

Beter Nederlands leren door correctieve feedback?

Een experimenteel onderzoek naar de effectiviteit van *recasts*
bij volwassen NT2-cursisten

Masterscriptie Meertaligheid en taalverwerving

Universiteit Utrecht

Datum 2-2-2021

Student: Marleen Jonker (4293681)

Scriptiebegeleider: Dr. S. Baauw

Tweede lezer: Dr. P.M. Kester

Inhoud

Samenvatting.....	3
1. Inleiding	4
2. Theoretisch kader	5
2.1 Correctieve feedback in T2-onderwijs.....	5
2.2 Discussiepunt 1: Het effect van negatieve evidentie	7
2.3 Discussiepunt 2: impliciete versus expliciete feedback	11
2.4 Discussiepunt 3: <i>uptake</i> als meting van effectiviteit.....	15
2.5 Onderzoeksvragen en hypothesen	16
3. Methode	18
3.1 Proefpersonen	18
3.2 Procedure	18
3.3 Data-analyse	20
4. Resultaten.....	21
4.1 De <i>recasts</i>	21
4.2 Posttest: foutcorrecties en oordelen	22
4.3 <i>Uptake</i> : reacties op de <i>recasts</i>	24
5. Discussie	26
5.1 Hypothese 1.....	26
5.2 Hypothese 2.....	27
5.3 Overige resultaten.....	27
5.4 Beperkingen.....	28
5.5 Suggesties voor vervolgonderzoek.....	28
6. Conclusie	29
7. Literatuur.....	30
8. Bijlagen	32
8.1 Gebruikte CHAT-conventies	32
8.2 SPSS-output	32
8.3 Posttest-items.....	36

Samenvatting

In dit onderzoek is de effectiviteit onderzocht van de meest gebruikte vorm van mondelinge correctieve feedback in het tweedetaalonderwijs: de *recast*. Eerder onderzoek richtte zich voornamelijk op het Engels als tweede taal en gebruikte verschillende operationalisaties van *recasts*, wat voor wisselende resultaten zorgde. In het huidige onderzoek zijn volwassen cursisten Nederlands als tweede taal (NT2) getest en zijn de meest effectieve kenmerken van *recasts* gecombineerd. Met een experimenteel pretest-test-posttestontwerp is de volgende hoofdvraag onderzocht: *In hoeverre hebben recasts effect op het leren van Nederlands als tweede taal door late T2-leerders?* Tijdens een mondelinge verteltaak ontving de feedbackgroep ($N = 7$) *recasts* van de onderzoeker en ontving de controlegroep ($N = 8$) geen correctieve feedback. Uit de resultaten bleek dat de feedbackgroep niet meer fouten kon corrigeren in de latere posttest dan de controlegroep, ondanks een percentage van 90 % succesvolle *uptake* van de *recasts* tijdens de mondelinge taak. Vervolgonderzoek is nodig naar de ontwikkeling van valide meetinstrumenten waarmee de leereffecten van correctieve feedback in het NT2-onderwijs gemeten kunnen worden.

1. Inleiding

Op 1 januari 2022 gaat de nieuwe inburgeringswet in Nederland in (Rijksoverheid, 2020). Dit betekent dat sommige inburgeraars het B1-niveau moeten behalen in plaats van het A2-niveau en “dat zij nog beter Nederlands leren”, aldus DUO (2020). Wat is ervoor nodig om ‘beter Nederlands’ te leren? Gerrit Jan Kootstra, onderzoeker taalontwikkeling en meertaligheid, formuleert dit als volgt: “Dit vraagt om een communicatieve taalomgeving met ruimte voor voldoende aanbod, interactie en feedback. Hoe beter een docent rijke en stimulerende interacties weet aan te bieden, hoe beter iemand de taal leert” (Bevaart, 2019). Kortom: volgens Kootstra is feedback een middel waarmee cursisten de Nederlandse taal beter kunnen leren. De mondelinge correctieve feedback die docenten geven is echter niet altijd het meest effectief, oftewel: deze feedback zorgt niet altijd voor het grootste leereffect bij cursisten (Loewen & Philp, 2006). Bovendien zijn de effecten van mondelinge feedback niet onderzocht voor het leren van Nederlands als tweede taal (NT2), maar vooral voor het leren van Engels als tweede taal (o.a. Ellis, Loewen & Erlam, 2006; Goo, 2012; Khezlou, 2019; Loewen & Philp, 2006; Nassaji, 2009; Nassaji, 2017). Dit onderzoek richt zich op de effecten van mondelinge feedback op het leren van Nederlands door cursisten die onderwijs volgen op B1-niveau. Er wordt gekeken naar één feedbacksoort, de *recast*, omdat deze soort het vaakst gebruikt wordt door T2-docenten (Lochtman, 2002; Loewen & Philp, 2006; Strube, 2015). Wanneer de effecten van de *recast* in kaart worden gebracht, kan dit daarom directe gevolgen hebben voor het NT2-onderwijs. De hoofdvraag die in dit onderzoek centraal staat is: *In hoeverre hebben recasts effect op het leren van Nederlands als tweede taal door late T2-leerders?*

De resultaten van het onderzoek kunnen implicaties hebben voor de manier waarop de effecten van feedback onderzocht worden en voor de manier waarop het NT2-onderwijs is vormgegeven. Dit onderzoek hoopt zo een bijdrage te leveren aan het onderzoeksveld van mondelinge feedback in het T2-onderwijs en aan het NT2-onderwijs op B1-niveau. In de toekomst zullen meer NT2-cursisten onderwijs op dit niveau gaan volgen, vanwege het verhoogde inburgeringsniveau. Onderzoek naar dit specifieke taalniveau is daarom van een nog groter belang dan voorheen.

Allereerst zal een overzicht worden gegeven van de soorten correctieve feedback die in het T2-onderwijs gebruikt worden. Vervolgens worden resultaten van eerder onderzoek naar de effectiviteit van feedback besproken, aan de hand van drie discussiepunten uit Ellis en Sheen (2006). In paragraaf 2.5 worden de onderzoeksvragen en hypothesen geformuleerd, waarna in hoofdstuk 3 een bespreking van de methode volgt waarmee de hypothesen zijn getest. In hoofdstuk 4 worden de resultaten besproken, waarna deze bediscussieerd worden in hoofdstuk 5. Tot slot volgt in hoofdstuk 6 de conclusie, waarin antwoord wordt gegeven op de onderzoeksvraag.

2. Theoretisch kader

2.1 Correctieve feedback in T2-onderwijs

In het T2-onderwijs maken docenten volop gebruik van mondelinge *correctieve feedback*: feedback die aangeeft dat de uiting van de leerder niet correct is (Hummel, 2014). Zo bleek uit onderzoek van Lochtman (2002) dat docenten Duits op het voortgezet onderwijs in België mondelinge feedback gaven als reactie op 90 % van de foute uitingen van leerlingen met het meervoud. Uit onderzoek van Ferreira, Moore en Mellish (2007) kwamen soortgelijke percentages naar voren: docenten Spaans in Jamaica, Schotland en Australië gaven correctieve feedback als reactie op 94 % van de foute uitingen in één-op-één-lessen en als reactie op 86 % van de foute uitingen in klassikale lessen.

Correctieve feedback kan worden onderscheiden in drie categorieën: expliciete correctie, impliciete correctie en *negotiation of form* (Lyster, 1998, in Hummel, 2014). Bij de laatste categorie wordt de leerder niet gecorrigeerd, maar krijgt hij signalen dat hij zijn uiting zelf moet corrigeren. Hiervoor is het noodzakelijk dat de leerder weet hoe hij zijn fout kan corrigeren. Zie voorbeeld 1 tot en met 3 voor voorbeelden van expliciete correctie, impliciete correctie en *negotiation of form*.

Expliciete correctie

- (1) *No, you should say 'goes' not 'go'.*
(Lightbown & Spada, 1999, in Ferreira et al., 2007)

Impliciete correctie

- (2) *Yes, he goes to school every day.*
(Lightbown & Spada, 1999, in Ferreira et al., 2007)

Negotiation of form

- (3) Leerling: *Er hat einen Katz.*
Docent: **Er hat?**
Leerling: *Aja, eine Katz.*
(Lochtman, 2002)

Een feedbackvorm die wordt gezien als impliciete correctie is de *recast* (Ellis & Sheen, 2006): de feedbackgever herformuleert de foute uiting van de T2-leerder en vervangt de foute vorm door een goede vorm (Hummel, 2014), zie voorbeeld 4.

Recast

- (4) Leerling: *And they found out the one woman run away.*
Docent: **OK, the woman was running away.**
(Nassaji, 2009)

Binnen de categorie *negotiation of form* vallen de feedbackvormen *elicitation*, verzoek om verheldering en metalinguïstische feedback. Een *elicitation* is een 'uitlokking' waarmee de docent ervoor probeert te zorgen dat de T2-leerder zichzelf corrigeert (Nassaji, 2009) (zie voorbeeld 3). Een verzoek om verheldering is een vraag of opmerking waarmee de docent er ook voor probeert te zorgen dat de T2-leerder zichzelf corrigeert, maar zonder daarbij een deel van de uiting te herhalen (Khezrlou, 2019) (zie voorbeeld 5).

Verzoek om verheldering

- (5) Leerling: *Man has one foot on the tiger.*
Docent: ***Excuse me?***
Leerling: *Man had one foot on the tiger.*
(Khezlou, 2019)

Metalinguïstische feedback bestaat uit een vraag of opmerking over de juistheid van de uiting van de T2-leerder, zonder daarbij de juiste vorm te geven. De feedback bestaat verder uit informatie over de aard van de fout, bijvoorbeeld over de grammaticaregel die de leerder moet toepassen om de fout te corrigeren (Lyster & Ranta, 1997) (zie voorbeeld 6).

Metalinguïstische feedback

- (6) Proefpersoon: *He kiss her.*
Onderzoeker: ***Kiss – you need past tense.***
(Ellis, Loewen & Erlam, 2006)

Uit diverse onderzoeken is gebleken dat de *recast* de meest gebruikte feedbackvorm is in het T2-onderwijs. In het onderzoek van Lochtman (2002) was 30.5 % van de totale feedback op foute uitingen met het meervoud een *recast* en 30.2 % een *elicitation*. In het onderzoek van Ferreira et al. (2007) gebruikten docenten vaker *giving-answer*-strategieën, zoals *recasts*, dan *prompting-answer*-strategieën, zoals *elicitations*: 62 % van de foute uitingen in klassikale lessen kreeg feedback in de vorm van een *giving-answer*-strategie, 24 % in de vorm van een *prompting-answer*-strategie en 14 % kreeg geen feedback. Ook in onderzoek van Loewen en Philp (2006) gebruikten docenten de *recast* vaker dan andere feedbackvormen tijdens lessen Engels als T2 in Nieuw-Zeeland: 49 % van de totale correctieve feedback was een *recast*. In Nederland is weinig onderzoek gedaan naar mondelinge feedback in het NT2-onderwijs voor volwassenen. Strube deed wel onderzoek naar het NT2-onderwijs aan analfabete volwassenen (Strube, 2015). Hieruit bleek dat de correctieve feedback die docenten gaven vooral gericht was op grammaticale fouten (63 % van de totale correctieve feedback). De meest gebruikte feedbackvorm was de *recast* (59 %) en slechts 9 % van de feedback was een *elicitation*.

Docenten gebruiken dus vooral *recasts* als vorm van correctieve feedback. Deze feedbackvorm blijkt ook een voordeel te kunnen hebben voor T2-leerders: *recasts* zorgen minder vaak voor negatieve reacties bij T2-leerders dan *elicitations* of een verzoek om verheldering. Dit bleek uit onderzoek van H. Li (2020) bij Chinese studenten Engels in Australië. Studenten konden hun fouten niet altijd verbeteren na een *elicitation* of verzoek om verheldering, wat leidde tot een gevoel van schaamte of nervositeit. Ook Paul Kirschner, hoogleraar Onderwijspsychologie, meent dat correctieve feedback een negatief effect kan hebben: “Als je alleen maar wijst op fouten, riskeer je een negatief effect op het zelfbeeld en de motivatie van de leerling” (Govaerts, 2018). Studenten hebben echter een voorkeur voor expliciete correctie, terwijl docenten de voorkeur geven aan *recasts*, zo bleek uit een meta-analyse van 26 onderzoeken naar mondelinge feedback (Li, 2017). Is deze voorkeur van docenten terecht en is de *recast* de meest effectieve feedbackvorm? In de volgende paragrafen wordt naar een antwoord op deze vraag gezocht, door drie discussies te bespreken die plaatsvinden binnen het wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van correctieve feedback.

2.2 Discussiepunt 1: Het effect van negatieve evidentie

“Acquiring a language is a natural achievement for children and becomes more difficult as one gets older” (Guasti, 2002, p. 21): kinderen leren hun eerste taal niet op basis van systematische instructie, in tegenstelling tot veel volwassenen die een tweede taal leren (Hummel, 2014). Daarnaast verwerven kinderen hun eerste taal alleen op basis van *positieve evidentie* of input, oftewel: de taal die zij horen in hun omgeving (Guasti, 2002). Uit onderzoek van Brown en Hanlon (1970) bleek dat ouders zelden gebruikmaakten van *negatieve evidentie* in gesprekken met hun peuters en dus zelden informatie gaven over wat niet mogelijk is in hun taal (Guasti, 2002). Ouders gaven soms wel negatieve evidentie met betrekking tot de betekenis of klank van de uiting van het kind, maar niet met betrekking tot de syntaxis of morfologie (Brown & Hanlon, 1970, in Campbell & Wales, 1970). Of negatieve evidentie wel een rol speelt bij het leren van een tweede taal door volwassenen, zorgt voor discussie binnen de wetenschap (Ellis & Sheen, 2006).

Volgens de cognitieve benadering zijn twee soorten kennis betrokken bij T2-leren: *declaratieve kennis* en *procedurele kennis*. Declaratieve kennis is expliciete kennis van bijvoorbeeld een grammaticaregel. Procedurele kennis is impliciete kennis die de leerder gebruikt wanneer hij een uiting produceert, maar zich niet bewust is van de onderliggende grammaticaregels (Hummel, 2014). Schwartz (1993, in Ellis & Sheen, 2006) meent dat negatieve evidentie alleen effect kan hebben op declaratieve kennis. Er zijn ook theorieën die stellen dat declaratieve kennis geleidelijk kan veranderen in procedurele kennis, onder invloed van negatieve evidentie (DeKeyser, 1998, in Ellis & Sheen, 2006). Procedurele kennis wordt in dat geval dus indirect beïnvloed door negatieve evidentie.

T2-leerders horen of zien negatieve evidentie in de vorm van correctieve feedback die zij bijvoorbeeld ontvangen van een docent. Correctieve feedback is echter niet altijd een vorm van negatieve evidentie. Een voorbeeld hiervan is de *recast*, een herformulering van een foute uiting. Wanneer de leerder een *recast* ontvangt, maar niet doorheeft dat hij correctieve feedback krijgt, dan is deze feedback alleen een vorm van positieve evidentie (Ellis & Sheen, 2006). Wanneer de leerder zich wel bewust is van het correctieve aspect van de feedback, dan is de *recast* een vorm van zowel positieve als negatieve evidentie (Ellis & Sheen, 2006). Dit bewustzijn van de leerder kan worden gemeten door te kijken naar *uptake*: de uiting van de leerder die volgt op de feedback van de docent en die een link heeft met deze feedback (Hummel, 2014). Wanneer de leerder geen poging doet om zijn uiting te corrigeren nadat hij een *recast* heeft ontvangen, dan kan dit een teken zijn dat hij zich niet bewust is van het corrigerende karakter van de feedback (zie voorbeeld 7). In dat geval kan de feedback niet worden beschouwd als een vorm van negatieve evidentie, maar alleen als positieve evidentie. Dit betekent niet dat de *recast* geen leereffect kan hebben, wanneer deze niet als correctief wordt waargenomen door de leerder. Zo bleek uit onderzoek van Loewen en Philp (2006) dat een succesvolle *uptake* niet correleerde met posttestresultaten: wanneer een *recast* niet als corrigerend gezien werd door T2-leerders, hing dit niet samen met een lagere posttestscore. Om een antwoord op de vraag ‘Heeft negatieve evidentie effect op de T2-ontwikkeling?’ te kunnen geven, is het echter wel van belang om te bepalen of de correctieve feedback ook een vorm van negatieve evidentie is. In paragraaf 2.2.1 worden de resultaten bekeken van wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van correctieve feedback. Hierbij wordt specifiek ingegaan op de *uptake* van de T2-leerder.

- (7) Leerling: *I went there two times.*
 Docent: ***You’ve been there twice as a group?***
 Leerling: *Yeah.*
 (Doughty & Varela, 1998, in Ellis & Sheen, 2006)

2.2.1 Effectiviteit van correctieve feedback

In diverse onderzoeken is het effect van correctieve feedback op het leren van een tweede taal onderzocht. Onderzoeksgroepen die feedback kregen werden vergeleken met een controlegroep die geen feedback kreeg.

Nassaji (2017)

In onderzoek van Nassaji (2017) voerden 48 T2-leerders van het Engels twee mondelinge taken uit: een *picture drawing task* en een *picture labeling task*. Voorafgaand aan het onderzoek, direct erna en twee weken later maakten de proefpersonen drie mondelinge en schriftelijke tests waarmee hun expliciete en impliciete kennis van Engelse lidwoorden werd gemeten. De ene onderzoeksgroep kreeg extensieve *recasts* tijdens de mondelinge taken: *recasts* die worden gegeven als reactie op alle foute uitingen van de T2-leerders (Nassaji, 2017). Een andere onderzoeksgroep ontving intensieve *recasts* en kreeg alleen feedback op fouten met de targetvorm 'lidwoorden'. Een voorbeeld uit de extensieve-*recasts*groep is te zien in voorbeeld 8: de proefpersoon maakt geen fout met de targetvorm, maar krijgt wel feedback van de docent. Een voorbeeld uit de intensieve-*recasts*groep is te zien in (9): de proefpersoon maakt geen fout met de targetvorm, maar een andere grammaticale fout en krijgt in dat geval geen correctieve feedback.

(8) Proefpersoon: *The camera table have three drawers.*
Docent: **Has three drawers.**
Proefpersoon: *Three drawers.*

(9) Proefpersoon: *She has hold a laser gun.*
Docent: *What else do you see?*

De onderzoeksgroep die extensieve *recasts* ontving scoorde beter op de *immediate* en *delayed posttests* dan de controlegroep die geen feedback ontving. De intensieve-*recasts*groep scoorde echter niet beter dan de controlegroep. Nassaji (2017) geeft hier als mogelijk verklaring voor dat de proefpersonen meer aandacht kregen voor de *recast* als feedbackvorm wanneer zij extensieve *recasts* ontvingen. De groep die extensieve *recasts* ontving kreeg immers meer *recasts* dan de groep die intensieve *recasts* ontving. Er was echter geen significant verschil in het percentage succesvolle *uptake* tussen de groep die extensieve *recasts* kreeg (24 %) en de groep die intensieve *recasts* kreeg (28 %): beide groepen corrigeerden hun fouten met lidwoorden even vaak direct nadat zij een *recast* ontvingen. Bij de extensieve *recasts*-groep was het percentage succesvolle *uptake* wel hoger bij fouten die niet met de targetvorm waren gemaakt (47 %). Deze percentages laten zien dat de proefpersonen in sommige gevallen de *recast* herhaalden of hun fout corrigeerden direct nadat zij een *recast* kregen. Deze *recasts* kunnen daardoor worden beschouwd als positieve en negatieve evidentie. Bij de *recasts* zonder succesvolle *uptake* was mogelijk alleen sprake van positieve evidentie. Nassaji (2017) gaf echter geen voorbeelden van niet-succesvolle *uptake* van de proefpersonen. Hierdoor is niet duidelijk of de proefpersonen in die gevallen hun fout niet konden corrigeren, maar wel opmerkten dat zij gecorrigeerd werden, of dat zij alleen 'ja' antwoordden en niet opmerkten dat zij gecorrigeerd werden.

Van de Guchte et al. (2015)

Van de Guchte, Braaksma, Rijlaarsdam en Bimmel (2015) onderzochten de effecten van *recasts* en *elicitation*s op het leren van twee Duitse grammaticaregels door 64 Nederlandse middelbare

scholieren. De proefpersonen volgden Duitse lessen op A2-niveau en hadden voorafgaand aan het onderzoek geen kennis van de onderzochte grammaticaregels. Eén onderzoeksgroep kreeg *recasts* van de docent bij een mondelinge taak (zie voorbeeld 10). De andere onderzoeksgroep ontving feedback waarbij de docent eerst metalinguïstische feedback gaf en daarna een *elicitation* (zie voorbeeld 11).

(10) Leerling: *In das Mitte steht ein Stuhl.*

Docent: ***Ach so, in der Mitte steht ein Stuhl.***

(11) Leerling: *In das Mitte steht ein Stuhl.*

Docent: ***Almost, it's not in das Mitte. 'After the preposition 'in' follows the dative case.***

Okay, try again. In d—— Mitte?

Leerling: *In der Mitte.*

Uit de resultaten bleek dat de twee groepen die correctieve feedback ontvingen beter scoorden op mondelinge en schriftelijke posttests één week en drie weken na het onderzoek dan de controlegroep die niet deelnam aan het onderzoek. Van de Guchte et al. (2015) keken echter niet naar de *uptake* van de leerlingen, waardoor niet kan worden geconcludeerd of de *recasts* een vorm van positieve en negatieve evidentie waren of alleen een vorm van positieve evidentie. De *elicitations* kunnen wel worden gezien als negatieve evidentie, omdat de leerlingen in dat geval expliciet werd verteld dat hun antwoord fout was.

Goo (2012)

Goo (2012) onderzocht het effect van *recasts* en metalinguïstische feedback op het leren van constructies met *that* door 54 Koreaanse studenten Engels op B1-niveau. Zie voorbeeld 12 voor een *recast* uit het onderzoek en voorbeeld 13 voor metalinguïstische feedback.

(12) Leerling: *Who does John think that is reading a newspaper?*

Docent: ***Who does John think is reading a newspaper? Um... It's Bill.***

Okay, let's move to the next item.

(13) Leerling: *Who does John think that is reading a newspaper?*

Docent: ***Don't use the conjunction 'that' when you ask about the subject of***

the subordinate clause. By the way, it's Bill. Okay, let's move to the next item.

De studenten die feedback ontvingen tijdens een mondelinge taak scoorden beter op een onmiddellijke posttest dan studenten uit de controlegroep die niet deelnamen aan de mondelinge taak. Tijdens de taak kregen de proefpersonen geen mogelijkheid om hun fout te verbeteren, doordat de docent of de onderzoeker direct doorpraatte. Daarom heeft Goo (2012) niet onderzocht wat de directe reactie van de studenten was op de feedback.

Ellis, Loewen & Erlam (2006)

Ook Ellis, Loewen en Erlam (2006) keken naar de effecten van *recasts* en metalinguïstische feedback. Zij onderzochten T2-leerders van het Engels op B1-niveau in de verwerving van de verledentijdsuitgang *-ed*. Zie voorbeeld 6 voor metalinguïstische feedback uit dit onderzoek en voorbeeld 14 voor een *recast*.

- (14) Proefpersoon: *They saw and they follow him.*
Onderzoeker: ***Followed.***
Proefpersoon: *Followed him and attacked him.*

De groepen die correctieve feedback ontvingen tijdens twee mondelinge taken scoorden beter op posttests twee weken na het onderzoek, vergeleken bij de controlegroep die niet deelnam aan de mondelinge taken. Ook Ellis et al. (2006) keken niet naar de *uptake* van de proefpersonen die feedback ontvingen.

Kanttekeningen

Uit de onderzoeken van Nassaji (2017), Van de Guchte et al. (2015), Goo (2012) en Ellis et al. (2006) bleek dat T2-leerders die correctieve feedback ontvingen tijdens mondelinge taken betere scores behaalden op posttests dan T2-leerders die geen feedback ontvingen. In de onderzoeken van Van de Guchte et al. (2015), Goo (2012) en Ellis et al. (2006) nam de controlegroep echter niet deel aan de mondelinge taken, maar alleen aan de pre- en posttests. Het verschil tussen de posttestscores van de controlegroep en de onderzoeksgroepen kan daardoor ook ontstaan zijn doordat de controlegroep minder kon oefenen met de targetconstructie. De onderzoeksgroepen kregen tijdens de taak immers de (indirecte) mogelijkheid om hier mee te oefenen, in tegenstelling tot de controlegroep. In het huidige onderzoek zal de controlegroep daarom eenzelfde aantal taken uitvoeren als de onderzoeksgroep, waardoor een mogelijk verschil in posttestscores tussen de groepen niet ontstaan kan zijn door een verschil in het aantal oefenmogelijkheden.

Een andere kanttekening is dat alleen in het onderzoek van Nassaji (2017) is gekeken naar het percentage succesvolle *uptake* als reactie op de feedback. Daaruit bleek dat de cursisten zichzelf direct corrigeerden na een *recast* bij gemiddeld 26 % van de foute uitingen met lidwoorden en bij gemiddeld 47 % van de overige foute uitingen. Daarom kan niet geconcludeerd worden dat deze feedback altijd een vorm van negatieve evidentie was. Om te kunnen onderzoeken wat het effect is van negatieve evidentie op de T2-ontwikkeling, is het van belang om ook *recasts* te onderzoeken die een vorm van zowel positieve als negatieve evidentie zijn. Wanneer cursisten bijvoorbeeld alleen 'ja' antwoorden, of geen kans krijgen om een antwoord te geven op de *recast*, wordt mogelijk alleen het effect van positieve evidentie gemeten. In het huidige onderzoek zal daarom worden gekeken naar in hoeverre de proefpersonen zichzelf direct corrigeren nadat zij een *recast* ontvangen, om de vraag 'Heeft negatieve evidentie effect op de T2-ontwikkeling?' te kunnen beantwoorden.

2.3 Discussiepunt 2: impliciete versus expliciete feedback

De tweede discussie uit het artikel van Ellis en Sheen (2006) gaat over welke vorm van correctieve feedback het meest effectief is: impliciete of expliciete feedback. Bij expliciete feedback is er een expliciet signaal dat de leerder een fout heeft gemaakt (Ellis & Sheen, 2006) (zie voorbeeld 1). Volgens Long en Robinson (1998, in Nicholas, Lightbown & Spada, 2001) is er bij expliciete feedback sprake van een isolatie van taalkenmerken of benadrukt de feedbackgever bepaalde taalkenmerken. Bij impliciete feedback is dit niet het geval (zie voorbeeld 2).

Impliciete feedback zorgt volgens Long (1996, in Ellis & Sheen, 2006) voor een *focus on form* en een *focus on meaning* en is daarom effectiever dan expliciete feedback. Bij expliciete feedback wordt de communicatieflow onderbroken, waardoor enkel een *focus on form* overblijft. Volgens Ellis (1993, in Ellis & Sheen, 2006) en Swain (1995, in Ellis & Sheen, 2006) is expliciete feedback juist het meest effectief. T2-leerders zien impliciete feedback namelijk niet altijd als corrigerend, terwijl expliciete feedback er volgens deze onderzoekers voor kan zorgen dat de leerder zich bewust wordt van bepaalde fouten in de tussentaal.

In het huidige onderzoek wordt gekeken naar de effectiviteit van *recasts*, een feedbackvorm die in het algemeen als impliciet wordt beschouwd (Ellis & Sheen, 2006). De mate van implicietheid is echter afhankelijk van de kenmerken die de *recast* heeft. Zo is volgens Ellis en Sheen (2006) een korte *recast* met nadruk op de verandering meer expliciet, terwijl een *recast* met een vragende intonatie meer impliciet is. In paragraaf 2.3.1 worden onderzoeken besproken die de effectiviteit van *recasts* vergelijken met de effectiviteit van andere feedbacksoorten, zoals *elicitations*.

2.3.1 Effectiviteit van recasts

Nassaji (2009)

Nassaji (2009) onderzocht de effecten van *recasts* en *elicitations* in het leren van Engels als T2 door 42 volwassenen met B1-niveau. De proefpersonen beschreven gebeurtenissen in vier afbeeldingen, eerst schriftelijk en daarna mondeling tijdens een individuele sessie met een docent. De docent kreeg voorafgaand aan het onderzoek instructies over verschillende feedbackvormen en mocht zelf bepalen wanneer hij welke vorm gebruikte tijdens de mondelinge taak. De proefpersonen kregen extensieve feedback op alle foute uitingen: er werd niet gekeken naar het effect van de feedback op het leren van een targetvorm. Extensieve feedback wordt gegeven als reactie op fouten die cursisten spontaan maken, waardoor onderzoek naar deze feedback volgens Nassaji (2009) van grotere waarde is voor de onderwijspraktijk dan onderzoek naar intensieve feedback.

Direct na de mondelinge taak en twee weken later verbeterden de proefpersonen hun eigen fouten in de schriftelijke opdracht. In de directe posttest bleken de proefpersonen meer fouten te hebben gecorrigeerd naar aanleiding van *recasts* dan naar aanleiding van *elicitations* tijdens de mondelinge taak (40.7 % versus 28.1 %). In de latere posttest zorgden *elicitations* en *recasts* echter voor een gelijk aantal foutcorrecties (26.2 % versus 28.1 %), hoewel de afname van het aantal foutcorrecties groter was bij de *recasts* dan bij de *elicitations*. In beide posttests hadden de explicietere feedbackvormen meer effect op het aantal foutcorrecties dan de meer impliciete vormen (zie voorbeelden 15 tot en met 18).

Impliciete elicitation

(15) *I am sorry, what?* – verzoek om verheldering

Meer expliciete *elicitation*

- (16) *Is that correct, suspicious?* – vraag of bepaalde vorm correct is

Impliciete *recast*

- (17) *OK, the woman was running away.* – impliciete correctie

Meer expliciete *recast*

- (18) *OK, the woman was RUNNING away.* – nadruk op verandering

De impliciete *recasts* hingen samen met 9.1 % succesvolle correctie en 22.7 % gedeeltelijke correctie, terwijl de meer expliciete *recasts* samenhang vertoonden met 35 % succesvolle correctie en 3.3 % gedeeltelijke correctie. Het ging hier echter om kleine aantallen: in totaal 7 (gedeeltelijk) gecorrigeerde fouten bij impliciete *recasts* en 23 (gedeeltelijk) gecorrigeerde fouten bij expliciete *recasts*. Een andere kanttekening bij het onderzoek van Nassaji (2009) is dat er geen aandacht is besteed aan de aard van de fouten. Doordat de docent zelf mocht kiezen wanneer hij welke feedback gaf, zou hij bij een bepaalde soort fout ook een bepaalde soort feedback gebruikt kunnen hebben. Hierdoor zouden de verschillen in foutcorrectie tussen de onderzoeksgroepen ook ontstaan kunnen zijn doordat bijvoorbeeld de ene fout voor de studenten moeilijker te corrigeren was dan de andere fout. Dit zou dan niet direct veroorzaakt zijn door de feedbackvorm, maar door de aard van de fout. Verder testte Nassaji (2009) geen controlegroep die geen feedback ontving, waardoor niet is te zeggen of de studenten hun fouten ook hadden kunnen corrigeren zonder feedback. In het huidige onderzoek zal zoals eerder genoemd wel een controlegroep getest worden. Daarnaast zal één soort *recast* worden gegeven als feedback en zal ook worden gekeken naar welke fouten de proefpersonen wel of niet kunnen corrigeren.

[Van de Guchte et al. \(2015\)](#) en [Schenck \(2020\)](#)

In het eerder besproken onderzoek van Van de Guchte et al. (2015) scoorde de *elicitation*-groep beter dan de *recasts*-groep op schriftelijke en mondelinge posttests die het leereffect maten van de datief na een plaatsbepaling, een syntactisch complexe regel die niet voorkomt in de T1 (het Nederlands) van de proefpersonen. De *recasts*-groep scoorde echter beter dan de *elicitation*-groep op de posttests die het leereffect maten van een simpelere, morfologische regel (de overtreffende trap) die lijkt op de T1-regel. De *recasts* waren kort en bevatten steeds één verandering per zin, wat volgens Ellis en Sheen (2006) kenmerken zijn van een meer expliciete *recast*.

Ook Schenck (2020) concludeerde dat *recasts* effectiever zijn dan andere feedbacksoorten voor het leren van grammaticaregels die lijken op die uit de T1. Deze conclusie werd getrokken op basis van een meta-analyse van 15 onderzoeken bij Koreaanse leerders van het Engels als T2. Schenck (2020) onderzocht echter niet in hoeverre de *recasts* in deze onderzoeken kenmerken hadden van impliciete of expliciete feedback en of de *recasts* steeds op dezelfde manier geoperationaliseerd waren.

[Loewen & Philp \(2006\)](#)

Loewen en Philp (2006) onderzochten of 118 volwassen leerders van het Engels als T2 hun eigen mondelinge fouten uit de les konden corrigeren tijdens een mondelinge posttest. De cursisten kregen feedback van de docent op fouten die zij spontaan maakten tijdens interactie met als doel *focus on meaning*, bijvoorbeeld tijdens een discussie over roken. Korte *recasts* die uit minder dan vijf morfemen bestonden en slechts één verandering bevatten, hingen samen met meer foutcorrecties in de posttest

dan langere *recasts* met meer veranderingen (zie voorbeeld 19). Ook *recasts* met een vragende intonatie hingen samen met meer foutcorrecties dan *recasts* met een declaratieve intonatie (zie voorbeeld 20). Volgens Ellis en Sheen (2006) is een korte *recast* een kenmerk van meer expliciete feedback, terwijl een vragende intonatie een kenmerk is van meer impliciete feedback.

Korte *recast* met declaratieve intonatie

- (19) Cursist: *Somebody steal my paper.*
Docent: ***Someone.***

Langere *recast* met vragende intonatie

- (20) Cursist: *Somebody steal my paper.*
Docent: ***Someone stole your paper?***

Loewen en Philp (2006) vonden geen significante verschillen qua percentage foutcorrectie in de latere posttest tussen cursisten die een *elicitation* hadden gekregen (59.4 %) en cursisten die een *recast* hadden gekregen (50 %). *Elicitations* zorgden wel vaker voor een succesvolle *uptake* van de leerling, direct nadat deze feedback van de docent had ontvangen tijdens de les. Directe correctie correleerde bij *recasts* echter niet met posttestscores, wat wel het geval was bij *elicitations*.

Een kanttekening bij het onderzoek van Loewen en Philp (2006) is dat er geen pretest is afgenomen. Volgens Nassaji (2009) is het niet voldoende om alleen te kijken naar mondelinge fouten, omdat cursisten deze fouten ook per ongeluk gemaakt kunnen hebben (Loewen, 2005 in Nassaji, 2009). Wanneer foutcorrectie wordt getoetst van fouten uit een schriftelijke pretest en uit een mondelinge taak, is de kans groter dat deze fouten deel uitmaken van de tussentaal van de T2-leerder en niet slechts ontstaan zijn door een 'slip of the tongue' (Nassaji, 2009). Het huidige onderzoek maakt daarom wel gebruik van zowel een schriftelijke pretest als een mondelinge taak. Verder worden in de posttest zoveel mogelijk fouten bevraagd die de proefpersonen maakten in de pretest en de mondelinge taak.

[Khezrlou \(2019\)](#)

Khezrlou (2019) onderzocht 74 B1-cursisten Engels als T2 in Iran door middel van een pretest, drie taken op verschillende dagen en een posttest 4 weken na de laatste taak. De proefpersonen kregen feedback op de targetstructuur, regelmatige en onregelmatige werkwoorden in de verleden tijd, en op andere fouten die zij maakten tijdens de mondelinge *picture story telling*-taken. De ene groep kreeg *recasts* en de andere groep *clarification requests*. De docent verbeterde elke fout één keer en legde bij de *recasts* geen extra nadruk op de verandering, wat volgens Ellis en Sheen (2006) kenmerken zijn van een meer impliciete *recast*. Daarnaast kreeg één groep steeds precies dezelfde taak met dezelfde plaatjes in de pretest, de interventiefase en de posttest en kreeg de andere groep dezelfde taak met steeds andere plaatjes. De groep die *clarification requests* kreeg scoorde beter op de posttest dan de groep die *recasts* kreeg, onafhankelijk van of zij steeds dezelfde taak hadden gekregen of niet. Het herhalen van taken had wel invloed op de effectiviteit van *recasts*: bij exacte taakherhaling hadden de *recasts* meer effect dan bij herhaling van de taak met andere plaatjes. Ook *structure saliency* had hier invloed op: de *recasts* hadden meer effect op het leren van onregelmatige werkwoorden dan op het leren van regelmatige werkwoorden. Volgens Khezrlou (2019) is dit mogelijk veroorzaakt doordat Engelse onregelmatige werkwoorden in de verleden tijd qua vorm opvallender zijn dan regelmatige werkwoorden. Een kanttekening bij de resultaten van Khezrlou (2019) is dat er geen controlegroep is getest die geen feedback kreeg. Hierdoor valt niet te concluderen dat de feedback voor een leereffect

heeft gezorgd, maar zou dit effect ook ontstaan kunnen zijn door herhaalde oefening met de targetstructuur.

Ellis et al. (2006)

Ellis et al. (2006) onderzochten in hun eerder besproken onderzoek 34 cursisten Engels als T2 op B1-niveau in Nieuw-Zeeland. De cursisten voerden twee *story retelling*-taken uit die in totaal één uur duurden. De ene onderzoeksgroep kreeg korte *recasts* met een declaratieve intonatie, wat volgens de definitie van Ellis en Sheen (2006) kenmerken zijn van een meer expliciete *recast* (zie voorbeeld 14). De andere onderzoeksgroep kreeg metalinguïstische feedback waarbij de onderzoeker de fout eerst herhaalde (zie voorbeeld 6). De groep die metalinguïstische feedback kreeg op elke fout met de uitgang *-ed* in de verleden tijd scoorde beter op de posttest twee weken na het onderzoek dan de groep die *recasts* kreeg. Met de posttest werd impliciete taalkennis gemeten middels een mondelinge imitatietest, waarin de proefpersonen hun mening gaven over een stelling en deze stelling vervolgens herhaalden. Daarnaast werd expliciete taalkennis gemeten middels een schriftelijke grammaticaliteits-oordelentaak en een test die metalinguïstische kennis mat. In de grammaticaliteitsoordelentaak waren 7 targetzinnen correct en 8 targetzinnen incorrect. In de laatste test corrigeerden de proefpersonen een gemarkeerde fout en legden zij uit waarom de zin fout was.

De metalinguïstische feedbackgroep scoorde vooral beter op de test die impliciete kennis mat. Volgens Ellis et al. (2006) hadden de proefpersonen voorafgaand aan het onderzoek al een hoog niveau van expliciete kennis, waardoor dit niveau mogelijk niet verder verhoogd kon worden. Dit resultaat gaat in tegen de theorie van Schwartz (1993, in Ellis & Sheen, 2006) die is besproken in discussiepunt 1. Deze theorie stelt dat negatieve evidentie alleen effect kan hebben op declaratieve (expliciete) kennis

Goo (2012)

In het eerder besproken onderzoek van Goo (2012) waren *recasts* en metalinguïstische feedback even effectief voor het leren van constructies met *that*. De proefpersonen waren 54 Koreaanse studenten Engels op B1-niveau die twee mondelinge taken uitvoerden waarin zij feedback ontvingen. De taken werden op verschillende dagen uitgevoerd en duurden in totaal 40 minuten. De *recast* was een volledige herformulering van de foute uiting van de proefpersoon met meerdere veranderingen, maar de proefpersonen kregen niet de kans om hun fout te corrigeren: de docent praatte direct door (zie voorbeeld 12). Volgens de definitie van Ellis en Sheen (2006) is deze *recast* daardoor een meer impliciete feedbackvorm. Beide onderzoeksgroepen scoorden even goed op de onmiddellijke posttest, waarmee impliciete en expliciete taalkennis werd gemeten door middel van een geschreven productietaak en een grammaticaliteitsoordelentaak.

Samenvattend

Uit de besproken onderzoeken kwamen verschillende, op het oog tegenstrijdige, resultaten. *Recasts* zijn soms minder effectief bevonden dan *clarification requests* voor het leren van Engelse regelmatige en onregelmatige werkwoorden in de verleden tijd (Khezrlou, 2019) of metalinguïstische feedback voor het leren van Engelse regelmatige werkwoorden in de verleden tijd (Ellis et al., 2006). In andere onderzoeken waren *recasts* even effectief als metalinguïstische feedback voor het leren van Engelse constructies met *that* (Goo, 2012), even effectief als *elicitation*s voor het leren van diverse constructies en vormen in het Engels (Loewen & Philp, 2006; Nassaji, 2009) en zelfs effectiever dan *elicitation*s voor het leren van de Duitse overtreffende trap (Van de Guchte et al., 2015). De onderzochte *recasts* hadden

echter verschillende kenmerken, die ervoor zorgen dat de *recasts* meer impliciet of meer expliciet zijn (Ellis & Sheen, 2006). Volgens Ellis en Sheen (2006) is het niet de vraag of expliciete of impliciete feedback effectiever is, maar welke kenmerken van *recasts* het meest effectief zijn. Het huidige onderzoek combineert daarom de meest effectieve kenmerken van *recasts* en onderzoekt of deze combinatie van kenmerken ook voor een effectieve *recast* kan zorgen. Het gaat om de volgende kenmerken:

- Extensief (Nassaji, 2017): er worden *recasts* gegeven als reactie op alle foute uitingen en niet alleen op fouten met een van tevoren vastgestelde targetvorm;
- Kort (Loewen & Philp, 2006): de *recast* bestaat uit minder dan vijf morfemen en bevat één verandering;
- Vragende intonatie (Loewen & Philp, 2006);
- Nadruk op de verandering (Nassaji, 2009): de verandering wordt extra benadrukt in de *recast* door middel van beklemtoning.

2.4 Discussiepunt 3: *uptake* als meting van effectiviteit

Het derde discussiepunt betreft de *uptake* als meting van effectiviteit van correctieve feedback, oftewel: de uiting van de leerder die volgt op de feedback van de docent en die een link heeft met deze feedback (Hummel, 2014). In het onderzoek van Ferreira et al. (2007) corrigeerden studenten Spaans zichzelf bij woordenschat- en grammaticafouten vaker nadat zij een *elicitation* kregen dan nadat zij een *recast* kregen. Er was dus vaker sprake van succesvolle *uptake* bij *elicitations* dan bij *recasts*. Lochtman (2002) onderzocht middelbare scholieren in België die Duits als vreemde taal leerden. Deze leerlingen corrigeerden zichzelf ook vaker direct nadat zij een *elicitation* kregen van de docent dan na een *recast*. De vraag is of hieruit ook geconcludeerd kan worden dat *elicitations* effectiever zijn dan *recasts*.

Volgens Ellis en Sheen (2006) is een correctie van de T2-leerder een teken dat hij zijn fout heeft opgemerkt, maar is niet duidelijk of dit ook positieve gevolgen heeft voor het leren van het betreffende taalkenmerk. Zo bleek uit het onderzoek van Loewen en Philp (2006) dat een succesvolle *uptake* van studenten direct na een *recast* niet correleerde met resultaten in een posttest. In een casestudie van Nabei en Swain (2002) bleken echter wel positieve correlaties te zijn tussen correcties bij *recasts* en resultaten van toetsen na het onderzoek. Ellis en Sheen (2006) concluderen dat er meer onderzoek nodig is om conclusies te kunnen trekken over de effecten van *uptake*: "Given the limited amount of research that has investigated the relationship between uptake and acquisition, it is not yet possible to conclude whether it is the recasts alone or recasts + repair that is more effective" (Ellis & Sheen, 2006, p. 590).

Nassaji (2011) heeft de relatie tussen *uptake* en T2-leren verder onderzocht, door middel van een analyse van de data uit Nassaji (2009). Uit de resultaten bleek dat de proefpersonen zichzelf vaker konden corrigeren tijdens de posttest wanneer zij dezelfde fouten gecorrigeerd hadden tijdens de mondelinge taak. Nassaji (2011) keek ook naar het verschil tussen *repetition* en *incorporation* als reactie op de *recasts*. Bij een *repetition* herhaalt de T2-leerder de *recast* van de feedbackgever, zonder een nieuwe zin te maken. Bij een *incorporation* gebruikt de T2-leerder de gecorrigeerde vorm van de feedbackgever in een nieuwe zin. Incorporatie van de *recasts* hing samen met een score van 58 % foutcorrectie in een latere posttest, terwijl exacte herhaling van de *recasts* samenhang met 34 % foutcorrectie. In het onderzoeksartikel geeft Nassaji (2011) echter niet aan of er statistische toetsen zijn gebruikt om te meten of deze verschillen significant waren. Het huidige onderzoek kijkt ook naar

mogelijke correlaties tussen succesvolle *uptake* en posttestscores en zal daarbij statistische toetsen gebruiken. Wanneer geen correlaties worden gevonden, kan dit erop duiden dat herhaling of incorporatie van *recasts* niet noodzakelijk is voor een leereffect.

2.5 Onderzoeksvragen en hypothesen

De *recast*, een herformulering van de foute uiting van de T2-leerder (Hummel, 2014), is de meest gebruikte mondelinge correctieve feedbackvorm in het T2-onderwijs (Lochtman, 2002; Loewen & Philp, 2006; Strube, 2015). *Recasts* zorgen voor minder negatieve reacties bij T2-leerders dan andere feedbackvormen (Li, 2020), hoewel cursisten de voorkeur geven aan expliciete correctie (Li, 2017). Docenten geven wel de voorkeur aan *recasts* (Li, 2017). In het huidige onderzoek wordt onderzocht of deze voorkeur van docenten terecht is. Daarbij wordt specifiek gekeken naar het effect van *recasts* bij cursisten Nederlands als tweede taal op B1-niveau, omdat het effect bij deze doelgroep nog niet is onderzocht. Vanwege het verhoogde inburgeringsniveau vanaf 1 januari 2022 is het van belang om meer inzicht te krijgen in het B1-onderwijs, om de inburgering zo effectief mogelijk te kunnen laten verlopen. Om het effect van *recasts* te onderzoeken, is de volgende hoofdvraag opgesteld:

Hoofdvraag: In hoeverre hebben recasts effect op het leren van Nederlands als tweede taal door late T2-leerders?

Deze vraag wordt beantwoord door een pretest-test-posttestontwerp, waarbij twee onderzoeksgroepen getest worden: een groep die *recasts* ontvangt tijdens een mondelinge verteltaak en een groep die geen correctieve feedback ontvangt tijdens deze taak. In eerder onderzoek bleken onderzoeksgroepen die correctieve feedback ontvingen beter te scoren op posttests dan groepen die geen feedback ontvingen (Ellis et al., 2006; Goo, 2012; Nassaji, 2017; Van de Guchte et al., 2015). In het huidige onderzoek worden kenmerken van *recasts* gecombineerd die in eerder onderzoek het meest effectief waren (zie pagina 15). Hieruit volgt hypothese 1:

Hypothese 1: Recasts hebben een positief effect op het leren van NT2: de groep die recasts ontvangt tijdens een mondelinge taak zal meer fouten kunnen corrigeren in een posttest dan de groep die geen correctieve feedback ontvangt.

In voorgaand theoretisch kader zijn drie discussiepunten besproken. Discussiepunt 1 betrof de vraag of negatieve evidentie een rol speelt bij het leren van een T2 door volwassenen. *Recasts* kunnen positieve en negatieve evidentie omvatten of alleen positieve evidentie. Om te onderzoeken of negatieve evidentie effect heeft op het leren van een T2, wordt in het huidige onderzoek gekeken naar de *uptake* van proefpersonen als reactie op de *recasts*. Wanneer de proefpersonen alleen 'ja' antwoorden en de *recast* niet als correctief zien, is de *recast* in dat geval alleen positieve evidentie en kan het effect van negatieve evidentie niet worden gemeten. Wanneer de proefpersoon de *recast* herhaalt of incorporeert in een nieuwe uiting, kan de *recast* worden gezien als positieve en negatieve evidentie en wordt wel het effect van negatieve evidentie gemeten.

Discussiepunt 2 betrof de vraag welke feedbackvorm effectiever is: impliciete of expliciete feedback. In het huidige onderzoek worden kenmerken van de meest effectieve *recasts* gecombineerd, wat kenmerken zijn van zowel impliciete als expliciete feedback. De vraag uit discussiepunt 2 wordt daardoor niet beantwoord in dit onderzoek.

Het laatste discussiepunt betrof de vraag of *uptake* een valide meting is van de effectiviteit van correctieve feedback. Hierbij is de volgende deelvraag opgesteld:

Deelvraag: Is er een correlatie tussen succesvolle uptake en posttestscore?

Op basis van Nassaji (2011) wordt verwacht dat een incorporatie van *recasts* zal samenhangen met hogere posttestscores dan een exacte herhaling van *recasts*. Dit leidt tot hypothese 2:

Hypothese 2: Er is een sterkere positieve correlatie tussen incorporatie en posttestscores dan tussen exacte herhaling en posttestscores: wanneer de leerder de recast incorporeert in een nieuwe uiting, zal hij beter scoren op de posttest dan wanneer de leerder de recast exact herhaalt.

3. Methode

3.1 Proefpersonen

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gebruikgemaakt van een pretest-test-posttest-ontwerp. Aan de pretest namen 28 proefpersonen deel, aan de test 23 en aan de posttest 17 proefpersonen. De test had minder deelnemers dan de pretest, omdat niet alle proefpersonen aanwezig waren op school tijdens het afnemen van de test. De posttest had minder deelnemers dan de test, omdat niet alle proefpersonen de online posttest-vragenlijst invulden (ondanks diverse herinneringen per e-mail en een extra bezoek aan één van de deelnemende scholen). Uiteindelijk zijn de resultaten van 15 proefpersonen meegenomen in het onderzoek: 2 proefpersonen beantwoordden alle vragen in de posttest goed, terwijl zij geen hoger taalniveau hadden dan de andere deelnemers. Daarom wordt vermoed dat deze proefpersonen hulpmiddelen gebruikten.

De proefpersonen zijn willekeurig verdeeld in twee groepen: een controlegroep ($N = 12$) en een feedbackgroep ($N = 11$). De controlegroep ontving geen correctieve feedback van de onderzoeker tijdens de mondelinge verteltaak en de feedbackgroep ontving *recasts* tijdens deze taak. In totaal maakten 8 proefpersonen uit de controlegroep en 7 proefpersonen uit de feedbackgroep de posttest (exclusief de 2 voorgenoemde proefpersonen).

De proefpersonen waren NT2-cursisten van vier verschillende scholen in de provincie Zuid-Holland. Voorafgaand aan het onderzoek werd de onderzoeker verteld dat alle deelnemende cursisten onderwijs volgden richting het B1-niveau (Staatsexamen I). Tijdens het onderzoek bleek echter dat 8 van de 15 proefpersonen onderwijs volgden richting het A2-niveau (Inburgeringsexamen). De proefpersonen die aan alle drie de testen deelnamen, varieerden in leeftijd van 21 tot 52 jaar (feedbackgroep: gemiddeld 34 jaar; controlegroep: gemiddeld 33 jaar) en woonden tussen de 1 en 6 jaar in Nederland (feedbackgroep: gemiddeld 2,6 jaar; controlegroep: gemiddeld 3,1 jaar). De proefpersonen waren tussen hun 20^{ste} en 48^{ste} jaar in Nederland komen wonen. De feedbackgroep bestond uit 3 mannen en 4 vrouwen met de volgende moedertalen: Arabisch ($N = 2$), Perzisch ($N = 2$), Spaans, Oeigoers en Frans. De controlegroep bestond uit 4 mannen en 4 vrouwen met de volgende moedertalen: Perzisch, Spaans, Berbers, Pools, Engels, Turks, Duits en Tigrinya. 5 cursisten uit de feedbackgroep volgden onderwijs richting A2-niveau en 3 cursisten uit de controlegroep volgden onderwijs op dit niveau.

3.2 Procedure

3.2.1 Pretest

De pretest werd afgenomen via een online vragenlijst in Google Formulieren. De proefpersonen maakten zinnen bij 18 plaatjes die afkomstig waren uit het prentenboek 'Frog, where are you?' (Mayer, 1980). Voorafgaand aan de pretest zagen de proefpersonen een woordenlijst met plaatjes, met daarin woorden die zij nodig hadden om de zinnen te maken. Wanneer zij deze woorden niet kenden, konden zij de betekenis van de woorden opzoeken. Tijdens de pretest werden één of meerdere van deze woorden weergegeven onder de afbeeldingen. De woordenlijst bestond uit de volgende woorden: *de kikker, de pot, de uil, de bijen, het hert*.

In de instructie van de pretest stond dat de proefpersonen niet te lang na moesten denken, maar moesten typen waar zij als eerste aan dachten. Deze instructie bleek later echter niet door alle proefpersonen te zijn opgevolgd. Zo gaf één proefpersoon aan er 1 uur over te hebben gedaan om de vragenlijst in te vullen. Een andere proefpersoon gebruikte Google Translate bij het maken van de

zinnen. Deze twee proefpersonen zijn niet meegenomen in de resultaten, omdat zij de posttest niet hebben gemaakt en in de controlegroep zaten.

De pretest werd een week voor de mondelinge test digitaal verspreid onder de deelnemende cursisten. Op de dag van de test hadden echter niet alle proefpersonen de pretest gemaakt. Daarom is ervoor gekozen om deze proefpersonen de pretest op de dag van de test te laten maken. De dreigende sluiting van scholen en andere coronamaatregelen speelden hierbij ook een rol: het was onzeker of en wanneer de onderzoeker de scholen voor een tweede keer zou kunnen bezoeken.

3.2.2 Test

De test bestond uit een mondelinge verteltaak, waarbij iedere proefpersoon vertelde wat hij zag op de 18 plaatjes uit de pretest. Elke proefpersoon werd individueel getest in een aparte ruimte op school ($N = 19$) of vanuit huis via een videoverbinding middels Zoom of Skype ($N = 4$). De test duurde 10 tot 15 minuten per proefpersoon. Er werden audio-opnames gemaakt van de verteltaak, behalve bij één proefpersoon die hier geen toestemming voor gaf. Voorafgaand aan de test kreeg elke proefpersoon een korte instructie, waarin werd verteld dat de proefpersoon ging vertellen wat hij zag op de plaatjes. Vervolgens kreeg de proefpersoon de woordenlijst uit de pretest en werd gevraagd of hij alle woorden kende. Wanneer de proefpersoon niet alle woorden kende, kon hij vragen stellen aan de onderzoeker over de betekenis van de woorden. De proefpersonen werden niet geïnformeerd over het precieze doel van het onderzoek. Na de tests maakte de onderzoeker transcripties van de 22 audio-opnames door middel van de CHAT-conventies (zie bijlage 8.1 voor een overzicht van de gebruikte codes).

3.2.3 Posttest

Twee weken na de test ontving elke proefpersoon de online posttest-vragenlijst via Google Formulieren. Elke proefpersoon kreeg een andere vragenlijst, waarbij zinnen werden gebruikt uit de pretest en de test die de proefpersoon zelf had gemaakt. Met een grammaticaliteitsoordelentaak werd getest of proefpersonen hun eigen zinnen konden corrigeren. De proefpersonen kregen 10 zinnen te zien, waarvan 6 zinnen één of meer fouten bevatten en 4 zinnen goed waren. Wanneer de proefpersonen dachten dat de zin fout was, konden zij deze zin herschrijven. Bij elke zin werd steeds het bijbehorende plaatje gegeven, omdat de zin zonder de context van het plaatje soms wel grammaticaal correct was. In het algemeen wordt er vanuit gegaan dat T2-leerders expliciete taalkennis gebruiken om een grammaticaliteitsoordelentaak te maken (Nassaji, 2020). Volgens Nassaji (2020) is het echter lastig om expliciete of impliciete taalkennis op een valide manier te meten: “It is very difficult to know what kind of knowledge learners use to perform a task” (Nassaji, 2020, p. 20). De T2-leerder kan bij een grammaticaliteitsoordelentaak namelijk ook impliciete taalkennis gebruiken in plaats van expliciete kennis, vooral wanneer de leerder een hoger taalniveau heeft (Roehr, 2007, in Nassaji, 2020). Er kan daarom niet met zekerheid gesteld worden dat de proefpersonen uit het huidige onderzoek gebruik hebben gemaakt van hun expliciete taalkennis bij het invullen van de posttest.

Niet alle fouten die de proefpersonen maakten werden bevraagd in de posttest-vragenlijst. Hiermee werd geprobeerd te voorkomen dat proefpersonen de vragenlijst niet zouden invullen doordat deze te lang was. Een proefpersoon gaf tijdens de interventie bijvoorbeeld aan alleen een tweede vragenlijst te willen invullen wanneer deze niet te veel tijd kostte. Er werden zoveel mogelijk fouten bevraagd die de proefpersoon zowel in de pretest-vragenlijst als tijdens de mondelinge taak maakte, om te voorkomen dat de fouten een ‘slip of the tongue’ waren (Nassaji, 2009; zoals besproken in het theoretisch kader). Wanneer de proefpersoon echter niet voldoende grammaticaal correcte zinnen produceerde tijdens de pretest en de mondelinge taak, werden diens zinnen aangepast voor in

de posttestvragenlijst. In de posttest waren namelijk steeds 4 zinnen volledig correct en 6 zinnen niet correct. Een voorbeeld is de zin 'Ze zijn in de water', die een proefpersoon in de pretest en in de mondelinge taak produceerde. Deze zin is door de onderzoeker aangepast in 'Ze zijn in het water', om een correcte zin te kunnen gebruiken in de posttest. Verder is van één proefpersoon geen opname gemaakt, waardoor deze proefpersoon alleen fouten te zien kreeg die hij maakte in de schriftelijke pretest. Bij de overige 14 proefpersonen die de posttest maakten, bevatten 64 zinnen fouten die zij zowel in de pretest als in de mondelinge test maakten. De overige 76 zinnen bevatten fouten die zij alleen tijdens de pretest maakten of alleen tijdens de mondelinge test. Zie bijlage 8.3 voor een overzicht van de zinnen uit de posttest van de 15 proefpersonen die aan deze test hebben deelgenomen.

3.3 Data-analyse

Eerst is gekeken naar de kenmerken van de *recasts* die in de test zijn gegeven aan de proefpersonen in de feedbackgroep: komen deze overeen met de vooraf vastgestelde kenmerken? Met behulp van SPSS 26 is vervolgens berekend of er statistische verschillen waren tussen de feedbackgroep en de controlegroep, en tussen de A2- en de B1-cursisten qua aantal goed gecorrigeerde fouten en aantal juist beoordeelde zinnen in de posttest. Deze verschillen zijn berekend met een onafhankelijke t-toets wanneer er een normale verdeling van de scores binnen een groep was, en met een Mann-Whitney-toets wanneer er geen normale verdeling was. Daarna is onderzocht hoe de fouten eruit zagen die de proefpersonen konden corrigeren in de posttest: Waren dit fouten uit de pretest en de test of alleen uit de test? Konden de proefpersonen uit de feedbackgroep hun fouten op dezelfde manier corrigeren als in de *recast* was gebeurd door de onderzoeker? Tot slot is de *uptake* van de proefpersonen geanalyseerd: welke soort *uptake* kwam in de test voor en in hoeverre was de *uptake* succesvol? Er konden geen correlaties worden berekend tussen posttestscores en succesvolle *uptake*, vanwege het kleine aantal foutcorrecties in de posttest. Zie bijlage 8.2 voor de statistische toets-resultaten uit SPSS.

4. Resultaten

4.1 De recasts

In totaal werden 107 *recasts* gegeven aan de 7 proefpersonen uit de feedbackgroep die deelnamen aan de pretest, test en posttest. De proefpersonen ontvingen tussen de 10 en 19 *recasts* per persoon tijdens de mondelinge verteltaak. Het aantal *recasts* was afhankelijk van het aantal fouten dat de proefpersonen maakten en van de mogelijkheid die de onderzoeker had om feedback te geven. Wanneer een proefpersoon bijvoorbeeld snel praatte, ontving deze niet op elke foute uiting feedback. De onderzoeker kon dan niet snel genoeg horen wat er precies fout was aan de uiting en welke *recast* dan gegeven kon worden.

Voorafgaand aan het onderzoek was vastgesteld hoe de *recasts* eruit zouden moeten zien, op basis van eerdere onderzoeksresultaten die zijn besproken in het theoretisch kader:

- Extensief (Nassaji, 2017): er worden *recasts* gegeven als reactie op alle foute uitingen en niet alleen op fouten met een vooraf vastgestelde targetvorm;
- Kort (Loewen & Philp, 2006): de *recast* bestaat uit minder dan vijf morfemen en bevat één verandering (zie voorbeeld 'j');
- Vragende intonatie (Loewen & Philp, 2006);
- Nadruk op de verandering (Nassaji, 2009): de verandering wordt extra benadrukt in de *recast* door middel van beklemtoning.

Zoals hiervoor beschreven, werden de *recasts* in de praktijk niet op alle foute uitingen gegeven. Ook bestonden niet alle *recasts* uit minder dan vijf morfemen en bevatten ze soms meer dan één verandering. De vragende intonatie was in de praktijk ook niet altijd realiseerbaar, bijvoorbeeld wanneer de proefpersoon de onderzoeker onderbrak voordat deze de *recast* kon afmaken. Het benadrukken van de verandering in de *recast* bleek wel een kenmerk dat in de praktijk altijd uitvoerbaar was. Bovendien konden de kenmerken 'kort', 'vragende intonatie' en 'nadruk op de verandering' wel gerealiseerd worden bij het grootste deel van de *recasts*. In totaal bevatten 11 van de 107 *recasts* meer dan één verandering, waarbij wel steeds één verandering werd benadrukt. 15 *recasts* bestonden uit meer dan vijf morfemen en 3 *recasts* bevatten geen vragende intonatie (zie voorbeelden *a*, *b* en *c*; in de voorbeelden werden de woorden in hoofdletters benadrukt).

(a) *Recast* met meer dan één verandering:

Proefpersoon: *De hond [//] <&-eh re-+... &-eh> [//] snel rekend.*

Onderzoeker: *Hij RENT snel?**

Proefpersoon: *Hij rent. Hij rent snel.*

*Toelichting: het werkwoord is aangepast en de positie van het bijwoord 'snel' is aangepast.

(b) *Recast* met meer dan vijf morfemen:

Proefpersoon: *[//] <&-eh ja Toen &-eh> [//] toen was de jongen [//] <sla-+... &-eh> [//] sliep.*

Onderzoeker: *Hij was AAN HET slapen?*

Proefpersoon: *&-eh ja. Ja hij was aan het slapen ja.*

(c) *Recast* zonder vragende intonatie:

Proefpersoon: *[//] <&-eh. Het kikker. Het kikker. De kikker of (..) ja.> [//] De kikker &-eh in de pot.*

Onderzoeker: *Hij ZIT +...*

Proefpersoon: *Hij zit in de pot.*

4.2 Posttest: foutcorrecties en oordelen

Om hypothese 1 te testen is gekeken naar het aantal goed gecorrigeerde fouten in de posttest. Vanwege het kleine aantal proefpersonen dat de posttest maakte ($N = 15$), is eerst gecontroleerd of er een normale verdeling van de scores was in de feedbackgroep en de controlegroep. Uit een Kolmogorov-Smirnov-test bleek dat er een normale verdeling was in de feedbackgroep ($p = 0.13$) en in de controlegroep ($p = 0.20$). Daarna is met een onafhankelijke t-toets getest of er een significant verschil was tussen de twee groepen in het aantal goed gecorrigeerde fouten. Dit bleek niet zo te zijn: de proefpersonen uit de feedbackgroep konden niet meer fouten corrigeren dan de proefpersonen uit de controlegroep ($t(13) = 0.36$; $p = 0.73$). In beide groepen konden niet alle proefpersonen hun fouten corrigeren: in de feedbackgroep corrigeerden de proefpersonen 0 tot 70 % van hun fouten en in de controlegroep corrigeerden zij 0 tot 50 % van hun fouten.

Er is ook getest of er een verschil was tussen de groepen in het correct beoordelen van de grammaticaliteit van de zinnen. Eerst is weer een Kolmogorov-Smirnov-test uitgevoerd, waaruit bleek dat er een normale verdeling was qua scores in de feedbackgroep ($p = 0.20$) en in de controlegroep ($p = 0.20$). Vervolgens bleek uit een onafhankelijke t-toets dat er geen significant verschil was tussen de groepen: de feedbackgroep kon niet vaker een juist oordeel geven over de correctheid van de zinnen dan de controlegroep ($t(13) = 0.25$; $p = 0.81$).

Het doel was om proefpersonen te testen die onderwijs volgden richting het B1-niveau. Tijdens de testfase bleek echter dat een aantal cursisten onderwijs volgde richting het A2-niveau (zie paragraaf 3.1). Daarom is ook onderzocht of er significante verschillen waren tussen de posttestscores van de A2- en B1-cursisten. Uit een Kolmogorov-Smirnov-test bleek dat er een normale verdeling was van het percentage foutcorrecties bij de A2-cursisten ($p = 0.20$) en de B1-cursisten ($p = 0.20$). Vervolgens bleek uit een onafhankelijke t-toets dat er geen significant verschil was qua percentage foutcorrecties tussen de A2- en de B1-cursisten ($t(13) = -1,60$; $p = 0.13$). Er was echter geen normale verdeling van het aantal juist beoordeelde zinnen bij de A2-cursisten ($p = 0.03$), en wel bij de B1-cursisten ($p = 0.10$). Daarom is een Mann-Whitney-test gebruikt in plaats van een t-toets. Daaruit bleek dat er geen significant verschil was in het aantal juist beoordeelde zinnen tussen de A2- en B1-cursisten ($p = 0.07$). Zie tabel 1 voor de gemiddelden en standaarddeviaties van het percentage foutcorrectie en het aantal juist beoordeelde zinnen per groep en in totaal.

Tabel 1

Gemiddelde percentages (en standaarddeviaties) foutcorrectie en het gemiddeld aantal juist beoordeelde zinnen (en standaarddeviaties) voor de feedbackgroep en de controlegroep, de A2- en de B1-cursisten en totaal. Totaal aantal zinnen: 10, waarvan 4 zinnen volledig grammaticaal correct waren en 6 zinnen één of meerdere fouten bevatten. N = aantal proefpersonen.

	Percentage foutcorrectie	Aantal zinnen juist beoordeeld
Feedbackgroep (N = 7)	25 % (27,2)	5,9 (1,9)
Controlegroep (N = 8)	21 % (17,5)	5,6 (1,8)
A2-cursisten (N = 8)	15 % (14,8)	5,1 (1,0)
B1-cursisten (N = 7)	32 % (25,9)	6,4 (2,2)
Totaal (N = 15)	23 % (21,8)	5,7 (1,8)

Er is ook onderzocht welke fouten de proefpersonen konden corrigeren in de posttest. De meeste gecorrigeerde fouten bleken alleen tijdens de mondelinge test te zijn gemaakt: in totaal 24 fouten in de feedbackgroep en de controlegroep. Slechts 7 gecorrigeerde fouten maakten de proefpersonen in zowel de schriftelijke pretest als de mondelinge test. Zie tabel 2 voor het totale aantal gecorrigeerde fouten in de posttest in de feedbackgroep en de controlegroep.

Tabel 2

Totaal aantal gecorrigeerde fouten in de posttest. Onderverdeeld in 'fouten uit de pretest en de test' (schriftelijke en mondelinge fouten) en 'fouten uit de test' (alleen mondelinge fouten), in de feedbackgroep en de controlegroep en in totaal. N = aantal proefpersonen.

	Fout uit pretest + test	Fout uit test
Feedbackgroep (N = 7)	5	12
Controlegroep (N = 8)	2	12
Totaal (N = 15)	7	24

In de feedbackgroep corrigeerden de proefpersonen 7 fouten in de posttest op dezelfde manier als zij in de *recast* hadden gehoord. 3 van deze *recasts* werden tijdens de mondelinge test exact herhaald en 4 van deze *recasts* werden tijdens de mondelinge test geïncorporeerd in een nieuwe zin. Vanwege het kleine aantal fouten dat gecorrigeerd werd zoals in de *recast*, konden geen correlaties worden berekend tussen posttestscores en *uptake*. Er kon daardoor ook niet getest worden of de proefpersonen meer fouten konden corrigeren in de posttest na een incorporatie tijdens de mondelinge test dan na een exacte herhaling. Zie tabel 3 voor een overzicht van het aantal fouten dat op dezelfde manier gecorrigeerd werd als in de *recasts*; zie *d* en *e* voor voorbeelden van zinnen die wel en niet gecorrigeerd zijn zoals in de *recast*.

Tabel 3

Aantal gecorrigeerde fouten in de posttest door de feedbackgroep (N = 7), zoals in de recast. Onderverdeeld in 'exacte herhaling van de recast tijdens de test' en 'incorporatie van de recast tijdens de test.'

	Fout uit pretest + test	Fout uit test	Totaal
Exacte herhaling	1	2	3
Incorporatie	1	3	4

(d) Niet gecorrigeerd zoals in de *recast*:

Test: Proefpersoon: &-eh Het hert &-ehm (..) [//] <het brengt?> [//] breng het kind?
 Onderzoeker: Hij TILT hem?
 Proefpersoon: Tilt. Het hert tilt het kind.
 Vraag posttest: Het hert brengt het kind.
 Gegeven antwoord posttest: Het hert draagt het kind.

(e) Wel gecorrigeerd zoals in de *recast*:

Test: Proefpersoon: En het hert kijkt ze.
 Onderzoeker: Kijkt NAAR HEN?
 Proefpersoon: &-eh &-uhuh. Het hert kijkt naar hen.
 Vraag posttest: Het hert kijkt ze.
 Gegeven antwoord posttest: Het hert kijkt naar hen.

4.3 Uptake: reacties op de recasts

In diagram 1 staat een overzicht van de *uptake* van de proefpersonen. Onder succesvolle *uptake* wordt verstaan: een exacte of gedeeltelijke herhaling van de *recast* of incorporatie van de *recast* in een nieuwe uiting. Onder niet-succesvolle *uptake* wordt verstaan: geen herhaling van de *recast*, een onjuiste herhaling of incorporatie, of een bevestiging van de betekenis van de *recast* ('alleen ja' als antwoord). Bij 42 % van de *recasts* herhaalden de proefpersonen de volledige *recast* en bij 45 % van de *recasts* was sprake van incorporatie: de proefpersoon herstelde zijn fout in een nieuwe uiting. In 6 % van de gevallen antwoordde de proefpersoon alleen 'ja' als reactie op de *recast*, in 4 % van de gevallen werd de *recast* niet herhaald (maar bijvoorbeeld een deel van de *recast* dat niet veranderd was) en in 3 % van de gevallen was sprake van een gedeeltelijke herhaling (zie voorbeelden *f* tot en met *l*). Bij één *recast* (in het diagram afgerond tot 1 %) herhaalde de proefpersoon de *recast* niet goed, doordat het werkwoord 'ziet' door de proefpersoon werd verstaan als het werkwoord 'zit' (zie voorbeeld *f*).

In totaal was er bij 90 % van de *recasts* een (deels) succesvolle *uptake* bij de leerder. Wanneer ook de proefpersonen worden meegenomen die de posttest niet hebben ingevuld, ontstaat een soortgelijk beeld van de *uptake*: 46 % incorporatie en 40 % exacte herhaling (zie diagram 2). Daarnaast is er een percentage van 5 % 'onjuiste herhaling of incorporatie', doordat drie proefpersonen respectievelijk één, drie en vier keer de *recast* niet juist herhaalden of incorporeerden (zie voorbeeld *l*). In totaal zijn 173 *recasts* gegeven aan 11 proefpersonen. In diagram 1 en 2 zijn de totale percentages *uptake* weergegeven. Er waren echter verschillen tussen de 11 proefpersonen: elke proefpersoon herhaalde tussen de 3 en 11 keer de volledige *recast*, tussen de 0 en 2 keer de gedeeltelijke *recast* en incorporeerde de *recast* tussen de 2 en 10 keer. Verder herhaalden de proefpersonen de *recast* 0 tot 2 keer niet en 0 tot 4 keer onjuist. Bij 0 tot 3 *recasts* per proefpersoon was er alleen een betekenisbevestiging en geen herhaling van de *recast*

(f) Begripsprobleem

Proefpersoon: *Hij zit* in de boom. [//] <Hij> [//] hij kijkt een kikker met gezin.*

Onderzoeker: *Hij ZIET een kikker?*

Proefpersoon: *Nee. Hij zit* in de boom. Ja? En hij kijkt met kikker met gezin.*

* Uitgesproken als 'ziet'.

(g) Exacte herhaling

Proefpersoon: *Maar &-eh de kikker [//] <geen &-eh> [//] geen in de pot.*

Onderzoeker: *Hij is NIET in de pot?*

Proefpersoon: *Ja. Hij is niet in de pot. Ja.*

(h) Gedeeltelijke herhaling

Proefpersoon: *&-eh (..) &-eh Het kind &-eh (..) &-eh is &-eh op &-eh de boom.*

Onderzoeker: *Hij zit IN de boom?*

Proefpersoon: *Ja. Hij zit &-eh de boom.*

(i) Incorporatie

Proefpersoon: *Het kind en de hond &-eh (..) valt.*

Onderzoeker: *Ze VALLen?*

Proefpersoon: *Ze vallen. Ja. Ze vallen op water.*

Onderzoeker: *IN HET water?*

Proefpersoon: *Ze vallen in het water.*

(j) Alleen 'ja' (bevestiging van de betekenis)

Proefpersoon: *Hij zit op het hoofd van de hert. En de hert rennen.*

Onderzoeker: *Hij RENT?*

Proefpersoon: *Ja?*

(k) Geen herhaling

Proefpersoon: *Het kind &-eh en &-eh de hond &-eh zoeken &-eh (..) &-eh van de kikker.*

Onderzoeker: *Ze ZOEKEN de kikker?*

Proefpersoon: *De kikker.*

(l) Onjuiste incorporatie

Proefpersoon: *Het kind &-eh zoekt &-eh op die kikker.*

Onderzoeker: *Hij ZOEKT hem?*

Proefpersoon: *[/] <Hij zoekt (..) > [/] Hij zoekt op &-eh [/] <kikker. De kikker.> [/] Een kikker.*

Diagram 1

Percentage uptake als reactie op de recasts (N = 7).

(Deels) succesvolle uptake: 90 %

Niet-succesvolle uptake: 10 %

Waarvan alleen een bevestiging van de betekenis: 5 %

UPTAKE (N = 7)

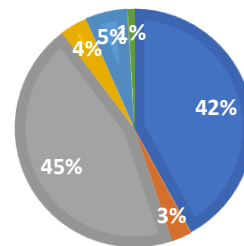
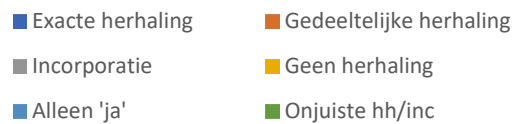


Diagram 2

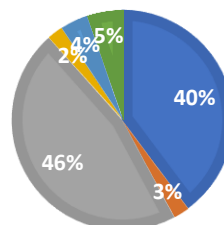
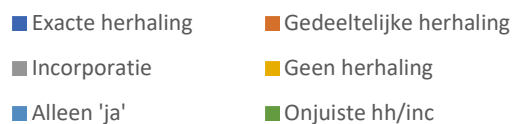
Percentage uptake als reactie op de recasts (N = 11).

(Deels) succesvolle uptake: 89 %

Niet-succesvolle uptake: 11 %

Waarvan alleen een bevestiging van de betekenis: 4 %

UPTAKE (N = 11)



5. Discussie

In dit onderzoek is naar een antwoord gezocht op de volgende hoofdvraag: *In hoeverre hebben recasts effect op het leren van Nederlands als tweede taal door late T2-leerders?* Daarnaast is de volgende deelvraag opgesteld: *Is er een correlatie tussen succesvolle uptake en posttestscore?* Deze onderzoeksvragen zijn onderzocht door een pretest-test-posttest-ontwerp, waarbij 23 volwassen NT2-cursisten met diverse moedertalen zijn verdeeld in twee groepen: een feedbackgroep die *recasts* ontving van de onderzoeker tijdens een mondelinge verteltaak, en een controlegroep die geen correctieve feedback ontving tijdens deze taak. Uiteindelijk namen 15 cursisten deel aan alle drie de taken. In de schriftelijke en digitale pretest maakten de proefpersonen zinnen bij plaatjes. In de test voerden zij dezelfde taak uit maar dan mondeling. De posttest bestond uit een schriftelijke en digitale grammaticaliteitsoordelentaak, waarin de proefpersonen hun eigen zinnen beoordeelden qua correctheid en indien nodig corrigeerden.

5.1 Hypothese 1

Bij de hoofdvraag is hypothese 1 opgesteld: *Recasts hebben een positief effect op het leren van NT2; de groep die recasts ontvangt zal zijn eigen fouten vaker kunnen corrigeren in de posttest dan de groep die geen correctieve feedback ontvangt.* Deze hypothese kon niet worden ondersteund, omdat de proefpersonen uit de feedbackgroep niet significant meer fouten corrigeerden in de posttest dan de proefpersonen uit de controlegroep (25 % versus 21 %). Ook kon de feedbackgroep de zinnen uit de posttest niet vaker juist beoordelen qua grammaticaliteit (goed of fout) dan de controlegroep. Tijdens het onderzoek bleken de deelnemende cursisten niet allemaal onderwijs op B1-niveau te volgen. Er waren echter ook geen significante verschillen tussen A2- en B1-cursisten qua percentage foutcorrectie of aantal juist beoordeelde zinnen: de B1-cursisten scoorden niet beter op de posttest dan de A2-cursisten (32 % versus 15 % foutcorrectie). De fouten die de cursisten wel konden corrigeren waren voornamelijk fouten die zij alleen hadden gemaakt tijdens de mondelinge taak en niet fouten die zij tijdens de schriftelijke pretest en de mondelinge taak maakten. De proefpersonen uit de feedbackgroep konden 7 fouten corrigeren op dezelfde manier als zij in de *recast* hadden gehoord en 10 fouten op een andere manier.

In het onderzoek van Nassaji (2009) konden de proefpersonen die *recasts* ontvingen gemiddeld 28.1 % van hun fouten corrigeren in een latere posttest. Loewen en Philp (2006) vonden een hoger percentage foutcorrectie van 50 %, maar onderzochten alleen fouten die cursisten Engels mondeling maakten tijdens de les. Nassaji (2009) keek alleen naar fouten die proefpersonen maakten tijdens een schriftelijke pretest én tijdens een mondelinge taak. In het huidige onderzoek corrigeerden de proefpersonen uit de feedbackgroep 5 fouten die zij in de pretest en de mondelinge taak maakten en 12 fouten die zij alleen tijdens de mondelinge taak maakten. De proefpersonen uit de controlegroep corrigeerden 2 fouten die zij in de pretest en de mondelinge taak maakten en eveneens 12 fouten uit de mondelinge taak. Hieruit spreekt het belang van het testen van een controlegroep: in deze groep konden proefpersonen ook fouten corrigeren, ondanks dat zij geen correctieve feedback ontvingen. Een mogelijke oorzaak hiervan is dat hun fouten een 'slip of the tongue' waren, zoals Nassaji (2009) dit noemt. De controlegroep kon echter ook 2 fouten corrigeren uit zowel de pretest als de mondelinge taak, waarmee de kans kleiner is dat deze fouten een 'slip of the tongue' waren. Een andere mogelijke oorzaak is dat de cursisten uit de controlegroep in de 2 weken tussen de taak en de posttest een bepaalde vorm hebben geleerd. Dit kan ook het geval zijn voor de cursisten uit de feedbackgroep: zij corrigeerden 10 fouten op een manier die zij niet hoorden in de *recasts*. Mogelijk konden zij deze

fouten dan ook niet corrigeren dankzij de *recasts*, maar doordat zij in de tussenliggende weken een nieuwe vorm geleerd hebben.

5.2 Hypothese 2

Bij de deelvraag is hypothese 2 opgesteld: *Er is een positieve correlatie tussen incorporatie en posttestscores; wanneer de leerder de recast incorporeert in een nieuwe uiting, zal hij beter scoren op de posttest dan wanneer de leerder de recast exact herhaalt.* Ook deze hypothese kon niet worden ondersteund. De proefpersonen uit de feedbackgroep corrigeerden 3 fouten in de posttest naar aanleiding van *recasts* die zij tijdens de mondelinge taak exact herhaalden en 4 fouten naar aanleiding van *recasts* die zij tijdens de mondelinge taak incorporeerden in een nieuwe uiting. Vanwege het kleine aantal foutcorrecties konden er echter geen correlaties worden berekend tussen *uptake* en posttestscores.

In het onderzoek van Loewen en Philp (2006) werden geen correlaties gevonden tussen succesvolle *uptake* en posttestscores. Dit was wel het geval bij een casestudie van Nabei en Swain (2002). In onderzoek van Nassaji (2011) corrigeerden cursisten Engels hun eigen fouten in de posttest vaker naar aanleiding van incorporatie van *recasts* in een mondelinge taak, dan naar aanleiding van exacte herhaling van *recasts*. In het huidige onderzoek was, zoals eerder genoemd, het aantal foutcorrecties te klein om correlaties te berekenen. Een opvallend resultaat is wel dat de 7 fouten die de feedbackgroep kon corrigeren op dezelfde manier als in de *recast*, tijdens de mondelinge taak exact herhaald of geïncorporeerd werden. Oftewel: de feedbackgroep kon geen fouten corrigeren die zij tijdens de mondelinge taak niet herhaalden of incorporeerden. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat het grootste deel van de *recasts* tot een incorporatie of exacte herhaling leidde (87 %).

5.3 Overige resultaten

Om te onderzoeken of het effect van negatieve evidentie gemeten kon worden, is gekeken naar de *uptake* van de proefpersonen: hoe reageerden zij op de *recasts* tijdens de mondelinge taak? Bij 46 % van de *recasts* die 11 proefpersonen ontvingen was sprake van incorporatie van de *recast* in een nieuwe uiting en bij 40 % was sprake van exacte herhaling van de *recast*. Bij de overige *recasts* was er een gedeeltelijke herhaling, een onjuiste herhaling of geen herhaling. Bij 4 % van de *recasts* was alleen een bevestiging van de betekenis van de *recast*, wanneer de proefpersoon bijvoorbeeld 'ja' antwoordde. In totaal was bij 89 % van de *recasts* sprake van een (deels) succesvolle *uptake*, wat erop kan wijzen dat deze *recasts* voorbeelden van zowel negatieve als positieve evidentie waren. Wanneer er alleen een bevestiging van de betekenis was, was de *recast* mogelijk alleen positieve evidentie. Wanneer het effect van *recasts* wordt gemeten, kan dus soms het effect van positieve en negatieve evidentie gemeten worden en soms alleen het effect van positieve evidentie.

In het huidige onderzoek werden hogere percentages van succesvolle *uptake* gevonden dan in eerder onderzoek. Nassaji (2017) rapporteerde 47 % succesvolle *uptake* en Loewen en Philp (2006) rapporteerden 59,6 % succesvolle *uptake*. Volgens Loewen en Philp (2006) hadden de *recasts* die het vaakst voor succesvolle *uptake* zorgden de volgende kenmerken: de verandering werd benadrukt en de *recast* werd uitgesproken met een declaratieve intonatie. In het huidige onderzoek werd de verandering ook benadrukt, maar werden de *recasts* uitgesproken met een vragende intonatie. Loewen en Philp (2006) verzamelden hun data echter door middel van lesobservaties waarbij het doel van de les *focus on meaning* was. Ook gaf de docent verschillende feedbacksoorten tijdens de les. In het huidige experiment werd slechts één feedbacksoort gegeven, wat een mogelijke verklaring is voor het hoge percentage succesvolle *uptake*. De proefpersonen hadden wellicht meer aandacht voor de

recasts, omdat dit de enige correctieve feedback was die zij ontvingen en omdat er geen andere cursisten aanwezig waren tijdens het experiment.

5.4 Beperkingen

De hypothesen konden niet ondersteund worden, maar dit kan ook veroorzaakt zijn door de beperkingen van dit onderzoek. Zo is er een beperkt aantal proefpersonen onderzocht: in totaal konden de posttestresultaten van 15 proefpersonen worden geanalyseerd. Deze proefpersonen hadden 11 verschillende moedertalen en woonden tussen de 1 en 6 jaar in Nederland. Daarnaast zijn 4 proefpersonen niet getest tijdens een offline face-to-facegesprek, maar tijdens een online videogesprek met de onderzoeker. Een andere beperking betreft de methode: de experimentele setting is geen representatie van een NT2-les met andere cursisten en een docent. Daarnaast duurde de mondelinge taak slechts 10 tot 15 minuten per proefpersoon. Ook het afnemen van de pre- en posttest kent beperkingen, omdat niet gecontroleerd kon worden hoe lang de proefpersonen bezig waren met deze tests en of zij de tests zonder hulp maakten. Twee proefpersonen vulden de posttest foutloos in en gebruikten mogelijk hulp(middelen), waardoor deze proefpersonen niet zijn meegenomen in de resultaten. Verder werden in de mondelinge taak voor een deel andere fouten gemaakt dan in de schriftelijke pretest. Hierdoor was niet duidelijk of de *recasts* van de onderzoeker vormen bevatten die nieuw waren voor de proefpersonen, of dat zij deze vormen al kenden.

Een andere beperking betreft de vorm van de *recasts* tijdens het experiment. Voorafgaand aan het onderzoek was vastgesteld hoe de *recasts* eruit zouden moeten zien: extensief, kort, met een vragende intonatie en met nadruk op de verandering. Niet bij elke foute uiting werd echter een *recast* gegeven, wanneer de proefpersoon bijvoorbeeld te snel praatte of niet goed te verstaan was. Daarnaast bevatten 11 van de 107 *recasts* meer dan één verandering, bestonden 15 *recasts* uit meer dan vijf morfemen en bevatten 3 *recasts* geen vragende intonatie. Dit laatste kenmerk bleek niet altijd uitvoerbaar, wanneer de proefpersoon de onderzoeker bijvoorbeeld onderbrak. Het grootste deel van de *recasts* bevatte echter wel de vooraf vastgestelde kenmerken.

5.5 Suggesties voor vervolgonderzoek

In vervolgonderzoek kunnen meer proefpersonen getest worden die dezelfde moedertaal hebben, die een gelijk aantal jaar in Nederland wonen en die een vergelijkbaar taalniveau hebben. Daarnaast kunnen pre- en posttests onder toezicht van een onderzoeker of docent worden afgenomen, zodat zeker is dat de proefpersonen geen hulp hebben gebruikt tijdens deze tests en er een tijdslimiet kan worden ingesteld. Verder kan het effect van *recasts* op het leren van een nieuwe taalvorm onderzocht worden, net als in het onderzoek van Van de Guchte et al. (2015). Het gevolg hiervan is dat de *recasts* voor elke proefpersoon een nieuwe vorm bevatten, waardoor foutcorrecties in de posttest niet veroorzaakt kunnen zijn doordat de proefpersonen de vorm al kenden. Een andere suggestie is om *recasts* te onderzoeken die steeds dezelfde kenmerken hebben. In het huidige onderzoek konden niet alle kenmerken bij elke *recast* worden toegepast. Dit kan worden opgelost door een onderzoeker of docent eerst te laten oefenen met het geven van de *recasts* in een pilotstudie. Ook kan de vragende intonatie worden gewaarborgd door bijvoorbeeld de instructie aan de proefpersonen te geven dat zij de onderzoeker niet mogen onderbreken wanneer deze iets zegt.

Ook het testen van een controlegroep is van belang, omdat in het huidige onderzoek geen significante verschillen werden gevonden tussen de posttestscores van de controlegroep en de feedbackgroep. De controlegroep moet daarbij wel de mogelijkheid krijgen om evenveel te oefenen met een bepaalde taalvorm of taak als de feedbackgroep, zodat mogelijke verschillen in posttestscores

niet ontstaan zijn door een verschil in oefenen. Ook de relatie tussen succesvolle *uptake* en posttestscores kan verder onderzocht worden, met daarbij specifieke aandacht voor mogelijke oorzaken voor het al dan niet ontbreken van een correlatie tussen deze twee factoren. Bovendien is het niet voldoende om te concluderen dat een feedbackvorm effectief is, wanneer de proefpersoon zichzelf direct corrigeert nadat hij de feedback heeft ontvangen. In de latere posttest bleek immers dat de proefpersonen die feedback kregen niet meer fouten konden corrigeren dan de proefpersonen die geen feedback kregen. Dit onderstreept de noodzaak om meetinstrumenten te ontwikkelen waarmee de effecten van correctieve feedback op een valide manier gemeten kunnen worden. Een voorbeeld is een posttest die het langetermijneffect van de feedback meet en representatief is voor de kennis en het gebruik van de tweede taal in de praktijk.

6. Conclusie

Door middel van een pretest-test-posttestontwerp is onderzocht in hoeverre *recasts* effect hebben op het leren van Nederlands als tweede taal door late NT2-cursisten met diverse moedertalen. Op basis van de vergelijking van posttestscores tussen de controlegroep en de feedbackgroep kon niet geconcludeerd worden dat de *recasts* effect hebben gehad, ondanks een percentage van 90 % (deels) succesvolle *uptake* van *recasts* tijdens de mondelinge verteltaak. Kortom: succesvolle *uptake* leidde niet automatisch tot het kunnen corrigeren van fouten 2 weken na het ontvangen van de *recasts*. Meer onderzoek is nodig naar de effectiviteit van *recasts* met een combinatie van kenmerken die in eerder onderzoek los van elkaar effectief bleken, evenals onderzoek naar manieren om de effectiviteit en de langetermijneffecten van correctieve feedback te meten. Vervolgonderzoek kan zich specifiek richten op het NT2-onderwijs richting het toekomstige inburgeringsniveau B1, zodat duidelijk wordt of cursisten beter Nederlands kunnen leren met of zonder correctieve feedback.

7. Literatuur

- Bevaart, F. (2019, 22 november). *Nederlands leren in een rijke taalomgeving*. Geraadpleegd van <https://www.nemokennislink.nl/publicaties/nederlands-leren-in-een-rijke-taalomgeving/>
- Campbell, R., & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics* (pp. 242-260). Londen, Verenigd Koninkrijk: Penguin Books.
- DUO (2020, 24 maart). *Nieuwe wet inburgering per 1 juli 2021*. Geraadpleegd van <https://www.inburgeren.nl/nieuwsberichten/artikel.jsp?cid=tcm:94-105576-16>
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in second language acquisition*, 28(2), 339-368. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060141>
- Ellis, R., & Sheen, Y. (2006). Reexamining the role of recasts in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 28(4), 575-600. <https://doi.org/10.1017/S027226310606027X>
- Ferreira, A., Moore, J. D., & Mellish, C. (2007). A study of feedback strategies in foreign language classrooms and tutorials with implications for intelligent computer-assisted language learning systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 17(4), 389-422.
- Goo, J. (2012). Corrective feedback and working memory capacity in interaction-driven L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(3), 445-474. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000149>
- Govaerts, S. (2018, 21 maart). *Feedback verdwijnt nog te vaak in de boekentas*. Geraadpleegd van <https://onderzoekonderwijs.net/2018/03/21/feedback-verdwijnt-nog-te-vaak-in-de-boekentas/>
- Guasti, M.T (2002). Basic Concepts. In *Language Acquisition: the growth of grammar* (pp. 1-22). Londen, Verenigd Koninkrijk: The MIT Press.
- Hummel, K. M. (2014). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices*. Chichester, Verenigd Koninkrijk: John Wiley & Sons.
- Khezrlou, S. (2019). Task repetition and corrective feedback: The role of feedback types and structure saliency. *English Teaching & Learning*, 43(2), 213-233. <https://doi.org/10.1007/s42321-019-00025-2>
- Li, S. (2017). Student and teacher beliefs and attitudes about oral corrective feedback. In H. Nassaji & E. Ekartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning* (pp. 143-158). Milton, Canada: Routledge.
- Li, H. (2020). Recasts and Negotiated Prompts: How do Chinese L2 Learners Perceive Them? *RELC Journal*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/0033688219899741>
- Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 271-283. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00005-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00005-3)
- Loewen, S., & Philp, J. (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *The modern language journal*, 90(4), 536-556.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 20, 37-66.
- Mayer, M. (1980). *Frog, where are you?* New York, Verenigde Staten: Dial Books.
- Nabei, T., & Swain, M. (2002). Learner awareness of recasts in classroom interaction: A case study of an adult EFL student's second language learning. *Language awareness*, 11(1), 43-63.

- Nassaji, H. (2009). Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language learning*, 59(2), 411-452.
- Nassaji, H. (2011). Immediate learner repair and its relationship with learning targeted forms in dyadic interaction. *System*, 39(1), 17-29. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.016>
- Nassaji, H. (2017). The effectiveness of extensive versus intensive recasts for learning L2 grammar. *The Modern Language Journal*, 101(2), 353-368. <https://doi.org/10.1111/modl.12387>
- Nassaji, H. (2020). Assessing the effectiveness of interactional feedback for L2 acquisition: Issues and challenges. *Language Teaching*, 53(1), 3-28. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000375>
- Nicholas, H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language learning*, 51(4), 719-758.
- Rijksoverheid (2020, 12 november). *Nieuwe ingangsdatum inburgeringsstelsel*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2020/11/12/nieuwe-ingangsdatum-inburgeringsstelsel>
- Schenck, A. (2020). Using meta-analysis of technique and timing to optimize corrective feedback for specific grammatical features. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00097-9>
- Strube, S. (2015, 2 april). *Worstelen met de mondelinge vaardigheden*. Geraadpleegd van https://www.tijdschriftles.nl/inhoud/tijdschrift_artikel/LE-32-192-10/Worstelen-met-de-mondelinge-vaardigheden
- Van De Guchte, M., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Bimmel, P. (2015). Learning new grammatical structures in task-based language learning: The effects of recasts and prompts. *The Modern Language Journal*, 99(2), 246-262. <https://doi.org/10.1111/modl.12211>

8. Bijlagen

8.1 Gebruikte CHAT-conventies

+...	Onvolledige uiting
[//] < > [//]	Valse start / zelfcorrectie
(..)	Pauze
xxx	Onverstaanbare uiting
&-	Interjectie

8.2 SPSS-output

Frequency Table

		Geslacht ^a			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	man	3	42,9	42,9	42,9
	vrouw	4	57,1	57,1	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

a. Onderzoeksgroep = Recasts

		Moedertaal ^a			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Arabisch	2	28,6	28,6	28,6
	Farsi/Perzisch	2	28,6	28,6	57,1
	Spaans	1	14,3	14,3	71,4
	Oeigoers	1	14,3	14,3	85,7
	Frans	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

a. Onderzoeksgroep = Recasts

Frequency Table

		Geslacht ^a			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	man	4	50,0	50,0	50,0
	vrouw	4	50,0	50,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

a. Onderzoeksgroep = Controlegroep

Moedertaal^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Farsi/Perzisch	1	12,5	12,5	12,5
	Spaans	1	12,5	12,5	25,0
	Berbers	1	12,5	12,5	37,5
	Pools	1	12,5	12,5	50,0
	Engels	1	12,5	12,5	62,5
	Turks	1	12,5	12,5	75,0
	Duits	1	12,5	12,5	87,5
	Tigrinya	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

a. Onderzoeksgroep = Controlegroep

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Leeftijd	7	23	44	33,86	7,198
JareninNL	7	1	6	2,57	1,813
AoA	7	22	43	31,29	7,017
Valid N (listwise)	7				

a. Onderzoeksgroep = Recasts

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Leeftijd	8	21	52	33,00	9,350
JareninNL	8	1	6	3,13	2,031
AoA	8	20	48	29,88	8,593
Valid N (listwise)	8				

a. Onderzoeksgroep = Controlegroep

		Kolmogorov-Smirnov ^a			
		Onderzoeksgroep	Statistic	df	Sig.
Aantal fouten goed gecorrigeerd	Recasts		,270	7	,133
	Controlegroep		,162	8	,200*

a. Lilliefors Significance Correction

T-Test

Group Statistics

		Onderzoeksgroep	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Aantal fouten goed gecorrigeerd	Recasts		7	25,2486	27,20993	10,28439
	Controlegroep		8	21,1163	17,51867	6,19379

		Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Aantal fouten goed gecorrigeerd	Equal variances assumed	3,525	,083	,355	13	,729	4,13232	11,65313	-21,04274	29,30738	
	Equal variances not assumed			,344	10,013	,738	4,13232	12,00548	-22,61294	30,87758	

		Kolmogorov-Smirnov ^a			
		Onderzoeksgroep	Statistic	df	Sig.
Aantal zinnen goed als goed/fout beoordeeld.	Recasts		,249	7	,200*
	Controlegroep		,239	7	,200*

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

T-Test

Group Statistics

		Onderzoeksgroep	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Aantal zinnen goed als goed/fout beoordeeld.	Recasts		7	5,86	1,864	,705
	Controlegroep		8	5,63	1,768	,625

		Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Aantal zinnen goed als goed/fout beoordeeld.	Equal variances assumed	,382	,547	,247	13	,808	,232	,938	-1,795	2,259	
	Equal variances not assumed			,246	12,515	,809	,232	,942	-1,811	2,275	

		Kolmogorov-Smirnov ^a			
		A2_of_B1	Statistic	df	Sig.
Aantal fouten goed gecorrigeerd	A2		,229	8	,200*
	B1		,179	7	,200*

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

T-Test

Group Statistics

	A2_of_B1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Aantal fouten goed gecorrigeerd	A2	8	15,0388	14,84524	5,24858
	B1	7	32,1943	25,86157	9,77476

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Aantal zinnen goed als goed/fout beoordeeld. is the same across categories of A2_of_B1.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,072 ^a	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

a. Exact significance is displayed for this test.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Aantal fouten goed gecorrigeerd	Equal variances assumed	2,494	,138	-1,603	13	,133	-17,15554	10,69905	-40,26942	5,95835
	Equal variances not assumed			-1,546	9,296	,155	-17,15554	11,09475	-42,13223	7,82115

Kolmogorov-Smirnov^a

	A2_of_B1	Statistic	df	Sig.
Aantal zinnen goed als goed/fout beoordeeld.	A2	,300	8	,032
	B1	,281	7	,101

a. Lilliefors Significance Correction

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Aantal zinnen goed als goed/fout beoordeeld.	8	4	7	5,13	,991
Valid N (listwise)	8				

a. A2_of_B1 = A2

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Aantal zinnen goed als goed/fout beoordeeld.	7	2	9	6,43	2,225
Valid N (listwise)	7				

a. A2_of_B1 = B1

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Aantal fouten goed gecorrigeerd	15	,00	70,00	23,0447	21,80164
Aantal zinnen goed als goed/fout beoordeeld.	15	2	9	5,73	1,751
Valid N (listwise)	15				

8.3 Posttest-items

De kikker uit van pot.

Toen de jongen wakker werd, zag hij dat de pot leeg was.

De jongen heeft de hond gekregen

De uil komt uit van boom.

De jongen zoekt van zijn kikker.

De jongen met de hond en het hert is teruggekomen.

De jongen valt van de berg.

Zij vielen in de rivier.

Hij heeft gezien de kikker.

Ze namen afscheid van de kikkers en gingen met elkaar terug naar huis.

De kikker zit in de pot.

De kikker kom uit de pot.

Het kind zoekt de kikker.

De hond valt op grond.

Het kind wordt boos.

Het kind is op de boom.

De uil valt het kind aan.

Het hert snel rent.

Ze vallen op water.

Ze kijken de familie de kikker.

De jongen kijkt naar de pot.
De jongen slaapt in het bed.
De hond aan de pot.
Hij kijkt naar boom binnen.
De hond ziet de bijen.
Het hert loopt snel.
De jong en de hond op de water vallen.
Hij wilt gaan bij het water.
De jong en de hond gezien de kikkers.
Ze zijn zeg doei.

De hond zie de kikker.
De hond ligt op het kind.
De hoofd van de hond is in de pot.
Het kind kijkt aan de bijen.
De bijen bij aan de hond.
Het kind kijkt aan de uil.
Het kind staat op de steen.
Het kind en de hond vallen.
Het kind en de hond zijn bang aan het hert.
Het kind en de hond zitten op de boom.

De kikker zit in de pot.
Het kind ligt op het bed.
Het kind boos van hond.
De bijen gaat buiten.
De hond snel rent.
Zij heeft rennen.
Het kind valt in de zee.
De hond zit op zij hoofd.
De kikkers springen.
De kikkers hebben verdrietig.

De jongen kijkt op de hond.
De jongen knuffelt de hond.
De bijen zie de boom.
Dit jongen kijkt op in bomen.
De jongen is op de boom.
De jongen spelen met de hert.
De jongen valt naast het hert.
Het hert ziet de jongen.
De hond zit op het hoofd van de jongen.
Hij kijkt de dieren.

De kikker eruit van de pot.
De kikker is weg.

De hond vallen van de raam.
De jongen de hond vasthouden.
De hond is aan het spelen met de bijen.
De jongen valt van de boom.
De bijen vliegen naar de hond.
De jongen zit op hoofd van het hert en het hert rennen.
De jongen vallen in het water.
De jongen kijk met kikkers.

De kikker zit in de pot.
Een kind is slaap.
Het kind is boos met zijn hond.
Het kind heeft bang.
De uil is kijk.
Het kind vond een hert.
Het hert is rennen.
Het kind en de hond zijn gevallen.
Het kind en de hond kijken van familie van kikkers.
Het kind pakt een kikker.

De jongen kijk naar een pot.
De jongen ligt te slapen.
De kikker probeert uit de pot weg gaan.
De hond valt uit het raam af.
De jongen klimt een boom.
De jongen is bang van de uil.
Het hert gooit de jongen van de hoogte.
De jongen is in het water gevallen.
Hij heeft een familie kikkers gevonden.
Hij zwaait de kikkers uit.

De hond kijkt naar de kikker in de pot.
De kikker ga weg uit de pot.
De kind zoek voor de kikker.
De hond valt uit het raam.
De kind is boos om de hond.
Het kind en de hond vallen uit de heuvel.
Zijn vallen in het water.
Het kind en de hond zitten in het water.

In de pot staat de kikker.
De pot is gebroken.
De uil is bang van de bijen.
De uil is op de boom.
Het hert brengt het kind.
De hond en het kind vallen van de berg.
Ze vallen in het water.

Het hert kijkt ze.
Het kind en de hond ontmoeten de kikkers.
De kikkers zijn op de oude boom.

Een kikker zit in de pot.
De kikker weg.
De hond viel uit het raam.
Hij zoekt de kikker de boven van bomen.
De bijen zoeken naar de hond.
De jongen bang van de uil.
Hij roept naar de kikker.
Hij viel beneden.
Hij viel in het water.
Hij zegt doe met andere kikkers.

Het kind en de hond kijken naar de kikker in de pot.
In de volgende ochtend is het kind verbaasd dat de kikker verdwenen is.
Het kind is boos op de hond.
De hond wordt achtergevolgd van de bijen.
Het kind verzoekt zich te beschermen tegen de uil.
Het kind ligt op het hoofd van het hert.
Het hert is geschrikt.
Het kind en de hond vallen de klif omlaag.
Ze gaan verder met hun zoek naar de kikker.
Ze zeggen fijne dag tegen de kikkers die achterblijven.

Het kind heeft een huisdier: een kikker.
Toen het kind wakker worden is, was de kikker niet meer in de pot.
Hij roep de kikker.
De hond is plotseling gevallen.
Het kind is om te wandelen om zijn kikker te vinden
Het kind is van een boom gevallen.
De uil ga achter het kind.
Hij klimt de steen.
Het kind is gevallen in de rivier.
Hij neem afscheid van de familie kikkers.

De jongetjes is geslaapt.
Hij roept de kikker.
Hij pakt de hond.
Hij kijkt in de boom.
De uil op de boom.
De hert rennen met de kind.
De kind en hond is zijn vallen.
Ze zijn in het water.
De kind en hond op de boom.
Zij zijn veel kikkers gezien.