



Universiteit
Leiden
The Netherlands

The SpeakTeach method: Towards self-regulated learning of speaking skills in foreign languages in secondary schools: an adaptive and practical approach

Vrind, E. de

Citation

Vrind, E. de. (2020, November 25). *The SpeakTeach method: Towards self-regulated learning of speaking skills in foreign languages in secondary schools: an adaptive and practical approach*. ICLON PhD Dissertation Series. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/138398>

Version: Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/138398>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Cover Page



Universiteit Leiden



The handle <http://hdl.handle.net/1887/138398> holds various files of this Leiden University dissertation.

Author: Vrind, E. de

Title: The SpeakTeach method: Towards self-regulated learning of speaking skills in foreign languages in secondary schools: an adaptive and practical approach

Issue Date: 2020-11-25

Nederlandse samenvatting

Communicatieve vaardigheden in moderne vreemde talen zijn van groot belang voor het functioneren in alle delen van de samenleving. Bijvoorbeeld in de diplomatie, in de internationale handel, in de toeristische sector en voor studie. In deze multiculturele en geglobaliseerde wereld is het voor ieder individu belangrijk om te kunnen communiceren in andere talen. Het opent de weg naar wereldburgerschap en leidt, samen met de ontwikkeling van interculturele competenties, tot begrip en openheid voor mensen met een andere culturele achtergrond (Meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen, 2018; Onderwijsraad, 2008; Raad van Europa, 2001).

Om deze redenen is gespreksvaardigheid²⁰ in moderne vreemde talen een belangrijk onderdeel van leerplannen en examenprogramma's voor het voortgezet onderwijs. Een autonome moderne vreemde taal*leerder* worden, wordt daarbij als belangrijk doel voor leerlingen gezien, opdat zij zelf hun taalontwikkeling kunnen voortzetten (bijv. College voor Toetsen en Examens, 2020; Raad van Europa, 2001; Holec, 1981; Lee, 1998; Little, Dam & Legenhausen, 2017). Autonome vreemde taalleerders zijn in staat om hun eigen vaardigheden op het gebied van moderne vreemde talen zelf verder te ontwikkelen en steeds meer verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerproces (Lee, 1998). Dat vereist dat de leerlingen inzicht hebben in hun eigen leerproces en, met betrekking tot het spreken, inzien wat nodig is om hun eigen gespreksvaardigheid te verbeteren. Leerlingen moeten leren hun spreekprestaties te evalueren, doelen te stellen, plannen te maken om die doelen te bereiken, hun plannen uit te voeren en te evalueren, waarna de cyclus weer kan worden doorlopen (Little et al., 2017). Een autonome leerling is in staat om al deze activiteiten zelfstandig uit te voeren. De meeste leerlingen moeten echter worden begeleid bij het leren zelfreguleren van hun gespreksvaardigheid. Deze begeleiding moet afgestemd zijn op de leerlingen, wat betekent dat de leerlingen de hulp krijgen die ze nodig hebben (niet meer en niet minder) en dat de begeleiding geleidelijk aan wordt afgebouwd tot ze in staat zijn om zelfstandig hun leerproces ten aanzien van gespreksvaardigheid te sturen (bijv. Sadler, 1998). Hiervoor zouden docenten feedback en leeractiviteiten moeten aanpassen aan leerbehoeften van de leerlingen. Afstemmen op de leerbehoeften van leerlingen is echter een zeer complex proces.

²⁰ In deze dissertatie is gekozen voor de term gespreksvaardigheid (gesprekken voeren), maar er wordt ook spreekvaardigheid (het houden van presentaties, monologen) mee bedoeld.

Een eerste punt dat het afstemmen complex maakt, betreft de veelheid aan keuzes met betrekking tot feedback op gespreksvaardigheid. Veel onderzoek naar feedback op het gebied van taalverwerving heeft zich gericht op de effectiviteit van specifieke soorten feedback of strategieën (Lyster, Saito & Sato, 2013). Conclusies die aan dergelijk onderzoek kunnen worden verbonden, zijn niet zomaar overdraagbaar naar de context van een klas, omdat dit soort onderzoek zich meestal richt op een bepaald facet van feedback, terwijl docenten complexe keuzes moeten maken met betrekking tot alle facetten van feedback. Bij gespreksvaardigheid spelen veel aspecten een rol, zoals uitspraak, woordenschat, grammatica, vloeiendheid en de boodschap overbrengen. Als gevolg daarvan kunnen leerlingen een grote divergentie in de kwaliteit van hun taaluitingen produceren en daardoor kan de focus van feedback divers zijn. Bovendien is de focus van feedback niet het enige waarover de docent moet nadenken. In korte tijd moeten docenten ook veel beslissingen nemen ten aanzien van andere aspecten van de feedback: Waarop feedback geven? Hoe de feedback formuleren? Wanneer de feedback geven en door wie? (zie figuur 1, p.20).

Een tweede moeilijkheid is dat docenten inzicht moeten hebben in het individuele leerproces van elke leerling om adequate feedback te kunnen kiezen die de leerling daadwerkelijk begrijpt en die het leren bevordert. Socio-culturele theorie (Lantolf, Thorne & Poehner, 2015; Aljaafreh & Lantolf, 1994; Poehner & Lantolf, 2005) stelt dat geen enkele specifieke feedbackstrategie altijd effectief is. Feedback is effectief als deze in lijn is met de zone van naaste ontwikkeling van de leerling (Vygotsky, 1987). Daarom is de keuze van de focus, het type of de strategie van feedback afhankelijk van de ontwikkeling van de individuele leerling en is de feedback erop gericht dat de leerling zich uiteindelijk zelf kan verbeteren. Hiervoor stelden Aljaafreh en Lantolf (1994) een "*Regulatory Scale*" voor met 12 niveaus die van impliciete feedback naar expliciete feedback gaan om niet alleen stapsgewijze, maar vooral ook afgestemde ondersteuning te kunnen bieden. Zij bevelen aan om te beginnen met de meest impliciete vorm en naar meer expliciete feedback te gaan als de leerling die nodig blijkt te hebben om zichzelf te verbeteren. Het doel is om de overgang van sturing door anderen naar zelfregulatie te vergemakkelijken (Aljaafreh & Lantolf, 1994). Het geven van dergelijke adaptieve feedback vereist echter niet alleen zicht op de spreekprestatie van de leerling zelf, maar ook inzicht in wat de leerling zelf begrijpt en opmerkt (*noticing*, Schmidt, 1990) ten aanzien van zijn spreekprestatie, inzicht in het vermogen van de leerling om zijn

gespreksvaardigheid zelf te verbeteren (regulatieve vaardigheden) en in affectieve factoren bij de leerling die het leerproces kunnen beïnvloeden (zie figuur 1).

Een derde moeilijkheid is dat inzicht in alle bovengenoemde aspecten en niveaus in het leerproces van elke individuele leerling moet worden verworven in de complexe context van een klassikale setting. In een één-op-één begeleidingssetting is dit al moeilijk, laat staan in reguliere klassen met 25 tot 30 leerlingen die de docent slechts twee of drie lessen per week ziet. Vanwege de vluchtige aard van spraak gaat gelegenheid om feedback te geven snel voorbij en wat daarvan daadwerkelijk wordt opgepakt door leerlingen (de *uptake*) hangt voor een groot deel af van hun vermogen om zich te herinneren wat er gezegd is en van de mogelijkheid om zichzelf te verbeteren en een zelfde of vergelijkbare spreektaak nogmaals te oefenen. Tijd is beperkt, want gespreksvaardigheid is niet het enige curriculumonderdeel bij talen. Bovendien heeft de docent naast de leerdoelen van de diverse curriculumonderdelen, gelijktijdig ook andere doelen te realiseren, zoals het creëren en onderhouden van een optimaal leerklimaat, het motiveren en activeren van leerlingen, en dat alles met beperkte tijd, kennis en middelen (Kennedy, 2005; 2016b; Janssen, Westbroek & Doyle, 2015).

Het is dan ook niet vreemd dat docenten moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs in Nederland melden dat de klassen te groot zijn en dat dit, samen met het gebrek aan tijd en gebrek aan zelfstandigheid van leerlingen, hun training van gespreksvaardigheid belemmert (Fasoglio, 2015). Zij hebben moeite met het geven van adaptieve feedback op gespreksvaardigheid (Corda, Koenraad & Visser, 2012). Volgens Kwakernaak (2009: 243) is het geven van feedback op gespreksvaardigheid één van de grootste problemen in het vreemdetalenonderwijs in Nederland. Volgens Lyster e.a. (2013: 30) moeten docenten beschikken over een zeer breed repertoire aan feedbacktypes en -strategieën om uit te kunnen kiezen om af te stemmen op de behoeften van hun leerlingen en af te stemmen op de onderwijscontext. Uit beschrijvende studies is echter gebleken dat docenten een beperkt feedbackrepertoire hebben dat niet altijd voldoet aan de leerbehoeften van individuele leerlingen (Gass & Mackey, 2012; Lyster et al., 2013; Yoshida, 2008). Bovendien ontbreekt vaak de gelegenheid voor leerlingen om hun gespreksvaardigheid te verbeteren. In het voortgezet onderwijs wordt een bepaalde spreektaak vaak maar één keer in een lessenreeks aangeboden zonder extra instructie of oefening en met beperkte gelegenheid voor reflectie achteraf (Goh, 2017; Goh & Burns, 2012; hoofdstuk 2 van Van Batenburg, 2018).

Uit bovenstaande blijkt dat een adaptieve didactiek nodig is om leerlingen te ondersteunen bij het leren zelfreguleren van hun leerproces bij gespreksvaardigheid. Een nieuwe onderwijsaanpak zal echter alleen worden geïmplementeerd in de lespraktijk als deze niet alleen het leren van leerlingen bevordert, maar ook praktisch bruikbaar is voor docenten (Janssen et al., 2015). Praktisch voor docenten betekent dat de adaptieve didactiek concrete ontwerpprincipes biedt om afstemming op de leerbehoeften van hun leerlingen te realiseren in reguliere klassen met 25-30 leerlingen, in de beperkte tijd en met de middelen die beschikbaar zijn, en die niet conflicteren met andere doelen die docenten gelijktijdig ook moeten realiseren in hun lessen (Doyle & Ponder, 1977; Janssen et al., 2013). De nieuwe onderwijsaanpak moet dus passen bij de huidige lespraktijk en andere doelen die in die lespraktijk gerealiseerd moeten worden.

Doelstelling, onderzoeksvraag en methode van onderzoek

Het doel van dit proefschrift was dan ook een didactiek voor zelfregulerend leren van gespreksvaardigheid in moderne vreemde talen te ontwikkelen, te implementeren en te evalueren die adaptief is voor middelbare scholieren en praktisch bruikbaar voor docenten in hun reguliere lespraktijk. De centrale onderzoeksvraag in deze dissertatie was: Wat zijn de ontwerpprincipes voor een didactische didactiek voor zelfregulerend leren van gespreksvaardigheid in een vreemde taal die adaptief is voor leerlingen en praktisch bruikbaar voor docenten?

Dit onderzoek richtte zich zowel op de ontwikkeling van oplossingen voor een praktisch en complex onderwijsprobleem dat mensen uit de onderwijspraktijk tegenkomen als op de ontwikkeling van theoretisch en empirisch onderbouwde ontwerpprincipes. Ontwerpprincipes geven aan wat te doen om uitkomst x te realiseren in context z. Omdat een belangrijk kenmerk van onderwijskundig ontwerp onderzoek is om bij te dragen aan zowel de onderwijspraktijk als theorievorming, is gekozen voor deze methode van onderzoek (McKenney, Nieveen & Van den Akker in Gravemeijer & Cobb, 2006: 110-143). Ontwerponderzoek bestaat vaak uit twee of meer iteratieve cycli van ontwerp, implementatie en evaluatie. Op basis van theorieontwikkeling en praktijkkennis worden initiële ontwerpprincipes opgesteld. Deze worden vertaald naar concreet onderwijs dat vervolgens in de praktijk wordt gebracht. Interventies in de klas worden getoetst aan de hand van zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens. De evaluatie van de nieuwe lespraktijk levert op haar

beurt theoretisch en empirisch onderbouwde ontwerpprincipes op voor het oplossen van het gesignaleerde complexe onderwijsprobleem.

Wat zijn de ontwerpprincipes voor een didactiek voor zelfregulerend leren van gespreksvaardigheid in een vreemde taal die adaptief is voor leerlingen en praktisch voor docenten?

Om deze centrale onderzoeksvraag te beantwoorden werden vier empirische studies uitgevoerd (zie de hoofdstukken 2, 3, 4 en 5). In hoofdstuk 2 wordt verslag gedaan van een pilotstudie naar een mogelijke adaptieve en praktische didactiek met zelfevaluatie door leerlingen als ontwerpprincipe. Na deze pilotstudie werden drie studies uitgevoerd vanuit twee verschillende perspectieven, het perspectief van de leerling en het perspectief van de docent, en met verschillende foci.

Pilotstudie

In de eerste fase van dit onderzoek is op basis van een literatuurstudie een pilotstudie uitgevoerd naar een ontwerp voor een adaptieve en praktische didactiek voor gespreksvaardigheid in een moderne vreemde taal. In deze pilotstudie is onderzocht of zelfevaluatie door leerlingen docenten kan helpen om inzicht te krijgen in de behoeften van individuele leerlingen op het gebied van gespreksvaardigheid en helpt om feedback aan te passen aan deze leerbehoeften. De zelfevaluatie van de leerlingen werd op kleine schaal getest door drie docenten Frans die lesgaven op drie verschillende middelbare scholen in twee 5-vwo klassen en één 4 vwo-klas. De leerlingen voerden een gesprek in het Frans dat opgenomen werd, luisterden hun eigen gesprek terug en vulden een zelfevaluatief formulier in. In elke klas werden 5 of 6 leerlingen aselekt gekozen (n=17). Van hen werden de ingevulde zelfevaluatief formulieren geanalyseerd en is beschreven hoe de leerlingen zichzelf evalueren. Hiervoor zijn de ingevulde antwoorden in de zelfevaluaties in een matrix gezet met: genoemde positieve punten, fouten, verbeterplan en benodigde hulp, die gecategoriseerd werden met de volgende parameters: boodschap, woordenschat, grammatica, uitspraak, en vloeiendheid. Interpretaties door de onderzoeker zijn gemaakt over mate van concreetheid van de inschatting, consistentie en discrepanties tussen de positieve punten, fouten, verbeterplan, en benodigde hulp. In open gestructureerde interviews met de drie docenten werd onderzocht of hun beoogde feedback en inschatting van de spreekprestatie en leerbehoeften

van de leerlingen verschoven als gevolg van het zien van de zelfevaluaties. Ten slotte werd aan de docenten gevraagd om de mogelijke praktische bruikbaarheid van de zelfevaluatie te evalueren. De resultaten van deze pilotstudie toonden aan dat het gebruik van zelfevaluatie door leerlingen om docenten te helpen feedback af te stemmen op de leerbehoeften veelbelovend was: de docenten meldden dat de zelfevaluaties van hun leerlingen hun inzicht in het leerproces met betrekking tot gespreksvaardigheid verhoogden en ze hun voorgenomen feedback wijzigden na het zien van de zelfevaluaties om af te stemmen op de behoeften van de individuele leerlingen. Bovendien evalueerden de docenten het zelfevaluatieproces ook als mogelijk praktisch bruikbaar in de lespraktijk.

Deze pilotstudie gaf inzicht in het eerste ontwerpprincipie, *zelfevaluatie door de leerling*. In de tweede fase van het onderzoek werden, op basis van reflectie op de resultaten van de pilotstudie en literatuuronderzoek, andere ontwerpprincipes om de didactiek adaptief te maken voor leerlingen en praktisch voor docenten uitgewerkt en getest in de lespraktijk. Onderzocht werd in hoeverre de didactiek inderdaad als praktisch werd ervaren door docenten en als adaptief door leerlingen.

Praktische bruikbaarheid van de didactiek

In hoofdstuk 3 van deze dissertatie werd verslag gedaan van het onderzoek vanuit het perspectief van de docenten en lag de focus op het praktisch bruikbaar maken van een adaptieve didactiek. Het eerste ontwerpprincipie uit de pilotstudie, 'zelfevaluatie door leerlingen', is verder uitgewerkt in een adaptieve didactiek met de ontwerpprincipes 'adaptieve feedback' en 'activiteiten ter verbetering'. In deze studie werd ingegaan op de vraag hoe een adaptieve didactiek voor gespreksvaardigheid in moderne vreemde talen op zodanige manier praktisch kan worden gemaakt voor docenten dat zij deze kunnen aanpassen aan hun context en daadwerkelijk kunnen toepassen in hun lespraktijk waarbij de kern van de didactiek wel behouden blijft. Om dit te realiseren, werd op basis van inzichten uit onderzoek naar begrensde rationele en ecologisch rationele besluitvorming (Todd & Gigerenzer, 2012) en *practicality theorie* (Doyle & Ponder, 1977; Janssen et al., 2013) het zogenoemde *Bridging model* gebruikt om de praktische en adaptieve didactiek te ontwikkelen. In navolging van dit *Bridging model* (Janssen, Westbroek, Doyle, & Van Driel, 2013; Janssen, Westbroek & Doyle, 2015) werd de reguliere lespraktijk van gespreksvaardigheid in moderne vreemde talen eerst

opgesplitst in bouwstenen. Bouwstenen zijn herkenbare lessegmenten, in dit geval van reguliere moderne vreemde talen lessen, zoals *input* (het lezen van teksten of luisterfragmenten), oefeningen (bijvoorbeeld gericht op grammatica of woordverwerving), spreekactiviteiten en feedback. De volgende stap was het ontwerpen van principes die gericht zijn op het bereiken van de doelen van de nieuwe didactiek. Zoals gezegd waren de doelen van de didactiek inzicht in het leerproces bij gespreksvaardigheid krijgen om op leerbehoeften af te stemmen. De ontwerpprincipes moesten het mogelijk maken om de bouwstenen op verschillende manieren in de bestaande lespraktijk op te nemen, zodat de docenten de didactiek konden aanpassen aan hun eigen lespraktijk. Er werden drie praktische ontwerpprincipes geformuleerd om de doelstellingen van de didactiek te bereiken: 1) een zelfevaluatie door de leerling toevoegen aan een spreekactiviteit, waarna vervolgens op basis van die zelfevaluatie 2) gedifferentieerd activiteiten ter verbetering en 3) adaptieve feedback worden aangeboden, waarna de leerlingen dezelfde of een vergelijkbare spreekactiviteit doen en de voortgang evalueren. Dit kan worden herhaald waardoor een iteratief leerproces ontstaat. De adaptieve didactiek bestaande uit deze drie ontwerpprincipes werd de *SpeakTeach* didactiek genoemd.

Aan de hand van vragenlijsten en visuele weergaven van de lessen werd onderzocht hoe 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 de *SpeakTeach* didactiek toepasten 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 en welke overwegingen ze daarbij hadden. Daarbij werd de praktische bruikbaarheid van de ontwikkelde didactiek vastgesteld met de zogenoemde onderwijs-impactanalyse (Janssen, Westbroek & Doyle, 2014a).

Uit de resultaten bleek dat in bijna alle lessenseries waarin de docenten de nieuwe didactiek toepasten, de kern van de didactiek (de drie ontwerpprincipes) behouden bleef. Alle drie de ontwerpprincipes zijn door de docenten geïmplementeerd in hun lespraktijk waarbij adaptieve overwegingen een rol speelden, in lijn met de doelen van de didactiek. De docenten hebben de drie ontwerpprincipes ingezet op veel verschillende manieren om af te stemmen op hun leerlingen, hun eigen lesstijl en lespraktijk, waardoor veel varianten van *SpeakTeach* lessen ontstonden. De didactiek bleek dus flexibel toe te passen in de lespraktijk.

Bovendien bleek uit een onderwijs-impactanalyse dat de docenten de didactiek praktischer en wenselijker dan hun reguliere lespraktijk vonden en niet moeilijker te implementeren dan hun reguliere lespraktijk. De docenten moderne vreemde talen uit het onderzoek rapporteerden over hun reguliere lespraktijk van gespreksvaardigheid problemen te hebben met betrekking tot de grootte van de klas, de organisatie, ordehandhaving en het actief bezig houden van de leerlingen. Deze praktische knelpunten werden niet genoemd voor de nieuwe didactiek. Inzicht in het leerproces en het kunnen afstemmen op de behoeften van de leerlingen werden als voordelen genoemd van de nieuwe didactiek.

Adaptiviteit van de didactiek

De studie in hoofdstuk 4 ging in op de onderzoeksvraag vanuit het oogpunt van de leerlingen. In deze studie werd de vraag gesteld of een zelfevaluatieprocedure een adaptief hulpmiddel kan zijn voor leerlingen in het voortgezet onderwijs om hun gespreksvaardigheid in vreemde talen te leren verbeteren en hun leerproces zelf te reguleren.

In een quasi-experimentele studie werd onderzocht in welke mate er veranderingen plaatsvonden in het proces van zelfregulering bij het verbeteren van de eigen gespreksvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Tevens werd onderzocht in welke mate de leerlingen de zelfevaluatieprocedure als motiverend ervoeren en de gekregen steun (in de vorm van feedback en/of verbeteractiviteiten) als adaptief. Hiertoe werd een zelfevaluatieprocedure uitgevoerd in lessen moderne vreemde talen door 329 leerlingen uit verschillende leerjaren, op verschillende niveaus (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), op 10 verschillende reguliere middelbare scholen. Daarnaast was er een controlegroep met 369 leerlingen uit moderne vreemde talenklassen eveneens van verschillende leerjaren, op verschillende niveaus en van verschillende scholen. Een cyclus van de zelfevaluatieprocedure bestond uit het uitvoeren van een gesprek in een moderne vreemde taal, gevolgd door de zelfdiagnose van de leerling met verbeterplan. Op basis van de zelfdiagnose en een verbeterplan kreeg de leerling adaptieve feedback en verbeteractiviteiten van zijn docent om de gespreksvaardigheid te verbeteren.

Er werden 1.024 zelfevaluaties van de leerlingen uit de experimentele groep onderzocht die diagnoses bevatten van een opname van hun eigen gespreksvaardigheid, hun verbeterplannen en voorkeur voor werkvorm of hulp van de docent. Daarnaast werden onder

zowel de experimentele als de controlegroep vragenlijsten afgenomen om te meten in hoeverre de leerlingen gekregen feedback en verbeteractiviteiten als adaptief ervoeren. Tot slot werden vragenlijsten onder de experimentele groep afgenomen om de motivatie van de leerlingen voor de verschillende onderdelen van de zelfevaluatieprocedure (het opnemen en terugluisteren van de eigen spreekprestatie; het evalueren van de eigen spreekprestatie; het maken van een verbeterplan; het uitvoeren van het verbeterplan) en ook om de mate van spreekangst te meten.

Uit de resultaten van dit onderzoek bleek dat de perceptie van de leerlingen van hun leerbehoeften veranderde na een aantal iteraties van de zelfevaluatieprocedure. Een belangrijk doel van de zelfevaluatieprocedure was om leerlingen uit het voortgezet onderwijs te ondersteunen om steeds onafhankelijker te worden tijdens het doorlopen van de verschillende onderdelen van het zelfreguleringsproces. Er werd vastgesteld dat de behoefte van de leerlingen aan hulp van de docent afnam en dat de voorkeur voor zelfstandig werken na een aantal iteraties van de zelfevaluatieprocedure toenam. Bovendien werden ook verschuivingen in de diagnoses en foci van de verbeterplannen gevonden. Het bleek dat de leerlingen de foci van hun diagnoses en plannen uitbreidden. Het onderzoek toonde ook aan dat leerlingen de zelfevaluatieprocedure als motiverend ervoeren. In de mate van spreekangst werd geen verandering vastgesteld.

Wat betreft de adaptiviteit van feedback en activiteiten ter verbetering werd in de post-test gevonden dat de leerlingen in de experimentele groep de verbeteractiviteiten in gespreksvaardigheidslessen over het algemeen even afgestemd op hun behoeften vonden als de controlegroep en feedback minder afgestemd op hun behoeften dan de controlegroep. Maar in de vragenlijsten die tijdens de interventie direct na een specifieke zelfevaluatiecyclus werden afgenomen in de experimentele groep, gaven de leerlingen aan dat zij in de meeste gevallen de feedback- en verbeteractiviteiten als adaptief ervoeren. Hieruit kan worden geconcludeerd dat feedback en leeractiviteiten tijdens gespreksvaardigheidslessen over een hele periode door de leerlingen van de experimentele groep niet als adaptiever dan normaal werden beschouwd, maar dat de specifieke periodes van werken aan de zelfevaluatieprocedure door hen wel als adaptief werden ervaren.

Docentprofessionalisering m.b.t. uitbreiden van onderwijsrepertoire met een adaptieve didactiek voor gespreksvaardigheid in een moderne vreemde taal

In hoofdstuk 5 werd ook de praktische kant van de adaptieve didactiek onderzocht, maar dan vanuit het perspectief van individuele docenten met de focus op hun professionele ontwikkeling. In dit hoofdstuk werd onderzocht hoe docenten kunnen worden ondersteund bij het uitbreiden van hun onderwijsrepertoire met een adaptieve didactiek voor gespreksvaardigheid in een moderne vreemde taal, de zogenoemde *SpeakTeach* didactiek (onderzocht en beschreven in de studies in hoofdstuk 3 en 4). Voor docentprofessionalisering is het belangrijk om rekening te houden met zowel de doelen van docenten als hun huidige lespraktijk. Zoals eerder gezegd, vereist de klasecologie dat docenten in beperkte tijd en met beperkte middelen meerdere doelen tegelijk realiseren. Een nieuwe didactiek moet passen bij deze contextuele beperkingen en bij de persoonlijke doelen van de docenten. Verder blijkt uit onderzoek dat onderwijsinnovaties moeten voortbouwen op de bestaande lespraktijk van de docenten en stappen moeten bieden die de integratie van het nieuwe onderwijsvoorstel in de bestaande lespraktijk mogelijk maken (zie bijv. Bransford, Derry, Berliner & Hammerness, 2005). Om dit te realiseren werd in deze studie een adaptief professionaliseringstraject ontworpen op basis van twee onderling samenhangende ontwerpprincipes: modulariteit en zelfevaluatie door de docent. Om verschillen te zien tussen de huidige lespraktijk en de gewenste innovatieve lespraktijk, werden beide vormgegeven in vergelijkbare modules of bouwstenen (modulariteit) en geëvalueerd door de docent (zelfevaluatie). Door deze bestaande bouwstenen te recombineren volgens een aantal richtlijnen (de ontwerpprincipes van de adaptieve didactiek) konden verschillende leerroutes worden gevolgd door de docenten om de nieuwe didactiek in hun lespraktijk te implementeren. Verondersteld werd dat er behoefte zou zijn aan verschillende adaptieve leerroutes, aangezien docenten verschillen in hun omstandigheden en hun doelen.

In deze studie werd onderzocht of er in een professionaliseringstraject op basis van modulariteit en zelfevaluatie door docenten adaptieve leertrajecten konden worden gerealiseerd waarbij docenten zowel de doelen van de innovatie (de adaptieve didactiek, de *SpeakTeach* didactiek) als hun eigen doelen konden bereiken op een manier die past bij en voortbouwt op wat de docenten al deden in hun lespraktijk. Hiervoor werd gebruik gemaakt van zelfevaluaties door de docenten (n=11) van hun eigen lespraktijk in gespreksvaardigheid in een moderne vreemde taal. Deze zelfevaluaties omvatten visuele weergaven van hun

reguliere lespraktijk en een prioritering van beoogde doelen. De zelfevaluatie werden gebruikt om te bepalen hoe de docenten de verschillende ontwerpprincipes van de *SpeakTeach* didactiek in opeenvolgende lessenseries implementeerden en om de leerroutes van de docenten te beschrijven. Daarnaast werden de open vragen van een impactanalyse (Janssen et al., 2014a) gebruikt om gegevens te verzamelen over de voor- en nadelen van de reguliere lespraktijk en de lessenseries die volgens de *SpeakTeach* didactiek zijn ontworpen.

Uit de resultaten bleek dat vrijwel alle docenten (10 van de 11) erin slaagden hun onderwijsrepertoire uit te breiden in lijn met de doelen van de innovatie (de *SpeakTeach* didactiek). Daarbij waren zij over het algemeen zowel tevreden over het bereiken van de doelen van de innovatie als over het bereiken van andere eigen doelen. Drie verschillende categorieën in leerroutes konden worden onderscheiden. Ten eerste *de bouwers* die dicht bij hun reguliere lespraktijk bleven en stapsgewijs op hun routines bouwden naar een nieuwe lespraktijk. Ten tweede, een categorie die bestond uit *vernieuwers met ook weer grote stappen terug*. Zij experimenteerden direct met grote stappen in vernieuwing en namen vervolgens ook weer stappen terug naar vernieuwingen dicht bij hun oorspronkelijke lespraktijk. En ten derde, *vernieuwers die verfijnden*, experimenteerden ook direct met nieuwe lespraktijken, maar deden daarna geen grote stappen terug. In plaats daarvan consolideerden en verfijnden zij de toepassing van de nieuwe didactiek (de *SpeakTeach* didactiek).

In conclusie, het professionaliseringstraject op basis van modulariteit en zelfevaluatie door de docenten stelde alle docenten op één na in staat om hun eigen leerroutes te volgen in de richting van de beoogde innovatie (de adaptieve didactiek) én passend bij hun doelen en lespraktijk.

Beantwoording centrale onderzoeksvraag

Ontwerpprincipes van de adaptieve en praktische didactiek

De deelstudies hebben geresulteerd in de volgende theoretische onderbouwde en beproefde ontwerpprincipes voor een didactiek voor zelfregulerend leren van gespreksvaardigheid in een vreemde taal die adaptief is voor leerlingen en praktisch bruikbaar voor docenten.

Om de didactiek voor het zelfregulerend leren van gespreksvaardigheid voor leerlingen adaptief te maken, bevatte de didactiek de volgende ontwerpprincipes:

1. Voeg een zelfevaluatie door de leerling toe aan een spreekactiviteit

De zelfevaluatie bestaat uit een diagnose door de leerling van een opname van een door de leerling gevoerd gesprek in een moderne vreemde taal, een door de leerling opgesteld plan met verbeteractiviteiten, gewenste werkvorm of vraag om hulp van de docent.

2. Zorg voor activiteiten voor verbetering en differentiatie

Op basis van de zelfevaluatie met een door de leerling opgesteld verbeterplan biedt de docent activiteiten aan voor verbetering in vervollessen of als huiswerk. De verbeterplannen bieden mogelijkheden om aan de leerbehoeften van de leerling tegemoet te komen door te differentiëren naar type en aantal verbeteringsactiviteiten, werkvorm en sturing in de lessen.

3. Zorg voor adaptieve feedback

Het uiteindelijke doel van de didactiek is zelfregulatie en daarom moet de keuze van de focus, het type en de strategie van de feedback worden afgestemd op de ontwikkeling van de leerling. De zelfevaluatie door de leerling geeft inzicht in die ontwikkeling. De diverse onderdelen van de zelfevaluatie, te weten: de diagnose, verbeterplan, gewenste werkvorm en eventueel vraag om hulp van de docent, en daarnaast eventueel de opname van de spreekprestatie van de leerling, geven de docent informatie om feedback op maat te geven.

Daarnaast is het belangrijk dat, na uitvoering van het verbeterplan, de leerlingen dezelfde of een vergelijkbare spreektaak met zelfevaluatie opnieuw doen om na te gaan of ze vooruitgang hebben geboekt en om in de praktijk te brengen wat ze geleerd hebben. Een nieuwe cyclus van monitoren en verbeteren kan dan beginnen (herhaling van principes 1 tot en met 3).

Wat betreft de praktische bruikbaarheid voor docenten zijn de ontwerpprincipes tweeledig. Ten eerste hadden de ontwerpprincipes voor de praktische bruikbaarheid voor docenten betrekking op *het weergeven van de didactiek*. Ten tweede hadden ze betrekking op *het realiseren van een professionaliseringstraject* dat docenten in staat stelde om hun onderwijsrepertoire uit te breiden door expliciet voort te bouwen op wat ze al doen en waarderen.

Om de didactiek praktisch te maken is gebruik gemaakt van het *Bridging model* (Janssen, Westbroek, Doyle & Van Driel, 2013; Janssen et al., 2015) dat het ontwerpprincipes van modulariteit bevat. Het ontwerpprincipes van zelfevaluatie door de docent is toegevoegd aan dit *Bridging model*. De onderling samenhangende ontwerpprincipes van modulariteit en zelfevaluatie zorgden ervoor dat de docenten de didactiek konden aanpassen aan hun doelen en lespraktijk en in gewenste stappen konden integreren in hun lespraktijk op een flexibele manier.

Ontwerpprincipes voor praktische bruikbaarheid:

1. Beschrijf de reguliere lespraktijk en de gewenste lespraktijk op een modulaire manier in vergelijkbare modules of bouwstenen. In deze studie is een bouwsteen een herkenbaar lessegment van een reguliere vreemde talenles(senserie). Door bestaande bouwstenen volgens een aantal richtlijnen (de ontwerpprincipes van de didactiek) te recombineren, kunnen docenten de didactiek flexibel aanpassen aan hun eigen lespraktijk.

2. Start een professionaliseringstraject met een zelfevaluatie door de docent van zijn/haar huidige lespraktijk en van de innovatieve lespraktijk. Modulariteit maakt gerichte zelfevaluatie mogelijk doordat de huidige lespraktijk en de innovatieve lespraktijk in vergelijkbare bouwstenen van hetzelfde beschrijvingsniveau zijn weergegeven. Op basis van de zelfevaluaties door de docenten van de bestaande en hun gewenste situaties formuleren de docenten doelen en voornemens voor verbetering en kiezen ze hoe ze de bouwstenen van de innovatie (de nieuwe didactiek) in hun lespraktijk integreren. Bovendien maken de zelfevaluaties van de docenten het mogelijk om het professionaliseringstraject af te stemmen op hun behoeften, aangezien het zowel de docenten zelf als de facilitator van het professionaliseringstraject informatie verschaft over wat de docenten doen, ervaren, willen bereiken en welke input en activiteiten nodig en gewenst zijn.

Zelfevaluatie is dus op twee niveaus in deze dissertatie als ontwerpprincipes gebruikt: op het niveau van de leerlingen (zelfevaluatie door de leerlingen van hun eigen gespreksvaardigheid) als ontwerpprincipes om de didactiek adaptief te maken voor de leerlingen en op het niveau van de docenten (zelfevaluatie door de docenten van hun eigen lespraktijk in

gespreksvaardigheid) als ontwerpprincipe om de didactiek praktisch te maken voor de docenten en om het professionaliseringstraject van de docent adaptief te maken.

Theoretische en praktische implicaties, beperkingen en vervolgonderzoek

Het doel van het onderzoek in dit proefschrift was het ontwerpen en evalueren van een praktische, adaptieve onderwijsaanpak voor zelfregulerend leren van gespreksvaardigheid. Op het gebied van kennisontwikkeling over zelfregulerend leren, draagt dit onderzoek bij doordat het theoretisch onderbouwde en beproefde concrete ontwerpprincipes heeft opgeleverd om een iteratief leerproces van zelfregulatie te faciliteren. De resultaten laten zien dat studenten dit proces van zelfregulering daadwerkelijk onafhankelijker konden doorlopen en dat de focus in hun evaluaties en plannen is veranderd. Een beperking van het onderzoek is dat het zich richtte op zelfregulerend leren bij een heterogene groep middelbare scholieren. Verder onderzoek zou moeten uitwijzen of er verschillen in zelfregulatie zijn in termen van leerjaar, leerniveau en taal.

Een van de concrete ontwerpprincipes om het zelfregulerend leren te ondersteunen was zelfevaluatie door leerlingen. Dit onderzoek draagt bij aan onderzoek over self-assessments door de specifieke benadering van zelfevaluatie. Doel van de zelfevaluatie was niet een accurate inschatting door de leerlingen, maar enerzijds het verkrijgen van inzicht voor de docent hoe de leerling zich inschat, zodat afgestemd kan worden bij het huidige niveau en de mate van zelfregulatie van de leerling, en anderzijds leerlingen stimuleren hun eigen leertraject te ontwerpen en uit te voeren in een iteratief leerproces.

Een ander ontwerpprincipe was adaptieve feedback. In overeenstemming met de socioculturele benadering is er in dit onderzoek van uitgegaan dat feedback moet worden afgestemd op de zogenoemde zone van de naaste ontwikkeling van de leerlingen. Socioculturele studies vinden vaak buiten het klaslokaal plaats in één-op-één situaties. Dit onderzoek richtte zich echter op een adaptieve didactiek in reguliere klassen met 25 tot 30 leerlingen. Resultaten over de mate waarin leerlingen de feedback en verbeteractiviteiten als adaptief hebben ervaren bij gespreksvaardigheid roepen vragen op. Aan de ene kant was er geen verschil in hoe adaptief leerlingen verbeteractiviteiten vonden in de pre- en post-metingen en vonden leerlingen uit de experimentele groep de feedback zelfs minder adaptief dan leerlingen uit de controlegroep. Aan de andere kant gaven de tussentijdse metingen die telkens direct na het doorlopen van een specifieke cyclus van de zelfevaluatieprocedure

werden uitgevoerd wel aan dat de leerlingen van de experimentele groep zowel de feedback als de verbeteractiviteiten in de meeste gevallen als adaptief ervoeren. Mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de tussentijdse metingen wellicht de perceptie van adaptiviteit nauwkeuriger meten omdat zij gericht waren op een specifieke cyclus van de zelfevaluatieprocedure terwijl de pre- en postmetingen betrekking hadden op gespreksvaardigheidslessen in het algemeen. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat leerlingen uit de experimentele groep kritischer zijn geworden door de zelfevaluatieprocedure, door na te denken over de vraag of ze hadden gekregen wat ze nodig hadden. Wellicht werden hoge verwachtingen bij de leerlingen van de experimentele groep gewekt over de mate waarin feedback en vervolgactiviteiten zouden worden afgestemd, omdat hen werd gevraagd hun behoeften aan te geven in de zelfevaluaties, terwijl dit niet werd gevraagd aan de leerlingen van de controlegroep. Tot slot zou een andere verklaring kunnen zijn dat de docenten uit de experimentele groep wel meer adaptieve feedback hebben kunnen geven, maar niet genoeg, bijvoorbeeld door onervarenheid met de nieuwe manier van lesgeven, of omdat tijd ontbrak voor een adequate analyse van de zelfevaluaties en voor het bedenken van adaptieve feedback en leeractiviteiten. Vervolgonderzoek zou verklaringen kunnen zoeken door bijvoorbeeld leerlingen te ondervragen en de voorkeuren van leerlingen met betrekking tot feedback en activiteiten te vergelijken met observaties van de feedback en de daadwerkelijk gegeven activiteiten.

Dit proefschrift draagt ook bij aan onderzoek naar implementatie van onderwijsinnovaties en onderzoek naar professionele ontwikkeling van docenten door aan te sluiten bij een modulaire benadering en daaraan een nieuwe component, die van zelfevaluatie, toe te voegen. Dit element is op twee niveaus toegevoegd: op het niveau van de leerlingen en op het niveau van de docenten. Om de didactiek adaptief voor de leerling maar ook praktisch te maken voor docenten, is de zelfevaluatiecomponent van leerlingen als bouwsteen, ofwel module, toegevoegd hetgeen drie functies dient: het vergroten van het vermogen van de leerlingen om hun gespreksvaardigheid zelf te reguleren; het vergemakkelijken van onderwijs op maat; en een praktische, organisatorische functie, namelijk dat het leren van de leerlingen doorloopt terwijl er meer tijd wordt gecreëerd voor adaptief onderwijs. Uit de resultaten in dit onderzoek blijkt dat docenten de didactiek praktisch bruikbaar vinden, de didactiek konden toepassen in hun lespraktijk en geheel of gedeeltelijk willen blijven gebruiken. Ten aanzien van deze bevindingen moet worden

opgemerkt dat analyses van in hoeverre docenten de ontwerpprincipes van de adaptieve aanpak hebben geïmplementeerd, gebaseerd zijn op gegevens van docenten over hun eigen lespraktijk. In verder onderzoek zou het gedrag van docenten kunnen worden geobserveerd om te achterhalen hoe zij de onderwijsaanpak in hun lessen hebben geïmplementeerd.

Op het niveau van de docent is de zelfevaluatie door de docent van de eigen lespraktijk in gespreksvaardigheid toegepast om leerroutes in het kader van docentprofessionalisering adaptief te maken. Modulariteit en zelfevaluatie maakten het mogelijk voor docenten de innovatieve didactiek te implementeren en af te stemmen op hun doelen en lespraktijk.

Inherent aan ontwerponderzoek is dat het naast theoretische ontwikkeling zich ook richt op de ontwikkeling van oplossingen voor een praktisch onderwijsprobleem. Belangrijke praktische implicaties van de toepassing van de adaptieve didactiek in het onderwijs zijn dat het docenten de mogelijkheid biedt om meer informatie te krijgen over de leerbehoeften van hun leerlingen door middel van de zelfevaluaties en dat dit hen in staat stelt om hun feedback af te stemmen op de leerlingen, waardoor het minder ad hoc wordt. De *SpeakTeach* didactiek biedt de leerlingen ook de mogelijkheid om hun gespreksvaardigheid te verbeteren en de spreekactiviteit opnieuw te doen. Het maakt niet uit hoeveel tijd een docent toelaat om een *SpeakTeach* ronde uit te voeren (een sessie van 10 minuten, een hele les of meerdere lessen), inherent aan de aanpak is dat na de spreekactiviteit verbeteringsactiviteiten worden gedaan en dat vervolgens de spreekactiviteit wordt herhaald. De adaptieve didactiek maakt dat spreektaken geen geïsoleerde taken zijn in een les of lessenserie, omdat het *alignment* creëert tussen leerdoel, spreekactiviteit en andere leeractiviteiten. De aanpak bestaat namelijk uit bestaande lessegmenten, zoals bijvoorbeeld lezen, luisteren, grammatica en woordenschat, die in een samenhangende set van leeractiviteiten als activiteiten ter verbetering worden gebruikt en daarmee dienen om de gespreksvaardigheid te verbeteren. Hierdoor krijgt gespreksvaardigheid een prominentere plaats in de lessen. Er is meer aandacht voor gespreksvaardigheid, zoals docenten van de experimentele groep meldden (zie hoofdstuk 3). Een belangrijk resultaat was dat de adaptieve onderwijsaanpak de leerlingen de mogelijkheid bood om actiever te zijn bij het oefenen van het spreken van moderne vreemde talen, omdat de aanpak vereist dat alle leerlingen spreken, hun gesprek terugluisteren, evalueren, verbeteren en herhalen. Daarnaast boden de zelfevaluaties met verbeteringsplannen van leerlingen mogelijkheden voor meer adaptieve leertrajecten van leerlingen en dus meer

differentiatie van activiteiten, feedback, tempo, werkvormen en variatie in de mate van sturing. Hoeveel zal afhangen van de docent, de leerlingen en hun context. Omdat er allerlei variaties mogelijk zijn met de ontwerpprincipes van de adaptieve didactiek, kunnen de docenten de aanpak aanpassen aan hun onderwijspraktijk. Dit zal ook betekenen dat er veel verschillende *SpeakTeach* praktijken zullen zijn (zie hoofdstuk 3).

De praktische adaptieve didactiek in dit onderzoek is ontwikkeld voor gespreksvaardigheid. De aanpak zou ook toegepast kunnen worden op andere vaardigheden bij moderne vreemde talen. In de eerste plaats zou de flexibiliteit van de didactiek en de manier waarop die in de praktijk wordt gebracht door gebruik te maken van de stappen van het *Bridging Model*, kunnen worden overgenomen voor andere vernieuwingen. Daarnaast zou de manier waarop het ervoor zorgt dat feedback en leeractiviteiten kunnen worden afgestemd op de behoeften van de leerlingen, namelijk door middel van een iteratief leerproces van zelfevaluaties gevolgd door feedback en op maat gemaakte verbeteringsactiviteiten, ook kunnen worden toegepast op verschillende vakken en op andere onderdelen van het moderne vreemde-talencurriculum. Studenten zouden bijvoorbeeld kunnen analyseren wat ze goed hebben gedaan en wat niet tijdens een luistertest, een leestoets of in een zelfgeschreven tekst en vervolgens een verbeterplan kunnen maken en de toets opnieuw afleggen.

Het ontwerpprincipe van zelfevaluatie zou ook kunnen worden gebruikt in andere vakken. Bij bètavakken zouden studenten bijvoorbeeld hun eigen practicumonderzoek kunnen evalueren. De zelfevaluaties beogen de leerlingen bewust te maken van de stappen die ze moeten zetten en tegelijkertijd geven ze de docent inzicht in wat de leerlingen zelf opmerken en begrijpen van hun leerproces en wat zij zien wat verbeterd moet worden. Dit maakt het docenten mogelijk om niet alleen feedback te geven op het uitgevoerde onderzoek, maar ook op de reflecties van de leerlingen, zodat zij hen ook op een regulatief niveau kunnen begeleiden.

Ten slotte kunnen de ingrediënten van modulariteit en zelfevaluatie door docenten inspireren om docentprofessionaliseringstrajecten adaptiever te maken.

