt fouten in de uitspraak, de ander gebruikt net de verkeerde woorden. Er zijn leerlingen die snel praten maar met heel veel grammaticale fouten, terwijl anderen aarzelen en lange denkpauses nodig hebben omdat ze alles heel precies willen zeggen. En dan zijn er ook, misschien zelfs de meesten, die niet graag willen spreken, uit angst of desinteresse, en snel naar het Nederlands overgaan zodra de docent aan de andere kant van de klas staat ... De docent komt dus oren te kort tijdens een les gespreksvaardigheid.

Feedback: Wanneer, waarop, hoe? 'Tu es été à Paris?'

Docenten geven aan moeite te hebben met het

geven van feedback op gespreksvaardigheid in moderne vreemde talen (Corda e.a., 2012). Wanneer geef je feedback en waarop, en hoe formuleer je de feedback opdat de leerling ervan leert en niet ontmoedigd raakt? Als de leerling net bezig is een zin te formuleren, wil je hem niet demotiveren door direct op zijn fouten te wijzen. Aan de andere kant moeten fouten ook niet inslijpen. Bovendien weet een leerling als een docent even wacht met feedback, vaak niet meer precies wanneer hij die fout maakte en wat hij toen wilde zeggen. Dat maakt dan dat hij er minder van leert. Uit onderzoek blijkt dat docenten om de communicatie niet te verstoren vaak zogenaamde recasts gebruiken (Lyster e.a., 2013). Ze herhalen wat de leerling zegt, maar dan verbeterd: 'Tu as été à Paris?'. Niet altijd heeft een leerling dan door dat hij een fout had gemaakt. En als hij het al door heeft, is het de vraag of hij de verbetering onthoudt. Uit onderzoek blijkt ook dat sommige leerlingen liever zelf willen nadenken voordat de docent verbetert (Yoshida, 2008). Daar leren ze veel meer van. De docent helpt dan beter door de fout te accentueren en bijvoorbeeld te vragen: 'Tu es été à Paris?'. Eventueel met extra hulp door eraan toe te voegen: 'C'est correct? Attention au verbe'. Maar weer andere leerlingen worden daar juist onzeker van, vooral als ze niet begrijpen waar de docent heen wil en zij zelf vooral bezig waren met de uitspraak of met het nadenken over wat ze eigenlijk wilden zeggen! Hoe moet de docent het goed doen met zoveel verschillen tussen leerlingen in een klas?

Ik ben al blij als ze spreken

Hoewel docenten meestal terughoudend zijn in correctieve feedback geven omdat ze vooral de leerlingen willen laten spreken, willen leerlingen over het algemeen juist graag feedback, mits op een veilige, niet gezichtverliezende manier. Uit beschrijvend internationaal onderzoek (Gass & McKay, 2012) blijkt dat de hoeveelheid feedback die leerlingen krijgen niet veel is, en dat die feedback ook nog eens ongelijk verdeeld is. Dat zal in het Nederlandse onderwijs niet veel anders zijn. 'Ik ben al blij als de leerlingen allemaal spreken', verzucht een docent. 'Ik ben vooral aan het aanmoedigen, stimuleren en ervoor aan het zorgen dat leerlingen niet in het Nederlands gaan praten. Ad hoc help ik als een leerling vastloopt tijdens een spreekoefening en de belangrijkste fouten die ik hoor, bespreek ik achteraf na met de hele klas. Spontaan spreken vinden de meeste leerlingen moeilijk. Ze schrijven het liefst van tevoren hele gesprekjes uit.'

Spontaan spreken wél belangrijk onderdeel van het schoolexamen

Spontaan spreken is wel een belangrijk onderdeel van het examenprogramma moderne vreemde talen. Om dat te bereiken zijn goede oefeningen nodig, maar ook feedback afgestemd op de leerling zodat hij zijn gespreksvaardigheid kan verbeteren. Hoe kan een docent dat praktisch aanpakken?

Ontwikkeling van een praktische aanpak: assessment for learning

Het bovenstaande schetst hoe complex het geven van adaptieve feedback en support is; leerlingen verschillen op tal van aspecten in leerbehoeften. Daarnaast moeten docenten niet alleen het leren van leerlingen bevorderen maar gelijktijdig ook andere doelen realiseren, zoals leerlingen motiveren en een ordelijk werkklimaat handhaven, in beperkte tijd en met beperkte middelen. Dit betekent

dat een aanpak voor adaptieve feedback en support alleen succesvol zal zijn indien zowel rekening wordt gehouden met criteria voor effectieve feedback als met de praktische bruikbaarheid voor docenten.

Op basis van een literatuurstudie naar criteria voor effectieve feedback bij gespreksvaardigheid moderne vreemde talen heb ik een praktische feedbackaanpak ontworpen die op dit moment beproefd wordt in de lespraktijk. In deze aanpak staat de leerling centraal en speelt *assessment for learning* een grote rol (Little, 2005; Black & William, 1998). Door middel van evaluatie-instrumenten, vragenlijsten en interviews bij zowel docenten als leerlingen wordt nagegaan in hoeverre deze didactische aanpak adaptief is voor leerlingen en praktisch bruikbaar voor docenten. Eerst is de aanpak op kleine schaal uitgetoetst en verfijnd (bij 70 leerlingen en 3 docenten Frans). Later zal de uitgekristalliseerde aanpak op grotere schaal voor de vakken Engels, Duits, Frans en Spaans onderzocht worden (bij 1000 leerlingen en 40 docenten). De resultaten van de kleinschalige eerste studie zijn tot nu toe veelbelovend; zowel docenten als leerlingen zijn enthousiast. Binnenkort zal erover gerapporteerd worden in *Levende Talen Tijdschrift*.

In het schooljaar 2016-2017 zal in het kader van het onderzoek een professioneel ontwikkeltraject voor docenten van start gaan met het doel het feedbackrepertoire van docenten uit te breiden. Docenten die belangstelling hebben en deze aanpak willen uitproberen en/of mee willen werken aan verfijning, kunnen contact opnemen met Esther de Vrind: <devrind@iclou.leidenuniv.nl>

ESTHER DE VRIND, vakdidacticus ICLON, Universiteit Leiden

LITERATUUR

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.

Corde, A., Koenraad, T., & Visser, M. (2012).

Spreekvaardigheidsdidactiek en ICT. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), 36-44.

Gass, S.M., & Mackey, A. (2012). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

Janssen, F.J.J.M., Westbroek, H.B., & Doyle, W. (2015). Practicality studies: How to move from what works in principle to what works in practice. *Journal of the Learning Sciences*, 24(1), 176-186.

Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgments in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), 321-336.

Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1-40.

Yoshida, R. (2008). Teachers' choice and learners' preference of corrective-feedback types. *Language Awareness*, 17(1), 78-93.