

Leren door herschrijvenzien

Een onderzoek naar het effect van herzien op basis van inhoudelijke feedback en feedback op taal op schrijfproducten.

Hanneke Luth-van den Berg (3191265)
Masterscriptie Nederlands: Educatie en Communicatie
September 2011
Begeleider: Prof. Dr. Huub van den Bergh
Tweede lezer: Dr. Jacqueline Evers-Vermeul

Inhoud

Voorwoord	3
Samenvatting	4
1. Inleiding	5
2. Theoretisch kader	7
2.1 Schrijfonderwijs	7
2.2 Herzien	9
2.3 Feedback	11
2.4 Afbakening	13
3. Methode	14
3.1 Deelnemers	14
3.2 De schrijfoopdrachten	14
3.3 Feedback	16
3.4 Afname	17
3.5 Beoordeling	17
4. Resultaten	19
4.1 Betrouwbaarheid	19
4.2 Analyse van de scores op de opdrachten	19
4.3 Analyse van de tips	21
5. Conclusie	23
Literatuurlijst	25
Bijlagen	I
Bijlage A – De schrijfoopdrachten	II
Bijlage B – Codesysteem	V
Bijlage C – Brieven	VII

Voorwoord

In de lente van 2011 begon ik aan mijn scriptie. Enerzijds keek ik ernaar uit omdat ik een leuk onderwerp te pakken had, anderzijds was het ook spannend om zelfstandig een onderzoek op te zetten, uit te voeren en te evalueren.

Gelukkig stond ik er niet helemaal alleen voor, maar kon ik met vragen terecht bij mijn begeleider Huub van den Bergh en in later stadium ook bij mijn tweede lezer, Jacqueline Evers-Vermeul. Beide bedankt hiervoor.

Het experimentele gedeelte van het onderzoek mocht ik uitvoeren op het Greijdanus College in Zwolle. Hier kon ik in het verleden al meerdere malen terecht voor onderzoek of stage, waarvoor dank. Daarnaast wil ik specifiek de sectie Nederlands, Bernard Zuidhof, Aukje Rose en Mildred Wijma bedanken. Alles wat ik nodig had werd me aangereikt, ik mocht gebruik maken van de aanwezige faciliteiten en door een goede sfeer voelde ik me erg welkom. Dit heeft er ook voor gezorgd dat ik zin heb om volgend jaar in Zwolle mijn praktijken te volbrengen.

Voor hun medewerking aan het onderzoek wil ik alle beoordelaars bedanken: Jouk Wilts, Annemarie Smith en Geke Luth-van Dijk. Bedankt voor de vele uren die jullie hebben besteed aan het grondig bestuderen en nakijken van de brieven.

Tenslotte nog dank aan mijn man, Peter van den Berg, voor zijn onvoorwaardelijke steun en geduld met mij als ik het even niet zag zitten of te druk was om aandacht voor hem te hebben.

Hanneke Luth-van den Berg
Deventer, 30-09-2011

Samenvatting

Dit onderzoek is erop gericht een antwoord te vinden op de vraag in hoeverre het verwerken van feedback bij een herzieningsopdracht effect heeft op de korte en lange termijn. Herzien lijkt een grote rol te spelen in het adequaat verwerken van feedback omdat de leerling wordt geactiveerd om iets met de feedback te doen. Uit onderzoek blijkt dat herzien resulteert in een betere prestatie op de opdracht zelf. De meningen zijn er echter over verdeeld of dit ook effect heeft op de lange termijn. Truscott en Hsu (2008) laten zien dat herzien alleen het product zelf verbetert, maar dat prestaties op latere schrijftaken niet verbeteren. Duijnhouwer (2010) komt ook tot de conclusie dat feedback geen effect heeft op latere prestaties, als leerlingen hun eerste product niet hoeven herschrijven. Toch blijft men duiden op het belang van revisie, omdat dit de leerling bewust zou maken van het schrijfproces en toch betere prestaties zou opleveren (Bonset, 2010; Van Beuningen, 2011). Hoe zit het nu? In dit onderzoek maken leerlingen uit de tweede klas drie schrijfopdrachten. De leerlingen maken opdracht 1, waar ze vervolgens feedback op krijgen. Daarna herzien ze hun product. Ditzelfde gebeurt bij opdracht 2. De derde opdracht wordt eenmaal gemaakt en fungeert als nameting. De leerlingen zijn verdeeld over twee condities, waarvan de ene feedback krijgt op inhoud en structuur en de andere op taal en stijl. Uit de resultaten blijkt dat leerlingen die feedback op taal actief verwerken hierin verbeteren op zowel de herschrijving als bij vervolgoopdrachten. Leerlingen die feedback krijgen op inhoudelijke aspecten presteren hierop wel beter bij de herschrijving maar niet bij latere opdrachten. Daarnaast scoren jongens gemiddeld lager dan meisjes en heeft feedback op inhoudelijke aspecten geen effect bij jongens. Herzien blijkt dus zowel positieve korte als langetermijngevolgen te hebben als feedback wordt gegeven op taal en stijl. Herzien is bij inhoudelijke feedback alleen zinvol op de herschrijving van het product, maar niet in later stadium. Het nut van herzien is dus bevestigd met dit onderzoek. In het onderwijs moet meer ruimte komen voor het herzien van een schrijfproduct, waarbij de docent moet nadenken over de meest adequate vorm van feedback. Verder moet vervolgonderzoek uitwijzen of inhoudelijke feedback op een manier kan worden aangeboden dat het ook de schrijfvaardigheid in het algemeen verbetert.

1. Inleiding

Uit een enquête onder leraren is gebleken dat leraren van verschillende schoolvakken ervaren dat leerlingen moeite hebben met de taaleisen binnen hun vak. Dat geldt niet alleen voor de spelling, maar ook voor zinsopbouw, leesbaarheid en samenhang (Hacquebord, 2004). Aan de andere kant klagen leerlingen (Bakker & Meestringa, 2003) over weinig uitdagende opdrachten en over onduidelijke instructie op het gebied van vormeisen en publiek. Leerlingen geven ook aan moeite te hebben met spellen, het maken van zinnen en het vinden van de juiste woorden (Hacquebord, 2004). Er wordt dus door zowel leraren als leerlingen eenzelfde signaal gegeven; er is iets mis met het schrijfonderwijs.

Feedback zou hier een bijdrage aan kunnen leveren. Als feedback effectief wordt gegeven en verwerkt, kan dit de kwaliteit van het schrijfproduct ten goede komen. Docenten hebben echter vaak weinig tijd om concrete, gedetailleerde feedback te geven. Door tijdgebrek gebeurt dit dus ook meestal niet. Leerlingen letten alleen op het cijfer. Ze doen niets met de gekregen feedback omdat dit niet van ze gevraagd wordt. Daarom belandt het product vaak in de prullenbak of het dossier zonder dat er nog naar wordt gekeken. Van adequate feedback kan een leerling echter heel veel leren. Als de leerling vervolgens zijn product moet herzien aan de hand van die feedback, is het positieve effect nog groter.

Duijnhouwer (2010) onderzoekt de effecten van drie verschillende vormen van feedback: Feedback die verbeteringsstrategieën voorstelt, feedback op de vorderingen van de leerling en feedback die door middel van vragen stellen en reflecteren aandacht geeft aan de meta-taakprocessen die plaatsvinden tijdens schrijven. Ze hebben alle drie invloed op de motivatie en op het schrijfproces, maar geen van drieën heeft invloed op de prestatie. De studenten die deelnamen hebben hun product echter niet hoeven herzien op basis van de gekregen feedback, dus zijn ze niet geactiveerd om de feedback te bestuderen en er iets van te leren.

Bonset (2010) geeft het belang van revisie aan als hij ingaat op het schrijfproces. In het onderwijs vindt geen overdracht plaats van de kennis over spelling en grammatica naar het eigen schrijfproduct. Er is dus geen verbinding tussen de losstaande oefeningen en het eigen schrijfwerk. Reviseren kan hierin uitkomst bieden. De leerling moet worden gestimuleerd te reviseren, niet alleen op het gebied van spelling en grammatica alleen maar ook als het gaat om formuleren, structureren en publiekgerichtheid.

Het belang van revisie dat Bonset probeert aan te kaarten sluit aan bij wat Braaksma (2002) in haar proefschrift zegt over de cognitieve overbelasting waarmee een schrijver te maken heeft. Doordat de schrijver de boodschap moet verwoorden, de indeling van de

tekst moet plannen en bezig is met regels, ontstaat een complex cognitief proces. Door ruimte te geven voor het herzien van een schrijfproduct, kan het proces worden versimpeld. Een leerling kan er bijvoorbeeld voor kiezen om zich eerst te richten op de inhoud, en de spelling te controleren bij de revisie. Revisie kan ook leiden tot het verbeteren van het product, waarbij eerdere fouten of slordigheden worden weggewerkt. Hierbij fungeert herzien dus als middel om je product te verbeteren en om de vaardigheid van het schrijven onder de knie te krijgen. Enerzijds kan herzien leiden tot het minder complex maken van het schrijfproces, anderzijds tot een kans om de puntjes op de i te zetten. Het lijkt dus een goed idee om de leerling te activeren om iets met gekregen feedback te doen, door middel van revisie. Dit kan de kwaliteit van het schrijfproduct ten goede komen.

In dit onderzoek buig ik mij dan ook over de vraag in hoeverre feedback effect heeft wanneer leerlingen hun opdracht naar aanleiding van die feedback herzien.

In het volgende hoofdstuk ga ik dieper in op de achtergrond en relevantie van dit onderzoek. Vervolgens bespreek ik de methode en de schrijfopdrachten. Daarna volgen resultaten en in de conclusie probeer ik antwoord te geven op de vraag die centraal staat in dit onderzoek.

2. Theoretisch Kader

2.1 Schrijfonderwijs

Traditioneel schrijfonderwijs vertrouwt sterk op het effect van schrijftaken. Door schrijftaken te maken leert de leerling schrijven. Het onderwijs bestaat dan uit instructie door de docent, het maken van taken en het evalueren ervan op basis van feedback door de docent (Couzijn, 1999). Deze methode wordt leren-door-doen genoemd. Het schrijfniveau dat studenten echter hebben aan het begin van hun vervolgopleiding wordt door velen als bedroevend laag omschreven (Jansen, 2008). Dit is te zien aan de matige kwaliteit van spelling (Bonset, 2010; Van de Gein, 2010), maar ook aan de kwaliteit van de tekst als geheel. De website basistaal.nl – die aandacht wil geven aan goed leren schrijven – stelt bijvoorbeeld dat ‘in de schoolboeken voor het vak Nederlands in de onderbouw van het voortgezet onderwijs over het algemeen weinig aandacht [is] voor het formuleren op zinsniveau’. Dat het slecht gesteld is met de spelkwaliteiten van leerlingen laten ook Schijf, Van der Leij, Van Berkel, Bekebrede en Zijlstra (2010) zien. Zij onderzochten de spellingvaardigheid van basisschoolleerlingen tot gymnasiumleerlingen. Teksten van basisschoolleerlingen bevatten in 83% van de gevallen spelfouten. Voor het normeren van leerlingen in het voortgezet onderwijs gebruiken de onderzoekers het aantal goed gespelde woorden dat basisschoolleerlingen aan het eind van groep zeven halen. Naar aanleiding daarvan is 46 % van de vmbo-leerlingen en 0 % van de gymnasiasten een zwakke speller. Onder gymnasiasten bevinden zich dus volgens de norm van Schijf et al. (2010) geen zwakke spellers, maar bijna een kwart van hen schrijft 10 van de 40 woorden fout. Ook docenten die in het hbo lesgeven krijgen te vaak slecht geschreven teksten onder ogen. Ze geven hiervoor als oorzaak het lage schrijfniveau van studenten (Claessens, 2011). Als leerlingen zich echter bewust worden van hun eigen schrijfproces, kan hier verandering in gebracht worden. Een adequaat proces draagt immers bij aan een goed product (Graham & Perin, 2007; Zimmerman & Kitsantas, 2002). Dat leerlingen zo slecht schrijven kan dus te wijten zijn aan de geringe aandacht voor het schrijfproces.

Schrijven is namelijk een behoorlijk complexe taak, waarbij diverse cognitieve activiteiten een rol spelen. De schrijver moet letten op de juiste spelling, op het helder formuleren van de boodschap en op het strategisch plannen van het geheel. Idealiter is de leerling zich hier bewust van. Als de leerling inzicht heeft in de verschillende processen die bij schrijven komen kijken, kan de leerling de vaardigheden die hierbij nodig zijn verbeteren. Dus komt er voor een leerling nog een proces bij: het aanleren en eigen maken van de vaardigheden die met schrijven gepaard gaan. Doordat de schrijvende leerling al die activiteiten moet combineren, ontstaat een staat van cognitieve overbelasting (Braaksma, 2002; Flower & Hayes, 1980). Gevolg hiervan is dat de leerling niet aan alle processen evenveel aandacht kan schenken, waardoor toevallige fouten kunnen ontstaan. Hierdoor weten docent en leerling niet of de gemaakte fouten structureel of

incidenteel zijn. Het lijkt dus essentieel te zijn dat de leerling zich bewust wordt van zijn schrijfproces.

Deze bewustwording ontbreekt tot nu toe in het onderwijs. De leerling wordt in traditioneel schrijfonderwijs niet gestimuleerd om eigen fouten te ontdekken. De gemaakte schrijftaak wordt beoordeeld met een cijfer en belandt vervolgens in de prullenbak of het portfolio. Ten eerste heeft de docent hier debet aan door geen feedback te geven, en als de docent al feedback geeft blijft het ontdekken van fouten voorbehouden aan de docent en wordt de leerling niet geactiveerd om op het eigen schrijfproduct te reflecteren (Couzijn, 1999). Als de leerling dit wel moet doen, kan inzicht ontstaan in het eigen schrijfproces. De fout die de leerling gemaakt heeft kan vragen oproepen als ‘Hoe heb ik deze opdracht aangepakt?’, ‘Hoe kan ik dit verbeteren?’ en ‘Hoe kan ik het anders doen?’ De antwoorden op deze vragen kunnen bijdragen aan het plannen, formuleren en reviseren van vervolgoopdrachten. Feedback speelt dus een grote rol bij de kwaliteit van schrijfproducten.

Ook als docenten wel feedback geven gaat er echter nog vaak iets mis. De feedback is niet effectief genoeg om leerlingen zich bewust te maken van het schrijfproces. Uit een enquête onder leraren en leerlingen, afgenomen door Van Heusden, Teeuwen en Van Zwieten (2009), blijkt dat leerlingen feedback wel zeggen te appreciëren, maar dat ze het nut er niet van inzien voor de lange termijn. Leerlingen denken dat feedback alleen helpt bij de gemaakte opdracht, en niet bijdraagt aan schrijfvaardigheid in het algemeen. Daarnaast speelt het cijfer een grote rol; leerlingen die een voldoende hebben gekregen, hebben geen aandacht meer voor de gekregen feedback. Binnen is binnen zagezegd. Ook hier gaat dus iets mis. Ondanks de gekregen feedback weten leerlingen nog steeds niet wat er mis gaat en hoe ze hier in de toekomst iets aan kunnen verbeteren. Ze zijn zich niet bewust van het schrijfproces dat leidt tot een schrijfproduct. Zolang ze zich daar niet bewust van zijn is het dus ook bijna onmogelijk om structureel de kwaliteit van producten te verbeteren.

Een eerste stap richting beter schrijfonderwijs is dus dat leerlingen hun schrijfproces leren kennen. Om cognitieve overbelasting tegen te gaan en bewustwording te stimuleren moeten de vele processen die tijdens het schrijven een rol spelen worden gescheiden. Een manier om dit te doen is door het leerproces te scheiden van het schrijfproces. Flower & Hayes (1980) stellen voor om het proces op te delen in drie taken; plannen, formuleren en reviseren. De leerling maakt eerst de oefening zonder dat hij hiervoor een cijfer krijgt. Daarna krijgt de leerling opdracht tot herzien, op basis van feedback, waarna wel een cijfer gegeven wordt. Hierdoor krijgt de leerling eerst de tijd om rustig te plannen en te formuleren, zonder prestatiedruk en zonder te hoeven reviseren. Daarna vindt revisie plaats, waarbij ook de prestatie in beeld komt. Hierdoor wordt de leerling aangezet tot reflectie op het geschreven product. Correctie en aanpassing hiervan

kunnen vragen oproepen zoals ‘Wat heb ik hier fout gedaan?’ en ‘Hoe kan ik het beter formuleren?’ De docent moet de leerling bij een vervolgoopdracht herinneren aan de feedback die de leerling eerder kreeg. De leerling wordt zich zo bewust van de keuzes die hij maakt tijdens het schrijven en de manier waarop hij een product opstelt.

2.2 Herzien

Herzien op basis van effectieve feedback kan dus een positief effect hebben op de bewustwording van het schrijfproces en ook op kwalitatief betere producten. Als de feedback niet wordt verwerkt heeft dit tot gevolg dat er geen effect is op de prestatie. Dit blijkt ook uit de onderzoeken die Duijnhouwer (2010) heeft uitgevoerd voor haar proefschrift. Ze onderzocht het effect van drie soorten feedback: feedback die verbeteringsstrategieën voorstelt, feedback op de vorderingen van de leerling en feedback die door middel van vragen stellen en reflecteren aandacht geeft aan de meta-taakprocessen die plaatsvinden tijdens schrijven. De term meta-taakprocessen duidt op de zaken waar de leerling mee bezig is tijdens het schrijven, die indirect met het schrijven te maken hebben zoals zelfvertrouwen en de indruk die hij wil maken op de docent. In het kader is per soort feedback een voorbeeld gegeven.

Feedback die verbeteringsstrategieën aanreikt:

‘De opbouw van je tekst kan beter worden gestructureerd’

Feedback die ingaat op de vorderingen van de leerling:

‘Je bent vooruitgegaan qua spelling, goed zo!’

Feedback die aandacht geeft aan de meta-taakprocessen:

‘Wat wil je met dit betoog vertellen aan de lezer?’

Hoewel deze drie soorten feedback invloed blijken te hebben op motivatie en het zelfvertrouwen, hadden ze geen van alle een positief effect op de prestatie. De feedback die inging op de vorderingen van de leerling blijkt enkel een negatief effect te hebben op het zelfvertrouwen van de studenten, terwijl er geen effecten zijn op prestatie en motivatie. De feedback die verbeteringsstrategieën aanreikt blijkt een negatief effect te hebben op zowel het zelfvertrouwen als de prestatie. De feedback die vragen stelde heeft een negatief effect op het behalen van het leerdoel en heeft geen effect op andere factoren. De studenten kregen een week na het schrijven feedback op de verschillende niveaus (productniveau, procesniveau en meta-taakniveau), maar werden niet gestimuleerd om naar aanleiding van die feedback hun schrijfproduct te herschrijven. Na het maken van de opdrachten kregen de studenten een reflectieopdracht. De ene helft van de studenten moest hierbij vertellen wat ze bij vervolgoopdrachten met de feedback wilden doen en de andere helft moest aangeven hoe ze de feedback hadden ervaren. De reflectieopdracht volgde echter al snel na het ontvangen van de feedback. Het

denkproces ten aanzien van de feedback is vermoedelijk verstoord door de reflectieopdracht omdat er te weinig tijd tussen zat, waardoor de reflectieopdracht bijna geen effect had. Het moeten herzien van het schrijfproduct vraagt meer tijd dan het maken van een reflectieopdracht. Hierdoor is er meer ruimte om de feedback effectief te verwerken. Zonder herzien heeft feedback dus geen effect op de kwaliteit van schrijfproducten.

Dit betoogt Bonset ook in zijn artikel 'Spelling in het onderwijs, hoe staat het ermee, hoe kan het beter?' (2010). Hij gaat in op het aantal spelfouten dat leerlingen maken op de basisschool en in het voortgezet onderwijs, naar aanleiding van het onderzoek van Schijf et al. (2010). Bonset geeft twee oorzaken. De eerste is een laag bewustzijn van het belang van spelling. Zolang een leerling niet inziet dat spelling van belang is voor hoe je beoordeeld wordt als schrijver (goed, geletterd of onbeschaafd, ongeletterd), zal ook geen verbetering ontstaan omdat de motivatie ontbreekt. Een tweede oorzaak is dat leerlingen cognitief overbelast worden tijdens het schrijven. Tegelijk rechtdoen aan inhoud en formulering wordt hierdoor lastig. Daarom moeten leerlingen zich bewust worden van de noodzaak om het eigen schrijfproduct nog eens nader te bekijken. Hierbij moet de nadruk niet alleen liggen op spelling, maar ook op formulering en structuur. De motor hierachter is de docent, niet alleen de docent Nederlands maar docenten van alle vakken. Die moeten feedback geven, zodat de leerling zich bewust wordt van het belang van revisie.

Bonset neemt dus aan dat leerlingen niet uit zichzelf herzien. Dat klopt, toont Perez (2001) aan. Hij deed onderzoek onder basisschoolleerlingen naar hun revisiegedrag. Daaruit bleek dat leerlingen niet uit zichzelf herzien. Alleen wanneer de leraar daartoe opdracht gaf, herzagen de leerlingen hun product. Als leerlingen wel zelf herzagen, bleef het bij minimale correcties op spelling- en interpunctieniveau. Grondige revisie, die ook reflecteert op inhoud en structuur, moet dus worden aangeleerd, blijkt uit de praktijk.

Dit bevestigt Van Beuningen (2011). Zij heeft de effecten van directe en indirecte correctieve feedback onderzocht onder leerlingen uit het voortgezet onderwijs, voor wie Nederlands hun tweede taal was. Het verschil tussen directe en indirecte feedback is het al dan niet identificeren van de doelvorm. Enerzijds kan een docent ervoor kiezen om enkel de fout aan te wijzen, anderzijds kan hij ook meteen de juiste oplossing geven. Dit eerste is indirect, het tweede direct (zie voorbeeld 1a en b). Indirecte feedback laat ook

Voorbeeld 1a:	Geachte klantenservice, ik schrijf deze brief omdat... Geachte klantenservice
Voorbeeld 1b:	S <u>Geachte</u> S <u>klantenservice</u> , ik schrijf deze brief omdat... (_____ = het betreft dit woord, S = spelfout)

de mogelijkheid voor de leerling om zelfcorrectie uit te voeren. De leerlingen krijgen in het onderzoek de kans om correctieve feedback te verwerken tijdens een revisieopdracht. De ene conditie krijgt feedback in de vorm van codes (indirect) en de andere conditie kreeg correcties aangereikt, die meteen de juiste vorm aanreiken (direct). Bij een vervolgoopdracht blijkt dat zowel directe als indirecte feedback leiden tot betere prestatie op volgende schrijftaken. Uit dit onderzoek blijkt dus niet alleen dat herzien leidt tot een beter schrijfproduct, maar ook dat de feedback effect heeft op de lange termijn.

Dit is echter niet altijd zo, laten Truscott en Hsu (2008) zien. Zij hebben het effect van een herzieningsopdracht op de prestatie bij narratieve oefeningen onderzocht. Uitgangspunt was de discussie of revisie effect heeft of niet. Ze baseren zich op onderzoeken die laten zien dat leerlingen door revisie hun product kunnen verbeteren. Ze vragen zich op basis hiervan af, of dit effect alleen geldt voor de opdracht zelf, of dat dit effect ook op de lange termijn blijft bestaan. Daarom hebben ze een tweede schrijftaak toegevoegd. De studenten werd gevraagd een verhaal te schrijven. Daarop kregen ze feedback, op basis waarvan de studenten het verhaal herschreven. De week erna kregen de studenten opnieuw de opdracht om een narratief stuk te schrijven. Hoewel de herziene versies beter zijn beoordeeld dan de eerste verhalen, scoren de studenten op het tweede verhaal weer op hetzelfde niveau als bij het eerste verhaal. Hieruit concluderen Truscott en Hsu dat herzien alleen effect heeft op de specifieke opdracht die wordt herzien, maar niet op de lange termijn. Dit is echter discutabel, omdat de studenten slechts een week na het herzien een nieuwe opdracht moesten maken. Ten eerste kunnen de gemaakte fouten uit de eerste opdracht incidenteel zijn geweest, waardoor ze geen indicatie voor prestatie vormen. Bij het afnemen van meerdere opdrachten ontstaat een duidelijker beeld van welke aspecten incidenteel en welke structureel fout worden gedaan. Ten tweede hebben de studenten slechts eenmaal herschreven, dus wellicht is het effect dan nog te klein maar is na meerdere opdrachten wel een langetermijneffect zichtbaar. In dit onderzoek wil ik de leerlingen dan ook drie opdrachten laten schrijven, zodat de kans kleiner is dat incidentele fouten de resultaten bepalen en zodat dan wel een effect op de lange termijn gezien wordt.

Uit de onderzoeken komt dus naar voren dat herzien inderdaad een groot effect kan hebben op de prestatie. De docent of onderzoeker moet de aanzet geven tot revisie. Die revisie kan alleen plaatsvinden als ook adequaat feedback gegeven wordt. Als dit gedaan wordt, kan dit leiden tot beter schrijfonderwijs.

2.3 Feedback

De vraag is wat nu adequate feedback is. Er zijn al veel verschillende soorten ter sprake gekomen. In onderstaand stuk wil ik komen tot een onderbouwing van de feedback die ik

in dit onderzoek gebruik. In haar proefschrift geeft Duijnhouwer een overkoepelende definitie van feedback, die ik als uitgangspunt neem:

'[Feedback is] information provided by an external agent regarding some aspect(s) of the learner's task performance, intended to modify the learner's cognition, motivation and/or behavior for the purpose of improving performance'.

Deze definitie impliceert een aantal zaken. Ten eerste wordt feedback gegeven door een externe instantie, in dit geval de onderzoeker. Ten tweede is de feedback gericht op de prestatie die de leerling heeft geleverd. In dit onderzoek is dat de gemaakte schrijfpdracht. Feedback wordt ook ingezet om het denkvermogen, de motivatie of het gedrag van de leerling te verbeteren. Daarnaast is de feedback bedoeld om de prestatie te verbeteren. In dit onderzoek ga ik ervan uit dat de leerling opdracht 3 beter maakt dan opdracht 1 of 2, doordat hij feedback heeft gekregen op de eerste en tweede opdracht en hier actief mee aan de slag is gegaan bij het herzien. Feedback, zoals in de definitie omschreven, is correctieve feedback. De feedback is erop gericht om incorrect taalgebruik aan te wijzen, in welke vorm dan ook (Van Beuningen, 2011). De feedback omvat dus geen andere aspecten zoals affectieve opmerkingen of opmerkingen die gericht zijn op de voortgang van de leerder. Het doel van de feedback in dit onderzoek is hiermee duidelijk.

Dan zijn er nog keuzes gemaakt ten aanzien van de manier waarop de feedback is aangeboden. De feedback in dit onderzoek wordt schriftelijk gegeven. Ten eerste was het omwille van de tijd niet haalbaar om met alle leerlingen mondeling te bespreken wat er goed en fout was gegaan. Ten tweede is schriftelijke feedback een handig instrument om indirecte feedback te geven. Het aanreiken van verbeteringsstrategieën werkt demotiverend, dus is het beter de leerling zelf de fout te laten opsporen en corrigeren (Duijnhouwer, 2011). In de definitie van Duijnhouwer komt ook naar voren dat feedback gericht moet zijn op bepaalde aspecten van de geleverde prestatie. Feedback die dat niet doet, maar die het hele product becommentarieert, is al snel vaag en mist hiermee haar doel. Denk aan opmerkingen als: 'het stuk als geheel is prima', 'je schrijft niet slecht, maar hier en daar moet je nog wat verbeteren' of 'ik vond het leuk om te lezen'. Dit zijn opmerkingen die de leerling niet specifiek aanzetten tot reflectie en revisie. Daarom is het belangrijk om gerichte feedback te geven. Van Beuningen noemt dit gefocuste en niet-gefocuste feedback. Niet-gefocuste feedback is het geven van feedback op alle aspecten die fout zijn. Gefocuste feedback richt zich op specifieke aspecten afzonderlijk. Dit betekent dus dat in het commentaar duidelijk moet worden waarop feedback gegeven wordt. Dus niet: 'over het algemeen is je stuk niet duidelijk', maar: 'let op zinsstructuur, want sommige zinnen zijn te lang en te complex'. In dit onderzoek maak ik gebruik van gefocuste feedback. Daarom zijn er twee condities, die elk op een ander aspect feedback krijgen. Ik maak onderscheid tussen feedback die gericht is op de formele kant van schrijven en feedback die zich richt op inhoud. De formele kant omvat

beleefdheidsconventies, spellingsregels, grammatica en interpunctie. De inhoudelijke aspecten doelen op de opbouw en structuur, het aanwezig zijn van alle elementen uit de opdracht en het aanwezig zijn van een duidelijk aangesproken ontvanger. Deze tweedeling komt voort uit de bevindingen van diverse onderzoeksgroepen (Hacquebord, 2004; Jansen, 2008; Taalcentrum-VU, 2009; Bonset, 2010) die laten zien dat leerlingen op zowel spelling als inhoud laag scoren. Opdrachten zitten vol spel- en grammaticafouten, maar laten ook weinig samenhang en structuur zien. Uit een peilingonderzoek van het PPON (2005) blijkt dat minder dan 60% van de leerlingen uit groep 8 voldoende scoorde op stijl, grammaticaliteit, interpunctie, spelling en taalbeschouwing. De feedback is dus gefocust en wordt schriftelijk aangeboden.

De feedback wordt aangeboden in de vorm van codes. Hier ga ik verder op in bij de methodebeschrijving, maar hier volgt een korte toelichting op de keuze voor een codesysteem. Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen indirecte feedback prefereren boven directe feedback. Als er veel directe feedback gegeven wordt, waarbij suggesties worden gegeven voor verbetering, voelen leerlingen zich onderschat, waardoor hun zelfvertrouwen in het kunnen halen van de opdracht daalt. De prestatie lijdt daar echter niet onder, omdat de leerlingen wel begrijpen wat er verbeterd moest worden (Duijnhouwer, 2010; Zacharias, 2007). Indirecte feedback, zoals in de vorm van codes, heeft geen negatief effect op het zelfvertrouwen van leerlingen in hun eigen kunnen. Verder duidt de code alleen het soort fout aan en niet de fout zelf. Als bijvoorbeeld een spelfout gemaakt is wordt alleen de code 'S' genoteerd voor het woord dat verkeerd gespeld is. De leerling moet dan nog zelf nagaan hoe het woord goed gespeld moet worden. Zo wordt de leerling aangezet tot reflectie op de keuzes die hij eerder heeft gemaakt, wat de bewustwording van het schrijfproces ten goede komt.

2.4 Afbakening

In dit onderzoek buig ik mij dus over de vraag of feedback effect heeft als leerlingen actief aan het werk gezet worden om hun opdracht te herzien. Hiervoor leg ik leerlingen schrijfopdrachten voor. Ik geef hierop feedback, waarna de leerlingen hun product herzien. Ik maak hierbij onderscheid tussen inhoudelijke en formele feedback, die in de vorm van codes wordt gegeven op de schrijfproducten. Aan de hand van deze feedback herzien de leerlingen hun product. Mijn verwachting is dat leerlingen die feedback hebben gekregen op inhoudelijke aspecten hierin verbetering laten zien door bij de laatste opdracht beter te presteren op dit aspect. Evenzo wordt verwacht dat leerlingen die feedback hebben gekregen op formele aspecten daarin verbetering laten zien bij hun prestatie op de nameting.

3. Methode

3.1 Deelnemers

Aan dit onderzoek hebben twee Havo 2 klassen deelgenomen van Het Greijdanus College in Zwolle. De klassen bestaan samen uit 56 leerlingen. De leeftijd varieert van 12 tot 14. Er doen 25 meisjes mee en 31 jongens. Alle leerlingen volgen dezelfde vakken, omdat ze nog niet hebben gekozen voor een bepaald profiel. Er zijn drie dyslectische leerlingen onder de deelnemers.

3.2 De schrijfopdrachten

De leerlingen hebben drie schrijfopdrachten gemaakt. Een aantal leerlingen was echter niet elke les aanwezig, waardoor ze een of twee opdrachten hebben gemist. Zie tabel 1 voor het aantal leerlingen per opdracht. De opdrachten zijn ontworpen naar aanleiding van suggesties uit de onderzoekspraktijk. Alle drie de onderwerpen zijn in eerdere onderzoeken gebruikt. De uitwerking ervan is specifiek voor dit onderzoek. De opdrachten houden het volgende in:

1. De leerling schrijft een brief naar de klantenservice van YummieYummie, met de vraag of hij toch een iPod kan krijgen ook al heeft hij niet genoeg zegeltjes kunnen sparen.
2. De leerling heeft een ongeluk zien gebeuren. De politie roept getuigen op, waarna de leerling een brief moet schrijven waarin hij details over het ongeluk uiteenzet.
3. Er is een nieuwe leerling in de klas gekomen bij Nederlands, die te kennen geeft slecht te zijn in schrijfopdrachten. De leerling schrijft aan diegene een brief waarin hij uitlegt hoe je in deze klas een goed cijfer kunt halen voor een schrijfopdracht. De volledige opdrachten zijn opgenomen in bijlage A.

Tabel 1 – Aantal leerlingen per opdracht per conditie

Conditie	Opdracht	# meisjes	# jongens	# totaal
Inhoud	1 YummieYummie	13	14	27
	1 YumieYummie revisie	13	13	26
	2 Ooggetuigen	12	13	25
	2 Ooggetuigen revisie	11	12	23
	3 Nieuwe klasgenoot	11	14	25
Taal	1 YummieYummie	12	14	26
	1 YumieYummie revisie	11	14	25
	2 Ooggetuigen	10	15	25
	2 Ooggetuigen revisie	10	15	25
	3 Nieuwe klasgenoot	12	16	28

Bij het ontwerpen van de opdrachten heb ik een aantal keuzes moeten maken. Ten eerste ten aanzien van het schrijfproduct. Zo heb ik gekozen voor de brief als productvorm, omdat een brief een redelijk vaststaand tekstgenre is. Je begint met een aanhef en inleiding. Vervolgens wordt het probleem of de vraag uitgelegd, waarna een afsluiting volgt. Bij betogen en essays is dit anders; de vrijheid voor de samenstelling van het geheel is groter. Door de brief als vorm te nemen, is de kans op het verkrijgen van vergelijkbare producten groter dan bij een betoog of essay. Hierdoor wordt de kans dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid hoog genoeg is groter en is het gemakkelijker om kenmerken te vergelijken. Ten tweede speelde de duur van de afname een rol. Omdat in dit onderzoek vijf afnamemomenten zijn opgenomen, heeft de school aangegeven dat twee lessen afname per week maximaal was. Daarom is gekozen voor een grens van 300 woorden per opdracht, zodat de opdracht binnen een lesuur gemaakt kon worden. Ten slotte heb ik voor het opstellen van de drie opdrachten gebruik gemaakt van de criteria (tabel 2) die Bonset en de projectgroep Nederlands SLO (2003) hebben opgesteld voor de beoordeling van schrijfoopdrachten. Van deze criteria waren 1 t/m 4 en 7 relevant. Ze zijn bijvoorbeeld als volgt ingezet: Aan de hand van criterium 1 zijn de opdrachten eenduidig geformuleerd en in elke opdracht is duidelijk aangegeven aan wie de brief gericht moet zijn conform criterium 3.

Tabel 2 – Criteria schrijfoopdrachten

1. Is de taak duidelijk?

Kan de leerling de taak anders opvatten en met iets anders komen aanzetten dan de bedoeling is? Is het doel van de taak duidelijk? Kan de leerling zien hoe de taak in de totale cursus past?

2. Is de taak interessant en uitdagend?

Hoe moeilijk is de taak, gezien vanuit de leerling? Hoeveel tijd gaat de taak kosten? Welke leerlingen zullen deze taak leuk of niet leuk vinden?

3. Voor wie moeten de leerlingen schrijven?

Is de taak duidelijk over het lezerspubliek waarvoor de tekst bedoeld is? Wordt er ook beoordeeld op publieksgerichtheid?

4. Zijn de vormeisen van de taak duidelijk?

Is duidelijk welke eisen er zijn voor het omslag, de inhoudsopgave, de literatuurverwijzingen en dergelijke? Is duidelijk wat de eisen zijn aan papierformaat, lettergrootte, minimale en maximale omvang, marges, regelafstand enzovoorts?

5. Is de werkwijze duidelijk aangegeven?

Zijn er voldoende tussentijdse controles ingebouwd? Is duidelijk wanneer de concepttekst ingeleverd moeten worden, wanneer er contact kan zijn tussen docent en leerling over de uitvoering van de taak?

6. Hoe gemakkelijk is de taak te begeleiden?

Het antwoord hangt samen met de antwoorden op de vragen 3 tot en met 5.

7. Hoe gemakkelijk is de taak te beoordelen?

Het antwoord hangt samen met de antwoorden op de vragen 3 tot en met 5. Zijn de beoordelingscriteria en normering duidelijk en dekkend? Weten leerlingen van tevoren waarop beoordeeld wordt?

3.3 Feedback

De leerlingen krijgen feedback op schrijfo opdracht 1 en 2. Opdracht 3 fungeert als nameting, de leerlingen maken deze opdracht één keer en krijgen hierop geen feedback. Ik wil leerlingen geen verbeteringsstrategieën aanreiken, maar enkel aanstrepen waar fout zit en geen oplossing bieden.

Na het lezen van het proefschrift van Van Beuningen (2011) leek het goed te zijn om codes te gebruiken. In haar proefschrift gebruikt Van Beuningen dit voor het geven van feedback op spelling en interpunctie, maar dit is ook toepasbaar voor inhoud en stijl. Ik heb daarom een codesysteem opgesteld (bijlage B). In de bijlage zijn per code voorbeelden gegeven, dit was niet het geval voor de leerlingen. Die kregen enkel de codes met de algemene toelichting te zien.

Aan de hand van dit codeboek heb ik feedback gegeven op de schrijfo opdrachten van de leerlingen. Hieronder heb ik twee voorbeelden opgenomen van hoe de feedback is gegeven. Zo kon ik expliciete feedback vermijden, de leerlingen aanzetten tot het zelfstandig verbeteren van hun opdracht en toch adequaat feedback geven op inhoud en opbouw dan wel stijl en taalgebruik.

Voorbeeld 1 – feedback op de formele aspecten

De auto was een gekleurde en volgens mij gegraffitied. de motor was rood.

W

S

Toelichting: W = woordgebruik is niet goed → de auto was gekleurd.

S = spelling is niet goed → na een punt een hoofdletter: De motor.

Voorbeeld 2 – feedback op inhoudelijke aspecten

Geachte meneer/mevrouw, ik heb nu 8 zegeltjes maar ik kan niet op tijd aan 10 komen.

P

M

Toelichting: P = publiek is niet duidelijk → geachte klantenservice van YummieYummie

M = er ontbreekt iets → een inleiding. Over welke actie gaat het?

3.4 Afname

Er zijn vijf afnamemomenten in dit onderzoek. De afname vindt plaats in de school, tijdens een les Nederlands. Voor elk afnamemoment is 60 minuten tijd gereserveerd. Tijdens de eerste les maken de leerlingen schrijfopdracht 1. Tijdens de tweede les herzien ze hun product aan de hand van de gekregen feedback. Zo ontstaan twee versies van opdracht 1, versie a en versie b. Vervolgens, in les 3, maken de leerlingen opdracht 2. In de les erna herzien ze opdracht 2 aan de hand van de gekregen feedback, waardoor ook van deze opdracht twee versies ontstaan. Ten slotte, in les 5, maken de leerlingen de derde opdracht. Hierop krijgen ze geen feedback.

Van beide klassen krijgt de helft van de leerlingen feedback op inhoud en opbouw. De andere helft krijgt feedback op stijl en taalgebruik. De leerlingen worden willekeurig verdeeld over de beide condities, maar wel per klas. Zo krijgt de helft van een klas de ene soort feedback en de andere helft de andere soort. In tabel 3 is de verdeling van het aantal leerlingen per klas per conditie te zien.

Tabel 3 – Aantal leerlingen per conditie, per klas en totaal

Klas	Inhoud en opbouw	Stijl en taal	Totaal
Klas 1	14	15	29
Klas 2	14	13	27
Totaal	28	28	56

Voorafgaand aan de afname wordt de leerlingen een korte instructie aangeboden. Hierin wordt hen verteld wat de bedoeling is en dat de leerlingen een cijfer krijgen voor de opdrachten dat meetelt voor het rapport. Dit is van te voren overlegd met de school.

3.5 Beoordeling

Er zijn drie beoordelaars gevraagd voor het nakijken van de opdrachten. Deze komen alle drie uit de vriendenkring van de onderzoeker en hebben alle drie meer dan drie jaar onderwijservaring. Daarnaast beoordeel ikzelf een deel van de opdrachten. De brieven zijn verdeeld over de vier beoordelaars, zodat elke beoordelaar de helft van elke opdracht voor zijn rekening neemt. Hieronder is in tabel 4 de verdeling van de opdrachten over de beoordelaars opgenomen.

Tabel 4 – overzicht verdeling opdrachten over beoordelaars

Opdracht	Beoordelaar 1	Beoordelaar 2	Beoordelaar 3	Beoordelaar 4
1	1-25	13-39	26-56	40-56, 1-12
2	1-25	13-39	26-56	40-56, 1-12
3	1-25	13-39	26-56	40-56, 1-12

De schrijfproducten worden dus elk door twee beoordelaars nagekeken. Zo kan de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend worden per opdracht en over alle opdrachten. Had elke beoordelaar één opdracht voor zijn rekening genomen, dan was het onderzoek mogelijk niet valide geworden. Als bijvoorbeeld schrijfopdracht 3 beter gemaakt was dan nummer 1 en 2, zou dit toegeschreven worden aan de vorm van feedback, terwijl dit ook aan de strengheid van de beoordelaar zou kunnen liggen. Daarom is gekozen voor een verdeling van een derde deel per opdracht per beoordelaar.

De beoordeling geschiedt aan de hand van voorbeeldbrieven. Uit de schrijfproducten wordt per opdracht een gemiddelde brief gezocht voor elk onderdeel waarop gescoord wordt. In bijlage C zijn ter toelichting zes brieven opgenomen: een voorbeeldbrief per scorecategorie, een beter product en een slechter product per scorecategorie.

De beoordelaars scoren de brieven op een schaal van 0 – 100 per onderdeel, waarbij de gemiddelde brief een score van 50 krijgt. De beoordelaars beoordelen dus elke brief aan de hand van de voorbeeldbrieven per categorie. Zo besluiten ze per brief per onderdeel of die onder of boven de norm gescoord moet worden, en hoeveel onder of boven de norm. Van opdracht 1 en 2 worden de eerste versies en de herschrijvingen tegelijk nagekeken. De beoordelaars weten dus niet welke van de producten de eerste versie en welke de herschrijving is. Zo kunnen ze niet onbewust de herziene versie hoger scoren dan de oorspronkelijke. De leerlingen is gevraagd om geen datum op hun papier te zetten, zodat ook hierdoor geen indicatie gegeven wordt van welke opdracht de eerste en welke de tweede versie is.

Tenslotte is bij opdracht 3 het aantal tips per conditie geteld. Leerlingen gaven in hun brief een medeleerling tips over waar je op moet letten bij het maken van een schrijfopdracht. Als de manipulatie effect heeft gehad, moeten de leerlingen in de eerste conditie meer tips geven over inhoudelijke aspecten en de leerlingen in de tweede conditie meer over formele aspecten.

4. Resultaten

4.1 Betrouwbaarheid

De vier beoordelaars hebben elk overlap met twee medebeoordelaars. Door deze overlap kan gekeken worden naar de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Als de beoordelaars betrouwbaar zijn, kunnen de gemiddelde scores voor inhoud en opbouw en de gemiddelde score voor stijl en taal genomen worden. Dit bleek het geval te zijn voor alle beoordelaars, zie tabel 5. Daarom zijn de gemiddelde somscores berekend, zodat voor alle opdrachten per leerling met één score per categorie is gerekend.

Tabel 5 – Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

Beoordelaar	r score inhoud	r score taal
1 en 2	.83	.77
2 en 3	.72	.72
3 en 4	.89	.85
4 en 1	.80	.86

4.2 Analyse van de scores op de opdrachten

Voor de analyse van de resultaten is gebruik gemaakt van een linear mixed model. De verwachting is dat de leerlingen die feedback kregen op inhoud hierop hoger scoren bij de herschrijvingen en bij elke nieuwe opdracht. De leerlingen die feedback kregen op taal zouden hoger moeten scoren op taal en niet op inhoud bij de herschrijvingen en bij elke nieuwe opdracht. In tabel 6 zijn de scores op inhoud en taal weergegeven per soort feedback en voor elke opdracht.

Tabel 6 – gemiddelde scores per opdracht, conditie en scorecategorie

Opdracht	Conditie			
	Inhoudelijke feedback		Feedback op Taalgebruik	
	Score inhoud	Score taal	Score inhoud	Score taal
1. YummieYummie	57.71	68.78	57.23	57.83
1. Revisie YummieYummie	65.69	68.76	58.68	69.88
2. Ooggetuigen	52.58	63.17	54.95	58.05
2. Revisie ooggetuigen	59.34	66.40	59.65	73.35
3. Nameting	57.16	65.25	56.25	68.39

Er is een effect gevonden van herschrijving ($F(1,455) = 35.7, p < .001$), waarbij de eerste versies slechter zijn gemaakt dan de herschrijvingen. Dit wil zeggen dat de leerlingen baat hebben gehad bij de feedback want ze hebben hun brieven bij de herschrijvingen verbeterd.

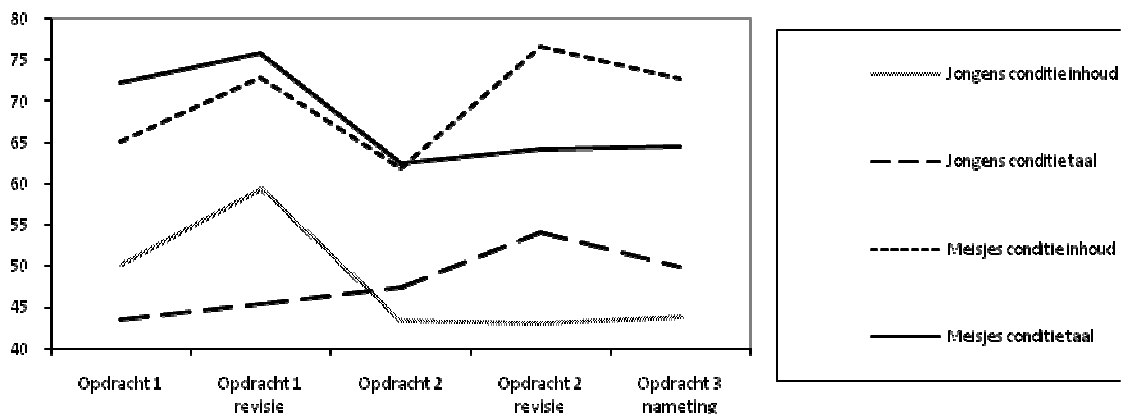
Daarnaast blijken er verschillen te zijn in de scores per categorie ($F(1,453) = 52.51, p < .001$). De scores op inhoud liggen gemiddeld lager dan de scores op taal. Dit zou erop kunnen wijzen dat leerlingen meer moeite hebben met de inhoud en opbouw van een brief dan met spelling en grammatica.

Verder is er een effect gevonden van opdracht; de scores verschillen per opdracht van elkaar ($F(2,462) = 5.10, p = .007$). Uit de statistieken blijkt dat de tweede opdracht slechter is gemaakt dan de derde. Dit kan wijzen op effecten van feedback, maar de tweede opdracht kan ook moeilijker zijn geweest dan de derde opdracht wat resulteerde in lagere scores.

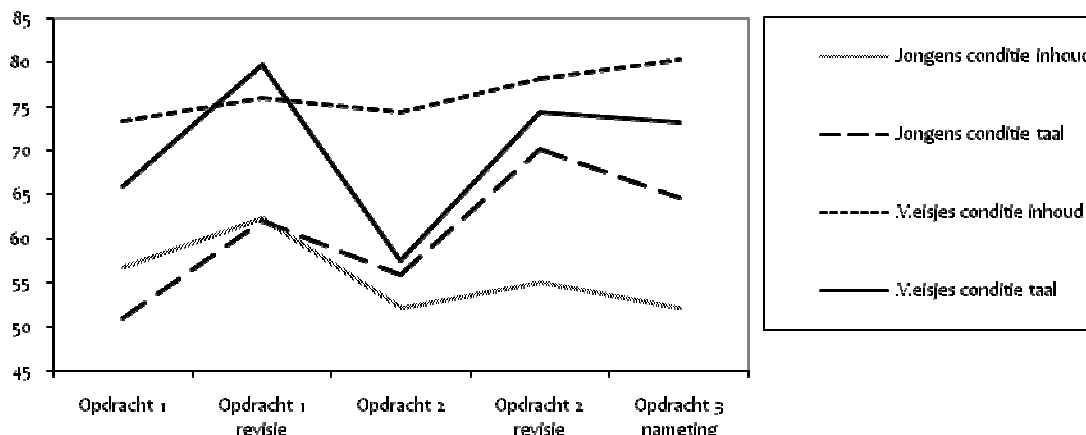
Er is geen hoofdeffect gevonden van conditie, maar wel van conditie x scorecategorie x herschrijving ($F(1,453) = 9.70, p = .002$). Dit betekent dat het effect van herschrijven op de verschillende scores verschilt per conditie. In de tabel is te zien dat de leerlingen die feedback kregen op inhoud daarin verbeteren op de revisies. De leerlingen die feedback kregen op taal verbeterden hun score voor taal bij de herschrijvingen. De leerlingen in beide condities verbeterden dus alleen de scores in de categorie waarop ze feedback kregen en verbeterden niet op het gebied waarop geen feedback gegeven werd.

Er is een hoofdeffect gevonden van sekse, waarbij jongens gemiddeld lager scoren dan meisjes ($F(1,56) = 50.69, p < .001$). Daarnaast is er een significant interactie-effect gevonden tussen scorecategorie en sekse ($F(1,453) = 7.01, p = .008$). Dit wil zeggen dat de jongens en meisjes verschillend presteren op taal en inhoud. In de grafieken is te zien dat het verschil tussen jongens en meisjes groter is bij de scores op inhoud dan bij de scores op taal. Meisjes presteren dus op zowel inhoud als taal beter dan jongens, waarbij de kloof groter is bij de scores op inhoud dan bij de scores op taal.

Grafiek 1 - Scores voor inhoud per sekse



Grafiek 2 - Scores voor taal per sekse



Dan is er nog een interactie-effect gevonden tussen opdracht, conditie en sekse ($F(2,462) = 13.25, p < .001$). Dit betekent dat het soort feedback per opdracht een verschillend effect heeft gehad voor jongens en meisjes. Als het gaat om de scores voor inhoud (grafiek 1) zien we dat de jongens die hier feedback op kregen alleen bij de eerste herschrijving beter presteren, terwijl de meisjes die hier feedback op kregen bij beide herschrijvingen vooruitgaan. De jongens die feedback op taal kregen gaan qua inhoud bij de herschrijving van opdracht 2 vooruit en de meisjes die feedback kregen op taal scoren qua inhoud bij de herschrijving van opdracht 1 beter. Ook bij de taalscores zijn verschillende resultaten naar voren gekomen (grafiek 2). Zowel jongens als meisjes die feedback kregen op taal verbeteren hierin bij de revisies van opdracht 1 en 2. Meisjes die feedback kregen op inhoud verbeteren niet op taal, maar jongens die feedback kregen op inhoud scoren ook op taal hoger bij de revisie van de eerste opdracht. Kortom, het effect van de beide soorten feedback is afhankelijk van zowel opdracht als sekse.

4.3 Analyse van de tips

Bij opdracht 3 werd de leerlingen gevraagd om tips te geven aan een nieuwe klasgenoot over hoe je bij het vak Nederlands een goed cijfer kunt halen voor een schrijfopdracht. De tips zijn geteld en ingedeeld in de categorieën inhoud, taal en overig. In tabel 7 zijn de aantallen weergegeven per conditie.

Tabel 7 - Aantal tips per categorie per conditie

Conditie	# tips inhoud (gem) (sd)	# tips taal (gem) (sd)	# overige tips (gem) (sd)
Inhoud	33 (1.32) (1.82)	37 (1.48) (1.30)	32 (1.28) (1.06)
Taal	15 (.54) (.74)	69 (2.46) (1.67)	32 (1.14) (1.18)
Totaal	48 (.91) (1.40)	106 (2.00) (1.57)	64 (1.21) (1.12)

Er zijn gemiddeld meer tips gegeven over taal dan over inhoud ($t(1,52) = 4.70, p < .001$). Leerlingen die feedback kregen op taal hebben hier verreweg de meeste tips over

gegeven ($F(1,53) = 5,67, p = .02$). In de tabel is ook te zien dat leerlingen die feedback kregen op inhoud hier dubbel zoveel tips over geven dan leerlingen die hier geen feedback op kregen ($F(1,53) = 4,39, p = .04$). Hieruit blijkt dat de leerlingen zich bewust zijn geworden van de aspecten waar ze bij het schrijven op moeten letten, naar aanleiding van de gekregen feedback. Er is geen verschil tussen beide condities wat het aantal overige tips betreft. De feedback beïnvloedt dus niet alleen de prestatie, maar ook de bewustwording van leerlingen ten aanzien van de aspecten van schrijfvaardigheid waar de feedback op gericht is.

Tabel 8 - Aantal tips per conditie per sekse

Conditie	Sekse	# tips inhoud (gem) (sd)	# tips taal (gem) (sd)	# overige tips (gem) (sd)
Inhoud	Jongen	10 (.71) (1.27)	16 (1.14) (.86)	24 (1.71) (.91)
	Meisje	23 (2.09) (2.17)	21 (1.91) (1.64)	8 (.73) (1.01)
Taal	Jongen	10 (.63) (.81)	33 (2.06) (1.39)	20 (1.25) (1.13)
	Meisje	5 (.42) (.67)	36 (3.00) (1.91)	12 (1.00) (1.28)

Er bleek wederom een verschil te zijn tussen de sekse. De aantallen zijn weergegeven in tabel 8. Voor het aantal tips over inhoud is een interactie-effect gevonden tussen sekse en conditie ($F(1,53) = 4.85, p = .03$). De jongens die feedback kregen op inhoud geven gemiddeld namelijk bijna evenveel tips over inhoud als de jongens uit de conditie taal. Dit sluit aan bij het resultaat dat jongens die feedback kregen op inhoud hierin niet zijn verbeterd. Blijkbaar heeft die feedback hen niet bewust gemaakt van inhoudelijke vaardigheden, dus geven ze daar ook niet meer tips over dan jongens die met taalgebruik bezig waren. De meisjes uit de conditie inhoud geven echter gemiddeld veel meer tips over inhoud dan de meisjes uit de conditie taal. Hier heeft de feedback op inhoud dus wel gezorgd voor bewustwording ten aanzien van inhoudelijke vaardigheden.

Er is ook een significant effect van sekse op het aantal overige tips ($F(1,53) = 4.192, p = .05$), waarbij jongens veel meer overige tips geven dan meisjes. Meisjes hebben blijkbaar een betere antenne voor het verwerken en onthouden van feedback dan jongens.

Conclusie

Nu het onderzoek ten einde is en de resultaten bekend zijn, wil ik hier antwoord geven op de onderzoeksvraag: in hoeverre heeft feedback effect wanneer leerlingen hun schrijfoopdracht naar aanleiding van die feedback herzien? Uit de scores op de herschrijvingen bleek dat die beter zijn gemaakt dan de eerste versies van opdracht 1 en 2. Leerlingen die feedback kregen op taal verbeterden hun taalscores en leerlingen die feedback kregen op inhoud presteerden hierop beter bij de revisie. Er zijn echter wel verschillen tussen de sekse; jongens scoren op zowel inhoud als taal lager dan meisjes. De kloof tussen de sekse is groter bij de scores op inhoud dan bij de scores op taal. Verder heeft het soort feedback op beide sekse een verschillend effect en zijn de effecten per opdracht anders. Het is duidelijk dat jongens gemiddeld lager scoren dan meisjes, maar er kunnen geen algemene conclusies worden getrokken ten aanzien van het effect van de feedback op de scores over alle opdrachten. Herschrijven heeft dus niet altijd het gewenste effect opgeleverd, blijkt uit de verschillen tussen jongens en meisjes en de invloed van opdracht en conditie.

De nameting moest uitwijzen of feedback op de lange termijn effect heeft. De scores op de nameting liggen hoger dan de scores op de tweede opdracht. Er is geen verschil gevonden tussen de scores op de eerste opdracht en de nameting. Het is lastig te zeggen of feedback heeft gezorgd voor het verschil in scores tussen de tweede opdracht en de nameting. Het kan zo zijn dat de tweede opdracht moeilijker was dan de derde en dat dit het verschil in scores heeft veroorzaakt. De nameting is niet beter gemaakt dan de revisies. Dit was te verwachten omdat we hierboven zagen dat herzien al niet in alle gevallen het gewenste effect opleverde.

Leerlingen scoren gemiddeld lager op inhoud dan op taal. Het kan zijn dat de leerlingen het lastiger vinden om hun product inhoudelijk te verbeteren dan op het gebied van taal. Het kan ook zo zijn dat de feedback op inhoud beter had gekund en dat de feedback op taal duidelijker is geweest.

Hoewel de beide soorten feedback dus geen eenduidig effect hebben op de nameting of tussen jongens en meisjes, is bij het aantal tips dat leerlingen geven over taal of inhoud wel een effect te zien. De leerlingen die feedback kregen op taal geven hier aanzienlijk meer tips over dan over inhoudelijke aspecten. Zij zijn zich bewust geworden van waar ze op moeten letten bij het maken van een schrijftaak. De leerlingen die feedback kregen op inhoud zijn zich echter niet bewust geworden van belangrijke aandachtspunten, want ze geven net zoveel tips over inhoud als over taal. Inhoudelijke feedback, zoals in dit onderzoek aangeboden aan de leerlingen, draagt dus niet bij aan de bewustwording van inhoudelijke aspecten, terwijl feedback op taal wel bijdraagt aan bewustzijn op het gebied van taal.

Truscott en Hsu (2008) lieten zien dat feedback alleen nut heeft binnen opdrachten. Zij bekeken echter alleen de resultaten van twee opdrachten waardoor het risico bestond dat het effect van de feedback op de lange termijn nog niet zichtbaar was. Uit dit onderzoek is ook na drie opdrachten geen duidelijk langetermijneffect gebleken. Hiermee wordt de conclusie van Truscott en Hsu (2008) bevestigd. Uit de theorie bleek ook dat leerlingen niet uit zichzelf herzien en dat ze hiertoe moeten worden aangezet door anderen (Bonset, 2010; Perez, 2001). In dit onderzoek zijn de leerlingen ook niet uit zichzelf gaan herzien, maar dit werd opgedragen door de onderzoeker. Hoewel de feedback en het herzien niet het gewenste effect hebben opgeleverd als het gaat om de prestatie, heeft de feedback wel bijgedragen aan de bewustwording van talige aspecten.

De beide soorten feedback hebben dus niet het gewenste effect gehad op de revisies en de nameting. De codevorm van feedback geven kan hier oorzaak van zijn geweest. Wellicht hebben de codes niet helder genoeg aangegeven wat er mis ging en zijn meer expliciete aanwijzingen nodig. In vervolgonderzoek kan hier aandacht aan worden besteed. De inhoud en moeilijkheidsgraad van de opdrachten kunnen ook van invloed zijn geweest op de resultaten. In de voorbereiding is geprobeerd om de opdrachten op elkaar af te stemmen door bij alle drie om een brief te vragen en door bij alle drie expliciete instructie te geven. Het kan zijn dat de opdrachten onderling toch teveel verschilden om een consistent meetinstrument te zijn. Onderzoek naar goede meetinstrumenten kan een grote bijdrage leveren aan onderzoek naar de invloed van feedback.

Uit dit onderzoek blijkt dus dat herzien wel effect lijkt te hebben maar dat het lastig is om te achterhalen welke factoren dit op welke manier beïnvloeden. In praktijk blijft het dus lastig om schrijfvaardigheid te helpen verbeteren. Aandacht voor de verschillende onderdelen ervan lijkt wel effect te hebben op de bewustwording van de leerlingen. Dit is al een stapje in de goede richting en moet dus gestimuleerd worden. De docent is hierbij de motor. Hij moet goed nadenken over de manier waarop hij feedback geeft en opdrachten aanbiedt en hij moet aandacht hebben voor de verschillen tussen jongens en meisjes. Vervolgonderzoek zou meer duidelijkheid moeten scheppen in de invloed van verschillende factoren op de manier van feedback geven en op het herzieningsproces.

Literatuurlijst

Artikelen

Beuningen, C.G. van (2011). *The effectiveness of comprehensive corrective feedback in second language writing*. Proefschrift. Universiteit van Amsterdam: Amsterdam.

Bakker, C. en T. Meestringa (2003). *Schrijven in de tweede fase op twee scholen. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO (dl. 35)*. SLO: Enschede.

Bonset, H. (2010). Spelling in het onderwijs: hoe staat het ermee, en hoe kan het beter?. In: *Levende Talen Tijdschrift 11 (3)*, p. 3-17.

Braaksma, M.A.H. (2002). *Observational Learning in Argumentative Writing*. Proefschrift. Universiteit van Amsterdam: Amsterdam.

Claessens, M. (2011). Een alternatief voor de RODE pen? Teksten reviseren in de klas. In: *Levende Talen Magazine 2 (2011)*, p. 4-9.

Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: effects on learning and transfer. In: *Learning and Instruction 9(2)*, p. 109-142.

Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback effects on students' writing motivation, process and performance*. Proefschrift. Universiteit Utrecht: Utrecht.

Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gein, J. van de (2010). Komd een kind van de basisschool. Onderwijscommissie onderschat spelvaardigheden basisscholieren. In: *Onze Taal 79 (9)*, 228-230.

Graham, S. en D. Perin (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. In: *Journal of Educational Psychology, 99 (3)*, p. 445-476.

Hacquebord, H. (2004). Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid. In: *Levende Taken Tijdschrift 5 (2)*, p. 17-28.

Heusden, C. van, C. Teeuwen en J. van Zwieten (2009). *Correctieve feedback op schrijfoopdrachten. Een inventarisatie van de gangbare praktijk in de bovenbouw van havo en vwo*. Masterscriptie. IVLOS lerarenopleiding, Universiteit Utrecht: Utrecht

Perez, S.A. (2001). Revising During Writing in a Second Grade Classroom. In: *Educational Research Quarterly* 25 (1), p. 27-32.

Schijf, T., A. van der Leij, A. van Berkel, J. Bekebrede en B. Zijlstra (2010). Spellingvaardigheid van brugklassers. In: *Levende Talen Tijdschrift* 11 (2), p.3-13.

Truscott, J. en A.Y. Hsu (2008). Error correction, revision, and learning. In: *Journal of Second Language Writing* 17 (2008), p. 292-305.

Zacharias, N. T. (2007). Teacher and Student Attitudes toward Teacher Feedback. In: *RELC Journal* 38 (1), p. 38-52.

Zimmerman, B.J. en A. Kitsantas (2002). Acquiring Writing Revision and Self-Regulatory Skill Through Observation and Emulation. In: *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), p. 660-668.

Internetbronnen

Basistaal.nl. Geraadpleegd 26 april 2011 via <http://basistaal.slo.nl/Formuleren/Problemen/>.

Jansen, M. (2008). *Taalvaardigheid studenten onvoldoende*. Geraadpleegd 25 augustus 2011 via <http://www.kennislink.nl/publicaties/taalvaardigheid-studenten-onvoldoende>

Taalcentrum-VU (2009). *VU toetst eerstejaarsstudenten op taalvaardigheid*. Geraadpleegd 19 september 2011 via <http://www.taalcentrum-vu.nl/nieuws/nieuwsbericht/vu-toetst-eerstejaarsstudenten-op-taalvaardigheid-1.html>