

# **NT2-CAHIER**

## **FEEDBACK**

---

'Fouten' benutten in het NT2-onderwijs

Fros van der Maden

**Boom**

# INHOUD

Inleiding	6	
1	Waarom feedback zo belangrijk is in het NT2-onderwijs	8
2	Correct taalgebruik	17
3	'Fouten'	22
4	Vormen van feedback	30
5	Effectiviteit	39
6	Feedback en het VUT-model	43
7	Criteria en niveaus	49
8	Meer over feedback op spreek- en gespreksvaardigheid	58
9	Meer over feedback op schrijfvaardigheid	70
10	Peerfeedback	76
11	Het feedbackboekje	84
Index	89	
Literatuur	91	

 Op [www.nt2school.nl](http://www.nt2school.nl) vind je:

- 4 Feedbackformulier bij taalprojecten
- 4 Correctiemodel schrijfopdrachten
- 4 Autocorrectieformulier bij schrijfopdracht 'Mail over dagje uit' (A2)
- 10 Peerbackformulier bij spreekopdracht 'Instructie fruit-smoothie' (A2)
- 10 Peerbackformulier bij gespreksopdracht 'Broek ruilen' (B1)
- 10 Peerbackformulier bij schrijfopdracht 'Tekst schoolwebsite' (A2)
- 10 Peerbackformulier bij schrijfopdracht 'Meer groen in de wijk' (B1)
- 10 Peerbackformulier bij discussie 'Verkeer in de stad' (A2)

# INLEIDING

Waarschijnlijk vragen veel NT2-docenten zich, net als ik, bij tijd en wijle af hoeveel er gebeurt met de feedback die we op de taaluitingen van taalleerders geven. Feedback op spreek-, gespreks- en schrijfoopdrachten, feedback op toetsen, projecten en presentaties: we schrijven en praten heel wat af, in de veronderstelling dat we de taalleerder daarmee verder brengen. Maar is dat ook zo? Welke rol heeft feedback in onze lessen? Waar moeten we precies op letten? Welke manieren van feedback geven werken het best?

Ik besloot me hier nader in te verdiepen, onder andere door er met collega's over te praten, er tijdens mijn lessen mee te experimenteren en er zo veel mogelijk over te lezen. Vooral over het rendement van feedback wilde ik meer weten; hoe zorg je ervoor dat je feedback zijn doel echt bereikt?

Het goede nieuws is, zo las ik in het onderzoek van Catherine van Beuningen getiteld 'De rode pen werkt!' (UvA 2009)<sup>1</sup>, dat feedback op schrijfproducten wel degelijk helpt om de schrijfvaardigheid te verbeteren. En de masterscriptie van Nelleke van Zwienen over 'correctieve feedback' (of te wel feedback die gericht is op het verbeteren van iemands taalgebruik), leerde mij dat ook feedback op spreekvaardigheid effectief kan zijn, met name als die expliciet is. Expliciete feedback kenmerkt zich door het nadrukkelijk benoemen dat je feedback geeft, waardoor je de aandacht van de taalleerder richt op wat je zegt. Wat dieper op een 'fout' ingaan of de taalleerder uitnodigen zelf de fout te verbeteren is misschien zelfs een nog betere manier om feedback te laten beklijven.

In dit cahier komen diverse aspecten van feedback aan de orde. In de hoofdstukken 1 tot en met 3 gaat het over de rol van feedback in het NT2-onderwijs, het relatieve belang van correct taalgebruik en de functie van fouten maken voor de taalverwerving. Vervolgens ga ik in hoofdstuk 4 en 5 in op verschillende manieren waarop je feedback kunt geven en bespreek ik hoe je de effectiviteit ervan bewaakt. Hoofdstuk 6 en 7 gaan over 'randvoorwaarden' voor effectieve feedback: het toepassen van het VUT-model en het formuleren van criteria bij opdrachten. In hoofdstuk 8 en 9 ga ik dieper in op de algemene aandachtspunten die gelden bij feedback op spreek- en gespreksvaardigheid, en feedback op schrijfvaardigheid.

<sup>1</sup> Zie voor alle verwijzingen de literatuuropgave achterin dit cahier.

In hoofdstuk 10 behandel ik de mogelijkheden die peerfeedback biedt, oftewel feedback van groepsgenoten. In het artikel van Maud Beersmans en Wijnanda Heutink in Les is te lezen dat deze vorm van feedback behoorlijk effectief kan zijn. Ik denk dat we er meer gebruik van kunnen maken in het NT2-onderwijs dan we nu doen. Een duidelijke instructie met expliciete aandachtspunten, toegespitst op het niveau van de taalleerders, kan helpen om peerfeedback in goede banen te leiden.

Een onderdeel van het ‘feedbackexperiment’ in mijn eigen klassen was het werken met ‘het feedbackboekje’, waarin taalleerders de individuele schriftelijke feedback noteren die zij krijgen op hun werk. In mijn lessen gebruiken we het inmiddels al enkele jaren en zowel mijn leerlingen als ik zijn er enthousiast over. In hoofdstuk 11 lees je hier meer over.

Tot slot wil ik nog een belangrijk inzicht delen: de effectiviteit van feedback hangt sterk samen met de aandacht die wordt besteed aan *alle* stadia van het formatieve proces. Commentaar op een spreek- of schrijfproduct staat nooit op zichzelf, maar grijpt, als het goed is, terug op wat er in de instructiefase al is voorbereid. Maak dus, wanneer je een opdracht geeft, niet alleen duidelijk *wat* er moet gebeuren, maar vertel ook duidelijk *waarom* en *hoe* het moet gebeuren, zodat de taalleerder weet wat er van hem verwacht wordt. In je feedback kun je hierop terugkomen. Door aan het begin van een taak expliciet te zijn over de criteria waaraan een opdracht moet voldoen, heb je in feite de feedbackfase al voorbereid.

In dit cahier lees je welke inzichten mijn zoektocht naar (het rendement van) feedback in het tweedetaalonderwijs nog meer heeft opgeleverd. Ik hoop dat het boekje je zal helpen en inspireren om de mogelijkheden van ‘fouten’ in de NT2-klas zo optimaal mogelijk te benutten.

Groningen, zomer 2024  
Fros van der Maden  
fros@edutekst.eu

NB: Uit praktische overwegingen heb ik ervoor gekozen om in dit cahier de voornaamwoorden hij/hem/zijn te gebruiken. Hierbij een vriendelijk verzoek aan de lezer om overal waar in dit cahier hij/hem/zijn is geschreven, ook ze/zij/haar/hen/hun te lezen.

# 1 WAAROM FEEDBACK ZO BELANGRIJK IS IN HET NT2-ONDERWIJS

De afgelopen decennia zijn docenten *Nederlands als tweede taal (NT2)* zich steeds bewuster geworden van de belangrijke rol die feedback heeft hun lessen. Dat was een direct gevolg van de nieuwe inzichten over taalverwerving en taaldidactiek die in de loop van die periode doorbraken. Het vak NT2 zoals we dat nu kennen, bestaat immers nog helemaal niet zo lang. Een korte terugblik op het ontstaan van en de ontwikkelingen in het NT2-onderwijs maakt duidelijk waarom feedback zo belangrijk is bij het leren en onderwijzen van een tweede taal.

## De grammatica-vertaalmethode in het vreemdetalenonderwijs

Voordat het tweedetaalonderwijs in Nederland echt vorm kreeg, werden de ideeën over hoe je een nieuwe taal leert bepaald door de heersende opvattingen in het *vreemdetalenonderwijs*, dus de lessen in talen zoals Engels, Duits en Frans op scholen voor voortgezet onderwijs en in cursusverband. Het leren van een vreemde taal was vooral een kwestie van grammaticaregels en woorden uit je hoofd leren, en daarnaast van vertalen. Deze benadering wordt de *grammatica-vertaalmethode* genoemd. Er werden weliswaar wel teksten gelezen en beluisterd tijdens de vreemdetalenlessen, maar die teksten stonden vaak ver af van het leven van alledag in het land van de *doeltaal* (= de taal die wordt geleerd). Voor het spreken en schrijven in de doeltaal was relatief weinig aandacht. De nadruk lag op lezen, luisteren en vertalen, en op het inslijpen van regels en woorden.

Het belang dat werd gehecht aan de *receptieve vaardigheden* kwam voort uit de opvatting dat je een taal vooral zou leren door te imiteren. Door teksten te lezen en te beluisteren, en door regels en woorden te leren, zouden taalleerders de doeltaal gaan doorgronden, vanzelf de verschillen tussen hun moedertaal en de doeltaal ontdekken, en daaruit conclusies gaan trekken. Zo zouden ze (indirect) de bouwstenen verzamelen die nodig zijn om ook te kunnen spreken en schrijven in de doeltaal.

Lezers die in de tweede helft van de vorige eeuw in het Nederlandse voortgezet onderwijs vreemde talen hebben geleerd, weten waarschijnlijk uit eigen ervaring nog wel dat de

grammatica-vertaalmethode in veel gevallen niet erg effectief was. Tijdens vakanties bleek je de talen uit je vakkenpakket vaak helemaal niet zo goed te spreken als je na jaren onderwijs in die talen zou mogen verwachten. In de praktijk bleef de productieve taalvaardigheid meestal nogal achter bij de receptieve taalvaardigheid.

## Ontstaan van het tweedetaalonderwijs

Na de Tweede Wereldoorlog kwamen steeds meer mensen naar Nederland om hier te werken. Het begon met de ‘gastarbeiders’: buitenlandse arbeidskrachten die door ondernemers naar Nederland werden gehaald om hier tijdelijk in de industrie en de havens te werken. Aanvankelijk werden deze mensen ontmoedigd om Nederlands te leren, omdat het de bedoeling was dat zij na verloop van tijd terug zouden keren naar het land van herkomst. Langzamerhand echter kwamen er toch plekken waar zij – en anderen, zoals politieke vluchtelingen en mensen die hier kwamen studeren of die in andere sectoren gingen werken – Nederlands konden leren.

In het begin werden de lessen Nederlands als tweede taal vooral door vrijwilligers in buurtcentra gegeven, maar gaandeweg kwam het tweedetaalonderwijs in handen van professionele organisaties, zoals avondscholen (‘moedermavo’s’) en educatieafdelingen van mbo’s, de latere roc’s. Voor de opvang van jonge nieuwkomers werd de Internationale Schakelklas (afgekort ISK en ook wel ‘eerste opvangschool’ genoemd) in het leven geroepen. Sommige bedrijven organiseerden intern cursussen voor hun werknemers. Verder werden er bijvoorbeeld NT2-cursussen georganiseerd door talencentra op universiteiten en hogescholen.

## Professionalisering

Ondertussen werd er steeds meer wetenschappelijk onderzoek gedaan naar hoe het leren van een tweede taal eigenlijk verloopt. Ook werd het *Europees Referentiekader* (= ERK, ofwel *CEFR = Common European Framework of Reference*)<sup>2</sup> ontwikkeld, dat het mogelijk maakte om taalniveaus per vaardigheid te beoordelen en niveaus in de verschillende talen die in Europa gesproken worden, met elkaar te vergelijken. In 2001

<sup>2</sup> De Taalunie heeft een website ontwikkeld die helpt bij het beoordelen van taken met criteria uit het ERK door daar onder andere een aantal zeer praktische voorbeelden van te geven. Zie [erk-nederlands.taalunie.org](http://erk-nederlands.taalunie.org) en zie literatuuropgave achterin dit cahier.

verscheen de eerste editie van het ERK. Het ERK werd bewerkt voor en aangepast aan het NT2-onderwijs. Deze speciale NT2-versie verscheen onder de titel *Raamwerk NT2*. In 2020 verscheen een herziene versie van het ERK, waarin nieuwe inzichten over het leren van talen zijn verwerkt.

In de loop van de tijd werd het vak NT2 professioneler. Er ontstond behoefte aan *certificering*, zowel van degenen die de lessen volgden als van degenen die de lessen gaven.

Voor taalleerders vanaf 17 jaar werden eerst de *Staatsexamens NT2* in het leven geroepen en later kwam daar het *Inburgeringsexamen* bij. Daarnaast konden jongeren vanaf 16 jaar en volwassenen opgaan voor een van de *CNaVT-examens*. Intussen ontstonden er voor docenten ook steeds meer opleidingen waar zij een NT2-certificaat konden behalen, want het besef groeide dat tweedetaalonderwijs in allerlei opzichten sterk verschilt van het moedertaalonderwijs. Docenten moesten gericht voorbereid worden op hun werk. Door krapte op de arbeidsmarkt van onderwijsgevend en als gevolg van bezuinigingen was er tegelijkertijd echter ook een ontwikkeling naar het veelvuldig inzetten van vrijwilligers en onderwijsassistenten in het NT2-onderwijs, die de professionalisering van het vak NT2 bemoeilijkte.

## Van grammatica-vertaal naar receptief

In het NT2-onderwijs van het eerste uur was de grammatica-vertaalmethode, zoals die gangbaar was in het vreemdetalenonderwijs, geen lang leven beschoren. Aanvankelijk speelde grammatica nog wel een tijdje een redelijk belangrijke rol in de lessen, maar al gauw verdrong de *receptieve benadering* de grammatica-vertaalaanpak. De receptieve benadering gaat uit van de gedachte dat luisteren voorafgaat aan spreken en dat er daarom dus in de taalles vooral veel en intensief geluisterd moest worden.

Eigenlijk doet deze aanpak, juist door de nadruk op receptie, nog steeds wel een beetje denken aan de grammatica-vertaalmethode, ook al gaat het nu vooral om luisteren in plaats van lezen. Toch was er ook een groot verschil: expliciete grammatica werd vermeden en was een tijdlang zelfs min of meer taboe in het tweedetaalonderwijs.

## Onderdompeling

Door intensieve *onderdompeling* in de taal zouden de taalleerders de grammaticaregels vanzelf ontdekken en gaan toepassen. Scholen investeerden in talenpractica waar cursisten met de taal oefenden aan de hand van *drills* (stimulus-responsoefeningen) die auditieve patronen moesten inslijpen zonder dat daar expliciete grammatica aan te pas kwam.

De *voertaal* tijdens de lessen was Nederlands en daar waren docenten heel streng in. Gebruik van andere talen diende tot elke prijs vermeden te worden. De receptieve benadering sloot aan bij de theorieën van *Noam Chomsky*, die veronderstelde dat mensen over een aangeboren taalvermogen beschikken waardoor alle kinderen en de meeste volwassenen alle talen kunnen leren.

## Van receptief naar interactief

In de jaren zeventig groeide het besef dat ook de receptieve benadering zijn nadelen had. Net als de grammatica-vertaalmethode deed deze benadering te weinig voor de ontwikkeling van spreek- en gespreksvaardigheid. Taalkundigen als *Jean Piaget* legden steeds meer nadruk op de rol van de omgeving bij de taalverwerving, met name wat betreft het taalaanbod. Er was vooral veel *interactie* nodig voor effectieve taalverwerving. Het taalonderwijs moest functioneler worden; de leef-, werk- en leeromgeving van de taalleerders moest onderdeel gaan uitmaken van het onderwijs.

De zogenoemde interactionalisten gingen ervan uit dat taalleerders het meest kunnen leren van een relatief simpel taalaanbod. Idealiter zou het niveau van dit aanbod net iets hoger zijn dan het taalvaardigheidsniveau van de taalleerder op dat moment. Op grond van voor hem begrijpelijke interactie kan de taalleerder nieuwe hypothesen opstellen over zijn taalgebruik en die gaan uitproberen, en vervolgens zijn taal aanpassen. Als gevolg van de nieuwe inzichten van de interactionalisten moest de receptieve aanpak wijken voor de *interactieve* (of *functioneel-communicatieve*) benadering. Niet langer stond de taal zelf centraal in het onderwijs; in de nieuwe aanpak draaide het om het kunnen *gebruiken* van de taal. Het belangrijkste doel van taal bleek immers te zijn dat je ermee kunt communiceren met anderen. Die op de praktijk gerichte taalvaardigheid moest door het aanleren van *routines* en *taalhandelingen* bereikt worden. Kortgezegd is een taalhandeling ‘iets doen door iets te zeggen’, zoals een belofte (‘Ik zal je wel helpen’). De



taalklas werd een soort taallaboratorium. Weer veranderde de rol van grammatica in de NT2-les; regels kregen opnieuw een (bescheiden) plaats in de les. In de interactieve benadering staat grammatica in dienst van het overbrengen van de boodschap.

## Het ABCD-model

Communicatieve taalmethodes worden vaak opgebouwd volgens het *ABCD-model van Neuner* (1981). Dit praktische model biedt een didactische structuur om van receptie, via reproductie, tot productie van taalhandelingen te komen. In de loop van vier fasen bouwen de oefeningen op van gesloten naar open en van voorspelbaar naar onvoorspelbaar. In het begin van een cyclus heeft de taalleerder dus veel houvast nodig. Naarmate hij vordert in een cyclus, groeit zijn zelfredzaamheid.

Naast de opbouw van receptief naar productief en van sturend naar vrij, is cyclisch werken (herhaling en uitbreiding) het tweede bepalende aspect van het ABCD-model. In de A-fase, ofwel de *receptieve fase*, gaat het vooral om het beluisteren en lezen van gesproken en geschreven teksten, dus om taalaanbod leren verstaan en begrijpen. De B-fase wordt ook wel de *consolidatiefase* genoemd. Er worden woorden, zinnestelsels en grammaticale regels uit de teksten van de A-fase uitgelicht en aangeleerd. Dit gebeurt aan de hand van sterk gestructureerde oefeningen. De taalleerder begint nu met zelf schrijven en spreken.

In de C-fase verschuift de nadruk steeds meer naar de zelfstandige productie van taal. Stukje bij beetje worden de oefenvormen wat opener. In de D-fase gaat de taalleerder steeds vrijer om met de taal. De opdrachten zijn nu ongestuurd. Het is de bedoeling om in deze fase steeds meer te gaan communiceren zoals in de echte wereld. Aan de hand van het ABCD-model bouwt de taalleerder in overzichtelijke stappen aan zijn productieve taalvaardigheid. Het model biedt de docent een heldere structuur bij de opbouw van lessencycli.