



Mondelinge feedback vaak onbegrepen

Ongeletterde en laaggeletterde tweede-taalleerders verschillen in meer opzichten van geletterde tweede-taalleerders dan dat ze niet of niet vlot kunnen lezen. Onderzoek heeft ook aangetoond dat ongeletterden gesproken taal anders verwerken dan geletterden. Een onlangs verschenen artikel in *Tesol Quarterly*, een tijdschrift voor onderwijs van het Engels, toonde aan dat ook mondelinge feedback onvoldoende begrepen wordt. Dat heeft directe gevolgen voor de didactiek in alfabetiseringsklassen, ook als er niet gealfabetiseerd wordt maar 'alleen' gewerkt wordt aan mondelinge vaardigheden.

INEKE VAN DE CRAATS/RADBOUD UNIVERSITEIT, NIJMEGEN

Feedback

Veel opvattingen over hoe tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs plaatsvinden, berusten op onderzoek met hoger opgeleide leerders. In handboeken en in de toepassingen in de praktijk wordt er niet bij stilgestaan dat uitkomsten van zulk onderzoek niet automatisch gelden voor laagopgeleiden en ongeletterden. Een goed voorbeeld daarvan is het onderzoek naar de effectiviteit van zogenaamde *recasts*, een vorm van feedback. Een *recast* is een correcte parafrase of een herhaling van een incorrecte uiting van een T2-leerder door de docent of door de gesprekspartner (want nog al wat *native speakers* doen dit spontaan). Uit onderzoek van Philp (1999) en Mackey & Philp (1998) bij hoogopgeleide T2-leerders was gebleken dat leerders die parafrases in de interactie kregen, meer vooruitgingen dan leerders die dat niet kregen. Bovendien profiteerden leerders die al wat verder waren met de verwerving van een bepaald grammaticaal

verschijnsel (bijvoorbeeld vraagzinnen) meer van de parafrases. De leerder moet eraan toe zijn, anders gaat het langs hem heen. Het onderzoek van Philp is onlangs herhaald door Bigelow, Delmas, Hansen & Tarone (2006) met een laaggeletterde en analfabete doelgroep; hun uitkomsten zijn gedifferentieerd wat betreft het niveau van geletterdheid.

Geletterdheid en de verwerking van spraak

Uit eerdere onderzoeken is bekend dat geletterden gesproken taal vaak anders verwerken dan ongeletterden. Beide groepen zijn even goed als het gaat om auditieve discriminatie en rijmen, maar analfabeten zijn niet goed in taken waarin het gaat om klanken, lettergrepen en woorden zoals: noem zoveel mogelijk woorden die met /b/ beginnen, of: haal de /s/ weg in /stad/. Ook zijn analfabeten veel slechter in het nazeggen van nonsenswoorden. In Nederland is dit type onderzoek uitge-

voerd door Jeanne Kurvers (zie *ALFA-nieuws* 2002, 2 en 3; en Kurvers, 2002). Kunnen lezen verandert de manier waarop over taal gedacht wordt doordat klanken en woorden gezien worden als afzonderlijke eenheden. Een lezer leert, doordat hij leert lezen en schrijven, taal te zien als een systeem dat los staat van de werkelijkheid, waarover gepraat kan worden en dat zijn eigen structuur heeft.¹ Het is zelfs aangetoond dat geletterden bij het nazeggen van nonsenswoorden veel meer en andere hersenactiviteit vertonen dan ongeletterden (Reis & Castro-Caldas, 1997). De verklaring is dat zij ook bij het horen van nonsenswoorden onbewust een visueel-grafische representatie maken die helpt bij het onthouden en nazeggen. Ongeletterden kunnen dat niet; zij moeten afgaan op de betekenis van woorden en als die ontbreekt, is er geen andere strategie om op terug te vallen. Voor het onderwijs aan analfabeten is het dus belangrijk om te weten dat ele-



menten of woorden waaraan geen betekenis gehecht kan worden, eigenlijk niet bestaan. Dat heeft Jeanne Kurvers ook laten zien: woorden als *de* zijn geen woorden voor een analfabeet, je kunt ze niet schrijven. Maar dat heeft ook gevolgen voor instructie en feedback bij mondelinge vaardigheden, vooral voor het geven van parafrases door de docent.

Onderzoek naar vraagzinnen

Bigelow en haar collega's waren benieuwd of laaggeletterden in dezelfde mate profiteerden van mondelinge parafrases. Zij deden daartoe onderzoek bij een groep analfabete Somaliërs die erom bekend staan zich snel mondelinge vaardigheid eigen te maken en die, naar verondersteld zou kunnen worden, nuttig gebruik maken van de feedback in mondelinge interacties. Aan de andere kant doet het onderzoek van Olson en Reis e.a. veronderstellen dat zij maar heel beperkt hiervan gebruik kunnen maken, juist omdat ze nog geen meta-

linguïstische vaardigheid hebben. De belangrijkste onderzoeksvraag van Bigelow e.a. was dan ook: kunnen laaggeletterde leerders een parafrase (bijvoorbeeld van de docent) goed herhalen, en heeft het niveau van geletterdheid daar invloed op?

Er werden acht Somalische T2-leerders geselecteerd die even ver waren met het formuleren van vraagzinnen, maar van wie vier de laagste scores op een schaal van geletterdheid hadden en de vier andere de hoogste scores. De deelnemers moesten vragen stellen over plaatjes, verhaaltjes afmaken (raden naar de afloop ervan en dus vragen daarover stellen) en zinnen nazeggen. Van tevoren werd verteld dat de onderzoekers hen zouden kunnen verbeteren tijdens het spreken en dat zij dan twee keer op de tafel zouden tikken (om de aandacht expliciet op de feedback te richten) en de deelnemer zouden vragen de zin te herhalen. Dat ging bijvoorbeeld zo:

Leerder: He is surprised?

Parafrase: Is he surprised? (2 tikjes)

Leerder: Is he is surprised? (gewijzigd maar nog niet correct)

Resultaten

Bij de berekening van de resultaten speelde het zowel een rol dat de leerder een wijziging aanbracht, als dat de correctie juist was. Die leerders met een hoger niveau van geletterdheid bleken significant betere resultaten te hebben dan de groep met het laagste alfabetiseringsniveau. De lengte van de parafrase bleek daarbij niet van invloed te zijn. Sommige parafrases bevatten één correctie, andere twee of meer. Wanneer er maar één verbetering op te merken viel, deden de lage en de hoge groep het even goed, maar wanneer er twee of meer correcties herhaald moesten worden, deed de hoge groep het beter. De uitkomst van dit onderzoek is dus in overeenstemming met de beweringen van Olson dat geletterden meer meta-

linguïstisch bewustzijn hebben en met die van Reis & Castro-Caldas dat dit bewustzijn het werkgeheugen ondersteunt. Alleen geletterden kunnen in hun hoofd het geschreven woord voor zich zien van een grammaticaal element zonder betekenis (de vorm *do* of *does* in de Engelse vraagzin). Voor ongeletterden of de leerders met een erg laag niveau van alfabetisering is dit een onthoudstrategie die niet ingezet kan worden door het werkgeheugen.

Conclusie

Betekent dit nu dat ongeletterden en zeer-laaggeletterden dan kansloos zijn om goede mondelinge vaardigheden te verwerven? Nee, dat zeker niet, maar wel dat zij afhankelijk zijn van semantische verschillen en een uitstekende strategische competentie moeten hebben om bovenstaande verschillen toch op te merken en zich eigen te maken. Voor alfabetiseringsdocenten betekent dit dat

zij er bij mondelinge vaardigheden niet te veel op moeten vertrouwen dat feedback in de vorm van parafases door de leerders opgepakt wordt. Er zal meer een beroep gedaan moeten worden op expliciete instructie en feedbackstrategieën die de leerders bewust maken van grammaticale verschillen bij het trainen van mondelinge vaardigheden.

Noot

¹ Olson (2002: p.164): 'Writing is what introduces our speech to us, revealing our speech as having a particular structure. Children do not know that they speak words, that is, that the flow of speech can be thought of as a string of lexical items.'

Literatuur

Bigelow, M., R. Delmas, K. Hansen & E. Tarone (2006). Literacy and the processing of oral recasts in SLA. *Tesol Quarterly*, 40, 4, 665-689.
Kurvers, J.J. (2002). Met ongeletterde ogen. Een analfabete kijkt op geschreven taal. *ALFA-nieuws*, nr. 2.

Kurvers, J.J. (2002). Met ongeletterde ogen. *Kennis van taal. ALFA-nieuws*, nr. 3.
Kurvers, J.J. (2002). *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam, Aksant.
Mackey, A. & J. Philp (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal*, 82, 338-356.
Olson, D. (2002). What writing does to the mind. In: E. Amsel & J. Byrnes (eds.), *Language, literacy, and cognitive development: The developments and consequences of symbolic communication*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 153-166.
Philp, J. (1999). *Interaction, noticing and second language acquisition: An examination of learners' noticing of recasts in task-based interaction*. Proefschrift, Universiteit van Tasmanië, Hobart, Australië.
Reis, A. & A. Castro-Caldas (1997). Illiteracy: A cause for biased cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3, 444-450.