

Correctieve feedback in de NVT-les

Inzichten uit empirisch onderzoek

Patrick Schetters

Inleiding

De taak van een docent Nederlands als vreemde taal (NVT) is enorm veelzijdig en verrijkend, maar kent ook zijn uitdagingen. Een van onze voornaamste taken is bijvoorbeeld het bevorderen van de schriftelijke accuratesse van de leerders. Zo vragen we ons vaak af hoe we ze het beste kunnen ondersteunen in het voorkomen van fouten die ze in hun teksten maken. Wat we doorgaans doen, is dat we zogenoemde *correctieve feedback* (CF) geven, een didactisch instrument om fouten te behandelen en de gewenste toename van de accuratesse te ondersteunen. Maar welke soorten correctieve feedback zijn er eigenlijk? En welk type is het meest effectief – voor welk soort fouten en voor welke leerders?

In deze bijdrage willen we op bovenstaande vragen een antwoord proberen te geven door te putten uit inzichten uit empirisch onderzoek op het gebied van tweedetaal- (T2) verwerving en vreemdetaal- (VT) didactiek. Tot slot willen we een aantal implicaties trekken en concrete aanbevelingen doen voor het gebruik van CF in de NVT-les.

Verschillende vormen van correctieve feedback

CF is, zoals gezegd, een veelgebruikt didactisch instrument om de leerders op taalfouten te wijzen en kan op verschillende manieren worden gegeven, afhankelijk van bijvoorbeeld de mate van duidelijkheid, de focus, of de persoon die de feedback geeft (Ellis 2009; Van Beuningen 2011). Tabel 1 geeft een overzicht van de meest voorkomende vormen van CF inclusief uitleg.

Onderzoek naar correctieve feedback

CF is uitgebreid onderzocht, mede omdat het een controversieel onderwerp is. De meeste onderzoekers, docenten en studenten zijn het erover eens dat CF een belangrijke didactische methode is in het T2/VT-onderwijs (Bitchener 2008; Ferris 1999, 2002, 2004; Sheen 2007; Van Beuningen 2011). Er zijn echter ook onderzoekers die twijfels hebben over de effectiviteit van de methode en stellen dat het geven van dit soort negatieve feedback schadelijk kan zijn voor

Type CF	Uitleg
Directe CF	De docent duidt de fout aan en geeft de juiste verbetering. Voorbeeld: <i>een</i> <i>geprobeerd</i> Dit heb ik al <u>en</u> paar keer <u>probeert</u> .
Indirecte CF	De docent duidt de fout aan maar geeft geen verbetering.
a) Aanduiding + locatie	De docent onderstreept de fout. Voorbeeld: Dit heb ik al <u>en</u> paar keer <u>probeert</u> .
b) Aanduiding + locatie + foutcode	De docent onderstreept de fout en schrijft er een code boven (bv. s = spelling; ww = werkwoord). Voorbeeld: s ww Dit heb ik al <u>en</u> paar keer <u>probeert</u> .
c) Alleen aanduiding	De docent schrijft het aantal fouten aan de rand naast de desbetreffende regel zonder de locatie van de fout kenbaar te maken. Voorbeeld: Dit heb ik al en paar keer probeert. (2)
Selectieve (gefocuste) CF	De docent selecteert één of een beperkt aantal soort(en) fouten ter correctie en gaat niet in op de andere soorten fouten.
Uitgebreide (ongefocuste) CF	De docent corrigeert alle (of de meeste) fouten die in de tekst te vinden zijn.
Meta-linguïstische CF	De docent voorziet de tekst van meta-linguïstische uitleg van de fouten.
Peer feedback	In dit geval is het niet de docent die feedback geeft maar de leerders geven elkaar feedback op hun teksten.

Tabel 1 Meest voorkomende vormen van CF (aangepast van Ellis 2009; Van Beuningen 2011)

studenten (en voor docenten) (Truscott 1996, 1999, 2004, 2007; Truscott & Hsu 2008). Aangezien een aantal verschillende studies heeft aangetoond dat geschreven CF effectief is in het bevorderen van T2-verwerving (Bitchener & Knoch 2008, 2010; Sheen 2007; Van Beuningen, De Jong & Kuiken 2012), zijn de bezwaren tegen CF langzaamaan afgenomen. Bovendien heeft de vraag *of* CF werkt geleidelijk aan terrein verloren en heeft men aan de vragen *hoe* en *wanneer* CF werkt steeds meer prioriteit gegeven (met name hoe leerders CF verwerken en voor welke fouttypen of voor welke leerders CF gunstig is). Door de groeiende belangstelling voor individuele verschillen tussen de leerders is onderzoek naar de verwerking van CF en de vatbaarheid voor CF (d.w.z. verschillende factoren die de opname van CF beïnvloeden, bv. bij een herziening van een eerste tekst en het behoud van CF in latere teksten) bijzonder zinvol geworden (Schettters 2020).

Recent onderzoek heeft bijvoorbeeld geprobeerd een antwoord te geven op de vraag *wanneer* CF werkt door de nadruk te leggen op de CF-gevoeligheid van bepaalde taalkundige domeinen (bv. lidwoorden, voorzetsels) (Bitchener et al. 2005; Shintani et al. 2014). Ander onderzoek heeft zich gericht op affectieve factoren in de individuele leerling (bv. houding ten opzichte van CF en gepercipieerde leeropbrengst van CF) of factoren zoals taalvaardigheid (Schettters 2020; Sheen 2007) en heeft onderzocht waarom sommige leerlingen baat hebben bij CF terwijl andere dat niet hebben (Bitchener 2017; Dörnyei 2010).

Met betrekking tot de vraag *hoe* CF werkt, zijn er studies gepubliceerd die bespreken hoe leerders de feedback die ze hebben gekregen, verwerken, bijvoorbeeld met betrekking tot hun strategiegebruik (Schettters 2020; Van Beuningen 2016), en hoe die feedbackverwerking wordt weerspiegeld in de opname en het behoud van CF (Qi & Lapkin 2001; Storch & Wigglesworth 2010; Swain & Lapkin 2002). Deze CF-opname en -retentie kan worden onderzocht door te kijken naar de ontwikkeling van de accuratesse in een revisie van een eerste tekst (opname) en in latere teksten (retentie). Daarnaast zijn er studies die kijken naar hoe het verbaliseren van gedachten over CF de verwerking van CF kunnen beïnvloeden (Qi & Lapkin 2001; Simard et al. 2015; Storch & Wigglesworth 2010; Swain & Lapkin 2002). Swain (2006, 2010) veronderstelde bijvoorbeeld dat de schriftelijke verbalisering van CF door de leerlingen een belangrijke rol speelt bij het leren van een T2/VT, omdat de leerlingen nieuwe kennis opdoen terwijl ze de complexe taak op zich nemen om een geschreven tekst op basis van CF te herzien.

In wat volgt willen we door middel van een literatuuronderzoek uitgebreider ingaan op vragen die voor de NVT-lespraktijk van belang zijn. Allereerst zal de effectiviteit van verschillende soorten CF worden besproken, vervolgens zal er worden nagegaan welk type feedback voor welke fout respectievelijk voor welke leerders het meest geschikt is.

Onderzoek naar de effectiviteit van verschillende soorten correctieve feedback

Directe versus indirecte CF

Het verschil tussen directe en indirecte CF ligt in de mate van duidelijkheid van de feedback. Waar directe CF een indicatie geeft van de locatie van de fout alsook de juiste doelvorm, bestaat indirecte CF alleen uit een indicatie (bv. een onderstreping) waar de fout is gemaakt zonder dat de doelvorm wordt aangeboden. Tot op heden is er nog weinig duidelijkheid over hoe expliciet CF moet zijn om studenten te helpen hun schriftelijke accuratesse te verbeteren. Ferris en Roberts (2001) vroegen zich bijvoorbeeld af of docenten de doelvorm zouden moeten aangeven (directe CF) of dat het voldoende is om een fout te onderstrepen of te omcirkelen en zo de leerlingen de verantwoordelijkheid te geven om hun fouten zelfstandig te diagnosticeren en te corrigeren (indirecte CF).

Aldus werden tegenstrijdige hypothesen geformuleerd met betrekking tot de relatieve effectiviteit van directe en indirecte CF (Bitchener & Knoch 2008, 2010). Enerzijds zou directe CF meer expliciete informatie bieden over de doelvorm, die nodig zou kunnen zijn voor het monitoren en herzien van de huidige taalkundige kennis van de leerder. Deze behoefte aan explicitering is uiteraard afhankelijk van bijvoorbeeld het niveau van de student en de complexiteit van het beoogde fouttype. Directe CF wordt daarom vaak verondersteld het nuttigst te zijn voor beginnende studenten, omdat het de meest directe, meest expliciete vorm van CF is. Het verstrekken van de doelvorm zou hen bewust maken van hoe een moedertaalspreker zou schrijven (Bruton 2009). Bovendien zou het verwarring voorkomen, omdat het de studenten duidelijke informatie geeft over hoe ze fouten kunnen corrigeren, ook de meer complexe (Bitchener & Ferris 2012).

Anderzijds zouden leerlingen die indirecte CF ontvangen meer baat kunnen hebben, omdat ze meer moeten doen aan de verwerking van de feedback bij het herzien van hun teksten (Ferris 1995; Lalande 1982). Bitchener en Knoch (2008), bijvoorbeeld, verklaarden dat het geven van indirecte CF vereist dat leerlingen zich bezighouden met het oplossen van problemen met als gevolg het soort reflectie dat lange-termijnverwerving bevordert. Bovendien wordt verondersteld dat indirecte CF leerlingen betreft bij metacognitieve reflectie (Aljaafreh & Lantolf 1994; Tocalli-Beller & Swain 2005) en wordt daarom als geschikter gezien voor gevorderde leerlingen. Ferris (2003, 2006) stelde ook dat indirecte CF op de lange termijn effectiever is dan directe CF, omdat het probleemoplossende vermogen van indirecte CF de studenten helpt om autonomer te worden.

Empirisch onderzoek naar de relatieve effectiviteit van directe en indirecte CF heeft tegenstrijdige resultaten opgeleverd, wat deels te wijten is aan verschillen in de studieopzet (Chandler 2003; Van Beuningen, De Jong & Kuiken 2008, 2012). Chandler (2003), bijvoorbeeld, rapporteerde in haar studie over de

ontwikkeling in accuratesse bij 20 gevorderde T2-leerders van het Engels dat directe CF effectiever is dan indirecte CF. Het verschil dat ze vond was echter niet significant. Van Beuningen, De Jong en Kuiken (2008) toonden in hun studie met 66 Nederlandse middelbare scholieren aan dat directe CF significant effectiever was op de lange termijn (d.w.z. winst in accuratesse in pre- en post-tests alsook in vertraagde post-tests) dan indirecte CF, terwijl zowel directe als indirecte CF korte-termijneffecten lieten zien (d.w.z. winst in accuratesse in revisies). In een latere studie met 268 Nederlandse middelbare-schoolleerlingen hebben Van Beuningen, De Jong en Kuiken (2012) een toename in accuratesse (d.w.z. lange-termijneffecten) in grammaticale fouten waargenomen bij leerlingen die directe CF hadden gekregen, terwijl indirecte CF het gunstigst bleek te zijn voor spel- en interpunctiefouten.

Selectieve versus uitgebreide CF

Een ander onderscheid dat in gedachten moet worden gehouden bij het geven van CF is dat tussen selectieve en uitgebreide CF. Terwijl selectieve CF bestaat uit het verstrekken van CF op een selectie van fouttypen (bv. specifieke grammaticale fouten, zoals lidwoord- of verleden-tijdfouten of woordkeuzefouten), richt de docent in uitgebreide CF zijn pijlen op alle fouten in een tekst.

Selectieve CF wordt gezien als zinvol voor leerlingen op een lager niveau vanwege de geringere cognitieve inspanning die nodig is om dit soort feedback te verwerken (Bitchener & Storch 2016). Door de beperkte capaciteit van het werkgeheugen (Skehan 1998) is het voor deze leerlingen met een lagere taalvaardigheid beter om zich te richten op één enkele foutcategorie, omdat ze zich beter kunnen bezighouden met de taak en zodoende de informatie uit de feedback beter kunnen verwerken. Meer gevorderde leerlingen kunnen zich daarentegen wel op verschillende foutcategorieën tegelijk richten, omdat hun verwerkingsvermogen groter is, wat te danken is aan enerzijds een hogere taalvaardigheid en anderzijds meer ervaring met de doeltaal (Bitchener & Storch 2016). Daarom wordt aangenomen dat uitgebreide CF geschikter is voor gevorderde leerlingen dan voor beginnende leerlingen (Bitchener & Storch 2016). Bovendien wordt beweerd dat uitgebreide CF authentiek is dan selectieve CF, omdat docenten meestal de algehele schriftelijke accuratesse van hun leerlingen willen verbeteren en niet slechts een enkel aspect hiervan (Ferris 2010; Storch 2010). Als CF voor het onderwijs relevant hoort te zijn, moet het gebruik van de feedback namelijk ook de praktijk in de VT-les vertegenwoordigen, waarin uitgebreide CF uiteraard het vaakst voorkomt (Karim & Nassaji 2018).

Tot nu toe is er veel meer onderzoek gedaan naar de effectiviteit van selectieve CF dan naar uitgebreide CF. Onderzoek dat zich richtte op één, twee of drie soorten fouten wees uit dat selectieve feedback effectief is bij het verbeteren van het accurate gebruik van deze doelstructuren door de leerlingen in zowel herzieningen als nieuwe teksten (Bitchener & Knoch 2008, 2010; Guo 2015; Sheen 2007).

Karim en Nassaji (2018) vonden in hun onderzoek naar de herziening (opname van CF) en overdrachtseffecten (behoud van CF) van directe en indirecte uitgebreide CF dat zowel directe alsook indirecte uitgebreide CF de nauwkeurigheid in een herziening zou kunnen verbeteren. Wat het behoud van CF betreft, toonden hun bevindingen aan dat directe CF, in tegenstelling tot indirecte CF, een consistent positief effect had op de ontwikkeling van de accuratesse in latere teksten. Deze effecten werden echter, in tegenstelling tot andere studies (bv. Van Beuningen et al. 2008, 2012), alleen gezien in grammaticale fouten (d.w.z. morfologische en syntactische fouten), maar niet in niet-grammaticale fouten (d.w.z. lexicale en orthografische fouten).

Verder leverde empirisch onderzoek naar de relatieve effectiviteit van selectieve en uitgebreide CF tegenstrijdige resultaten op (Ellis et al. 2008; Frear & Chiu 2015; Sheen et al. 2009): Sheen et al. (2009) onderzochten de relatieve effectiviteit van selectieve en uitgebreide CF door selectieve CF op het Engelse artikelsysteem te contrasteren met uitgebreide CF op een selectie van grammaticale fouten (bv. voorzetsels, lidwoorden, regelmatige versus onregelmatige verleden tijd). In hun analyse vonden ze een voordeel van selectieve CF ten opzichte van uitgebreide CF. Er moet echter worden opgemerkt dat de uitgebreide CF die zij gaven niet systematisch was, aangezien alleen bepaalde fouten werden gecorrigeerd, terwijl andere werden genegeerd.

Ellis et al. (2008) analyseerden twee groepen. Net als Sheen et al. (2009) ontving de eerste groep selectieve CF op lidwoordfouten, terwijl de tweede groep uitgebreide CF kreeg op een beperkt aantal soorten fouten. In tegenstelling tot Sheen et al. (2009) rapporteerden zij echter geen verschil in nauwkeurigheidswinst tussen de twee soorten CF.

Frear en Chiu (2015) onderzochten ook de relatieve effectiviteit van indirecte selectieve en indirecte uitgebreide CF, namelijk op de accuratesse van zwakke werkwoorden enerzijds en de algehele accuratesse anderzijds. In hun analyse vonden zij geen significante verschillen in het aantal zwakke-werkwoordcorrecties tussen de twee groepen. Zij suggereerden daarom dat het aantal correcties dat door middel van CF wordt ontvangen (d.w.z. minder correcties bij selectieve versus meer correcties bij uitgebreide CF) mogelijk geen invloed heeft op de winst in accuratesse in latere teksten. Zo valt te concluderen dat vanwege de tegenstrijdige resultaten en de schaarste aan studies er met name meer onderzoek nodig is naar de effectiviteit van uitgebreide CF.

Welk type feedback voor welke fout?

Bij het onderzoek naar de effecten van verschillende CF-methoden op de ontwikkeling van de schriftelijke accuratesse in de T2/VT zijn de aard van de fouten en de feedback-kenmerken belangrijke aspecten om in gedachten te houden. Terwijl de impact van de aard van de fouten uitgebreider is onderzocht, is onderzoek naar andere factoren die de vatbaarheid voor CF beïnvloeden (bijvoorbeeld de transparantie van de onderstreping van de fout), nog amper onderzocht (Schetters 2020).

Ferris (1999, 2002, 2011) stelde dat er een onderscheid moet worden gemaakt tussen, wat zij noemt, onbehandelbare en behandelbare fouten. Enerzijds zijn er idiomatische en idiosyncratische fouten, zoals woordkeuzefouten, die als onbehandelbaar of minder goed behandelbaar worden beschouwd, omdat er geen regels zijn die kunnen worden geraadpleegd (bv. in een grammaticaboek) om een bepaalde correctie te controleren. Anderzijds verwijst Ferris naar regelgebonden fouten (bv. interpunctie- of werkwoordfouten) als behandelbare fouten waarvoor de regels kunnen worden geraadpleegd.

Dit behandelbare/niet-behandelbare continuüm is in twee specifieke studies met betrekking tot directe vs. indirecte CF onderzocht. In de eerste studie constateerde Ferris (2006) dat hoewel de deelnemende docenten eerder hadden ingestemd met het verstrekken van indirecte CF voor alle verschillende foutcategorieën, zij alsnog de neiging hadden indirecte CF te gebruiken voor behandelbare fouten (in 58,7% van de gevallen), terwijl directe CF vaak werd gebruikt voor onbehandelbare fouten (65,3%). Ferris merkte op dat dit resultaat aantoonde dat deze docenten hadden gehandeld in de veronderstelling dat de studenten er niet in zouden slagen om hun onbehandelbare fouten op basis van indirecte CF zelf te corrigeren.

Het tweede onderzoek van Ferris en Roberts (2001) liet een ander beeld zien. In dit onderzoek kregen de deelnemers ofwel indirecte CF ofwel helemaal geen feedback op vijf verschillende foutcategorieën - drie behandelbare (werkwoorden, zelfstandige naamwoorden, lidwoorden) en twee onbehandelbare (zinsbouw en woordkeuze). We weten trouwens niet waarom Ferris en Roberts besloten hadden om de zinsbouw in de onbehandelbare groep op te nemen, aangezien volgens Ferris' onderscheid (1999, 2002, 2011) de zinsbouw in feite ook tot de groep van de behandelbare fouten zou kunnen behoren, aangezien deze meestal door regels wordt bepaald. Wellicht was hun redenering dat hiervoor de regel moeilijker te raadplegen is dan andere regels. Hoe dan ook vonden ze dat studenten er beter in slaagden om de behandelbare foutcategorieën zelf te corrigeren dan de onbehandelbare categorieën. Uit verdere analyse bleek echter ook dat deze studenten beter in staat waren om fouten uit de subcategorie *woordkeuze* te corrigeren dan fouten uit de subcategorie *zinsbouw*. Dit resultaat suggereert dat sommige fouten uit de onbehandelbare categorieën onbehandelbaarder kunnen zijn dan andere en dat indirecte CF net zo nuttig kan zijn voor behandelbare fouten (d.w.z. regelgebaseerde) als voor onbehandelbare fouten, zoals woordkeuzefouten, die als onbehandelbaar worden beschouwd vanwege hun idiosyncrasie. Dit toont aan dat Ferris' onderscheid tussen behandelbare en onbehandelbare fouten niet zozeer een dichotomie is dan wel een continuüm. Daarom is in de toekomst een meer genuanceerde operationalisering van (on)behandelbare fouten nodig dan alleen het onderscheid tussen regelgebaseerde en niet-regelgebaseerde/idiosyncratische fouten.

Het is belangrijk om op te merken dat er ook binnen de categorie van behandelbare fouten minder CF-vatbare en meer CF-vatbare fouttypes zijn. Zo hebben enkele andere studies die naar de effecten van directe CF hebben gekeken, de CF-vatbaarheid van bepaalde grammaticale foutcategorieën verder

onderzocht (bv. Bitchener et al. 2005; Bitchener & Knoch 2010; Sheen 2007; Shintani & Ellis 2013; Stefanou 2014). Bitchener et al. (2005) vonden bijvoorbeeld dat directe CF effectief was voor lidwoord- en verleden-tijdfouten, maar niet voor voorzetsels. Bitchener en Storch (2016) gaven later commentaar op deze bevinding dat het niet verwonderlijk is dat voorzetsels minder vatbaar zijn voor directe CF dan andere grammaticale vormen. Preposities kunnen in de eerste plaats worden beschouwd als behandelbaar, omdat ze vaak op regels gebaseerd zijn vanwege vaste functies (d.w.z. aanduiding van tijd, richting, ruimte, etc.). Er zijn echter ook veel voorzetsels die idiosyncratisch van aard zijn, omdat ze in verschillende contexten kunnen worden gebruikt of zelfs kunnen worden vervangen op basis van persoonlijke voorkeur. Helaas is er niet veel vergelijkbaar onderzoek gedaan naar de vatbaarheid voor CF binnen groepen van behandelbare en/of onbehandelbare fouten die zich richten op indirecte CF. Het enige ons bekende onderzoek is van Van Beuningen, De Jong en Kuiken (2012), waarin de auteurs vonden dat niet-grammaticale accuratesse het meest gebaat is bij indirecte CF ten opzichte van behoud in latere/nieuwe teksten, wat aantoont dat bijvoorbeeld spelling- en interpunctiefouten behandelbaar zijn met indirecte CF.

Welk type feedback voor welke leerder?

Als we de effecten van bepaalde soorten CF willen onderzoeken, moeten we er rekening mee houden dat er individuele verschillen zijn tussen leerlingen, wat betreft de manier waarop ze CF verwerken en de mate waarin ze profiteren van de feedback die ze krijgen. De variatie in de verwerking van CF kan bijvoorbeeld gerelateerd zijn aan individuele cognitieve factoren of strategiegebruik. Individuele cognitieve factoren zijn bijvoorbeeld taalvaardigheid, werkgeheugencapaciteit of motivatie (Bitchener 2017; Kormos 2012; Sheen 2007; Stefanou & Révész 2015). Stefanou en Révész (2015) onderzochten bijvoorbeeld hoe de effectiviteit van directe CF op lidwoordfouten wordt beïnvloed door verschillen in grammaticale gevoeligheid en metatalige kennis. Zij vonden dat deelnemers die meer grammaticale gevoeligheid en kennis van metatalige terminologie vertoonden, meer profijt hadden van de gegeven feedback.

Ook strategiegebruik kan ons waardevolle inzichten geven in de verwerking van CF door te kijken naar welke strategieën leerlingen gebruiken terwijl ze hun fouten corrigeren op basis van CF. Hoewel er veel onderzoek is naar taalleerstrategieën in het algemeen (Oxford & Amerstorfer 2018), is onderzoek naar strategiegebruik bij CF-verwerking schaars. Deze schaarste is waarschijnlijk te wijten aan het feit dat de toegang tot leerder-interne processen moeilijk is, aangezien we moeilijk in het hoofd van de leerders kunnen kijken terwijl ze de feedback verwerken (Schetters 2020; Storch & Wigglesworth 2010). Dit betekent dat we nog niet veel weten over hoe leerlingen de feedback die ze krijgen daadwerkelijk gebruiken en welke stappen ze precies ondernemen om hun fouten te corrigeren.

Wat betreft het leervoordeel in termen van CF-opname en CF-behoud, zijn er enkele studies die zich richten op de verwerking van directe CF door leerders (Qi & Lapkin 2001; Swain & Lapkin 2002). Voor zover wij weten zijn Storch en Wigglesworth (2010) en Van Beuningen (2016) echter de enige studies die de feedbackverwerking en -opname en het behoud van leerders die directe of indirecte vormen van CF ontvingen, hebben vergeleken.

Storch en Wigglesworth (2010) hebben in hun onderzoek naar het gezamenlijk schrijven van 24 tweetallen bestaande uit gevorderde Engelstalige leerders de CF-verwerking in termen van *niveau van betrokkenheid* gekoppeld aan CF-opname en -behoud. Zij hebben dit niveau van betrokkenheid geoperationaliseerd door middel van het aantal zogenaamde *taalgerelateerde interacties* (Swain & Lapkin 1998), zijnde “segmenten in het tweetal-gesprek waarin leerlingen zich expliciet richten op taalitems” (Storch & Wigglesworth 2010, 310; vertaling PS). Zij vonden dat in vergelijking met directe CF, indirecte CF meer taalgerelateerde interacties triggerde. Een tekortkoming van de studie, die de onderzoekers ook erkennen, is echter dat de codering van het niveau van de betrokkenheid gebaseerd was op inferenties in plaats van op een objectieve operationalisering. Storch en Wigglesworth (2010) vonden dus dat het niveau van betrokkenheid uitgebreider was met indirecte CF, aangezien de leerlingen niet alleen de aard van de fout moesten identificeren, maar ook moesten nadenken over hoe ze de juiste doelvorm konden bereiken met behulp van hun lexicale en grammaticale kennis. Bovendien merkten ze op dat een uitgebreide betrokkenheid bij de ontvangen feedback (zowel directe als indirecte) leidde tot een hoge mate van opname en behoud.

Om meer te weten te komen over de individuele feedbackverwerking van 32 middelbare-schoolleerlingen, heeft Van Beuningen (2016) met behulp van een hardop-denkenprotocol het strategiegebruik en de CF-opname van twee experimentele groepen onderzocht: de ene groep kreeg uitgebreide directe CF en de andere groep uitgebreide indirecte CF. In dit onderzoek wilde ze onderzoeken in hoeverre de feedbackverwerking ten opzichte van strategiegebruik tijdens de revisie verschilde tussen leerlingen die relatief veel profijt hadden van (in)directe CF en leerlingen die relatief weinig profijt hadden van (in)directe CF (d.w.z. met betrekking tot revisiesucces). De resultaten toonden aan dat leerlingen die minder profijt hadden van de ontvangen feedback, meer correcties achterwege lieten en vaker vermijdingsstrategieën (bv. herformuleringen) gebruikten tijdens de revisie dan de deelnemers die meer profijt hadden van CF. Bovendien vond Van Beuningen, wat betreft strategiegebruik, dat directe CF meer oppervlakkig nadenken en minder gevarieerd strategiegebruik in de hand werkte, omdat de leerlingen de correcties die de leerkracht had aangebracht, alleen maar overdroegen of voorlazen tijdens het hardop denken. Indirecte CF daarentegen lokte een groot aantal verschillende correctiestrategieën uit. Zo gebruikten de deelnemers bijvoorbeeld hun grammaticale kennis, hun gevoel voor taal of maakten ze vergelijkingen met andere talen om hun fouten te corrigeren.

Tijdens de hardop-denksessies slaagden de deelnemers er daadwerkelijk in om 96 % van hun fouten te corrigeren op basis van directe CF tegenover 75 %

op basis van indirecte CF. Interessant is dat veel deelnemers die relatief weinig profijt hadden van CF, erin slaagden om een meerderheid van hun fouten te corrigeren onder deze omstandigheden. Van Beuningen concludeerde dat, hoewel directe CF de leerlingen houvast geeft, gezien het feit dat de docent de doelvorm aanbiedt, indirecte CF een diepere mate van feedbackverwerking vereist. Bovendien stelde ze voor dat hardop denken als een didactisch middel in staat is om leerlingen aan te sporen dieper in te gaan op de verwerking van CF.

Hoe en wanneer werkt indirecte uitgebreide CF?

In wat volgt willen we kort verslag doen van recent onderzoek naar de vraag *hoe* en *wanneer* CF werkt. In het kader van onderzoek naar de schriftelijke accuratesse bij vergevorderde NVT-studenten (B2/C1) met Duits als moedertaal is in Schetters (2020) gekozen om te focussen op indirecte uitgebreide CF, waarbij alle fouten in een tekst onderstreept werden zonder een verbetering te geven. Deze keuze is gebaseerd op de veronderstelling dat indirecte CF het meest geschikt is voor de vergevorderde leerder. Het zou meer betrokkenheid bij de foutencorrectie teweegbrengen, aangezien de leerders ‘het werk’ zelfstandig moeten doen. Bovendien zou het metacognitieve reflectie bevorderen en zowel voor korte- als ook langetermijneffecten in de schriftelijke accuratesse zorgen. Belangrijk is echter wel dat de regelkennis al beschikbaar moet zijn, want leerders kunnen uiteraard alleen die fouten zelfstandig corrigeren, waarvan ze ook de regels kennen.

Indirecte uitgebreide CF is in dit onderzoek bovendien gecombineerd met schriftelijk reflecteren op fouten, zogenoemd *written language* (Swain 2006). Dit is een manier van reflectie om talige problemen aan jezelf uit te leggen: In *language* kunnen we observeren hoe leerders die zich over talige items buigen en een begrip ontwikkelen voor voorheen minder goed begrepen kwesties. In “*language* zien we het leren gebeuren” (Swain 2006, 98; vertaling PS). Zo beweert Swain ook dat dit soort talige reflectie (*language about language*) ons pas gevorderd maakt. Dit schriftelijke reflecteren op fouten geeft de onderzoeker enerzijds de nodige inzichten in denkprocessen bij het verwerken van CF. Anderzijds is er ook nut voor de leerders, namelijk dat zij inzichten krijgen in eigen fouten/foutpatronen en het de eigen verantwoordelijkheid in het leerproces bevordert. Ook is aangetoond dat schriftelijke reflectie bevorderlijk kan zijn voor opname en behoud van CF (Ishikawa 2018; Knouzi et al. 2010; Suzuki 2012). Om schriftelijk reflecteren bij leerders uit te lokken is echter wel een pedagogische interventie in de vorm van steunende hulpverlening noodzakelijk (Manchón 2011). In Schetters (2020) is hiervoor gebruik gemaakt van een zelfontworpen foutenprotocol, waarmee de leerders (n=13) op een zeer gestructureerde manier op alle fouten die ze in een eerste tekst hadden gemaakt en die door de onderzoeker met indirecte CF was voorzien, schriftelijk (naar keuze ook in het Duits) moesten reflecteren.

#	1. Item	2. Versteht du sofort, was hier falsch ist? (Ja/Nein)	3. Kannst du in eigenen Worten und/oder anhand einer dir bekannten Regel erklären, was hier genau falsch ist?	4. Falls du nicht genau weißt, was falsch ist oder wie die entsprechende Regel lautet, welche Strategie wendest du an, um zu deiner nebenstehenden Korrektur zu gelangen? 1. Recherche: Wörterbuch, Grammatik, Internet (Website?) 2. Gebrauch der Muttersprache 3. Gebrauch einer anderen (Dritt-) Sprache 4. Raten 5. Sprachgefühl 6. Umformulierung der entsprechenden Passage 7. Anderes, nämlich:	5. Welche Korrektur(en) schlägst du vor?
1	jullie	Nein		onzetaal.nl/taaladvies → Aanhef wordt niet als onderdeel van de eerste zin beschouwd → eerste zin wordt begonnen met een hoofdletter	Jullie

Afb. 1 Voorbeeld foutenprotocol

Allereerst hoorden de studenten het foute item in het protocol over te nemen, waarna ze vervolgens bij elke fout moesten aangeven of ze begrepen wat er fout was of niet. Als ze dit wisten, werd hun gevraagd om met behulp van een bekende regel in eigen woorden uit te leggen wat er precies fout was. Wisten ze niet precies wat de fout was, moesten ze opschrijven welke strategie ze precies gebruikten om de fout te corrigeren. Daarvoor konden ze kiezen uit verschillende strategieën, zoals een grammatica, woordenboek of het Internet raadplegen, gebruik van de moedertaal of een andere (derde) taal, gissen, taalgevoel of herformulering. Uiteindelijk moesten ze aangeven wat volgens hen de juiste correctie was.

De belangrijkste resultaten uit deze studie waren dat de deelnemers gemiddeld 86 % van alle fouten in een eerste tekst door middel van indirecte uitgebreide CF en schriftelijk reflecteren konden corrigeren, waarvan 48 % zelfs op het eerste gezicht, dat wil zeggen zonder behulp van bovengenoemde correctiestrategieën. Op het eerste gezicht te verbeteren waren met name fouten waarvan de leerders aangaven die regelmatig te maken, zulke waarvan de expliciete kennis van de regel aanwezig was alsook fouten waarbij de onderstreping zeer duidelijk was. Denk hierbij aan interpunctie- of lidwoordfouten waar de mogelijkheden tot correctie relatief beperkt zijn. Factoren die de juiste correc-

1 N.B. Deelnemer 'Karin' heeft ervoor gekozen om haar foutenprotocol in het Nederlands in te vullen. In principe mocht dit dus ook in het Duits (de moedertaal) gebeuren. Het gaat hier immers om de reflectie en niet zo zeer om een schrijfoefening in het Nederlands.

tie belemmerden, waren het verdiept zijn in andere mogelijke correcties, gissen, tijdsdruk en tenslotte een intransparante onderstreping.

Behoud van indirecte uitgebreide CF en schriftelijk reflecteren was ook in twee latere teksten te zien, aangezien het aantal fouten met respectievelijk 26.8 % in hun tweede tekst en 9.9 % in hun derde tekst afnam ten opzichte van de eerste tekst. Opvallend was hierbij dat de meeste terugkerende fouttypen regel-gebaseerd waren (vgl. Ferris 1999, 2002, 2011) en dat de andere terugkomende fouttypen die niet regel-gebaseerd waren, zeer transparant waren ten opzichte van de onderstreping, met name lidwoordfouten. Een mogelijke hypothese voor het terugkomen van deze fouttypen is dat deze fouten weinig energie en aandacht van de leerders vragen, waardoor het leereffect kleiner en de kans groter is dat ze deze fouten in latere teksten nog een keer maken. Bij lidwoordfouten is uiteraard het behoud lastig omdat er weinig tot geen regels voor juist lidwoordgebruik bestaan.

Er waren grote individuele verschillen tussen de deelnemers met betrekking tot correctiestrategieën. De meestgekozen strategie was het Internet dat voor onder andere spelfouten, inflectiefouten alsook woordkeuzefouten gebruikt werd. Naast random *googlen* werd er echter ook gericht gezocht op website zoals pons.de, vandale.nl of woordenlijst.org (vooral voor het verbeteren van spelfouten). Veel minder vaak kozen de deelnemers voor de strategieën reformulering, gissen en taalgevoel. Kortom, ze gebruikten met name compenserende strategieën in plaats van ontwijkende strategieën bij het corrigeren van hun fouten, wat positief is.

Uit Schetters (2020) blijkt dus dat voor vergevorderde leerders indirecte CF daadwerkelijk geschikt is en de gewenste metacognitieve reflectie bevordert. Bovendien is het schriftelijke reflecteren op fouten bevorderlijk voor opname en behoud van de feedback. Het potentieel van deze methode is dus dat het de leerders nauw bij de correctie van hun fouten betreft en dat het reflectieve strategiegebruik tot een bewuste CF-verwerking leidt.

Conclusie

Tenslotte willen we graag een aantal aanbevelingen doen met betrekking tot het geven van CF in de NVT-les. Als voorbeeld kiezen wij voor het Kernlehrplan Niederländisch für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (2014), Niederländisch als fortgeführte Fremdsprache (B1+). Hier staat onder het kopje ‘Sprachlernkompetenz’ het volgende:

Die Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage ihres bisher erreichten Mehrsprachigkeitsprofils ihre sprachlichen Kompetenzen *selbstständig* und *reflektiert* erweitern. Dabei nutzen sie *ein breites Repertoire an Strategien und Techniken* des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens. [...] Sie können gezielt und kontinuierlich *eigene Fehlerschwerpunkte bearbeiten*, Anregungen von

anderen kritisch aufnehmen und *Schlussfolgerungen für ihr eigenes Sprachenlernen ziehen*, [...]. (34; nadruk PS).

Het geven van indirecte uitgebreide CF is een geschikte manier om zelfstandige reflectie en een uiteenzetting met fouten en foutpatronen bij (ver)gevoorde leerders uit te lokken. Omdat leerders met een lager taalniveau nog niet alle regels van de Nederlandse taal kennen, zijn zij in het begin waarschijnlijk meer gebaat bij directe CF, omdat ze op die manier meteen zien wat voor soort fout ze gemaakt hebben en wat de juiste doelvorm is. Aangezien individuele cognitieve factoren eveneens een rol bij het verwerken van CF spelen, willen we echter aanbevelen in de klas te differentiëren en ook al op lagere niveaus (vanaf A2) met het geven van indirecte CF te experimenteren. Taalgevoelige en/of bijzonder gemotiveerde leerders houden meestal wel van een uitdaging en zouden er baat bij kunnen hebben om zelfstandig op zoek te gaan naar de aard van hun fouten.

Literatuur

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *Modern Language Journal* 78, 465–483.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 17, 102–118.
- Bitchener, J. (2017). Why some L2 learners fail to benefit from written corrective feedback. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.). *Corrective feedback in second language teaching and learning. Research, theory, applications, implications* (pp. 129–140). New York/London: Routledge.
- Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*, 1–220.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research Journal* 12, 409–431.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 19, 207–217.
- Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing* 14(3), 227–258.
- Bruton, A. (2009). Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were... *System* 37(4), 600–613.

- 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.
- Dörnyei, Z. (2010). The relationship between language aptitude and language learning motivation. In E. Macaro (Ed.). *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 247–267). London: Continuum.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal* 63(2), 97–107.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H., (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System* 36(3), 353–371.
- Ferris, D. (1995). Teaching ESL composition students to become independent self-editors. *TESOL Journal* 4(4), 18–22.
- 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. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 81–104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition* 32, 181–201.
- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing* (2nd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- 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.
- Frear, D., & Chiu, Y.-H. (2015). The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners’ accuracy in new pieces of writing. *System* 53, 24–34.
- Guo, Q. (2015). *The effectiveness of written CF for L2 development: A mixed-method study of written CF types, error categories and proficiency levels*. Unpublished doctoral thesis, AUT University, Auckland, New Zealand.
- Ishikawa, M. (2018). Written languaging, learners’ proficiency levels and L2 grammar learning. *System* 74, 50–61.

- Karim, K., & Nassaji, H. (2018). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research*.
- Kernlehrplan Niederländisch für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (2014). kurzelinks.de/wbuo
- Knouzi, I., Swain, M., Lapkin, S., & Brooks, L. (2010). Self-scaffolding mediated by languaging: microgenetic analysis of high and low performers. *International Journal of Applied Linguistics* 20, 23–49.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 21, 390–403.
- Lalande, J.F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal* 66(2), 140–149.
- Manchón, R. M. (2011). The language learning potential of writing in foreign language contexts: Lessons from research. In T. Cimasko & M. Reichelt (Eds.). *Foreign language writing instruction. Principles and practices*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Oxford, R. L., & Amerstorfer, C. M. (2018). *Language learning strategies and individual learner characteristics*. London: Bloomsbury Academic.
- Qi, D. S., & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing* 10, 277–303.
- Schettters, P. (2020). *Accuracy in the written production of advanced learners of Dutch a foreign language with German L1*.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly* 41, 255–283.
- Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System* 37(4), 556–569.
- Shintani, N., Ellis, R., & Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning* 64(1), 103–131.
- Simard, D., Guénette, D., & Bergeron, A. (2015). L2 learners' interpretation and understanding of written corrective feedback: insights from their meta-linguistic reflections. *Language Awareness* 24, 233–254.
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition and task-based instruction. In J. Willis, & D. Willis (Eds.). *Challenge and change in language teaching* (pp. 17–30). Oxford: Heinemann.
- Stefanou, C. (2014). *L2 article use for generic and specific plural reference: The role of written CF, learner factors and awareness*. Unpublished doctoral thesis, Lancaster University, UK.

- Stefanou, C., & Révész, A. (2015). Direct Written Corrective Feedback, Learner Differences, and the Acquisition of Second Language Article Use for Generic and Specific Plural Reference. *Modern Language Journal* 99(2), 263–282.
- Storch, N. (2010). Critical feedback on written corrective feedback research. *International Journal of English Studies* 10(2), 29–46.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition* 32, 303–334.
- Suzuki, W. (2012). Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning* 62(4), 1110–1133.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.). *Advanced language learning* (pp. 95–108). London/New York: Continuum.
- Swain, M. (2010). Talking-it-through: languaging as a source of learning. In R. Batstone (Ed.). *Sociocognitive perspectives on language use and language learning* (pp. 112–130). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal* 83, 320–337.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through. Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research* 37 (3–4), 285–304.
- Tocalli-Beller, A., & Swain, M. (2005). Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics* 15, 5–28.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46, 327–369.
- Truscott, J. (1999). The case for “The case against grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing* 8(2), 111–122.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing* 13(4), 337–343.
- 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. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing* 17(4), 292–305.
- Van Beuningen, C.G. (2011). *The effectiveness of comprehensive corrective feedback in second language writing*. Oisterwijk: BOXPress.
- Van Beuningen, C.G. (2016). Waarom werkt de rode pen (niet altijd)? Een onderzoek naar denkprocessen en strategiegebruik van leerlingen tijdens de verwerking van correctieve feedback. *Les* 34(199), 14–16.

- Van Beuningen, C.G., De Jong, N.H., & Kuiken, F. (2008). The effects of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL International Journal of Applied Linguistics* 156, 279–296.
- Van Beuningen, C.G., De Jong, N.H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing. *Language Learning* 62, 1–41.