

Ten Geleide

Een veel gebruikte vorm van talige feedback in de onderwijspraktijk is correctieve feedback: een indicatie geven aan de leerder dat zijn gebruik van de doeltaal niet correct is. De effectiviteit van deze feedbackmethode is echter al decennia lang onderwerp van een fel academisch debat. Catherine van Beuningen onderzocht of, hoe en wanneer correctieve feedback een positieve bijdrage levert aan de schriftelijke taalvaardigheid van anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs. Haar conclusie luidt dat correctieve feedback een gunstig effect heeft op de ontwikkeling van de schriftelijke taalvaardigheid van tweedetaalleerders. Dat is belangrijk nieuws voor docenten Nederlands en moderne vreemde talen die al feedback gaven op de schrijfproducten van hun leerlingen, maar ook voor zaakvakdocenten die te maken hebben met leerlingen die er niet in slagen hun gedachten op een begrijpelijke manier op te schrijven.

Renske Naber en Wander Lowie onderzochten de effecten van het vroeg beginnen met Engels in het basisonderwijs. Zij gingen na of er een meerwaarde is van vroeg vreemdetalenonderwijs Engels, en of dit onderwijs niet ten koste gaat van de beheersing van het Nederlands van de leerlingen. Hun onderzoek laat zien dat er aan het eind van de basisschool geen verschil is tussen leerlingen met vvto-E en leerlingen die een regulier lesprogramma hebben gevolgd. En hoewel beide groepen leerlingen op Nederlands beter presteren dan het landelijk gemiddelde, doen leerlingen zonder vvto-E het iets beter dan leerlingen met vvto-E. Buitenschoolse blootstelling aan het Engels blijkt belangrijker te zijn dan het Engels dat de leerlingen in de klas krijgen.

Er is een tekort aan empirische gegevens over de fouten die leerlingen aan het einde van het voortgezet onderwijs in hun schrijfwerk maken. Hun taalprestaties worden

niet systematisch gemeten en beschreven, zoals dat aan het eind van het basisonderwijs wel gebeurt via de Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau. In een poging om enigszins in dat tekort te voorzien, heeft Jannemieke van de Gein in meer dan honderd examen-teksten van havo- en vwo-leerlingen alle taalgebruiks- en taalverzorgingsfouten geteld. De werkwoordspelling blijkt niet het grootste talige struikelblok; woordkeuze, formuleren, interpungeren en verwijzen gaan veel vaker fout. Verrassend vindt Van de Gein vooral de discrepantie tussen de geldende scholingscriteria zoals vastgelegd in het Referentiekader Taal, en het feitelijke niveau.

Welk effect hebben structuurmarkeringen zoals tussenkopjes en signaalwoorden op het tekstbegrip en de tekstwaardering van zwakke en sterke lezers? Wendy van Dooren, Huub van den Bergh en Jacqueline Evers-Vermeul onderzochten dit bij havo- en vwo-leerlingen. Leerlingen lezen van vier studieteksten een versie met of zonder structuurmarkeringen en gaven daarnaast hun waardering voor deze teksten. Sterke lezers bleken zowel op expliciet gemarkeerde teksten als teksten zonder structuurmarkeringen goede resultaten te behalen, terwijl zwakke lezers structuurmarkeringen meer nodig hebben en gemarkeerde teksten daardoor beter begrijpen. Algemeen geldt dat leerlingen teksten die ze hoger waarderen beter begrijpen.

Het nummer sluit af met een recensie van het proefschrift van Jenny Schuitemaker-King (*Teachers' strategies in providing opportunities for second language development*) door Marjon Tammenga-Helmantel, en een signalement van H. Basturkmen's artikel *A review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices* door Machteld Moonen.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Het nut van de rode pen Of, hoe en wanneer correctie bijdraagt aan de schriftelijke taalvaardigheid van tweedetaalleerders

CATHERINE VAN BEUNINGEN

Voor veel leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs is de instructietaal (het Nederlands) niet hun eerste taal. Onderzoek heeft aangetoond dat van deze tweedetaalverwervers de schoolloopbaan minder succesvol verloopt dan van leerlingen voor wie het Nederlands wel de thuistaal is (Gijsberts & Herweijer, 2009). De achterstand is deels te verklaren uit het feit dat deze leerlingen het Nederlands onvoldoende beheersen om te kunnen voldoen aan de hoge talige eisen die het onderwijs stelt. Aandacht voor taal is daarom van groot belang, niet alleen tijdens de lessen Nederlands maar ook in zaakvaklessen (bijvoorbeeld biologie, aardrijkskunde). Veel meertalige scholen passen dan ook een taalgerichte benadering toe in hun vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2004). Binnen deze benadering wordt (onder andere) groot belang gehecht aan het bieden van voldoende mogelijkheid tot zowel mondelinge als schriftelijke taalproductie en het geven van feedback op taalgebruik. Eén van de cruciale vragen is hoe feedback op het schriftelijke taalgebruik van tweedetaalleerders eruit moet zien. Een gangbare vorm van talige feedback is correctieve feedback (CF). CF kan gedefinieerd worden als elke indicatie aan de

leerder dat zijn gebruik van de doeltaal niet correct is (Lightbown & Spada, 2006, p. 197). Hoewel CF in de onderwijspraktijk veelvuldig gebruikt wordt, is de effectiviteit van deze feedbackmethode al decennia lang onderwerp van een fel academisch debat (Truscott, 1996). De vraag die in dit artikel centraal staat, is of, hoe en wanneer CF een positieve bijdrage levert aan de schriftelijke taalvaardigheid van anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Het CF-debat

OF correctie bijdraagt aan tweedetaalverwerving Toegang tot voldoende taalaanbod (bijv. Krashen, 1982) en gelegenheid tot taalproductie (Swain, 1985) zijn noodzakelijke voorwaarden voor tweedetaalverwerving. Onderzoek heeft echter aangetoond dat zelfs als aan deze voorwaarden voldaan wordt, tweedetaalleerders op het gebied van talige adequaatheid niet het niveau van een moedertaalspreker bereiken (Swain, 1991). Daarvoor is naast taalaanbod en mogelijkheid tot taalproductie ook gerichte aandacht nodig voor de linguïstische adequaatheid van het taalgebruik. Eén van de manieren

waarop de aandacht van leerders gevestigd kan worden op vormaspecten van hun taalproductie, is door middel van CF. Feedback kan leerders helpen zich te realiseren waar hun eigen taalgebruik nog niet overeenkomt met de doeltaal (Han, 2002). Zeker wanneer CF in een betekenisvolle, op inhoud georiënteerde context gegeven wordt, zou correctie een gunstig effect kunnen hebben op het taalverwervingsproces.

Tegenstanders van het gebruik van CF in het (taal)onderwijs stellen echter dat correctie geen positief effect kan hebben op het proces van tweedetaalverwerving. Eén van de argumenten luidt dat CF hoogstens kan resulteren in expliciete kennis over het taalsysteem, maar niet in verwerving van het soort impliciete kennis dat leerders in staat stelt efficiënt te communiceren in hun tweede taal (Krashen, 1982; Truscott, 1996). Bovendien stellen tegenstanders dat CF schadelijk zou kunnen zijn voor tweedetaalverwerving. Bijvoorbeeld omdat correctie en revisie kostbare tijd opslokken die effectiever besteed zou kunnen worden aan extra taalproductie (Truscott, 2007) of omdat CF leerders zou kunnen aanzetten tot vermijdingsgedrag (Truscott, 1996).

HOE en WANNEER correctie bijdraagt aan tweedetaalverwerving

Behalve over de vraag of CF effectief is, bestaat er in het academische veld ook onenigheid over de vragen welke feedbackmethode het meeste effect heeft en of alle fouten even goed corrigeerbaar zijn.

Schriftelijke CF kan veel verschillende vormen aannemen. Twee belangrijke onderscheidingen die in de literatuur gemaakt worden en die in het huidige onderzoek een rol spelen, zijn die tussen *directe* en *indirecte* CF en *gefocuste* tegenover *niet-gefocuste* CF.

Het onderscheid tussen directe en indirecte CF heeft betrekking op de rol van de leerder in het correctieproces. In de directe

benadering worden fouten door de docent verbeterd. Bij indirecte correctie daarentegen geeft de docent alleen aan waar de fouten zitten en is het aan de leerder de correcte vormen af te leiden. Het onderscheid tussen deze twee correctievormen is interessant, omdat vaak wordt geclaimd dat leerders meer baat hebben bij indirecte correctie. Het zou leerders aanzetten tot een diepgaander vorm van taalverwerking – aangezien ze zelf tot de doelvorm moeten komen – en daarom meer bijdragen aan taalverwerving (Ferris, 1995). Anderen menen echter dat indirecte correctie leerders te weinig informatie biedt om complexe fouten, zoals fouten in zinsstructuur, op te lossen en verwachten daarom juist dat directe CF effectiever is. Ook zou de relatieve effectiviteit van directe en indirecte CF afhankelijk kunnen zijn van de metalinguïstische competentie en/of taalvaardigheid van een leerder (Ferris, 2004).

Het tweede onderscheid – dat tussen gefocuste en niet-gefocuste CF – heeft betrekking op de intensiteit van correctie. In een gefocuste of selectieve benadering kiest de docent ervoor slechts een (beperkt aantal) type(n) fouten te corrigeren (bijv. alleen lidwoordfouten). Met niet-gefocuste CF wordt bedoeld dat alle fouten in een tekst van feedback voorzien worden. Ook wat betreft de relatieve effectiviteit van deze twee feedbackvormen lopen de verwachtingen uiteen. Voorstanders van gefocuste CF menen dat een leerder cognitief overbelast zou kunnen raken wanneer tegelijkertijd aan alle fouten in zijn tekst aandacht besteed zou worden (bijv. Bitchener, 2008). Een argument in het voordeel van niet-gefocuste correctie is dat het voor leerders verwarrend kan zijn als sommige fouten wel verbeterd worden en andere niet. Bovendien is niet-gefocuste correctie een meer authentieke manier van feedback geven dan gefocuste CF (Ferris, 2010).

Een andere vraag in het debat rondom de effectiviteit van correctie is of alle typen

fouten in dezelfde mate ontvankelijk zijn voor CF. Truscott (2001) stelt bijvoorbeeld dat niet-grammaticale fouten (bijvoorbeeld spelfouten) eventueel te corrigeren zijn, maar grammaticale fouten (bijv. fouten in zinsconstructie) zeker niet. Ferris (1999) daarentegen spreekt de verwachting uit dat fouten die op te lossen zijn door toepassing van een duidelijke regel (bijvoorbeeld inflectionele fouten) beter corrigeerbaar zijn dan idiosyncratische fouten (bijvoorbeeld lexicale fouten).

Onderzoeksvragen

Veel eerdere studies hebben geprobeerd een bijdrage te leveren aan het hierboven geschetste CF-debat. Wat dat onderzoek al aantoonde, is dat correctie – in welke vorm dan ook – leerders helpt de linguïstische adequaatheid van een tekst te vergroten tijdens revisie (Ashwell, 2000; Ferris, 1997; Ferris & Roberts, 2001). De belangrijkste en interessantere vraag is echter of correctie ook een leereffect bewerkstelligt: heeft de feedback die een leerder ontvangt op één bepaalde tekst ook nog effect op de correctheid van nieuw te schrijven teksten? Recente studies lieten zien dat gefocuste CF inderdaad een langetermijneffect oplevert (bijv. Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2010). Onderzoek naar eventuele leereffecten van niet-gefocuste CF daarentegen kampte met methodologische tekortkomingen (Chandler, 2003; Kepner, 1991; Polio, Fleck, & Leder, 1998; Semke, 1984) of kwam tot tegenstrijdige conclusies (Truscott & Hsu, 2008; Van Beuningen, De Jong, & Kuiken, 2008). Vanuit praktisch oogpunt is het echter belangrijk de (in)effectiviteit van niet-gefocuste CF aan te tonen, omdat dit de vorm van correctie is die in de onderwijspraktijk het meeste gebruikt wordt. De eerste vraag die de twee studies in dit artikel daarom proberen te beantwoorden is:

1. Leidt niet-gefocuste CF tot linguïstisch correcter taalgebruik¹ in gereviseerde én nieuwe teksten?

Ook voor studies die de effectiviteit van directe en indirecte CF vergeleken, geldt dat uitkomsten elkaar tegenspreken (Chandler, 2003; Frantzen, 1995; Lalande, 1982; Robb, Ross, & Shortreed, 1986; Van Beuningen et al., 2008). We stellen daarom tevens de volgende vraag:

2. Welke correctiemethode is het meest effectief: niet-gefocuste directe of niet-gefocuste indirecte CF?

Omdat kwesties als de potentiële schadelijke neveneffecten van CF of factoren die de effectiviteit van correctie mogelijk mediëren (bijvoorbeeld het type fout dat gecorrigeerd wordt, de metalinguïstische competentie van leerders), bovendien nog te weinig (systematisch) onderzocht zijn, willen we verder de volgende vragen beantwoorden:

3. Heeft niet-gefocuste CF schadelijke neveneffecten?
4. Zijn bepaalde typen fouten beter corrigeerbaar dan andere?
5. Beïnvloedt de taalvaardigheid (geoperationaliseerd in termen van woordenschat) en/of de metalinguïstische competentie van leerders (geoperationaliseerd in termen van opleidingsniveau) de effectiviteit van CF?

Studie 1: grootschalig onderzoek

In deze kwantitatieve studie (N = 268) wordt de effectiviteit van niet-gefocuste directe en indirecte CF op de schriftelijke taalvaardigheid van anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs onderzocht.

Context, deelnemers en condities

Vier middelbare scholen met een meertalige leerlingenpopulatie in de Randstad deden mee aan het onderzoek. Deze scholen werkten allemaal volgens de ideeën van taalgericht vakonderwijs en besteedden dus niet alleen in de taallessen maar ook bij de zaakvakken specifieke aandacht aan de taalontwikkeling (woordenschat, schrijfvaardigheid, etc.) van hun leerlingen. Het experiment werd uitgevoerd tijdens lessen biologie. Aan het onderzoek namen in totaal 268 leerlingen uit 13 klassen deel; 132 leerlingen (7 klassen) uit het tweede leerjaar vmbo-t en 132 leerlingen (6 klassen) uit de tweede klas havo. De vergelijking tussen vmbo-t en havo leerlingen werd gemaakt vanuit de gedachte dat havo-leerlingen over meer metalinguïstische bagage beschikken en daarom wellicht meer profiteren van indirecte CF dan vmbo-t leerlingen.

Binnen klassen werden alle leerlingen (dat wil zeggen zowel eerste- als tweedetaalverwervers van het Nederlands²) willekeurig aan vier verschillende condities toegewezen: twee experimentele condities en twee controlegroepen. Leerlingen in de experimentele groepen ontvingen *directe* of *indirecte* CF op al hun fouten. In de directe conditie werden zowel de fout als de doelvorm geïdentificeerd; zie voorbeeld 1. Indirecte correctie bestond uit de identificatie van fouten door middel van verschillende foutcodes, zoals in voorbeeld 2:

De larve vervelen
larven vervellen

Voorbeeld 1: directe correctieve feedback

De (larve) vervelenS.
(...) = verkeerde woordvorm
S = spelfout

Voorbeeld 2: indirecte correctieve feedback

De fouten van leerlingen in de twee controlegroepen werden niet gecorrigeerd. Zij reviseerden hun eigen teksten zonder feedback te hebben ontvangen (*zelfcorrectie*) of schreven een nieuwe tekst op het moment dat leerlingen in de overige groepen hun tekst reviseerden (*oefenen*). Het opnemen van twee verschillende controlegroepen diende onder andere de volgende twee doelen: (i) Een vergelijking van de effectiviteit van CF en zelfcorrectie maakte het mogelijk een onderscheid te maken tussen de effecten van correctie en revisie op zich. Het is namelijk denkbaar dat leerlingen ook zonder input van de docent profiteren van een revisieactiviteit. (ii) Door het effect van CF met dat van extra schrijfoefening te vergelijken, kon Truscotts (1996) hypothese getest worden dat gelegenheid tot extra productie zinvoller is dan corrigeren en reviseren.

Opzet

Het experiment bestond uit vier sessies. In de eerste sessie (week 1 - pretest) schreven alle leerlingen een eerste tekst over de metamorfose van een vlinder. Daarnaast werd een receptieve woordenschattoets afgenomen die als indicator diende van de algemene taalvaardigheid van de leerlingen. In de tweede sessie (week 2 - interventiesessie) reviseerden de leerlingen hun teksten op basis van directe dan wel indirecte niet-gefocuste CF, verbeterden hun teksten zonder beschikbare feedback of oefenden hun schrijfvaardigheid door een nieuwe tekst te schrijven (over de metamorfose van een honingbij). In de derde (week 3 - posttest) en vierde sessie (week 6 – uitgestelde posttest) schreven alle leerlingen – ongeacht hun onderzoeksgroep – twee nieuwe teksten over de metamorfose van respectievelijk een lieveheersbeestje en een wesp.

Analyse

Om de effectiviteit van de verschillende condities te kunnen bepalen, werd voor alle teksten de mate van linguïstische correctheid

berekend op basis van foutratio's (nl. [aantal talige fouten/totaal aantal woorden] x 10). In de analyses werd bovendien onderscheid gemaakt tussen grammaticale en niet-grammaticale correctheid om Truscotts (2001) stelling te kunnen toetsen dat grammaticale fouten niet corrigeerbaar zijn. Lidwoordfouten, morfologische fouten, woordvolgordefouten, ontbrekende en overbodige zinsdelen en fouten in het gebruik van persoonlijke voornaamwoorden werden tot de grammaticale fouten gerekend. Orthografische fouten (spelfouten en fouten in hoofdlettergebruik en interpunctie), lexicale fouten en pragmatische fouten vielen onder niet-grammaticale fouten. Ten slotte werd behalve naar maten van linguïstische correctheid ook gekeken naar de lexicale diversiteit en structurele complexiteit van teksten, om vast te kunnen stellen of CF leidt tot vermijding en daarmee tot simplificering

van het taalgebruik. Een subordinatie-index (nl. [aantal bijzinnen/totaal aantal zinnen] x 100) fungeerde als maat van structurele complexiteit en een type-token ratio (nl. aantal types/√aantal tokens) werd gebruikt om de lexicale diversiteit van teksten te meten.

Resultaten

Uit de resultaten (zie tabel 1) van deze grootchalige studie bleek dat niet-gefocuste CF een positief effect heeft op de correctheid van zowel gereviseerde als nieuwe teksten. Bovendien bleek het leereffect van CF duurzaam te zijn; leerlingen van wie de fouten gecorrigeerd werden, presteerden ook een maand na ontvangst van de feedback (tijdens de uitgestelde posttoets) nog significant beter dan leeders in de twee controlegroepen. De mogelijkheid tot zelfcorrectie (zonder feedback) leidde wel tot verbetering in de revisie-

	Algemene correctheid	d	Grammaticale correctheid	d	Niet-grammaticale correctheid	d
Interventiesessie (S2)	***DIR > ZLF	1,99	***DIR > ZLF	1,52	***DIR > ZLF	1,61
	***DIR > OEF	2,74	***DIR > OEF	1,85	***DIR > OEF	2,53
	***IND > ZLF	1,55	**IND > ZLF	1,05	***IND > ZLF	1,33
	***IND > OEF	2,29	***IND > OEF	1,37	***IND > OEF	2,06
Posttest (S3)	***DIR > ZLF	0,67	*DIR > OEF	0,55	*DIR > ZLF	0,53
	***DIR > OEF	0,81			**DIR > OEF	0,65
	***IND > ZLF	0,70			**IND > ZLF	0,68
	***IND > OEF	0,84			***IND > OEF	0,80
Uitgestelde Posttest (S4)	**DIR > OEF	0,63	**DIR > OEF	0,65	**IND > ZLF	0,66
	IND > ZLF	0,66			*IND > OEF	0,82
	***IND > OEF	0,94				

*p<.05, **p<.01, ***p<.001. DIR = Directe CF, IND = Indirecte CF, ZLF = Zelfcorrectie zonder CF, OEF = Extra schrijfoefening zonder CF.

Tabel 1. Samenvatting van significante contrasten tussen groepen (met Cohens d effectgroottes)

fase, maar leverde geen leerwinst op. Hieruit kan geconcludeerd worden dat CF een meerwaarde heeft bovenop revisie op zich.

Een tweede belangrijke bevinding was dat zowel grammaticale als niet-grammaticale fouten te corrigeren zijn, zij het met behulp van verschillende feedbackmethoden. Waar directe correctie effectiever was op het gebied van grammaticale problemen, bleek het effect van feedback op niet-grammaticale fouten duurzamer te zijn als leerders indirecte CF ontvingen. Deze bevinding stemt overeen met de verwachting dat de leerwinst van indirecte feedback groter is, omdat deze het probleemoplossend vermogen van de leerder aanspreekt en zo het type reflectie stimuleert dat tot langetermijnverwerving leidt. Voorwaarde voor deze toegevoegde waarde van de indirecte benadering is wel dat leerders erop durven te vertrouwen dat hun eigen verbetering klopt. De huidige bevindingen suggereren dat deelnemers dat aandurften waar het hun relatief simpele niet-grammaticale fouten betrof, maar niet in het geval van hun grammaticale correcties.

De taalvaardigheid en metalinguïstische competentie van leerlingen (voor zover geïndexeerd door respectievelijk woordenschat en opleidingsniveau) bleek geen invloed te hebben op de relatieve effectiviteit van directe en indirecte CF. Ook werd geen enkele aanwijzing gevonden voor de potentiële schadelijke effecten die door tegenstanders aan CF toegeschreven worden. Ten eerste vonden we geen bewijs voor Truscotts bewering dat correctie leidt tot vermijding; de teksten die leerlingen in de experimentele groepen produceerden waren niet minder complex dan de teksten van leerlingen in de controlecondities. Ten tweede hadden onze deelnemers meer baat bij het ontvangen en verwerken van feedback dan bij extra schrijfoefening; de teksten van leerlingen die CF ontvingen waren in alle fases van het onderzoek (m.u.v. de pretest) linguïstisch correcter dan die van leerders

in de oefengroep. CF moet dus niet als een nutteloze activiteit beschouwd worden die kostbare tijd en energie opslokt die beter aan het schrijven van nieuwe teksten besteed had kunnen worden.

Studie 2: kwalitatieve studie

Zoals hierboven beschreven, levert studie 1 een belangrijke bijdrage aan het debat rondom de effectiviteit van CF; de studie laat zien dat de veelgebruikte niet-gefocuste benadering van tekstcorrectie (a) een positief effect heeft op het proces van tweedetaalverwerving en (b) geen schadelijke neveneffecten met zich meebrengt. Toch laten kwantitatieve studies als deze een aantal interessante kwesties onbeantwoord. Ten eerste biedt kwantitatief onderzoek geen inzicht in de manier waarop individuele leerders al dan niet profiteren van CF (Storch & Wigglesworth, 2010). Ten tweede onthulde de eerste studie dat zowel niet-grammaticale als grammaticale fouten corrigeerbaar zijn, maar blijft onduidelijk hoe afzonderlijke fouttypen binnen deze brede categorieën op CF reageren. Ten slotte suggereert Bruton (2009, 2010) dat globale maten van linguïstische correctheid (zoals de foutratio's gebruikt in studie 1) wellicht geen adequaat en compleet beeld geven van de effecten die CF teweegbrengt. Eén van de argumenten die hij voor deze stelling aandraagt, is dat globale maten een 'alles-of-niets' criterium (nl. correct/incorrect) toepassen. Als CF tot gedeeltelijke vooruitgang leidt, zal dit positieve effect daarom niet in de globale maat gerepresenteerd worden. Op basis van deze overwegingen wordt de effectiviteit van niet-gefocuste directe en indirecte CF in deze tweede studie op kwalitatieve wijze geanalyseerd.

Deelnemers

Voor deze meervoudige casestudie werden de schrijfproducten van vier leerlingen geselecteerd uit de deelnemersgroep van het hiervoor

beschreven onderzoek: twee leerlingen uit de groep die directe CF ontving en twee leerders van wie de fouten indirect gecorrigeerd waren. Om inzicht te krijgen in waarom sommige leerders wel profiteren van correctie en andere niet, werden deelnemers gekozen die ogenschijnlijk heel verschillend hadden gereageerd op CF. Voor beide feedbacktypen werd één leerling gekozen van wie de teksten minder fouten bevatten nadat hij CF had ontvangen dan ervoor, en één leerling die een toename liet zien in het aantal fouten tussen de pretest en de posttesten.

Analyse

Van iedere leerling werden vier schrijfproducten (pretest-tekst, gereviseerde versie van pretest-tekst, posttest-tekst en uitgestelde posttest-tekst) aan een gedetailleerde vergelijking onderworpen. Wanneer een feedbackepisode tot correcte revisie of herformulering leidde, werd dit als evidentie van *feedbackuptake* geïnterpreteerd. CF *uptake* kan omschreven worden als dat deel van de feedback dat de leerder ook daadwerkelijk verwerkt/gebruikt. Het correcte gebruik van een gecorrigeerde vorm in een nieuwe tekst (dat wil zeggen een tekst geschreven tijdens de posttest of uitgestelde posttest) werd als bewijs beschouwd van *feedbackretentie* of *leerwinst*. Fouten in posttest-teksten die geen enkel verband hiielden met de fouten die een leerling in zijn pretest-tekst had gemaakt (en waarop hij dus ook geen feedback had ontvangen), werden als *nieuwe fouten* aangetekend. Om inzicht te krijgen in de corrigeerbaarheid van afzonderlijke fouttypen werden alle fouten tot slot geclassificeerd in vier domeinen (morfosyntactische, lexicale, orthografische en pragmatische fouten), elk verder uitgesplitst in een aantal subtypen.

Resultaten

De kwalitatieve benadering van deze tweede studie leverde zowel andere als aanvullende

inzichten op in vergelijking met het eerder gepresenteerde kwantitatieve onderzoek. Ten eerste leidde de volgende drie observaties tot de conclusie dat het positieve effect van CF wordt onderschat wanneer alleen gekeken wordt naar globale maten als foutratio's:

- a. De vooruitgang die leerders boekten, bleek deels gemaskeerd te worden doordat leerlingen tijdens de posttesten veel nieuwe fouten maakten; ongeveer 50% van de fouten in nieuwe teksten bleek op geen enkele manier gerelateerd te zijn aan eerdere fouten of de feedback die leerlingen op eerdere fouten hadden ontvangen.
- b. Verder leidde CF soms tot gedeeltelijke vooruitgang die – zoals Bruton (2010) al aangaf – niet meegenomen wordt in globale maten. Een illustratie hiervan is te zien in voorbeeld 3. In zijn pretest-tekst gebruikte de desbetreffende leerling de enkelvoudsvorm 'larve' waar hij het meervoud 'larven' had moeten gebruiken. Op basis van de indirecte CF die hij ontving, was hij in staat tijdens revisie tot de doelvorm te komen. In een nieuwe tekst zorgde de leerling wel voor congruentie tussen het werkwoord en het zelfstandig naamwoord, maar gebruikte hij de incorrecte meervoudsvorm 'larves'. In een analyse op basis van foutratio's zou de leerwinst die deze leerling op het gebied van congruentie heeft geboekt onzichtbaar blijven.
- c. Ten derde leken de globale maten erop te wijzen dat CF voor twee van de vier leerlingen in deze studie tot verslechtering leidde in plaats van tot verbetering. De gedetailleerde analyses lieten echter zien dat ook deze leerlingen, onder de juiste omstandigheden, profiteerden van CF.

Het is op het gebied van deze 'gunstige omstandigheden' dat de meervoudige case-

studie nieuwe inzichten biedt. Zo bleek succesvolle *feedbackuptake*, in overeenstemming met suggesties in de literatuur (Ferris, 2004; Loewen, 2004), een goede voorspeller te zijn voor feedbackretentie; leerlingen leerden vooral van feedbackepisoden die tijdens de revisie tot correcties of correcte herformuleringen leidden. Twee andere interessante bevindingen betroffen de corrigeerbaarheid van verschillende typen fouten. Ten eerste bleken alle typen fouten ontvankelijk te zijn voor CF, zolang fouten niet te diep ingesleten (gefossiliseerd) waren. Ten tweede profiteerden leerders alleen van indirecte CF als de feedback gericht was op fouten die op basis van een duidelijke regel te verbeteren waren (bijv. het ontbreken van een lidwoord voor een zelfstandig naamwoord in een definitieve context). In het bestrijden van meer idiosyncratische fouten (bijv. het gebruik van een verkeerd lidwoord, lexicale fouten) bleek directe CF effectiever.

Conclusies en implicaties voor de onderwijspraktijk

De belangrijkste conclusie die uit de twee gepresenteerde studies te trekken valt, is dat niet-gefocuste CF een gunstig effect heeft op de ontwikkeling van de schriftelijke taalvaardigheid van tweedetaalleerders. Niet alleen konden deelnemers het aantal fouten in een specifieke tekst verkleinen tijdens revisie, CF zorgde er ook voor dat de gecorrigeerde fouten in een nieuwe tekst niet meer of minder vaak voorkwamen. Bovendien bleek CF geen schadelijke neveneffecten te hebben. Correctie leidde bijvoorbeeld niet tot minder complex of minder gevarieerd taalgebruik. De praktische implicatie die hieruit volgt, is dat niet-gefocuste CF een effectief didactisch middel is. Dat is belangrijk nieuws voor docenten Nederlands en moderne vreemde talen die al feedback gaven op de schrijfpro-

ducten van hun leerlingen, maar ook voor zaakvakdocenten³ die te maken hebben met leerlingen die er niet in slagen hun gedachten op een begrijpelijke manier te verwoorden en op te schrijven. Het geven van CF blijkt een goede manier om de aandacht van leerlingen op de talige adequaatheid van hun schriftelijke productie te vestigen en daarmee de taalvaardigheid van leerders te vergroten, ook binnen de context van een zaakvak als biologie.

De tweede studie liet verder zien dat leerlingen vooral leren van die feedbackepisoden die tijdens tekstrevisie tot verbetering leidden. Correcties die leerlingen tijdens het reviseren niet (juist) verwerkten of over het hoofd zagen, leverden geen leerwinst op. De indirecte implicatie die hieruit volgt, is dat, wanneer een docent besluit feedback te geven op een tekst, het van groot belang is de leerder vervolgens de kans te geven en te motiveren de correcties ook echt te gebruiken. Geef de schrijver daarom altijd de gelegenheid zijn tekst te reviseren op basis van de feedback die hij heeft ontvangen.

Een laatste belangrijke bevinding is dat alle typen fouten corrigeerbaar zijn, zowel relatief simpele problemen op het gebied van spelling of interpunctie als complexe grammaticale fouten. Verschillende soorten fouten bleken echter wel in min of meerdere mate ontvankelijk voor (in)directe feedbackmethoden. Om complexe grammaticale fouten en fouten waaraan geen duidelijke regel ten grondslag ligt te kunnen verbeteren, bleken leerders expliciete input (in de vorm van directe correctie) van hun docent nodig te hebben. Bij minder complexe problemen bleek er juist meer leerwinst te behalen wanneer leerlingen op hun fouten gewezen werden zonder dat de doelvorm door de docent aangereikt werd. Voor het beste resultaat zou een docent de keuze voor een gepaste feedbackvorm (waar mogelijk) dus moeten afstemmen op de complexiteit van de te corrigeren fout.

Concluderend kan worden gesteld dat CF de potentie heeft om de taalvaardigheid van leerlingen te vergroten en daarom met recht thuishoort in de praktijk van het onderwijs.

NOTEN

1. Met linguïstische correctheid wordt bedoeld dat een tekst op grammaticaal, lexicaal en orthografisch gebied voldoet aan de eisen die de doeltaal stelt.
2. Er is met opzet besloten alle leerlingen mee te nemen in ons onderzoek. Het is namelijk lastig vast te stellen wie als moedertaalspreker beschouwd moet worden en wie niet, omdat bijna alle leerlingen in onze populatie in Nederland geboren zijn. Voor de zekerheid zijn alle gerapporteerde analyses echter ook uitgevoerd zonder de leerlingen mee te nemen voor wie het Nederlands de enige taal was die thuis werd gesproken (N = 24). De resultaten van deze analyses verschilden op geen enkele manier van de resultaten die in dit artikel gerapporteerd zijn.
3. Of zaakvakdocenten over voldoende (meta) linguïstische kennis beschikken om adequate talige feedback te geven, is een empirische vraag.

LITERATUUR

- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing* 9(3), 227–258.
- Beuningen, C. G. van, De Jong, N. H. & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL International Journal of Applied Linguistics* 156, 279–296.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of*

Second Language Writing 17(2), 102–118.

- Bitchener, J. & Knoch, U. (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: a ten month investigation. *Applied Linguistics* 31(2), 193–214.
- Bruton, A. (2009). Designing research into the effect of error correction in L2 writing: not so straightforward. *Journal of Second Language Writing* 18(2), 136–140.
- Bruton, A. (2010). Another reply to Truscott on error correction: Improved situated designs over statistics. *System* 38(3), 491–498.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing* 12(3), 267–296.
- Ferris, D. (1995). Teaching ESL composition students to become independent self-editors. *TESOL Journal* 4(4), 18–22.
- Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly* 31(2), 315–339.
- Ferris, D. (1999). The case of grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8(1), 1–11.
- Ferris, D. (2004). The 'grammar correction' debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?). *Journal of Second Language Writing* 13(1), 49–62.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2), 181V201.
- Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10(3), 161–184.
- Frantzen, D. (1995). The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course. *The Modern Language Journal* 79(3), 329–344.

- Gijsberts, M. & Herweijer, L. (2009). Onderwijs en opleidingsniveau. In M. Gijsberts. & J. Dagevos (Eds.), *Jaarrapport integratie 2009* (pp. 94–138). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum, Coutinho.
- Han, Z-H. (2002). Rethinking the role of corrective feedback in communicative language teaching. *RELC Journal* 33(1), 1–34.
- Kepner, C. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills. *The Modern Language Journal* 75(3), 305–313.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal* 66(2), 140–149.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (derde editie). Oxford: Oxford University Press.
- Loewen, S. (2004). Uptake in incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons. *Language Learning* 54(1), 153–188.
- Polio, C., Fleck, C. & Leder, N. (1998). 'If only I had more time': ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing* 7(1), 43–68.
- Robb, T., Ross, S. & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly* 20(1), 83–95.
- Segalowitz, N. (1997). Individual differences in second language acquisition. In A. M. B. De Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 85–112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Semke, H. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annuals* 17(3), 195–202.
- Storch, N. & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing: Case studies. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2), 303–334.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1991). French immersion and its offshoots: Getting two for one. In B. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition: Research and the classroom* (pp. 91–103). Lexington, MA: Heath.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46(2), 327–369.
- Truscott, J. (2001). Selecting Errors for Selective Error Correction. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics* 27(2), 93–108.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing* 16(4), 255–272.
- Truscott, J. & Hsu, A. Y.-p. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 292–305.

CATHERINE VAN BEUNINGEN is als onderzoeker verbonden aan het Amsterdam Center for Language and Communication (ACLC) en werkt als docent binnen de capaciteitsgroep Nederlandse Taalkunde van de Universiteit van Amsterdam. E-mail: <C.G.vanBeuningen@uva.nl>.

Hoe vroeger, hoe beter?

Een onderzoek naar de effectiviteit van vroeg vreemdetalenonderwijs

RENSKE NABER & WANDER LOWIE

In dit artikel doen wij verslag van een onderzoek naar de effecten van het vroeg beginnen met Engels in het basisonderwijs. Het onderzoek richt zich op de vraag of er een meerwaarde is van vroeg vreemdetalenonderwijs Engels (vvto-E) en op de vraag of dit onderwijs ten koste gaat van de beheersing van het Nederlands van de leerlingen. Naast het vaststellen van de taalvaardigheidsniveaus van de leerlingen is met behulp van een vragenlijst ook gekeken naar buitenschoolse blootstelling aan het Engels. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat er aan het eind van de basisschool geen verschil kan worden vastgesteld tussen leerlingen met vvto-E en leerlingen die een regulier lesprogramma hebben gevolgd. En hoewel beide groepen leerlingen op Nederlands beter presteren dan het landelijk gemiddelde, doen leerlingen zonder vvto-E het iets beter dan leerlingen met vvto-E. Analyses op grond van de vragenlijst laten zien dat buitenschoolse blootstelling aan het Engels belangrijker blijkt te zijn dan het Engels dat de leerlingen in de klas krijgen. De wisselwerking tussen Engels in de klas en buitenschools Engels levert een indirect voordeel op voor leerlingen in het vvto-E.

Door de internationalisering, groeiende mobiliteit en de uitbreidende mogelijkheden om te communiceren via nieuwe media, wordt beheersing van de Engelse taal voor iedereen steeds belangrijker. De interesse in vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) wordt door deze invloeden steeds groter in Nederland. Ondanks dat het aantal scholen dat vvto aanbiedt in een razend tempo toeneemt, is er tot voor kort in Nederland weinig onderzoek gedaan naar de effecten van het op zeer jonge leeftijd aanbieden van een vreemde taal. Vvto wordt gegeven in verschillende vreemde talen, waarbij het Engels onderwijs veruit de grootste groep vormt. Dit artikel richt zich op het vroeg vreemdetalenonderwijs in het Engels (vvto-E). In de jaren negentig is een begin gemaakt met vvto-E in Nederland, maar pas de laatste jaren is sprake van een groeiversnelling (Europees Platform, 2011). Steeds meer scholen beginnen al in lagere klassen met onderwijs Engels. Engels is de belangrijkste vreemde taal voor universiteiten en wetenschappers; soms is deze taal zelfs belangrijker dan het Nederlands (Edelenbos & De Jong, 2004). Engels heeft hierdoor een hoge status gekregen en Engels spreken op een hoog niveau wordt algemeen gezien als