

zijn? Welke valkuilen moet je als leraar vermijden? Welke lay-out tips kunnen een document voor alle leerlingen beter maken? Welke lettertypes zijn lastig en welke zijn juist aan te bevelen? En hoe ziet een dyslexievriendelijke tekst er uit?

Ronde 8

Catherine van Beuningen
Universiteit van Amsterdam
Contact: c.g.vanbeuningen@uva.nl

Corrigeren? Ja! Over het effect van correctieve feedback op de schrijfvaardigheid van anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs

1. Inleiding

Teksten schrijven is voor leerlingen in het voortgezet onderwijs – en zeker voor anderstalige leerlingen – geen gemakkelijke opgave. Een van de manieren waarop een docent leerlingen kan helpen om hun schrijfvaardigheid te verbeteren, is door correctieve feedback te geven. Teksten corrigeren behoort dan ook tot de onderwijspraktijk van alledag. Empirisch onderzoek heeft echter nog geen sluitend bewijs kunnen leveren voor de effectiviteit van correctieve feedback. Ons onderzoek richt zich daarom op het beantwoorden van onderstaande vragen:

- Is het corrigeren van taalfouten in geschreven teksten zinvol?
- Zo ja, welke correctiemethode heeft het meeste effect?
- Hangt de mate waarin en de manier waarop leerlingen profiteren van feedback samen met hun opleidingsniveau?
- Zijn alle soorten fouten corrigeerbaar?

In mijn presentatie zal ik de resultaten van recent onderzoek naar de effectiviteit van correctieve feedback vertalen naar implicaties en suggesties voor de onderwijspraktijk.

2. Achtergrond

Hoewel schrijven in een tweede taal allesbehalve gemakkelijk is, is het van belang tweedetaalleerders te stimuleren om veel te schrijven in de doeltaal. Tijdens taalproductie worden leerders namelijk gedwongen om taal op een dieper niveau en met meer mentale inspanning te verwerken dan nodig is tijdens lezen en luisteren. Bovendien kan

feedback op productief taalgebruik leerders helpen om zich te realiseren waar hun eigen taalgebruik nog niet overeenkomt met dat van een moedertaalspreker. De cruciale vraag is nu hoe feedback op schriftelijk taalgebruik er uit moet zien. De meest gangbare vorm van talige feedback in de onderwijspraktijk is correctieve feedback: de markering – vaak met een rode pen – van een fout door de docent. Naar aanleiding van een kritisch artikel van Truscott (1996) heeft zich in de afgelopen decennia echter een debat ontsponnen met betrekking tot de effectiviteit van dat soort feedback.

Truscott (1996; 1999; 2004; 2007; 2009) stelt dat correctieve feedback eerder schadelijk dan zinvol is en draagt voor zijn claim zowel praktische als theoretische argumenten aan. Een van zijn bezwaren luidt dat correctie van grammaticale fouten volledig zinloos is. De principes die aan deze fouten ten grondslag liggen, maken immers deel uit van een complex systeem. De verwerving van het systeem is een geleidelijk proces, waarop simpele correctie geen effect heeft, aldus Truscott. Als correctieve feedback al zin zou hebben, dan hoogstens in het geval van niet-grammaticale fouten (bv. spelfouten). Bovendien zou correctieve feedback in Truscotts optiek schadelijk kunnen zijn voor tweedetaalverwerving. Ten eerste omdat de tijd die geïnvesteerd wordt in correctie en revisie naar zijn mening zinvoller besteed kan worden aan extra taalproductie. Ten tweede omdat correctie er volgens hem toe kan leiden dat leerders hun teksten simplificeren, omdat ze de fouten die ze eerder hebben gemaakt – en waarop ze feedback hebben ontvangen – voortaan zullen proberen te vermijden.

Op basis van bovengenoemde argumenten heeft Truscott opgeroepen om correctieve feedback uit het taalonderwijs te verbannen, totdat het nut ervan onomstotelijk bewezen is door empirisch onderzoek. Hoewel voorstanders van correctie, zoals Ferris (1999; 2002; 2004), menen dat Truscotts conclusies te voorbarig zijn, onderschrijven ze de behoefte aan meer methodologisch adequaat onderzoek. De huidige studie probeert dan ook aan het geschetste debat bij te dragen.

3. Onderzoek

In ons onderzoek bekeken we het effect van twee soorten correctieve feedback op de schrijfvaardigheid van 134 leerlingen uit het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en 134 leerlingen uit de theoretische leerweg van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo-t). Van meer dan 80% van de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek was Nederlands niet de moedertaal. Ze zaten allemaal op scholen in de Randstad die binnen de kaders van taalgericht vakonderwijs werkten. De leerlingen werden verdeeld in vier groepen: twee experimentele groepen die feedback ontvingen op de teksten die ze schreven en twee controlegroepen die het zonder feedback moesten stellen. Het experiment nam zes weken in beslag en bestond uit een pretest sessie, een experimentele sessie, een posttest sessie en een uitgestelde posttest sessie.

De resultaten van ons onderzoek lieten zien dat correctieve feedback tweedetaalleerders hielp om de talige correctheid van hun teksten te vergroten. Niet alleen konden onze leerders het aantal fouten in een specifieke tekst verkleinen tijdens een revisieopdracht, correctieve feedback zorgde er ook voor dat de gecorrigeerde fouten in een nieuwe tekst niet meer of minder vaak voorkwamen. Het opleidingsniveau van onze deelnemers bleek bovendien geen invloed te hebben op de effectiviteit van de feedback.

Een belangrijke bevinding was verder – tegen Truscotts verwachting in – dat zowel grammaticale als niet-grammaticale fouten corrigeerbaar bleken. Wel was de mate waarin leerlingen profiteerden van feedback op (niet)grammaticale fouten afhankelijk van het soort feedback dat ze ontvingen. Directe correctie – bestaande uit de identificatie van zowel de fouten als van de juiste vormen – leidde tot een vermindering van het aantal grammaticale fouten. Indirecte correctieve feedback – bestaande uit foutcodes op basis waarvan de leerling de juiste vormen moest afleiden – leverde daarentegen meer verbetering op niet-grammaticaal gebied op.

Tot slot vonden we geen enkele aanwijzing voor de potentiële schadelijke effecten die Truscott aan correctieve feedback toeschrijft. Correctie bleek leerders er niet toe aan te zetten meer complexe structuren of woordkeuze te vermijden. Bovendien hadden onze deelnemers meer baat bij het ontvangen en verwerken van feedback dan bij extra schrijfoefening (een van de controlecondities). Het is dus niet zo dat de tijd en energie die door correctie en revisie opgeslokt wordt, nuttiger besteed zou kunnen worden door nieuwe teksten te laten schrijven.

4. Implicaties en suggesties voor de onderwijspraktijk

De belangrijkste implicatie van het gepresenteerde onderzoek is dat correctieve feedback een effectief pedagogisch middel is dat met recht thuishoort in de praktijk van het taalonderwijs. Hieraan willen we echter nog de volgende punten toevoegen:

- Als een docent besluit om correctieve feedback te geven op een tekst, is het van belang de leerder vervolgens te motiveren om de feedback ook echt te gebruiken. Geef de schrijver daarom de gelegenheid zijn tekst te reviseren op basis van de feedback die hij heeft ontvangen.
- Hoewel alle fouten corrigeerbaar zijn, kunnen verschillende soorten fouten in min of meerdere mate ontvankelijk zijn voor (in)directe feedbackmethoden. Waar mogelijk, moet een docent de keuze voor een gepaste feedbackvorm afstemmen op de complexiteit van de te corrigeren fout.
- Om het effect van feedback te optimaliseren, is het van belang dat een docent consistent is in de manier waarop hij feedback geeft. Zeker als een indirecte correctie-

vorm op basis van foutcodes gebruikt wordt (zoals in de huidige studie).

- Feedback geeft, naar verwachting, het beste resultaat als het gegeven wordt binnen een betekenisvolle, op inhoud geïntereerde context. De feedback draagt op die manier bij aan het vergroten van de communicatieve geslaagdheid van een tekst. Dat maakt het voor de leerder aantrekkelijker om de feedback te gebruiken dan wanneer hij een schrijfoopdracht als een veredelde grammaticaoefening ziet.

Referenties

- Ferris, D. (1999). "The case of grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott". In: *Journal of Second Language Writing*, jg. 8, nr. 1, p. 1-11.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- 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?)". In: *Journal of Second Language Writing*, jg. 13, nr. 1, p. 49-62.
- Truscott, J. (1996). "The case against grammar correction in L2 writing classes". In: *Language Learning*, jg. 46, nr. 2, p. 327-369.
- Truscott, J. (1999). "The case for 'The case against grammar correction in L2 writing classes': A Response to Ferris". In: *Journal of Second Language Writing*, jg. 8, nr. 2, p. 111-122.
- Truscott, J. (2004). "Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler". In: *Journal of Second Language Writing*, jg. 13, nr. 4, p. 337-343.
- Truscott, J. (2007). "The effect of error correction on learners' ability to write accurately". In: *Journal of Second Language Writing*, jg. 16, nr. 4, p. 255-272.
- Truscott, J. (2009). "Arguments and appearances: A response to Chandler". In: *Journal of Second Language Writing*, jg. 19, nr. 1, p. 59-60.