

De effecten van hoeveelheid feedback op de vooruitgang in tekstkwaliteit

Een studie naar de effecten van de hoeveelheid feedback op de vooruitgang in tekstkwaliteit bij een schrijfpdracht voor basisschoolleerlingen in groep 8

Marije Rademaker
3880079
m.f.rademaker@students.uu.nl
Taal- en Cultuurstudies
Eindwerkstuk Communicatiekunde
19-06-2014
Begeleider: Renske Bouwer

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op de effectiviteit van feedback als middel om het schrijfonderwijs op de basisschool te verbeteren. Feedback moet uitleg bevatten om effectief te zijn en de prestaties van de leerlingen vooruit te laten gaan, maar hoeveel feedback moet er dan gegeven worden? De onderzoeksvraag die centraal staat in dit artikel is: Wat is het effect van de hoeveelheid gegeven feedback op de vooruitgang in tekstkwaliteit in een schijfopdracht van leerlingen in groep 8? Om dit te onderzoeken is een schrijfoopdracht van leerlingen uit groep 8 op de basisschool geanalyseerd. Hierbij werd feedback gegeven, op basis waarvan de leerlingen hun opdracht moesten herschrijven. Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen inderdaad vooruitgaan na het krijgen van feedback. Ook wordt duidelijk dat een docent de hoeveelheid feedback aanpast op de score van de leerling. Hoe sterker de leerling, hoe minder feedbackpunten hij ontvangt. Echter komt ook naar voren dat de hoeveelheid gegeven feedback niet correleert met de vooruitgang in tekstkwaliteit. Dit suggereert dat het niet uitmaakt hoeveel feedback een docent geeft en hoe uitgebreid een docent daarin uitlegt. Wel blijkt uit nadere analyse dat de feedback die het meest effectief was vooral expliciete, directieve commentaren bevatte, vaak met uitleg erbij.

Sleutelwoorden: schrijfonderwijs, vooruitgang, feedback, uitleg, hoeveelheid.

Feedback geven om de schrijffprestaties van leerlingen te verbeteren

Heel recent kwam er een zeer zorgwekkend bericht in het nieuws: studenten schrijven slecht. Zo slecht zelfs, dat sommige eerstejaarsstudenten het basisschoolniveau niet eens halen. Ze maken gemiddeld 81 fouten per a4'tje. Onderzoeker Anouk van Eerden, die laatst is gepromoveerd met dit onderzoek, noemt het aantal fouten dat studenten in teksten maken 'verbijsterend' (Voogt, 2014). Studenten worden in de jaren voordat zij gaan studeren niet goed genoeg geschoold in schrijven. Op de basisschool gaat het al fout. Juist hier zouden zij goed moeten leren schrijven, met hulp van de docent.

Een manier om het leren te verbeteren is door het geven van feedback. Het geven van feedback verbetert het leren en de motivatie om te leren (Kluger & DeNisi, 1996). Onder feedback wordt informatie, gegeven door een vertegenwoordiger (kan een leraar, andere student of bijvoorbeeld een ouder zijn), met betrekking tot de prestatie verstaan (Hattie & Timperley, 2007). Ook voor het beter leren schrijven zou feedback een effectief hulpmiddel kunnen zijn. Feedback die de zwakke en sterke punten uit een opdracht van een leerling aangeeft is bijvoorbeeld effectiever voor het verbeteren van prestaties dan het geven van cijfers (Kluger, Avraham & DeNisi in Underwood & Tregidgo, 2006). Het geven van feedback zou het gat tussen het huidige schrijfproduct en het uiteindelijke doelproduct moeten verkleinen en leerlingen dus in staat stellen verbetering te laten zien tussen twee of meer concepten van hun schrijfwerk (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdes, & Garnier, 2002). Ook kan feedback de schrijfvaardigheid en motivatie verbeteren (Duijnhouwer, Prins & Stokking, 2012).

Feedback geven is echter geen koud kunstje en feedback is niet altijd even effectief. In eerder onderzoek werd aangetoond dat zelfs tweevijfde van de feedbackpunten die een docent geeft een negatief effect hebben op de prestaties (Kluger & Denisi in Underwood & Tregidgo, 2006). Het geven van feedback heeft veel invloed op de prestaties van leerlingen, maar het

type feedback dat gegeven wordt en hoe deze gegeven wordt hebben veel invloed op de effectiviteit ervan (Hattie & Timperley, 2007). Voor docenten blijkt niet makkelijk om feedback te geven aan leerlingen. De effectiviteit en de invloed van feedback zijn nog erg omstreden, er is nog altijd veel discussie over wat goede feedback is en hoe dat eruit moet zien. Om hier verandering in te brengen is er onderzoek nodig naar wat goede feedback is en wanneer feedback het meest effectief is. Pas als docenten goede feedback kunnen geven zullen de schrijffprestaties van basisschoolleerlingen, en dus ook later als zij student zijn, verbeteren. Dit onderzoek richt zich daarom op het effect van door docenten geschreven feedback, specifiek voor leerlingen in groep 8 van de basisschool.

Docenten weten niet wat effectieve feedback is

Feedback kan effectief zijn, maar dan moet het wel goed gegeven zijn (Hattie & Timperley, 2007). Om als docent goede feedback te kunnen geven zijn veel vaardigheden vereist. Het komt vaak voor dat docenten zelf te weinig kennis hebben over het geven van effectieve feedback (Parr & Timperley, 2010). Docenten weten vaak niet wat accurate feedback is en hoe ze effectieve feedback kunnen geven. Zo blijkt dat docenten vooral feedback geven op oppervlakkig niveau, zoals op spelling en grammatica. Uit onderzoek blijkt echter dat de vooruitgang van leerlingen vooral wordt voorspeld door de hoeveelheid feedback op inhoud die leerlingen krijgen (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdes & Garnier).

Uit onderzoek blijkt dat studenten de verkregen feedback niet alleen moeten zien, maar ook dat ze het moeten begrijpen om het te kunnen verwerken en uiteindelijk hun schrijffprestaties te kunnen verbeteren (Underwood & Tregidgo, 2006). Hoe de feedback eruit moet zien om voor studenten begrijpelijk en verwerkbaar te zijn is nog onduidelijk. Studenten schijnen feedback op oppervlakkig- en inhoudsniveau te prefereren (Straub in Underwood & Tregidgo, 2006). Deze niveaus hebben echter niet hetzelfde effect, zoals hierboven al beschreven is.

Feedback moet uitleg geven

Om de feedback te kunnen begrijpen moet er volgens Lynch en Klemans (geciteerd in Bardine et al in Underwood & Tregidgo, 2006) uitleg in worden gegeven. Uit eerder onderzoek blijkt namelijk dat studenten feedback waarin een duidelijke uitleg ontbreekt het minst behulpzaam vinden (McGee in Underwood & Tregidgo, 2006). Als de ontvangen feedback te algemeen is weten studenten niet wat ze ermee moeten doen en verwerken ze het niet (McGee in Underwood & Tregidgo, 2006). De docent moet in zijn feedback niet alleen aangeven dat iets goed of juist fout is, maar vooral ook uitleg geven waarom iets goed of fout is. Pas dan wordt de feedback begrijpelijk voor studenten en kunnen ze ermee aan de slag gaan om de tekst te verbeteren.

Ook wees eerder onderzoek uit dat expliciete, directieve feedbackcommentaren effectiever zijn voor het verbeteren van de tekstkwaliteit van studenten dan feedbackcommentaren waarin slechts suggesties voor verbetering worden gedaan (Ziv in Underwood & Tregidgo, 2006). Directieve feedback is feedback waarin de leerling duidelijk wordt uitgelegd wat ze moeten verbeteren. Leerlingen vonden deze feedback het meest helder en minst verwarrend. Hoe de feedback vormgegeven wordt, en vooral de mate waarin er uitgelegd wordt in de feedback is van grote invloed op de verwerking ervan door de leerlingen.

De hoeveelheid feedback

Hoe uitgebreider er uitleg wordt gegeven in de feedback, hoe langer de feedback als vanzelfsprekend wordt en hoe meer woorden de docent dan nodig heeft. Feedback mag niet te algemeen zijn maar vooral ook niet te kort en zonder uitleg om effectief te zijn. Eerder werd gesuggereerd dat korte, heldere zinnen het meest effectief zijn, maar ook dat er beter teveel dan te weinig feedback kan worden gegeven (Lilly, Richter & Rivera-Macias, 2010).

Echter blijkt ook dat als feedback te lang is, het voor leerlingen te overweldigend is en dus niet meer effectief (Speck in Underwood & Tregidgo, 2006).

Als een docent uitleg geeft in zijn feedback, op hoeveel punten wordt er dan feedback gegeven? Om uitleg te geven heeft een docent meer woorden nodig om een feedbackpunt uit te werken, maar geeft hij dan uiteindelijk op minder punten feedback om dat het anders te lang wordt? Als dat zo is, maakt een docent een selectie van de belangrijkste feedbackpunten. Uit eerder onderzoek blijkt dat hoe meer feedbackpunten een docent geeft, hoe meer controlerend de feedback wordt ervaren. Controlerende feedback werkt juist weer niet effectief (Straub, 1996). Dit lijkt tegenstrijdig met het eerder onderzochte punt dat leerlingen liever te veel dan te weinig, en op verschillende niveaus (dus op verschillende punten) feedback ontvangen. Over het effect van het aantal feedbackpunten en het aantal woorden dat een docent gebruikt in zijn feedback en de samenhang hiertussen, dus het effect van de hoeveelheid feedback, is nog geen duidelijkheid.

Om inzicht te krijgen in de hoeveelheid feedback die voor leerlingen effectief is wordt in dit onderzoek gekeken naar de effecten hiervan op de vooruitgang van schrijfpredaties van leerlingen. Eerder onderzoek was vooral gericht op studenten. Het leren schrijven gebeurt echter al eerder. Gelden de resultaten van eerder onderzoek ook voor jongere, beginnende schrijvers? Dit onderzoek kijkt specifiek naar basisschoolleerlingen uit groep 8 om dit onderwerp te onderzoeken. De onderzoeksvraag die hierbij centraal staat is de volgende:

Wat is het effect van de hoeveelheid gegeven feedback op de vooruitgang in tekstkwaliteit in een schijfopdracht van leerlingen in groep 8?

Deze vraag wordt opgesplitst in drie deelvragen. Allereerst zal gekeken worden naar hoe docenten hun feedback vormgeven. Hoeveel feedback geeft een docent eigenlijk? De hoeveelheid wordt vervolgens bekeken in het licht van het aantal woorden dat de feedback

omvat en het aantal punten waarop de docent feedback geeft. De deelvragen die in dit onderzoek beantwoord zullen gaan worden zijn de volgende:

- *Hoeveel feedback geeft een docent gemiddeld?*
- *Wat is het effect van het aantal woorden dat gebruikt is in de feedback op de vooruitgang in tekstkwaliteit in een schijfopdracht van leerlingen in groep 8?*
- *Wat is het effect van het aantal punten waarop feedback is gegeven op de vooruitgang in tekstkwaliteit in een schijfopdracht van leerlingen in groep 8?*

Op basis van voorgaande onderzoeken zijn hypothesen opgesteld. Eerder onderzoek liet zien dat feedback die uitleg geeft, specifiek is en directief commentaar bevat het meest effectief is. Verondersteld wordt dat hier veel woorden voor nodig zijn. Allereerst wordt verwacht dat hoe meer woorden de feedback omvat, hoe meer de leerlingen vooruit gaan.

Hypothese 1: Het aantal woorden dat de feedback omvat heeft een positief verband met de vooruitgang in tekstkwaliteit van de leerlingen.

Ten tweede wordt verwacht dat hoe minder feedbackpunten er gegeven worden, hoe meer de leerlingen vooruitgaan. Het geven van teveel feedbackpunten ervaren studenten zoals eerder aangegeven als controlerend, wat juist ineffectief zou werken (Straub in Underwood & Tregidgo, 2006). De verwachting is dus dat het effectiever is om de belangrijkste punten aan te halen en uitgebreid uit te werken als docent, en dus een selectie in de feedback te maken.

Hypothese 2: Het aantal feedbackpunten dat een leerling ontvangt op zijn schrijfoopdracht heeft een negatief verband met de vooruitgang in tekstkwaliteit van de leerlingen.

Onderzoeksopzet

Voor dit onderzoek is een deel van het lesprogramma *Tekster* geanalyseerd. Deze lesmethode is ontwikkeld voor een langlopend onderzoeksproject naar schrijfonderwijs van de Universiteit Utrecht. Het programma bestaat uit verschillende opdrachtenboekjes voor bovenbouwleerlingen op de basisschool. De lesmethode is op bepaalde stappen gebaseerd, die de leerlingen moeten leren hoe ze een goede tekst moeten schrijven. In dit onderzoek wordt specifiek gekeken naar groep 8. Het boekje voor deze klas heet 'Ekster', wat staat voor de stappen: Eerst nadenken, Kiezen en ordenen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Reviseren. De les uit deze methode die in dit onderzoek wordt geanalyseerd heeft betrekking op het schrijven van een overtuigende tekst, het krijgen van feedback en het daarna herschrijven van de tekst.

Participanten

Leerkrachten: Voor dit onderzoek zijn vooraf 13 leerkrachten benaderd om deel te nemen, waarvan er uiteindelijk twee daadwerkelijk deelgenomen hebben. Deze twee leerkrachten zijn vrouwelijk. De ene leerkracht is werkzaam bij basisschool De Talenten in Haarlem en de andere leerkracht bij De Wegwijzer in Alkmaar.

Leerlingen: Naast de leerkrachten namen uiteindelijk 27 leerlingen uit twee klassen deel aan dit onderzoek.

Uitval: Het onderzoek is onder 13 leerkrachten en ongeveer 200 leerlingen verspreid, maar veel participanten zijn niet aan de te analyseren les toegekomen. Niet al het materiaal was dus bruikbaar. Onder de 27 leerlingen die wel aan de opdracht zijn toegekomen trad ook nog uitval op. Sommige leerlingen hebben wel de eerste opdracht voor de feedback ingevuld, maar hebben geen herschreven versie gemaakt. Uiteindelijk hebben 24 leerlingen een tweede schrijfopdracht gemaakt, dus van deze leerlingen kon het materiaal geanalyseerd worden.

Materiaal

De schrijfofpracht uit het Eksterboekje gaat over het schrijven van een overtuigende brief. Er moet een brief aan een supermarkt worden geschreven over een smurfenactie. Bij elke €25,00 aan boodschappen zou je een smurf ontvangen. De vader van de leerling heeft voor €110,34 boodschappen gedaan en zou dus recht hebben op vier smurfen, maar deze waren op. De leerling moet nu een brief schrijven om de supermarkt te overtuigen van zijn recht op nog vier smurfen.

Deze schrijfofdracht bevatte een aantal stappen, zoals het kijken naar een introductiefilmpje, het maken van aantekeningen, de stappen van Ekster volgen en de belangrijkste informatie voor in de brief kort opschrijven. Vervolgens moest de eerste versie van de brief geschreven worden. De totale opdracht is te vinden in bijlage 2.

Na de opdracht voor de leerlingen volgde de opdracht voor de leerkracht: het geven van feedback. Docenten hebben voor de gehele les een instructie ontvangen, die te vinden is in bijlage 1. Eerst moest de docent uitleggen dat de leerlingen een brief moesten schrijven. De belangrijkste aspecten werden uitgelicht door middel van een filmpje. Hierna moesten de docenten de stappen van 'Ekster' nogmaals benoemen. Vervolgens moesten de leerlingen de eerste versie van hun brief schrijven. Op deze brief gaven de docenten feedback. De feedback moest niet in de tekst gegeven worden maar op een aparte bladzijde. In de volgende les kregen de leerlingen dan de mogelijkheid om hun brief op basis van de verkregen feedback te herschrijven.

Procedure beoordelen kwaliteit van de feedback

De boekjes met schrijfofdrachten zijn geanalyseerd door zes beoordelaars. Voor de beoordelingen en coderingen is van tevoren een training gevolgd. De kwaliteit van de feedback van de docenten is beoordeeld op basis van een feedbackscoringsprotocol dat is afgeleid van Duijnhouwer (2010). Dit protocol is te vinden in bijlage 3. In de training is

hiermee geoefend en aan de hand van dit protocol kon de feedback op verschillende aspecten geanalyseerd worden. Elke beoordelaar keek naar negen feedbackteksten, wat ervoor zorgde dat elke feedbacktekst door twee beoordelaars geanalyseerd werd. Op basis van consensus en overleg zijn vervolgens de definitieve scores tot stand gekomen.

De feedback werd allereerst gesegmenteerd in losse feedbackpunten, ook wel objecten genoemd. Elk object omvatte één feedbackpunt, bijvoorbeeld ‘goed gedaan’ of ‘het mist nog een titel’. Vervolgens werd elk object van feedback gecodeerd op de verschillende aspecten. In dit onderzoek wordt specifiek gekeken naar de hoeveelheid feedback dus van dit protocol zijn vooral de scores op aantal woorden en aantal feedbackpunten van belang.

Alle punten waar de feedback op gecodeerd is waren verder: niveau (ligt de focus op de inhoud of op de vorm), object (wat is het object waarop de feedback slaat), type (aanstrepen van een fout of beschrijvend commentaar). Als de feedback als commentaar beoordeeld werd, werd deze nog verder beoordeeld op evaluatie (positief/negatief/neutral), standaard (referentie naar een standaard of niet), oplossing (wordt er een oplossing gegeven), specifiek (refereert het specifiek naar de tekst), functie (sturend/evaluerend/interactief/reflectief), toon (hoe vriendelijk is de feedback), lengte (hoeveel woorden), aantal (op hoeveel punten is er feedback gegeven).

Procedure beoordelen van de tekstkwaliteit

Nadat de feedback beoordeeld is, is ook de kwaliteit van de eerste- en de herschreven schrijfpdracht van de leerlingen beoordeeld. Het beoordelen van tekstkwaliteit en schrijfproducten is vaak een probleem, beoordelaars zijn namelijk weinig stabiel (Van den Bergh & Meuffels, 2000). Het gebruiken van voorbeeldopstellen en beoordelingsschalen kunnen daarvoor een oplossing zijn. Hierbij wordt de vrijheid van de beoordelaar ingeperkt doordat de beoordelaar de teksten vergelijkt met de voorbeelden en ze zo een plaats op de schaal geeft (Van den Bergh & Meuffels). Voor dit onderzoek is ook zo'n schaalbeoordeling

gebruikt, die in eerder onderzoek al gebruikt is (Pollman, Prenger & De Glopper, 2012). Deze schaal is voorzien van ankerpunten, waarop bij bepaalde scores voorbeeldteksten of prototype teksten zijn gegeven. Daarbij is bij elke voorbeeldtekst aangegeven wat de plus- en minpunten zijn bij die score. De gebruikte schaal is te vinden in bijlage 4. Alle teksten van de leerlingen zijn door de zes beoordelaars op deze schaal geplaatst en geanalyseerd. Uit een betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat voor de gegeven scores op de eerste schrijfofdracht ($\alpha = .90$) en de tweede schrijfofdracht ($\alpha = .86$) de betrouwbaarheid tussen beoordelaars hoog is. De beoordelingen blijken onderling consistent. De gemiddelde score per leerling op de twee verschillende teksten werd uiteindelijk als score in de data meegenomen.

Design en analyse

Dit onderzoek betreft een observationeel onderzoek. De data zijn met kwantitatieve analyses geanalyseerd. Als statistische toetsen zijn hiervoor de enkele T-toetsen en correlatietoetsen gebruikt. Ook zijn vooraf gemiddeldes en standaarddeviaties weergegeven.

De afhankelijke variabele is de vooruitgang van de leerlingen. Dit betreft de verbetering in tekstkwaliteit van de leerlingen tussen de eerste schrijfofdracht voor feedback en het uiteindelijke doelproduct dat geschreven is na de feedback. De onafhankelijke variabelen zijn in dit onderzoek het aantal woorden dat de feedback omvat, op hoeveel punten er feedback wordt gegeven door de docent en het aantal woorden per feedbackpunt. In dit onderzoek wordt gekeken naar mogelijke verbanden tussen deze variabelen, daarvoor zijn er vooral correlatietoetsen uitgevoerd om iets over de data te kunnen zeggen. Na het kwantitatieve deel is door middel van meer kwalitatief onderzoek nogmaals in het materiaal gedoken om de onderzoeksvragen beter te kunnen beantwoorden.

Resultaten

Hoeveel feedback geeft een docent gemiddeld?

Omdat dit onderzoek zich richt op de effectiviteit van de hoeveelheid feedback die een docent geeft, wordt allereerst bekeken hoe de docent zijn feedback eigenlijk vormgeeft.

Gemiddeld gebruikt een docent voor zijn feedback in totaal 44.22 ($SD= 21.48$) woorden. Het totaal aantal woorden wordt gemiddeld over 5.44 ($SD= 2.01$) feedbackpunten verdeeld, met gemiddeld 9.65 ($SD= 3.50$) woorden per feedbackpunt.

Uit een analyse blijkt dat de docent het aantal woorden aanpast op de score van de leerling voor de eerste schrijfofdracht. Tussen deze variabelen is een matig significant verband gevonden ($r=-.48, p=.01$). Dit verband is negatief, wat betekent dat hoe hoger een leerling op de eerste schrijfofdracht scoort, hoe minder woorden de docent in zijn feedback gebruikt en andersom. De score van de leerling op de eerste schrijfofdracht heeft invloed op hoeveel woorden een docent daarna in zijn feedback gebruikt.

Ook het aantal punten waarop de docent feedback geeft hangt samen met de score van de leerling op de eerste schrijfofdracht. Er blijkt een significante, matige correlatie ($r=-.44, p=.02$) tussen deze variabelen te zijn. Deze correlatie is negatief, wat betekent dat hoe hoger de leerling scoort op de eerste opdracht hoe minder feedbackpunten daarna door de docent worden gegeven en andersom.

Ook hangt het aantal feedbackpunten dat een docent geeft samen met het aantal woorden dat hij in totaal gebruikt ($r=.66, p<.01$). Dit verband is sterk en positief, wat betekent dat hoe meer punten een docent aanhaalt, hoe meer woorden hij gebruikt voor zijn feedback. Het is echter niet zo dat een docent hoe meer woorden hij per punt gebruikt en hoe meer hij dus uitlegt per feedbackpunt, hoe minder punten hij dan aanhaalt en de docent dus een selectie maakt in zijn feedback. Deze correlatie is niet significant ($r=.13, p=.51$) Over het algemeen

past de docent de hoeveelheid van zijn feedback dus aan aan hoe sterk of zwak een leerling is bij de eerste schrijfofdracht. Hoe zwakker de leerling, hoe meer feedback hij ontvangt.

Gaan de leerlingen vooruit?

Om iets over de verkregen data te kunnen zeggen is het eerst belangrijk om te kijken of de leerlingen wel daadwerkelijk vooruit gegaan zijn in de schrijfofdracht. In tabel 1 zijn de gemiddelde scores met standaarddeviaties van de leerlingen te zien voor de eerste en tweede, herschreven schrijfofdracht na de feedback.

Tabel 1

Aantal leerlingen, Gemiddelde Scores en Standaarddeviaties Voor en Na de Feedback

Schrijfofdracht	N (aantal leerlingen)	Gemiddelde score (SD)
Schrijfofdracht voor feedback	27	102.22 (10.26)
Schrijfofdracht na feedback	24	107.96 (8.35)

Om te kijken of de leerlingen daadwerkelijk vooruitgang hebben geboekt is een gepaarde T-toets uitgevoerd. Hieruit blijkt dat het verschil tussen de gemiddelde scores voor en na de feedback significant is ($t(23)=6.90, p=.00$). Over het algemeen zijn de leerlingen dus significant vooruit gegaan, met gemiddeld 6,78 ($SD=4,82$) punten.

Om na te gaan of er geen hele grote verschillen tussen de twee klassen zijn, zijn in tabel 2 de gemiddelde scores met standaarddeviaties voor de schrijfofdrachten voor en na de feedback uitgesplitst per klas te zien.

Tabel 2

Gemiddelde Scores, Standaarddeviaties Voor en Na Feedback en aantal leerlingen uitgesplitst per Klas

		N (aantal leerlingen)	Gemiddelde score (SD)
Klas van leerkracht 1	Schrijfofdracht voor feedback	13	106.82 (10.06)
	Schrijfofdracht na feedback	11	113.42 (6.16)
Klas van leerkracht 2	Schrijfofdracht voor feedback	14	97.94 (8.73)
	Schrijfofdracht na feedback	13	103.33 (7.17)

Uit deze tabel is af te lezen dat de klassen allebei vooruit zijn gegaan. De klas van leerkracht 1 is gemiddeld met 7,86 ($SD=5,39$) punten vooruitgegaan en de klas van leerkracht 2 met

gemiddeld 5,87 ($SD=4,29$) punten. Om vast te stellen of de klassen niet verschillen in de vooruitgang is een onafhankelijke T-toets uitgevoerd. Hieruit blijkt dat er geen significant verschil in vooruitgang is tussen de twee klassen ($t(22)=-1.01, p=.67$). Voor de rest van dit onderzoek worden de klassen niet opgesplitst maar als een gelijk geheel geanalyseerd.

Effect van het aantal woorden op de vooruitgang van de leerlingen

Vervolgens is gekeken wat het effect is van het aantal woorden dat de feedback per leerling omvat op de vooruitgang van de leerlingen. In tabel 3 is het gemiddeld aantal woorden dat in het totaal voor de feedback is gebruikt af te lezen zowel als het gemiddeld aantal woorden dat gegeven is per feedbackpunt.

Tabel 3

Gemiddeld Totaal Aantal Woorden dat de gegeven feedback per Leerling omvat en de Standaarddeviatie

	Gemiddelde (SD)
Gemiddeld aantal woorden totaal	44.22 (21.48)
Gemiddeld aantal woorden per feedbackpunt	9.65 (3.50)

Om na te gaan of er een verband is tussen het totaal aantal woorden van de feedback en de vooruitgang van de leerlingen is een correlatietoets uitgevoerd. Deze correlatietoets laat zien dat het verband tussen deze variabelen niet significant is ($r=-.06, p=.77$). Er is dus geen verband tussen het totaal aantal gebruikte woorden door de docent in de gegeven feedback en de vooruitgang van de leerlingen.

Om na te gaan of er wel een verband is tussen de vooruitgang van de leerling en het aantal woorden per feedbackpunt is wederom een correlatietoets gedaan. Uit deze toets blijkt echter dat ook hier geen significant verband tussen bestaat ($r=.04, p=.84$). Hoe uitgebreid de feedback is, en hoe uitgebreid er door de docent wordt uitgelegd per punt, heeft geen verband met de vooruitgang van de leerlingen.

Effect van het aantal feedbackpunten op de vooruitgang van de leerlingen

De volgende deelvraag binnen dit onderzoek poogt te onderzoeken of er een verband is tussen het aantal feedbackpunten dat in de gegeven feedback door de docent wordt

aangehaald en de vooruitgang van de leerlingen bij deze schrijfo opdracht. Gemiddeld worden er door de docent 5,44 ($SD= 2,01$) punten aangehaald in de feedback. Een correlatietoets laat zien dat er geen significante correlatie aan te wijzen is ($r=.19, p=.37$) tussen het aantal feedbackpunten dat wordt gegeven door de docent en de vooruitgang van de leerling.

Eventuele verklaringen op basis van kwalitatief onderzoek

Het kwantitatieve onderzoek hierboven laat geen significante verbanden zien tussen de hoeveelheid feedback en de vooruitgang van de leerlingen. Als verdieping wordt nu meer kwalitatief onderzoek ingezet. Om toch wat te kunnen zeggen zal teruggegrepen worden naar het materiaal en gezocht worden naar aanwijzingen of verklaringen voor het resultaat dat de leerlingen toch vooruit zijn gegaan.

Bij een aantal leerlingen is een grotere vooruitgang (van meer dan 10 punten) te zien dan bij andere leerlingen. Wat over het algemeen opvalt is dat er in de feedback die deze leerlingen hebben ontvangen heel veel expliciete verbeterpunten met oplossing worden gegeven door de docent. Deze punten werden eerder omschreven als directief: feedback met concrete of directieve oplossingen en uitleg. Voorbeelden waarin je dat terugziet zijn hieronder te zien.

Voorbeeld 1

Beste Lisa,

Je hebt een duidelijke brief geschreven. Het is duidelijk wat je wil en wat het probleem was.

Tips:

- opperdepop is spreektaal*
- kijk nog even na op spelling*
- een zin begint niet met 'want'. Want is een woord om twee zinnen te verbinden.*

Je kunt het ook weglaten.

Succes!

Voorbeeld 2

Beste Thom,

Je brief heeft een nette indeling en zit goed in elkaar.

Ik mis nog de datum waarvóór je de smurfen wilt hebben zodat je mee kunt doen met de wedstrijd.

Kunnen jullie = kunt u...

Mooie afsluiting zou nog kunnen zijn: Bij voorbaat hartelijk bedankt. Met vriendelijke groet...

Succes!

In deze voorbeelden is inderdaad uitleg gegeven door de docent. In voorbeeld 1 gaat de uitleg over waarom iets niet goed is, en ook over welke dingen er juist wel goed waren. In voorbeeld 2 wordt vermeld waarom de leerling de datum ook moet vermelden, maar ook worden er directe oplossingen geboden. Hier zit echter minder uitleg bij, de fout wordt slechts verbeterd. Er worden dus verbeteringen aangeboden of gesuggereerd. Deze feedback omvat dus al minder uitleg dan de vorige. Het geven van uitleg, waarvan verwacht was dat het veel woorden zou kosten maar wat hier niet het geval is, is bij deze leerlingen effectief geweest. De leerling uit voorbeeld 1 is zelfs met 10 punten vooruit gegaan, wat meer dan gemiddeld is.

In de andere feedbackteksten die leerlingen met een grote vooruitgang kregen valt op dat er veel oplossingen of verbeteringen worden voorgesteld, maar zonder uitleg. Een aantal korte fragmenten uit voorbeelden daarvan zijn hieronder weergegeven.

“Je inleiding kan uitgebreider. Bijv dat je al bijna alle smurfen hebt maar er nog twee mist”.

“Maak je inleiding wat langer, bijv: Ik kom altijd in uw winkel en ik doe mee aan de smurfenactie”.

“Regel overslaan als je je naam opschrijft. Graag je achternaam erbij:

Naam

Adres

Postcode, woonplaats”

“Schrijf in het tussenstuk ook dat je vader de kassabon een stempel heeft laten geven.

Misschien ook erbij dat je ze vóór de aktie over is graag wilt hebben”.

De feedback in deze voorbeelden is meer suggestief dan directief. Er zit niet altijd echte uitleg bij, maar er worden wel voorbeelden gegeven van hoe een fout verbeterd kan worden. Er staat niet duidelijk bij waarom dat op die manier moet.

Blijkbaar is feedback waarin verbeteringen worden aangedragen, waarbij soms ook uitleg is gegeven, voor de leerlingen gemakkelijk te begrijpen en verwerken. Er worden expliciete en directieve aanwijzingen gegeven waardoor ze precies weten wat ze fout hebben gedaan, maar ook hoe ze dit kunnen aanpassen. De ‘waaromvraag’ blijft echter nog vaak onbeantwoord in deze feedback. Ook valt op dat leerlingen die geen aanwijzingen en suggesties voor verbeteringen zoals in de voorbeelden hierboven hebben gehad, veel minder vooruit gaan. Zo is er een leerling die geen uitgeschreven feedback heeft ontvangen maar alleen wat kleine verbeteringen in de tekst. Deze leerling gaat maar 4 punten vooruit, wat veel minder is dan de leerlingen die wel feedback waarin uitleg is verwerkt hebben ontvangen. Ook een leerling die als feedback “Zou je nog eens naar de spelling kunnen kijken?” krijgt gaat minder vooruit. Deze feedback is veel minder directief en oplossingsgericht maar meer een vage suggestie, hij hoeft het niet per se te doen en dat werkt blijkbaar minder effectief.

Uit nadere analyse blijkt dat specifieke feedback waarin suggesties of verbeteringen worden aangegeven, met of zonder uitleg, voor een grotere vooruitgang leiden dan feedback waarin dat niet gebeurt. Niet alleen directief commentaar met uitleg, en daarmee samenhangend de hoeveel feedback, lijkt belangrijk voor de vooruitgang van de leerlingen, maar juist het aangereikt krijgen van suggesties of meer expliciete verbeteringen en oplossingen. Als de feedback specifieke verbeterpunten of suggesties voor verbeteringen aanreikt, het liefst met uitleg, gaat de leerling het meeste vooruit. De hoeveelheid lijkt er dan niet echt toe te doen.

Conclusies en discussie

De hoofdvraag die in dit onderzoek centraal staat is: Wat is het effect van de hoeveelheid gegeven feedback op de vooruitgang in tekstkwaliteit in een schijfopdracht van leerlingen in groep 8? Uit de uitgevoerde analyses komt naar voren dat de hoeveelheid gegeven feedback geen effect heeft op de vooruitgang in tekstkwaliteit. Dit resultaat suggereert dat het voor de vooruitgang van de leerlingen niet uitmaakt hoe uitgebreid een docent uitlegt in zijn feedback. Dit bleek ook uit het resultaat dat het aantal woorden per feedbackpunt, en dus hoe uitgebreid een punt is uitgelegd, geen effect heeft op de vooruitgang in de schrijfoopdracht.

Uit eerdere onderzoeken kwam naar voren dat er wel een effect was van het aantal woorden op de vooruitgang van studenten. Het bleek toen dat hoe meer woorden er gebruikt werden, en dus hoe meer een docent uitlegt in zijn feedback, hoe meer de studenten vooruit gingen (Underwood & Tregidgo, 2006). Dat is in dit onderzoek, met basisschoolleerlingen in plaats van studenten, niet het geval. Wel blijkt uit het onderzoek dat een docent de hoeveelheid feedback die hij geeft aanpast aan de score op de eerste schrijfoopdracht. Hoe sterker een leerling is, hoe minder feedback hij krijgt en hoe zwakker hoe meer feedback de leerling ontvangt. Een leerling die veel feedback en uitleg krijgt omdat hij zwak is, en daardoor sterk vooruit zou moeten gaan, gaat dat echter niet. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat een sterke leerling te weinig feedback krijgt om zijn schrijffprestaties te verbeteren en een zwakke leerling teveel om het te kunnen verwerken.

Het is niet zo dat een docent wanneer hij meer woorden gebruikt, hij juist minder punten aanhaalt en deze goed uitlegt en de docent dus een selectie maakt in zijn feedback. Sterke en zwakke leerlingen krijgen niet de juiste hoeveelheid feedback en hebben hier geen profijt van, waardoor geen verband tussen de hoeveelheid feedback en de vooruitgang is gevonden. Ook kan dit resultaat te maken hebben met het feit dat de docenten een aparte bladzijde hadden om hun feedback op te schrijven, en de meeste feedbackteksten in lengte

niet enorm verschillen. Het aantal woorden verschilde wel per tekst, maar niet genoeg om een effect van het aantal woorden aan te tonen.

Uitleg geven is belangrijk om de feedback begrijpelijk te maken voor leerlingen, en dat is ook terug te zien in dit onderzoek. Uit het kwalitatieve onderzoeksdeel bleek dat expliciete, directieve feedback waarin wordt uitgelegd erg effectief was voor de vooruitgang van de leerlingen bij deze opdracht. Ook kwam naar voren dat feedback waarin oplossingen werden aangedragen, of waarin expliciete suggesties en voorbeelden stonden die niet per se directief waren, leidde tot meer vooruitgang bij de leerlingen. Dit komt wel overeen met eerdere onderzoeken, waaruit naar voren kwam dat directieve feedback met uitleg effectief zou zijn voor het verbeteren van schrijfprestaties. Feedback waarin geen uitleg en expliciete oplossingen en verbeteringen zijn verwerkt zorgde voor veel minder vooruitgang bij de leerlingen dan de feedback die dat wel bevatte. Wellicht is de vooruitgang van de leerlingen door deze vormen van feedback, dus met expliciete verbeteringen en oplossingen, met of zonder uitleg, te verklaren. Dit is echter nog niet statistisch te bewijzen.

Echte bewijzen of sterke aanwijzingen over hoe feedback eruit moet zien zijn er na dit onderzoek echter nog steeds niet. Dat er geen eenduidig statistisch resultaat uit dit onderzoek komt heeft waarschijnlijk te maken met een aantal beperkingen. Ten eerste is het niet extern valide. De feedback kwam van slechts twee docenten en maar 27 leerlingen hebben teksten geschreven, waardoor het onderzoek niet generaliseerbaar is. De data omvatten te weinig teksten, waardoor geen algemene uitspraken over effectiviteit van feedback voor leerlingen in het algemeen of in groep 8 kunnen worden gedaan. Ook intern is het onderzoek niet valide. Het is niet vast te stellen of de vooruitgang van de leerlingen niet door andere factoren dan alleen de feedback veroorzaakt is, zoals door self-assesment. Ook was er geen sprake van een controlegroep die geen feedback heeft ontvangen en waardoor er dus een verschil aangewezen zou kunnen worden. Daarnaast was er bij dit onderzoek geen sprake van manipulatie,

waardoor er geen twee condities waren en het verschil in effectiviteit van verschillende hoeveelheden feedback niet echt aangewezen kon worden. Bij onderzoek waarin wel gemanipuleerd wordt kun je grotere verschillen in het materiaal en de verschillende condities aanbrenen, wat tot een duidelijker resultaat leidt.

Op basis van dit onderzoek kunnen geen generaliseerbare uitspraken worden gedaan, dus is er meer vervolgonderzoek naar dit onderwerp nodig. Volgend onderzoek moet meer data verzamelen en het onderzoeksontwerp wellicht ook anders vormgeven door bijvoorbeeld wel een controlegroep toe te voegen. Wanneer er verschillende condities zijn, zoals een conditie waarin leerlingen geen of weinig feedback van bijvoorbeeld 20 woorden ontvangen en een conditie waarin leerlingen veel feedback ontvangen dat 200 woorden omvat, kunnen betere en betrouwbaardere uitspraken worden gedaan. Dit is nodig, omdat wel blijkt dat feedback begrijpelijk moet zijn en moet uitleggen, en dus niet te kort moet zijn, om de schrijfprestaties te verhogen. Of dit samenhangt met de hoeveelheid feedback die dan gegeven wordt, en of er dan een selectie wordt gemaakt door de docent op hoeveel punten er dan feedback wordt gegeven is nu nog steeds niet helemaal duidelijk.

Dat het noodzakelijk is om onderzoek te doen naar het verbeteren van het schrijfonderwijs is onontkoombaar. Studenten halen nog lang de beoogde norm niet en daar moet verandering in komen. Een manier om de schrijfprestaties van leerlingen te verbeteren is om het schrijfonderwijs op de basisschool aan te pakken, en docenten beter feedback te leren geven. Leerlingen gaan namelijk wel vooruit na het ontvangen van feedback, en de vormgeving van de feedback heeft wel degelijk een verband met de effectiviteit ervan, zo bleek uit dit onderzoek. Echter is in dit onderzoek nog geen daadwerkelijk verband gevonden tussen de hoeveelheid feedback en de vooruitgang van de leerlingen, maar wellicht kan er met vervolgonderzoek wel een effect gevonden worden.

Referentielijst

- Bergh, H. Van den, Meuffels, B. (2000). Schrijfvaardigheden en schrijfprocessen. In Braet, A. (Red), *Taalbeheersing als Communicatiewetenschap: Een overzicht van theorievorming, onderzoek en toepassingen* (pp.122-153). Bussum: Coutinho.
- Duijnhouwer, H. (2010). Feedback effects on student's writing motivation, process, and performance (proefschrift, Universiteit Utrecht, Nederland). Verkregen via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/43968>
- Duijnhouwer, H., Prins, F.J., Stokking, K.M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process and performance. *Elsevier: Learning and Instruction*, 22, 171-184.
- Hattie, J., Timperley, H., (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kluger, A., DeNisi, A., (1996) The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Lilly, J., Richter, M., Rivera-Macias, B., (2010). Using feedback to promote learning: student and tutor perspectives. *Practitioner Research in Higher Education*, 4(1), 30-40.

Matsumura, L., Patthey-Chavez, G., Valdes, R., & Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower- and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 103, 3-25.

Parr, J.M., Timperley, H.S., (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15, 68-85.

Pollmann, E., Prenger, J., & De Glopper, K., (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15-24.

Straub, R. (1996). The Concept of Control in Teaching Response: defining the varieties in 'directive' en 'facilitative' commentary. *College Composition and Communication*, 47(2). 223-251

Underwood, Jody S., & Tregidgo, Alyson P. (2006). Improving student writing through effective feedback: Best practices and recommendations. *Journal of Teaching Writing*, 22(2), 73-97.

Voogt, R. (april 2014). Eerstejaars studenten maken tientallen fouten per A4-tje. *Volkscrant*.

Ontleend aan: [http://www.volkscrant.nl/vk/nl/2672/Wetenschap-](http://www.volkscrant.nl/vk/nl/2672/Wetenschap-Gezondheid/article/detail/3645081/2014/04/30/Eerstejaarsstudenten-maken-tientallen-fouten-per-A4-tje.dhtml)

[Gezondheid/article/detail/3645081/2014/04/30/Eerstejaarsstudenten-maken-tientallen-fouten-per-A4-tje.dhtml](http://www.volkscrant.nl/vk/nl/2672/Wetenschap-Gezondheid/article/detail/3645081/2014/04/30/Eerstejaarsstudenten-maken-tientallen-fouten-per-A4-tje.dhtml)

Bijlage 1: Lesinstructie voor docenten

Les 7: Smurfenleed	
<i>Communicatief doel: iemand schriftelijk vragen om een probleem op te lossen</i>	
Introductie Duur: 10 min	<p>Klassikaal: vertel dat de les over het schrijven van brieven gaat. Wat is het doel van een brief? Je wilt iemand iets vertellen, vragen of ergens van overtuigen. Hoe kun je dat het beste doen?</p> <p>Laat nogmaals filmpje Inhoud brief.wmv zien. Antwoorden: 1. (plaats en datum) 2. (aanhef) 3. (inleiding) 4. (slot) 5. (ondertekening) Inventariseer de antwoorden van de leerlingen.</p> <p>Het belangrijkste is dat iemand die jouw brief leest, begrijpt wat jij bedoelt. Daarom moet je brief duidelijk zijn. Verder zijn er allemaal regels hoe een brief eruit moet zien. Schrijf de belangrijkste punten op het bord.</p> <p>Lees de opdracht samen met de leerlingen, noem daarna expliciet EKSTER en de stappen.</p>
Eerst nadenken Duur: 5 min	Laat leerlingen individueel bedenken wat ze in de brief gaan zetten.
Kiezen en ordenen Duur: 10 min	Laat de leerlingen individueel het schema invullen, dit hoeft niet uitgebreid en nog niet in hele zinnen. Controleer of het de leerlingen is gelukt om het schema in te vullen. Zodra ze het schema hebben ingevuld, kunnen ze door met de volgende stap.
Schrijven Duur: 15 min	Tijdens het schrijven rondlopen en hulp bieden waar nodig.
Teruglezen Duur: 2 min	De leerlingen lezen hun eigen tekst nog een keer kritisch door.
Evalueren Duur: 5 min	Laat leerlingen hun eigen werk evalueren door het beantwoorden van de vragen.
Nakijken	<p>In de volgende les moeten de leerlingen een verbeterde versie van hun brief gaan schrijven naar aanleiding van feedback van de leerkracht. Zet die feedback niet bij of in de tekst: in het begin van les 8 is ruimte om deze feedback op te schrijven.</p> <p>In de inleiding van deze handleiding staat algemene informatie over het geven van feedback, zie ook de hand-out van de trainingsbijeenkomst voor aanwijzingen voor het geven van effectieve feedback. Ter ondersteuning bij het beoordelen is er bij het trainingsmateriaal een beoordelingsschaal voor deze opdracht bijgevoegd.</p>
Logboek	
Datum	
Vorbereidingstijd	minuten
Lestijd	minuten

Nakijktijd	minuten
Hand-out training gebruikt?	ja / nee
Ik geef deze les een*	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 - 10
Ik vond het niveau van de les voor mijn leerlingen	makkelijk 0 0 0 0 0 moeilijk**
Ik vond het geven van de les	makkelijk 0 0 0 0 0 moeilijk
Opmerkingen:	

Toelichting: * algemene waardering, uitgedrukt in rapportcijfer, **kruis aan wat van toepassing is

Les 8: Goed, beter best	
<i>Communicatief doel: het verbeteren van de tekst zodat de boodschap beter overkomt</i>	
Introductie Duur: 5-10 min	Klassikaal: behandel de introductietekst met de leerlingen en bespreek waarom het belangrijk is om je tekst te verbeteren: je schrijft voor iemand anders en diegene moet jou goed kunnen begrijpen. Hoe beter jouw tekst, hoe beter de lezer jou kan begrijpen. Laat de leerlingen de feedback lezen en vraag of er nog dingen onduidelijk zijn. Lees de opdracht samen met de leerlingen.
Stap 1 Duur: 5-10 min	Leerlingen werken individueel aan hun eigen tekst. Zodra ze klaar met deze stap, kunnen ze door met stap 2.
Stap 2 Duur: 15 min	Tijdens het schrijven rondlopen en hulp bieden waar nodig.
Teruglezen Duur: 2 min	De leerlingen lezen hun eigen tekst nog een keer kritisch door.
Evalueren Duur: 5 min	De leerlingen vergelijken hun tekst met hun eerste versie. Is de tekst beter geworden? Houd een nabespreking met de klas naar aanleiding van een paar voorbeelden. Wie van de leerlingen vindt zelf dat hij een veel betere tekst heeft geschreven en waarom?

Bijlage 3: Feedbackscoringsprotocol voor het beoordelen van de kwaliteit van feedback

Feedbackscoringsprotocol (afgeleid van Van Duijnhouwer, 2010)

Segmentatie van leerkracht feedback: feedback wordt gesplitst op basis van het object van de feedback, of wanneer het teken veranderend van goed naar slecht, of omgekeerd (bijvoorbeeld, “een duidelijk verhaal, maar het mist nog een titel”). Elk segment wordt gecodeerd op onderstaande aspecten.

	Aspect	Codes	Voorbeelden
Focus van de feedback			
Niveau	Feedback is gericht op hogere orde aspecten van de tekst (focus op inhoud) of op lagere orde aspecten (focus op vorm).	0: anders 1: lagere-orde aspecten 2: hogere-orde aspecten	0: voldoende; succes met herschrijven 1: Het is beste of geachte; uigeven omcirkeld 2: Kan ‘Beste Geachte’ weten dat je 4 smurven wilt ontvangen?
Object	Inhoud/object van de feedback.	0: Geen van onderstaande 1: Interpunctie & hoofdlettergebruik 2: Spelling 3: Grammatica 4: Lay-out/conventies 5: Stijl/toon 6: Structuur 7: Inhoud	0: voldoende; succes met herschrijven 1: beni k > ben ik; vriendelijke > Vriendelijke; , toegevoegd 2: Let meer op de spelling; contener > container 3: Ik keek naar het raam > ik zag door het raam; tijd werkwoord 4: Titel ontbreekt; adres op envelop; witregels 5: De zin ... klinkt niet lekker; in de fik = in brand; ‘en toen’ 6: Probeer de zinnen met elkaar te verbinden; te lange zinnen 7: Wat zijn je argumenten voor de stelling? Wat bedoel je met ...
Type	Aanstrepen van fouten (gericht op verbeteren van tekst) of beschrijvend commentaar aan de leerling (om beter te leren schrijven).	1: evaluatie of cijfer 2: verbeteren van fout 3: aanstrepen of markeren van fout 4: commentaar	1: Inhoud is onvoldoende; krul; goed gedaan 2: toen > Toen 3: t onderstreept; uigeven omcirkeld; ruzieën > spelling 4: Je vraag is wel duidelijk; waar?
Aantal	Hoeveelheid feedback	Aantal verschillende feedback punten (kwantitatief)	
*Is het commentaar duidelijk?			
Evaluatie	Evaluatie van tekstkwaliteit	0: geen teken 1: iets negatiefs genoemd 2: iets positiefs genoemd	0: Succes met herschrijven. 1: Denk aan hoofdletters. Wat is je tegenargument? 2: Je boodschap is duidelijk. Goede titel!
Standaard	Refereert naar	0: geen referentie	0: Wat zijn de argumenten

	gewenste kwaliteit, bijvoorbeeld door een vergelijking met een standaardtekst of teksten van andere leerlingen.	1: referentie naar een standaard	hiervoor? Let op hoofdletters. 1: Je adres ontbreekt. Je hebt je niet goed aan de opdracht gehouden. Een brief hoort te beginnen met een aanhef.
Oplossing	Wordt er een oplossing of suggestie gedaan om de tekst te verbeteren?	0: geen oplossing 1: oplossing voor verbeteren product 2: oplossing voor verbeteren proces	0: Je mening staat er duidelijk in. Leuk geschreven. 1: Wat zijn argumenten voor de stelling? Het is beste of geachte. 2: Lees je verhaal hardop door, eindigt elke zin met een punt?
Specifiek	Verwijst naar de tekst waar iets goed/niet goed is.	0: algemeen commentaar 1: Specifiek commentaar (duidelijke referentie naar de tekst).	0: Leuk begin! 1: Waarom denk je dat het beter is om ... te doen? Het idee om de bon toe te voegen is top!
*Is het commentaar motiverend?			
Functie	Mate van controle die ervan uitgaat	1: sturend (kritiek/dwingend) 2: evaluerend (advies, hint of prijzen) 3: interactief (vraag aan leerling) 4: reflectief/richtinggevend (uitleg, lezersreactie)	1: Titel ontbreekt, voeg die toe. Verbeter je spelfouten. 2: Goed verhaal! fik=brand, dat staat beter. 3: Wat gebeurde er toen? Wat is het argument hiervoor? 4: Ik raak verward door de verleden tijd die je hier gebruikt. Ik ben erg benieuwd naar het einde, die moet je nog toevoegen.
Toon	Hoe vriendelijk feedback is geformuleerd.	1: negatief 2: neutraal 3: positief	1: fik=brand; gebruik minder "en toen". 2: Wat bedoel je daarmee? Let op de spelling. 3: Misschien kun je eens proberen om ... Keurige aanhef.
Lengte	Aantal woorden		(nummer)

*alleen classificeren als het type feedback 'commentaar' is.

Bijlage 4: Schaalbeoordeling voor het beoordelen van de kwaliteit van de teksten

Schaalbeoordeling Smurfen

<p>Ik zou graag de smurfen actie ontvangen voor 20 april na sluitingsijd vanaf 15 april want ik heb 110,34 uitgegeven voor boodschappen en de smurfen waren op 15/4/2008</p> <p>van: <naam leerling> <adres leerling></p>	<p>Beste geachte</p> <p>15 april</p> <p>Mijn vader heeft aan boodschappen 110,34 euro uitgeven voor boodschappen bij de Albert Heijn. Maar de smurfen waren op. Dus we kregen een stempel op onze bon en da-voor we dit moesten inleveren voor 20 april.</p> <p>Vriendelijke groet <naam></p>	<p>Beste Supercoop</p> <p>Op 15 april hoorde ik van mijn vader dat de smurfen op waren bij mijn vader recht had op 4 smurfen.</p> <p>Ik vraag u bij deze of wij die vier smurfen kunnen krijgen. Ik vraag u nogmaals te helpen want we moeten nog maar 4 smurfen krijgen. Het bedrag is 110,34 euro. Het bedrag is 110,34 euro. Het bedrag is 110,34 euro.</p> <p>Afwaait bedankt:</p> <p><naam></p> <p>Bijlage bijlage: het bonnetje</p>	<p>Mijn vader had best boodschappen gedaan. Maar daar was waren de smurfen op dus toen kreeg hij een bon, om de smurfen te krijgen. Maar het is bijna 20 april dus ik zou het leuk vinden als ik ze voor 20 april krijg.</p> <p>Ik spaar de smurfen allang dus ik zou ze allemaal wel willen hebben.</p> <p>En de goede smurf was zou ik ook heel heel graag willen hebben. Dus ik zou ze graag willen hebben. Dus ik zou ze graag willen hebben.</p> <p>Groetjes <naam leerling> <adres leerling></p>	<p><plaatsnaam> 15-04-08</p> <p>Geachte firma Supercoop,</p> <p>Mijn vader doet watlijkt boodschap bij de Albert Heijn. Maar de smurfen heb ik niet alle verzameld smurfen. Alleen mis ik er nog 2: Brilsmurf en Grote Smurf. Mijn vader ging vandaag weer boodschappen doen en kwam erachter dat de smurfen op waren. Ik zou het jammer vinden als ik daardoor mijn collectie niet compleet kan maken. Daarom zou ik graag aan u willen vragen of ik nog smurfen zou kunnen krijgen met de stempel op het bonnetje van de boodschappen. Het bonnetje is hierbij gevoegd. Als het idee voor u zou kunnen gaan is hier mijn adres: <adres leerling></p>	70 punten	85 punten	100 punten (gemiddelde score)	115 punten	130 punten
--	--	--	--	--	-----------	-----------	-------------------------------	------------	------------

Toelichting voor het gebruik van de beoordelingsschaal met ankerteksten

Voor het geven van feedback is het belangrijk om te weten wat een goede tekst is bij de opdracht. Een beoordelingsschaal met ankerteksten kan hierbij helpen. Ankerteksten zijn prototypische teksten geselecteerd door expertbeoordelaars, representatief voor een bepaalde score op een beoordelingsschaal. Zo geeft de ankertekst met 100 punten de gemiddelde prestatie weer van leerlingen in groep 6 tot 8. De andere ankerteksten variëren van heel slecht (75 punten) en redelijk slecht (90 punten) tot redelijk goed (110 punten) en heel goed (130 punten).

Op de volgende pagina is aangegeven wat de plus- en minpunten zijn van de geselecteerde ankerteksten. Lees deze goed door om een idee te krijgen waarom de ene tekst beter wordt gevonden dan de andere. Centraal staat steeds in hoeverre de communicatie geslaagd is, dus in dit geval hoe overtuigend de brief is, en waar dat door komt. Bijvoorbeeld door de helderheid van de structuur, de volledigheid van de informatie, de leesbaarheid, et cetera.

Opdracht behorende bij deze ankerteksten

De opdracht die hoort bij deze ankerteksten gaat over een Smurfen spaaractie van de SuperCoop. In de opdracht is beschreven dat in de supermarkt om de hoek de Smurfen op waren, terwijl de vader van de leerling voor €110,34 aan boodschappen heeft gedaan en voor elke €25 een Smurf had moeten krijgen. Nu maakt de leerling geen kans meer op de Gouden Smurf waarmee hij een digitale camera kan winnen. De leerling schrijft daarom een brief naar de organisatoren van de Smurfen spaaractie om ze te overtuigen om de zakjes met Smurfen alsnog op te sturen voor de sluitingsdatum van de actie. Het communicatieve doel van deze schrijfoopdracht is om de organisatoren te overtuigen van het probleem en een verzoek te doen.

Het gebruik van de ankerteksten voor de ‘Goed, beter, best’-les

De beoordelingsschaal met ankerteksten kunt u gebruiken voor de ‘Goed, beter, best’-les uit het lesprogramma Tekster waarin u de schrijfproducten van uw leerlingen van feedback voorziet. U kunt de kwaliteit van het werk van uw eigen leerlingen vaststellen door de teksten te vergelijken met de ankerteksten. Door van elke tekst te bepalen of deze beter is dan de gemiddelde, goede of slechte ankerteksten, krijgt de tekst een plaats op de schaal. Deze plaatsing helpt ook bij het selecteren van feedbackpunten. Geef feedback zodat de leerling zijn eigen tekst iets beter kan maken (een stap vooruit op de schaal), maar wellicht niet perfect.

Toelichting bij de ankerteksten

De gemiddelde ankertekst (100 punten) bevat de volgende plus- en minpunten:

- Het probleem is beschreven, maar dat had nog helderder gekund: waarom had de vader recht op de smurfen?
- Er wordt een duidelijke vraag gesteld, maar deze is wel twee keer genoemd – waarom? Dit maakt de brief niet overtuigender.
- De brief bevat een conventionele aanhef en afsluiting.
- De brief is gericht aan de lezer: ‘ik vraag u ...’
- De zinnen lopen grammaticaal goed, het taalgebruik is formeel en er zitten geen spellingsfouten in.

Minpunten:

- Inhoudelijk bevat de brief nog te weinig informatie om echt overtuigend te zijn.

- Het adres is niet genoemd (alleen een e-mailadres), waardoor de smurfen niet daadwerkelijk toegestuurd kunnen worden.
- Het hoofdlettergebruik is niet in orde.

De tekst met 115 punten is beter dan deze gemiddelde tekst omdat:

- er meer informatie is gegeven: zo is het bedrag expliciet beschreven, wordt de einddatum van de actie genoemd en betreft de briefschrijver emoties in de brief om de vraag kracht bij te zetten (doet allang mee met de actie, zou heel heel graag de gouden smurf willen hebben etc.). Het probleem wordt hierdoor duidelijker en de brief in zijn geheel overtuigender.
- de briefconventies voldoende zijn: er is een aanhef en een afsluiting. Dit had wel formeler gekund.
- de organisatie van de inhoud ok is: eerst wordt het probleem beschreven, dan de vraag gesteld met de onderbouwing waarom dit zo belangrijk is.

Een minpunt van de brief is dat het taalgebruik niet zo gevarieerd is, er worden zelfs hele zinnen herhaald (“dus ik zou het leuk vinden als ik voor ...”). Ook zijn de zinnen erg kort en niet altijd logisch afgebroken.

De tekst met 130 punten is nog beter dan de tekst met 115 punten omdat:

- de brief overtuigend is: het probleem is heel helder beschreven, de lezer geeft veel extra relevante informatie, de vraag is heel duidelijk gesteld.
- de structuur prima is: de zinnen lopen goed en zijn logisch opgebouwd, er wordt goed gebruik gemaakt van voegwoorden. Er missen wel alinea's.
- de briefconventies in orde zijn: er is een formele aanhef, de datum en het adres is genoemd. Er mist wel een afsluiting, waardoor de brief niet helemaal af lijkt.
- het taalgebruik in de brief is gevarieerd en de stijl is formeel. Er zijn geen fouten in de grammatica, spelling en/of interpunctie.

De tekst met 85 punten is slechter dan de gemiddelde tekst omdat:

- het probleem is wel genoemd, maar er is geen duidelijke vraag gesteld over het opsturen van de smurfen. Ook ontbreekt overtuigende informatie. Het is dus maar de vraag of de smurfen worden toegestuurd en al helemaal of dit voor 20 april zal zijn.
- de aanhef niet goed is: “beste geachte”.
- spelling en hoofdlettergebruik niet helemaal goed gaat.

De tekst met 70 punten is nog slechter dan de tekst met 85 punten omdat:

- het inhoudelijk onder de maat is: er wordt te weinig en foutieve/onduidelijke informatie gegeven: bv. “smurfenactie”, “na sluitingstijd”. De brief is dus niet duidelijk.
- de brief structuur mist. Het is maar 1 zin en de informatie is daarbinnen ook niet logisch georganiseerd.
- het niet voldoet aan de briefconventies: er is geen aanhef en geen ondertekening. Ook staat de datum op de verkeerde plek.
- er geen gebruik is gemaakt van hoofdletters aan het begin van de zin. Er zijn geen fouten in de grammatica of spelling gemaakt.