

Amsterdam University of Applied Sciences

Waarom werkt de rode pen (niet altijd)?

denkprocessen en strategiegebruik van leerlingen tijdens de verwerking van correctieve feedback

Van Beuningen, Catherine

Publication date

2016

Document Version

Submitted manuscript

Published in

Les

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Van Beuningen, C. (2016). Waarom werkt de rode pen (niet altijd)? denkprocessen en strategiegebruik van leerlingen tijdens de verwerking van correctieve feedback. *Les*, 34(199), 14-16.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

WAAROM WERKT DE RODE PEN (NIET ALTIJD)?

Een onderzoek naar denkprocessen en strategiegebruik van leerlingen tijdens de verwerking van correctieve feedback

CATHERINE VAN BEUNINGEN

Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding

Inleiding

Docenten corrigeren taalfouten en gebrekkige formuleringen in schrijfproducten met als doel het taalgebruik van hun leerlingen naar een hoger plan te trekken. Of correctieve feedback (CF) ook daadwerkelijk de potentie heeft om bij te dragen aan de ontwikkeling van schriftelijke (tweede)taalvaardigheid, is al veelvuldig onderzocht. De vraag *hoe* leerders CF gebruiken om hun geschreven werk te verbeteren of hoe het komt dat leerders soms niet van (alle) feedback weten te profiteren, heeft daarentegen nog onvoldoende aandacht gehad. Voor een docent is het echter interessant inzicht te hebben in de denkprocessen en problemen die zich in het hoofd van leerders afspelen tijdens feedbackverwerking, omdat hij op basis daarvan zijn feedback en/of instructie in de juiste richting kan bijsturen. Hoe pakt een leerling die veel van CF profiteert de revisietaak aan en wat gaat er mis bij een leerling die het niet lukt de geboden feedback (optimaal) te gebruiken? Door revisiedenkprocessen 'zichtbaar' te maken met behulp van hardopdenkprotocollen, probeert het huidige onderzoek deze vragen te beantwoorden.

Achtergrond

Schrijven is een complexe vaardigheid, omdat de schrijver gelijktijdig bezig moet zijn met verschillende aspecten van de te produceren tekst, zoals doel- en publiekgerichtheid, inhoud, opbouw, woordkeus, zinsbouw en interpunctie. Voor beginnende en/of minder taalvaardige schrijvers is het afleveren van een goede tekst extra moeilijk, omdat zij bijvoorbeeld nog relatief veel energie en tijd moeten besteden aan het talig coderen (formuleren) van hun boodschap. Dat er aan een tekst die een leerling produceert vaak nog veel te verbeteren valt, is dan ook niet gek.

Een didactisch middel dat docenten kunnen inzetten om hun leerlingen te ondersteunen in hun schrijfontwikkeling, is het geven van feedback. Feedback stimuleert het leerproces, doordat het leerlingen zich laat realiseren waar hun eigen prestatie nog niet aan de gestelde eisen voldoet en richting geeft aan de te maken verbetering. In de praktijk komt het helaas vaak voor dat docenten geschreven teksten wel corrigeren, maar hun leerlingen niet vragen iets met de feedback te doen (Pronk-Van Eunen & De Vos, 2014). Dat is jammer, want feedback is pas waardevol als leerders deze actief gebruiken. Het reviseren van een schrijfproduct op basis van feedback biedt leerlingen de kans het geleerde direct te vertalen naar concrete verbeteringen in hun tekst.

In het huidige onderzoek is de feedback die docenten geven gericht op een deelaspect van schrijfvaardigheid, namelijk schriftelijk taalgebruik (d.w.z. de adequaatheid van woordkeus, zinsbouw, etc.). Zulke feedback, die zich toespitst op taalfouten, wordt in de literatuur *correctieve feedback* (CF) genoemd. CF heeft als voornaamste doel de (tweede)taalvaardigheid van leerders te vergroten ('*writing-to-learn*¹) en kan daarom gezien worden als een *focus-on-form-activiteit*²; leerlingen werken in de betekenisvolle context van een schrijfoopdracht op gepersonaliseerde wijze aan de ontwikkeling van hun (schriftelijke) taalvaardigheid.

CF kan verschillende vormen aannemen, die bijvoorbeeld verschillen in de intensiteit van de correctie of de rol van de leerder in het correctieproces. Zo kan een docent zijn feedback richten op een (beperkt aantal) specifiek(e) type(n) fout(en) (*gefocuste CF*) of alle taalfouten in een tekst verbeteren (*niet-gefocuste CF*). Hij kan er vervolgens voor kiezen zelf de fouten te corrigeren (*directe CF*) of alleen aan te geven waar de fouten zitten (bv. met behulp van een codesysteem) en het aan de leerder over te laten de correcte vormen af te leiden (*indirecte CF*).

Voorbeeld 1: *directe en indirecte CF*

<p><i>directe CF</i></p> <p>Ik adviseer jouw deze telefoon. <i>adviseer jou</i></p>	<p><i>indirecte CF</i></p> <p>Ik adviseer (jouw) deze telefoon. S (...) = <i>verkeerde vorm</i> S = <i>spelfout</i></p>
---	--

De afgelopen twee decennia heeft onderzoek robuust bewijs geleverd voor de effectiviteit van CF; CF kan leerders helpen de accuraatheid van hun formuleringen

te verbeteren tijdens tekstrevisie en, belangrijker, leerders wiens fouten gecorrigeerd worden, maken minder fouten in nieuwe teksten (zie bv. Bitchener & Ferris, 2012). Tegelijkertijd is duidelijk dat niet alle leerders in dezelfde mate profiteren van de feedback die ze ontvangen. Waarom niet, is op dit moment nog een empirische vraag.

Een verklaring voor verschillen in feedbackreceptiviteit zou kunnen liggen in individuele verschillen tussen leerders, bijvoorbeeld op het gebied van taalanalytisch vermogen of motivatie voor taalleren (Kormos, 2012). Een andere verklaring zou te vinden kunnen zijn in verschillen in de denkprocessen van leerders tijdens feedbackverwerking en in de strategieën die leerders inzetten bij tekstrevisie (Storch & Wigglesworth, 2010). In de huidige studie verkennen we deze tweede mogelijkheid. We vergelijken de revisiedenkprocessen en -strategieën van leerlingen die relatief veel of juist relatief weinig profiteren van directe dan wel indirecte CF, om zo meer zicht te krijgen op hoe leerders deze CF-typen verwerken en welke problemen ze hierbij ondervinden. Het uiteindelijke doel is beter te begrijpen waarom leerders verschillen in de mate waarin ze van CF profiteren.

Het onderzoek

Het hier gerapporteerde onderzoek is onderdeel van een grotere studie op acht scholen (6 vo-scholen en 2 mbo's) naar de verwerking en langetermijnopbrengsten van verschillende feedbackmethoden, namelijk *niet-gefocuste directe* en *indirecte CF* (zie voorbeeld 1). Aan het onderzoek deden leerlingen uit verschillende onderwijsstromen en jaarlagen mee, maar alle deelnemers functioneerden op taalniveau (op weg naar) 2F. Op elke school deden twee parallelklassen mee aan het onderzoek. Binnen klassen werden leerlingen toegewezen aan een van twee experimentele groepen, waarin leerlingen directe of indirecte CF ontvingen en op basis daarvan hun teksten reviseerden, of aan een controlegroep die geen feedback ontving, maar waarin leerlingen zelf hun teksten reviseerden met behulp van een lijstje algemene aandachtspunten.

Aan de huidige kwalitatieve deelstudie namen 32 leerlingen deel. Van elke school werden vier leerlingen geselecteerd, twee uit elke feedbackgroep: 1) een leerling die in een eerste revisietaak relatief veel profiteerde van directe CF; 2) een leerling die relatief weinig profiteerde van directe CF; 3) een leerling die relatief veel

profiteerde van indirecte CF; en 4) een leerling die relatief weinig profiteerde van indirecte CF.

De geselecteerde leerlingen voerden een tweede revisietaak in een een-op-eensessie met hun docent hardopdenkend uit; tijdens het herschrijven van hun tekst, verbaliseerden de leerlingen de denkstappen die zij namen, de strategieën die ze inzetten en de problemen die ze bij het verwerken van de feedback tegenkwamen. Tijdens de hardopdenksessies maakte de docent aantekeningen en van de sessies werden audio-opnames gemaakt. Aan het eind van de sessie vroeg de docent de leerling hoe hij/zij het verwerken van de feedback en het hardopdenken ervaren had. Zowel de aantekeningen van de docent, de antwoorden op de vragen achteraf als de audio-opnames werden na afloop verwerkt in hardopdenkprotocollen. Vervolgens werden deze protocollen in samenhang met de (gereviseerde) schrijfproducten van de leerlingen geanalyseerd.

Resultaten, conclusies en aanbevelingen

De hoofdvraag die in dit onderzoek centraal stond, was (in) hoe(verre) de revisiedenkprocessen en het strategiegebruik van leerlingen die relatief veel profiteren van (in)directe CF verschillen van die van leerlingen die relatief weinig van (in)directe CF profiteren. Uit de hardopdenkprotocollen blijkt dat leerlingen die geselecteerd waren omdat ze minder wisten te profiteren van de ontvangen feedback, meer correcties over het hoofd zien of ongebruikt laten en vaker vermijdingsstrategieën inzetten als ze hun tekst reviseren (bv. passages die van CF voorzien zijn verwijderen; passages herformuleren in plaats van verbeteren), dan leerlingen die relatief veel baat hadden bij CF. Uit de verbalisaties komt naar voren dat het deze leerlingen niet lukt de ontvangen CF te benutten, wanneer zij bijvoorbeeld bepaalde (regel)kennis missen, er een foute regel ingeslepen is geraakt (“na een komma moet altijd een hoofdletter”) of wanneer een leerling geen vertrouwen heeft in de adequaatheid van de feedback (“e-mail. Oh, daar staat de -i doorgekrast met de -e erboven, maar gezien je de -i zegt, schrijf ik ook een -i, dus dat is mijn beredenering om dat te negeren”).

Vergelijken we de manier waarop leerlingen directe en indirecte CF verwerken, dan zien we meer oppervlakkige denkprocessen en een minder gevarieerd strategiegebruik wanneer leerlingen een tekst reviseren op basis van directe CF; leerlingen nemen de meeste correcties zonder meer over of lezen soms

een fout/correctie voor. Bij de verwerking van indirecte CF daarentegen, spreiden leerlingen een breed scala aan strategieën ten toon; ze spreken bijvoorbeeld expliciet hun (regel)kennis of taalgevoel aan, maken de vergelijking met een andere taal of gebruiken analogiestrategieën (“het is ‘hij smurft’, dus ook ‘hij wordt’ met –dt”). Deze bevindingen zijn in lijn met de in de literatuur vaak herhaalde veronderstelling dat indirecte CF vraagt om een dieper niveau van feedbackverwerking. De hieruit volgende verwachting is dat de leeropbrengsten van indirecte CF groter zullen zijn dan die van directe CF. Tegelijkertijd is het voordeel van directe CF ten opzichte van indirecte CF dat het leerders meer houvast biedt, aangezien de docent de juiste formulering aandraagt. Ook dit is zichtbaar in de data van de huidige studie; in de hardopdenksessies wisten leerlingen op basis van directe CF gemiddeld 96% van hun fouten correct te reviseren, tegenover een revisiesucces van 75% op basis van indirecte CF.

Een niet voorzien bijproduct van het hardopdenken tijdens tekstrevisie was dat het veel van de leerlingen die in eerste instantie geselecteerd waren omdat ze relatief weinig profiteerden van CF, onder hardopdenkcondities wél lukte het overgrote deel van hun fouten te verbeteren. Sommige leerlingen gaven zelf aan dat dit komt doordat ze zich een-op-een met hun docent beter konden concentreren dan is een klassikale revisiesessie. Een mogelijke aanvullende verklaring is dat het hardopdenken leerlingen dwingt aandachtiger en bewuster met de feedbackverwerking bezig te zijn.

Alle bevindingen in ogenschouw nemend, lijkt het aan te bevelen leerders feedback eens hardopdenkend te laten verwerken. De docent krijgt hiermee zicht op bijvoorbeeld kennishiaten of gefossiliseerde fouten en daarnaast heeft hardopdenken als didactisch middel de potentie om het leerproces te stimuleren.

Catherine van Beuningen (c.g.van.beuningen@hva.nl)

De auteur is hoofddocent aan de lerarenopleiding Nederlands van de Hogeschool van Amsterdam en is als onderzoeker verbonden aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding (HvA). Voor het gerapporteerde onderzoek zijn gegevens gebruikt die door de volgende BA-studenten zijn verzameld in het kader van hun afstudeeronderzoek: Hanneke Bootsma, Simon Bos, Koen Disveld, Angeline Egbers, Sandra Hin, Arjen Kooreman, Yvette Oole, Kelly Provilij en Lineke Vonk.

Noten

1 In een 'writing-to-learn'-aanpak staat het ontwikkelen van (tweede)taalvaardigheid (als deelvaardigheid van schrijfvaardigheid) centraal, terwijl in een 'learning-to-write'-perspectief het ontwikkelen van schrijfvaardigheid als totaalvaardigheid voorop staat.

2 Tegenover een focus-on-form-aanpak staat een focus-on-forms-benadering. In een focus-on-forms-benadering werken leerlingen op een geïsoleerde (niet-betekenisvolle, niet-gepersonaliseerde) manier aan de ontwikkeling van hun schriftelijke taalvaardigheid, bijvoorbeeld door middel van grammaticaoefeningen.

Literatuur

Bitchener, J. & Ferris, D. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York: Routledge.

Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing, 21*(4), 390-403.

Pronk-Van Eunen, M., & De Vos, B. (2014). Schrijven leren en beoordelen: Handvatten voor een effectievere aanpak. *Levende Talen Magazine, 101*(2), 10-13.

Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processes, uptake, and retention of corrective feedback writing. *Studies in Second Language Acquisition, 32*(2), 303-334.