

Het Verband Tussen Feedback op Inhoud en Verbetering van Tekstkwiteit over Versies

Jordi Peters

Universiteit Utrecht

Jordi Peters

3510972

Communicatie- en Informatiewetenschappen

Eindwerkstuk Communicatiekunde

Begeleider: Renske Bouwer

### Samenvatting

In dit onderzoek stond de vraag of er een verband is tussen feedback op inhoud en verbetering van tekstkwaliteit centraal. Daarnaast is ook de wijze waarop leerkrachten feedback geven geanalyseerd. Dit is onderzocht door de feedback van twee leerkrachten op de schrijfp opdrachten van 24 leerlingen zowel kwantitatief als kwalitatief te analyseren. Uit de kwantitatieve analyse is gekomen dat er geen verband is tussen feedback op inhoud en verbetering van tekstkwaliteit. Daarnaast is geconcludeerd dat leerkrachten gemiddeld 2,41 keer feedback op inhoudelijke kenmerken gaven tegenover 2,33 keer feedback op oppervlakkige kenmerken. Na de kwalitatieve analyse is vervolgens gesuggereerd dat het niet vinden van een verband komt doordat leerkrachten zich bij het geven van feedback niet richten op de grootste inhoudelijke tekortkomingen en tevens eerst andersoortige feedback noemen voordat de feedback op inhoud wordt gegeven. Vervolgens is gesteld dat deze tekortkomingen in het geven van feedback mogelijkwijs voortkomen door het ten onrechte vaak toepassen van feedback op inhoudelijke kenmerken. Hierdoor kunnen leerkrachten namelijk niet de kwaliteit van de tekst bepalen, waardoor effectief feedback geven ook haast onmogelijk wordt. Er is aanbevolen leerkrachten te scholen in het geven van feedback op inhoud, zodat de feedback hoogstwaarschijnlijk efficiënter wordt en de leerprestatie dus groter.

Sleutelwoorden: Geschreven feedback, Schrijfp opdrachten, Feedback op inhoud, Tekstkwaliteit.

## **Inleiding en theoretisch kader**

In het Nederlandse basisonderwijs is schrijven een belangrijke onderwijsdoelstelling. (Pollmann et al., 2012). Ondanks dat veel waarde wordt gehecht aan een goed schrijfniveau, blijkt uit onderzoek van de onderwijsinspectie dat het schrijfonderwijs op verschillende onderdelen te wensen overlaat. Dat geldt in sterke mate voor het didactisch handelen, de afstemming, het leerstofaanbod en de kwaliteitszorg (Henkens, 2010). Dit heeft ook negatieve gevolgen voor de schijfvaardigheid van leerlingen, omdat de manier waarop het taalonderwijs vorm en inhoud krijgt van essentiële betekenis is voor de resultaten die leerlingen bereiken (Henkens, 2010). Een manier waarop het schrijfonderwijs verbeterd zou kunnen worden is door het geven van effectieve feedback. Feedback is namelijk een van de meeste belangrijke invloeden op de leerprestaties van leerlingen (Hattie & Timperley, 2007).

Feedback is informatie die gegeven wordt door bijvoorbeeld een leraar, ouder of collega over aspecten van iemand zijn prestatie of begrip (Hattie & Timperley, 2007). Deze informatie moet er toe leiden dat degene die de feedback ontvangt het gat kan dichten tussen de huidige prestatie en de gewenste prestatie. Feedback kan hier een positieve rol in spelen, omdat het inspanning en motivatie kan verhogen om deze discrepantie te verkleinen. Daarnaast kan deze discrepantie ook door een aantal cognitieve processen verkleind worden. Zo kan met feedback aangegeven worden dat er meer informatie nodig is of dat er alternatieve strategieën zijn om bepaalde informatie te begrijpen. Ook kan door middel van feedback iemand een bepaalde richting uitgestuurd worden. Al deze cognitieve processen moeten leiden tot een herstructurering van begrip, wat weer tot een verkleining van de discrepantie tussen huidige prestatie en gewenste prestatie moet leiden (Hattie & Timperley, 2007). Niet elke feedback die gegeven wordt is echter effectief (Ferris, 1997).

### **Principes voor effectieve feedback**

Nicol en Mcfarlane-Dick (2007) stellen dat er zeven principes zijn voor effectieve feedback. Ten eerste helpt goede feedback bij het helder krijgen wat er van de ontvanger verlangd wordt. In andere woorden, leerlingen dienen de te behalen doelen te kennen en begrijpen. Ten tweede maakt goede feedback ontwikkeling van zelfreflectie mogelijk, waardoor leerlingen uiteindelijk in staat zijn

hun eigen prestatie te beoordelen. Ten derde levert goede feedback hoogwaardige informatie aan leerlingen over hun leren. Concreet betekent dit dat leerlingen moeten begrijpen dat er sprake is van een discrepantie tussen hun huidige prestatie en de gewenste prestatie. Ten vierde moet de feedback over informatie beschikken die de leerlingen helpt bij het overbruggen van deze discrepantie. Ten vijfde wordt de discussie tussen leraar en leerling aangemoedigd om zo te voorkomen dat het qua informatieverstrekking eenrichtingsverkeer wordt. Ten zesde moet bij het geven van feedback rekening gehouden worden met het zelfvertrouwen en de motivatie van de leerling. Deze twee aspecten zijn namelijk erg belangrijk in het leerproces. Als laatste achten zij het van belang dat de leraar over persoonlijke informatie beschikt over de leerlingen om zo de feedback daarop aan te passen.

Samenvattend kan gesteld worden dat volgens bovenstaand model het van belang is om eerst vast te stellen wat het huidige niveau is van een prestatie, om vervolgens aan te geven wat verbeterd dient te worden om de gewenste prestatie te bereiken. Hierbij is het uiteraard ook van belang dit helder over te brengen op de ontvanger van de feedback. Aangetekend moet worden dat het model Nicol en Mcfarlane-Dick (2007) zich richt op feedback in het algemeen en dus toepasbaar is op alle situaties waarin feedback gegeven zou kunnen worden. De vraag is of deze principes ook van toepassing zijn op feedback op schrijfoopdrachten.

### **Feedback op schrijfoopdrachten**

Er zijn er meerdere onderzoeken waarin men specifiek de focus legt op feedback op schrijfoopdrachten. Parr & Timperley (2010) hebben bijvoorbeeld proberen vast te stellen wat goede feedback is bij schrijfoopdrachten en hebben hiervoor vier dimensies opgesteld. Om te beginnen dient de feedback evaluatief van aard te zijn; de leerling moet een indicatie krijgen van de mate waarin bepaalde belangrijke leerdoelen al dan niet behaald zijn. Daarnaast moet feedback ingaan op het lesdoel van de tekst en niet algemeen zijn. Ook moet uiterst nauwkeurig aangegeven worden waar de feedback zich op richt. Als laatste bevat goede feedback een adequate indicatie voor de schrijver wat betreft acties die de kwaliteit van het stuk zullen verbeteren.

Parr & Timperley (2010) zijn van mening dat na het geven feedback het voor de ontvanger ervan duidelijk moet zijn wat het te behalen doel is. Tevens moet degene een indicatie krijgen van te ondernemen acties die moeten leiden tot het behalen van dit doel. In de kern komen deze vier dimensies overeen met het model van Nicol & Mcfarlane-Dick (2007). Beide auteurs drukken zich weliswaar uit in andere bewoordingen, maar zowel Parr & Timperley (2010) als Nicol & Mcfarlane-Dick (2007) zijn van mening dat met behulp van feedback van een huidige situatie naar een gewenste situatie toegewerkt moet worden. Het bepalen van de kwaliteit van de huidige prestatie is echter erg moeilijk, omdat het verzamelen van nauwkeurige oordelen over teksten eveneens erg moeilijk is (Blok & Hoeksma, zoals geciteerd in Pollmann, Prenger & De Glopper, 2012). Dit roept de vraag op hoe mensen die feedback geven op schrijfp opdrachten dit op effectieve wijze kunnen doen als zij niet goed de kwaliteit van een tekst kunnen inschatten?

### **Feedback op inhoudelijke en oppervlakkige tekstkenmerken**

Een onderzoek van Clare & Valdés (2000) over feedback op schrijfp opdrachten biedt hier mogelijk uitkomst. In dit onderzoek hebben Clare & Valdés (2000) een onderscheid gemaakt tussen feedback die zich richt op inhoudelijke kenmerken en feedback die zich richt op oppervlakkige kenmerken. Feedback op inhoud richt zich voornamelijk op zaken als concepten, inhoud en de structuur. Feedback dat beperkt blijft tot de oppervlakte richt zich daarentegen vooral op tekstuele aspecten zoals spelling en grammatica. Clare & Valdés (2000) betogen vervolgens dat effectieve feedback zich richt op inhoudelijke aspecten. Matsumura et al. (2002) maken in een soortgelijk onderzoek eenzelfde onderscheid in feedback en komen vervolgens tot de conclusie dat de kwaliteit van de inhoud van het werk van de studenten significant bepaald wordt door de hoeveelheid van inhoudelijke feedback. Zij zijn dus ook van mening dat goede feedback zich op de inhoud richt. Dit betekent dus ook dat voor het bepalen van de tekstkwaliteit de focus zou moeten liggen op inhoudelijke tekstkenmerken.

Balzer, Doherty & O'Connor (zoals geciteerd in Parr & Timperley, 2010) onderschrijven deze resultaten met de stelling dat feedback die zich puur en alleen richt op de correctheid van uitingen over onvoldoende informatie beschikt om de ontwikkeling van kennis positief te beïnvloeden, terwijl

feedback gericht op cognitieve processen, zoals het op zoek gaan naar relaties of het ontwikkelen van kennis om informatie te verwerken, wel leidt tot vermeerdering van kennis. Bij inhoudelijke feedback wordt leerlingen bijvoorbeeld gevraagd stukken toe te voegen of om bepaalde inhoud te herstructureren. Dit is feedback die cognitieve processen bij de ontvanger van de feedback losmaakt, wat zou moeten leiden tot betere leerprestaties. Oppervlakkige feedback betwist daarentegen alleen de correctheid van bepaalde oppervlakkige aspecten van de tekst, wat vervolgens geen positieve invloed heeft op de leerprestaties van de ontvanger van de feedback.

### **Feedback op schrijfoopdrachten: wat is het probleem?**

Zoals gezegd is het verzamelen van nauwkeurige oordelen over teksten erg moeilijk (Blok & Hoeksma, zoals geciteerd in Pollmann, Prenger & De Gloppe, 2012). Meerdere auteurs suggereren echter dat dit probleem alsnog ondervangen kan worden door de feedback toe te spitsen op de inhoudelijke kenmerken van de tekst. Het geven van feedback op inhoud zorgt er namelijk voor dat de kwaliteit van de tekst bepaald kan worden, waarna vervolgens, met het uiteindelijke schrijfdoel in het achterhoofd, effectieve feedback gegeven kan worden. Hier doet zich echter nog een probleem voor, want uit meerdere onderzoek blijkt dat leerkrachten zich voornamelijk op oppervlakkige tekstenkenmerken richten bij het geven van feedback op schrijfoopdrachten (Clare & Valdés, 2010., Matsumura et al., 2010). Door hun focus op de oppervlakkige kenmerken van de tekst hebben leerkrachten moeite met het bepalen van de kwaliteit van de tekst. Als zij dit echter moeilijk vinden, zijn zij dan wel in staat om effectieve feedback te geven?

Deze constatering rechtvaardigen het huidige onderzoek waarin geprobeerd wordt om vast te stellen hoe leerkrachten feedback geven. De vraag of deze feedback accuraat is, is daarbij van belang. Accurate feedback is in deze context feedback die zich op de inhoud richt. Daarnaast zal onderzocht worden of er een verband is tussen hoeveelheid feedback op inhoud en verbetering van tekstkwaliteit over versies. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

*Op welke manier geven leerkrachten feedback?*

*In hoeverre is er sprake van een verband tussen feedback op inhoud en verbetering tekstkwaliteit over versies?*

Aan de hand van de uitkomsten van de onderzoeken van Clare & Valdés (2000) en Matsumura et al. (2002) is de verwachting dat leerkrachten voornamelijk feedback op oppervlakkige kenmerken zullen geven.

*Hypothese 1: De feedback die leerkrachten geven is niet accuraat, omdat deze zich voornamelijk op oppervlakkige kenmerken richt.*

In de onderzoeken van Clare & Valdés (2000) en Matsumura et al. (2002) wordt ook verondersteld dat feedback op inhoud effectief is, wat zal leiden tot een betere leerprestatie. Daardoor is de verwachting dat er sprake is van een verband tussen feedback op inhoud en tekstverbetering,

*Hypothese 2: Er is sprake van een verband tussen feedback op inhoud en verbetering in tekstkwaliteit.*

In het onderzoek wordt getracht op deze vragen een antwoord te formuleren door uit een natuurlijke setting verkregen schrijfoopdrachten en daarbij behorende feedback te analyseren op verschillende kenmerken. Hierdoor moet een onderscheid tussen inhoudelijke en oppervlakkige feedback mogelijk gemaakt kunnen worden als mede een waarneming van eventuele stijging in tekstkwaliteit over verschillende versies.

## **Methode**

In dit onderzoek wordt geanalyseerd hoe leerkrachten feedback geven en daarnaast ook of er een verband is tussen hoeveelheid feedback op inhoud en verbetering van tekstkwaliteit over versies. Om dit te onderzoeken is gebruik gemaakt van een lesmethode genaamd 'Tekster'. Deze lesmethode maakt onderdeel uit van een langlopende studie die wordt uitgevoerd door de Universiteit Utrecht. 'Tekster' bevat verschillende opdrachten waarbij groep 8 leerlingen stapsgewijs wordt aangeleerd hoe

een schrijfoopdracht naar behoren af te ronden. ‘Ekster’ staat voor: Eerst nadenken, Kiezen en ordenen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Reviseren.

Een opdracht uit de ‘Tekster’ lesmethode is gebruikt voor dit onderzoek. In deze opdracht wordt er feedback gegeven op door leerlingen geschreven overtuigende teksten, waarna de leerlingen aan de hand van de ontvangen feedback een tweede versie schreven. De leerkrachten kregen instructies over hoe deze opdrachten af te nemen bij de leerlingen. Deze instructies staan in Bijlage 1.

### **Participanten**

De feedback wordt gegeven door twee vrouwelijke leerkrachten. Een vrouwelijke leerkracht geeft les aan de groep 8 van basisschool ‘De Talenten’ in Alkmaar en heeft aan 14 kinderen feedback gegeven. De andere vrouwelijke leerkracht geeft les op ‘De Wegwijzer’ in Haarlem en heeft aan 13 kinderen feedback gegeven.

### **Uitval**

De lesmethode is verstrekt aan ongeveer 200 groep 8 leerlingen van verschillende basisscholen. Uiteindelijk bleken alleen de teruggestuurde boekjes van ‘De Talenten’ en ‘De Wegwijzer’ waardevol voor het onderzoek, omdat zij de desbetreffende feedback-opdracht hadden gemaakt. Doordat uiteindelijk maar 27 leerlingen van de ongeveer 200 leerlingen deelgenomen hebben aan dit onderzoek is de uitval vrij groot. Dit kwam vooral doordat veel scholen niet aan het maken van de feedback-opdracht zijn toegekomen. Daarnaast bleek een klein deel van de leerlingen door ziekte niet in staat de tweede versie van de schrijfoopdracht te maken, waardoor uiteindelijk 24 leerlingen hebben deelgenomen aan dit onderzoek.

### **Materiaal en procedure**

In de schrijfoopdracht kregen de leerlingen een fictieve situatie voorgelegd, waarna deze leerlingen gevraagd werd hierop te reageren door middel van een overtuigende brief. In de beschreven situatie staan supermarkt SuperCoop en haar Smurfen spaaractie centraal. Tijdens deze spaaractie ontvangt men bij het uitgeven van elke € 25 aan boodschappen een Smurf. De vader van de leerling heeft voor



€ 110,34 aan boodschappen gedaan waardoor hij recht heeft op vier Smurfen. De Smurfen zijn echter op bij de SuperCoop, waardoor de leerling zijn verzameling niet compleet kan maken. Vooral het gemis van de Gouden Smurf laat zich voelen, omdat men met deze Smurf in het bezit een kans maakt om een digitale camera te winnen. De schrijfpdracht houdt concreet in dat leerlingen middels een brief de supermarkt proberen te overtuigen om hun toch nog de ontbrekende Smurfen toe te sturen. Voor een voorbeeld van deze schrijfpdracht zie Bijlage 2.

De leerlingen gingen niet direct over tot het schrijven van de overtuigende brief. Ze keken eerst naar een introductiefilmpje, waarin de belangrijkste aspecten voor het schrijven van een overtuigende brief werden uitgelegd. Daarna schreven de leerlingen voor zichzelf op welke informatie zij in de tekst wilde hebben en namen alle eerdergenoemde stappen van de ‘Tekster’ lesmethode door. Vervolgens schreven de leerlingen de eerste versie van hun brief.

Als de leerlingen hun schrijfpdrachten hadden afgerond, gaven de leraren hier vervolgens feedback op. De feedback en de overtuigende brief werden op verschillende bladzijden geschreven. De feedback werd gegeven aan de hand van verschillende instructies. De leraren werden vooral meegegeven om de kwaliteit van de teksten te beoordelen aan de hand van anker teksten. Anker teksten zijn prototypische teksten geselecteerd door expertbeoordelaars, representatief voor een bepaalde score op een beoordelingsschaal. In bijlage 3 staan alle anker teksten met daarbij een toelichting. Daarnaast werd leraren vooraf geadviseerd om feedback te geven die de leerlingen helpt hun teksten te verbeteren. Vervolgens werd leerlingen gevraagd om aan de hand van deze feedback en wederom de stappen van de ‘Tekster’ lesmethode hun teksten te herschrijven.

### **Beoordelen kwaliteit feedback**

De kwaliteit van de door de twee leraren gegeven feedback is beoordeeld aan de hand van een feedbackscoringsprotocol (afgeleid van Van Duijnhouwer, 2010). Dit protocol is in zijn geheel terug te vinden in bijlage 4. In dit protocol wordt elk afzonderlijk feedbackpunt gecodeerd op verschillende aspecten. Eerst wordt vastgesteld of de feedback zich richt op inhoudelijke of oppervlakkige kenmerken. Een voorbeeld van een dergelijke opmerking is: *“In het middenstuk kan je nog schrijven*

*dat er een stempel op de bon gezet is*” waarmee dus wordt aangegeven dat er inhoudelijk nog wat ontbreekt aan de desbetreffende tekst. Een voorbeeld van een oppervlakkig aspect is: *“Laat een regel ruimte aan het einde van je brief voordat je je naam opschrijft”* waarbij de focus dus meer op de vorm ligt.

Daarnaast wordt het object van de feedback bepaald; hier wordt meer in detail gekeken naar waar de feedback zich op toespitst. Zo kan feedback op oppervlakkige kenmerken zich specifiek richten op interpunctie, hoofdlettergebruik, spelling, grammatica of lay-out. Daarnaast richt feedback op inhoud zich op stijl, toon, inhoud of structuur. Een voorbeeld van zowel toon als inhoud is de volgende opmerking: *“Je legt goed uit wat je wil, maar de toon mag daarin iets beleefder. Niet eisen maar vragen.”* Eerst wordt namelijk een opmerking gemaakt over de inhoud van de tekst, vervolgens wordt een aanmerking gemaakt wat betreft de toon. Voorbeelden van opmerkingen over structuur zijn: *“Probeer de zinnen met elkaar te verbinden. Te lange zinnen”*

Bij het analyseren van de feedback werd ook aandacht geschonken aan het type feedback. Feedback kan een evaluatie zijn in de vorm van bijvoorbeeld een krul, maar er kan ook een fout verbeterd of gemarkeerd worden. Daarnaast kan feedback in de vorm van commentaar gegeven worden, waarbij dus meerdere woorden gebruikt worden door een leraar om de feedback over te brengen. Vervolgens is aan de hand van verschillende aspecten beoordeeld of het commentaar duidelijk is. Ten eerste werd vastgesteld of er iets negatiefs of positiefs genoemd werd in het commentaar. Ten tweede werd gekeken of er werd gerefereerd naar gewenste kwaliteit door middel van een vergelijking met een standaardtekst. Ten derde werd nagegaan of een oplossing of suggestie werd gedaan om de tekst te verbeteren. Ten vierde werd onderzocht of commentaar algemeen van aard was of meer specifiek. Bij specifiek commentaar is er een duidelijke referentie naar de tekst. Als laatste werd vastgesteld of het commentaar motiverend was. Al deze aspecten van het feedbackscoringsprotocol zijn wat korter uitgelegd, omdat ze voor dit onderzoek van minder belang zijn.

Het vaststellen van de kwaliteit van de feedback is door zes beoordelaars gedaan. De zes beoordelaars hebben eerst gezamenlijk een training gehad, om zoveel mogelijk op een lijn te zitten qua

beoordeling van de kwaliteit van de feedback, Om problemen met de betrouwbaarheid van de oordelen van de beoordelaars te voorkomen is gekozen voor een werkwijze op basis van consensus. De zes beoordelaars analyseerden eerst afzonderlijk de feedback van de leraren, waarna zich drie tweetallen vormden die afzonderlijk hun bevindingen naast elkaar legden. Elk tweetal evalueerde een derde van alle feedback die op de schrijfoopdrachten is gegeven. Na het signaleren van eventuele verschillen tussen beide oordelen werd na overleg een consensus bereikt. Op deze manier is alle feedback minimaal twee keer geëvalueerd, waardoor eventuele problemen met de betrouwbaarheid van deze data is ondervangen.

### **Beoordelen tekstkwaliteit**

De tekstkwaliteit van de verschillende teksten is ook beoordeeld door zes beoordelaars. Doordat het verzamelen van nauwkeurige oordelen over door leerlingen geschreven teksten erg moeilijk is (Blok & Hoeksman, zoals geciteerd in Pollmann, Prenger & De Glopper, 2012), is gekozen voor een beoordelingsschaal die in een eerder onderzoek al zijn betrouwbaarheid heeft aangetoond. Aan de hand van deze door Pollmann, Prenger & De Glopper (2012) ontwikkelde beoordelingsschaal gaven de beoordelaars hun kwaliteitsoordeel in de vorm van een cijfer dat kon variëren van nul tot in principe oneindig. Deze beoordelingsschaal was voorzien van ankerpunten. Elk ankerpunt bevatte een prototypische tekst, die een bepaalde score representeerde. De schaal bestond uit vijf anker teksten, die tussen de 70 en 130 punten scoorden. Hierbij stond 70 punten voor een slechte tekst, 100 punten voor een gemiddelde en 130 voor een erg goede. Naast de scores werd bij elke anker tekst ook een toelichting gegeven, waarin de plus- en minpunten ervan genoemd werden. Voor iedere beoordelaar was het de bedoeling om de te beoordelen teksten te vergelijken met de anker teksten om op die manier tot een oordeel te komen. Alle beoordelaars hebben zowel de eerste- als de verbeterde, tweede versie beoordeeld en dat hebben in beide gevallen betrouwbare en homogene resultaten opgeleverd. Bij de eerste versie was namelijk sprake van  $\alpha = 0.91$  en bij de tweede van  $\alpha = 0.86$ .

## Design en analyse

In dit onderzoek wordt de feedback van de leerkrachten geanalyseerd en op zoek gegaan naar een verband tussen hoeveelheid feedback op inhoud en tekstverbetering. De aard van het onderzoek is observationeel, waarbij op kwantitatieve wijze het verband tussen de hoeveelheid feedback en tekstverbetering wordt onderzocht. De onafhankelijke variabele hierbij is hoeveelheid feedback op inhoud. Feedback op inhoud is alle feedback die zich richt op stijl, toon, structuur en inhoud. De afhankelijke variabele is het verschil in tekstkwaliteit tussen de eerste tekstversie en de tweede tekstversie van de leerlingen.

In het onderzoek is gebruik gemaakt van statistische analyses. *Descriptive statistics* zijn gebruikt om de gemiddelden van de eerste en tweede tekstversie in kaart te brengen. Ook is hiervan gebruik gemaakt om meer te kunnen zeggen over hoe de leerkrachten feedback hebben gegeven. Op deze manier kon namelijk het aantal keer dat er feedback op inhoud en feedback op oppervlakkige kenmerken gegeven werden achterhaald worden. Gepaarde t-toetsen werden gebruikt om vast te stellen of leerlingen significant vooruitgang hebben geboekt qua tekstkwaliteit over de twee tekstversies. Ook is er gebruik gemaakt van *Pearson's correlations* om na te gaan of er sprake was van een correlatie tussen aantal keer feedback op inhoud en vooruitgang qua tekstkwaliteit.

Na het op kwantitatieve wijze onderzoeken van eventuele significante relaties tussen variabelen is het accent van het onderzoek verlegd naar een meer kwalitatieve aanpak om zodoende meer nauwgezet de relatie tussen feedback op inhoud en tekstkwaliteit over tekstversies te onderzoeken. Om dit te bewerkstelligen zijn alle tekstversies waarin feedback op inhoud is gegeven geanalyseerd, om op die manier een gedetailleerder beeld te krijgen van hoe leraren feedback geven en hoe leerlingen daar in hun tweede tekstversie vervolgens op reageren.

## Resultaten

In dit onderzoek is onderzocht of er een correlatie is tussen hoeveelheid feedback op inhoud en verbetering over tekstversies. Om dit te onderzoeken is eerst bekeken of leerlingen zich qua tekstkwaliteit hebben verbeterd. Uit de resultaten blijkt dat de in tabel 1 te vinden verschillen tussen de scores van leerlingen bij tekstversie 1 en tekstversie 2 significant van elkaar verschillen ( $t(23)=-6,90, p < .001$ ). Hierdoor kan gesteld worden dat de leerlingen vooruitgang hebben geboekt na het ontvangen van feedback van de leraren.

Een andere onderzoeksvraag is: Hoe geven leraren feedback? Gemiddeld werden er per tekst 5,44 (SD =2,01) feedbackpunten gegeven. Hiervan was gemiddeld 2,33 (SD=1,41) feedback op inhoud, tegenover gemiddeld 2,41 (SD=1,82) feedback op oppervlakte. Daarnaast werd er gemiddeld 0,70 (SD=-0,54) keer per tekst andersoortige feedback gegeven. Hiervan is ‘succes met herschrijven’ een voorbeeld.

*Tabel 1: Gemiddelde Score en Standaardafwijking van alle Leerlingen (n = 24) bij Tekstversie 1 en 2*

<b>Tekstversie</b>	<b>Gemiddelde</b>	<b>Standaardafwijking</b>
<b>1</b>	<b>102,22</b>	<b>10,26</b>
<b>2</b>	<b>107,96</b>	<b>8,35</b>

De gemiddelde score bij de eerste tekstversie correleert negatief met het aantal keer dat er hogere-orde feedback wordt gegeven ( $r=-0,45, p < 0,05$ ). Hoe hoger de gemiddelde score bij de eerste tekstversie, hoe minder feedback op inhoud. Er is geen correlatie tussen het aantal keer feedback op inhoud en de verbetering in tekstkwaliteit ( $r=-0,18, p=0,40$ ). Ook is er geen sprake van een verband tussen het aantal keer feedback op oppervlakte en de verbetering in tekstkwaliteit ( $r=0,11, p=0,62$ ).

Voor het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek zijn alle schrijfp opdrachten geanalyseerd met de intentie om de relatie tussen feedback op inhoud en eventuele verbetering in tekstkwaliteit verder uit te diepen. Nu uit de resultaten van de kwantitatieve analyse is gebleken dat er geen correlatie is tussen feedback op inhoud en verbetering in tekstkwaliteit, roept de vraag zich op waarom dit zo is.

Om antwoord te vinden op deze vraag is nauwgezet de feedback en de daaropvolgende reactie van de leerlingen onderzocht.

Eerst zijn twee tekstvoorbeelden geanalyseerd waarin de meeste vooruitgang is geboekt. Dit is gedaan om zo een goed beeld te krijgen van wat voor feedback leidt tot sterk verbeterde teksten. De leerling die de meeste vooruitgang boekte ging van 90 punten in zijn eerste tekst, naar 107 in zijn tweede. Dit komt neer op een ontwikkeling van een tekst van slecht naar bovengemiddeld. Opvallend aan deze tekstversie is dat de bijbehorende feedback puur inhoudelijk van aard is en dat daarnaast de leerlingen concrete aanwijzingen krijgt over hoe nu verder te gaan. Dit wordt als volgt verwoordt: *“De informatie in het tussenstuk is te weinig, wie heeft er boodschappen gedaan en voor hoeveel? Vertel in het slotstuk dat je smurfen graag toegestuurd wilt krijgen en dat je de bon meestuurt.”* In de eerste tekstversie van de leerling was totaal niet duidelijk waarom hij recht had op meer Smurfen. Nadat de leerling de overwegend inhoudelijke feedback van zijn leerkracht had gekregen, ontstond een tweede tekstversie waarin zich op oppervlakkig niveau nog steeds fouten bevonden, maar waarvan de kern en inhoud meer dan helder waren.

Het andere tekstvoorbeeld waarin nagenoeg evenveel progressie werd geboekt vertoont eenzelfde patroon. De leraar schreef: *“In de kern mis ik het bewijs dat je recht hebt op vier smurfen en de bon en het aankoopbedrag”*. Deze inhoudelijke feedback gericht op bepaalde ontbrekende elementen leidden er toe dat de leerling dit vervolgens ook heeft toegevoegd, waardoor een slechte tekst transformeerde in een gemiddelde tekst. Deze leerling behaalde in zijn eerste tekst namelijk een score van 83,33 en in zijn tweede 99,17.

Uit de kwantitatieve analyse is naar voren gekomen dat er geen verband is tussen hoeveelheid feedback op inhoud en tekstverbetering. Bovenstaande analyses suggereren echter een belangrijke rol van inhoudelijke, directieve feedback in het bereiken van verbetering van tekstkwaliteit. Daarnaast is belangrijk om specifiek en concreet het tekstelement te noemen wat mist of waar iets aan ontbreekt. Ook lijkt het van belang de belangrijkste, inhoudelijke punten eerst te noemen en de secundaire, oppervlakkige punten daarna. Op deze wijze werd ook bij de twee geanalyseerde teksten feedback gegeven wat tot gevolg had dat de belangrijkste, inhoudelijke punten ook daadwerkelijk werden

verbeterd. Deze constatering bieden een verklaring voor de reden waarom inhoudelijke feedback niet correleert met tekstverbetering. Het lijkt er namelijk op dat inhoudelijke feedback alleen niet afdoende is voor het bereiken van tekstverbetering over versies. Het maakt ook uit hoe deze feedback wordt gegeven. Om hier meer over te kunnen zeggen, zijn alle teksten op deze wijze geanalyseerd.

Opvallend is dat bij veel teksten wel inhoudelijke, directieve feedback wordt gegeven, maar dat deze volgt op andersoortige feedback. In meerdere teksten is waargenomen dat leerlingen eerst bemoedigend en complimenteaus worden toegesproken, waarna een of meerdere feedbackuitingen volgen die gericht zijn op oppervlakkige kenmerken, om vervolgens af te sluiten met een inhoudelijk feedbackpunt. Een voorbeeld hiervan is de volgende reactie van een leerkracht:

*“Je gaat steeds beter schrijven. Het probleem is duidelijk en ook de oplossing die je wil. “*

*“Tip: Ik heb bijna mijn hele collectie...Deze zin moet helemaal in de tegenwoordige tijd.”*

*“Een zin begint niet met ‘en’. Dat is een verbindingswoord.”*

*“Vraag of ze de smurfen voor 20 juni opsturen.”*

De leerling die deze feedback ontving heeft het tweede en derde feedbackpunt aangegrepen om zijn tekst mee te verbeteren. Het laatste, inhoudelijke feedbackpunt heeft deze leerling daarentegen niet aangezet tot het veranderen van zijn eerste tekstversie. Een ander voorbeeld laat eenzelfde patroon zien:

*“Wat fijn dat je een goede basis voor de brief hebt. Nu ga je hem perfectioneren:*

*-Schrijf het adres bovenaan.*

*-Laat dan een witruimte over.*

*-Schrijf de plaats en datum.*

*-Laat weer een witruimte over.*

*-Schrijf dan de aanhef.*

*-Laat een witruimte over.*

*-Begin dan met je tekst:*

*- Na de inleiding 'Ik doe...krijgen' laat je weer een witruimte over.*

*-In de kern controleer je of je overal hoofdletters en punten hebt.*

*-In de zin 'Ik stuur de bon...' is me nog niet duidelijk waarom je recht hebt op 4 smurfen. Kun je dat uitleggen?"*

Zoals gezegd wordt ook hier eerst bemoedigend gesproken, waarna uitvoerig ingegaan wordt op oppervlakkige tekstaspecten. Afgesloten wordt met een inhoudelijke feedbackuiting. In de verbeterde versie van de leerling zijn vervolgens louter verbeteringen van oppervlakkige tekstenmerken waar te nemen. Het inhoudelijke aspect heeft deze leerling gelaten voor wat het is, waardoor maar een minieme vooruitgang in tekstkwaliteit is bereikt. Leraren maken dus wel gebruik van inhoudelijke feedback, maar kiezen ervoor om eerst de andersoortige feedback te noemen en als laatste pas de inhoudelijke feedback. Dit kan tot gevolg hebben dat de andersoortige feedback wel wordt verbeterd, maar de inhoudelijke feedback niet.

Naast dat leraren de belangrijkste feedback niet eerst noemen, hebben zij ook moeite om te bepalen wat de belangrijkste feedback is. Als voorbeeld de volgens eerste versie van een leerling:

*Geachte heer/mevrouw,*

*Mijn naam is Gertjan. Ik zou graag 4 smurfen, want supercoop heeft geen smurfen. Maar mijn vader had 100 euro aan boodschappen gedaan. Ik heb een hele collectie smurfen ik mis nu nog 3 smurfen en de goude is er een van. Ik verwacht de smurfen minstens voor 20 juni.*

*Met vriendelijke groet.*

De feedback op deze brief zou zich kunnen richten op meerdere inhoudelijke aspecten. Zo zou bijvoorbeeld aangemerkt kunnen worden dat niet helemaal duidelijk wordt dat de leerling recht heeft op vier smurfen. Ook staat er geen informatie over de kassabon in, terwijl dat als bewijs van het recht op de vier smurfen dient. Daarnaast kan ook vermeldt worden dat hij de gouden smurf heel graag wilt, omdat hij dan kans maakt op de digitale camera. De leraar geeft de volgende feedback:



*Je legt goed uit wat je wil. De toon mag daarin iets beleefder. Niet eisen maar vragen*

*In de eerste zin stel je je voor. Dat kun je weglaten in een brief.*

*In de inleiding beschrijf je dan het probleem. Maak daar een goede hele zin van. Begin een zin niet met 'maar'*

*Succes!*

De tweede versie van de leerling ziet er als volgt uit:

*Geachte heer of mevrouw,*

*Ik vraag 4 smurfen, want me vader ging naar supercoop, maar er waren geen smurfen. Dus ik vraag aan u of ik 4 smurfen krijg. Ik verwachtte de smurfen voor 20 juni. Zodat ik meekan doen met de actie.*

*Met vriendelijke groet.*

De leerkracht laat in haar feedback na om belangrijkste inhoudelijke tekortkomingen te vermelden. Er wordt wel feedback op inhoud genoemd, maar deze richt zich op de toon. Daarnaast wordt vooral feedback op oppervlakte gegeven. Dit leidt niet tot grote verbeteringen in de tweede versie; de leerling heeft de zin waarin hij zichzelf voorstelt weggelaten en is over het algemeen iets vriendelijker van toon. Dit leverde een kleine vooruitgang op van 89,67 naar 93,33. Deze vooruitgang zou mogelijk groter zijn geweest als de feedback op inhoud zich niet op de toon had gericht, maar op de belangrijke inhoudelijke tekortkomingen van de tekst.

### **Discussie**

In dit onderzoek is de wijze waarop leerkrachten feedback geven geanalyseerd. Op basis van uitkomsten van bestaand onderzoek was de voorspelling dat deze feedback niet accuraat zou zijn, omdat voornamelijk feedback op oppervlakkige kenmerken zou worden gegeven. Resultaten tonen aan dat van de 5,44 feedbackpunten die gemiddeld per tekst gegeven werden, 2,33 feedback op inhoud was en 2,41 feedback op oppervlakte. 0,70 keer per tekst werd er andersoortige feedback gegeven. Er werd dus het meeste feedback op oppervlakte gegeven, wat dus in overeenstemming is met de in hypothese 1 geformuleerde verwachtingen.

Daarnaast is onderzocht of er sprake is van een verband tussen hoeveelheid feedback op inhoud en tekstverbetering. De verwachting was dat dit het geval zou zijn, maar de resultaten tonen aan dat er geen verband is tussen feedback op inhoud en tekstkwaliteit. De verwachtingen, zoals die zijn geformuleerd in hypothese 2, komen dus niet overeen met de onderzoeksresultaten.

Vervolgens is een kwalitatieve analyse uitgevoerd om de mogelijke reden waarom er geen sprake is van een verband te achterhalen, alsmede meer nauwgezet naar de manier van feedback geven van leerkrachten te kijken. Uit deze kwalitatieve analyse kwam naar voren dat inhoudelijke, directieve feedback mogelijk een positieve invloed heeft op tekstkwaliteit. Deze resultaten suggereerden ook dat inhoudelijke, directieve feedback wel gegeven werd, maar dat deze vaak werd voorafgegaan aan meerdere andere feedbackpunten, waardoor de feedback op inhoud van de leerlingen niet voldoende aandacht kreeg. Tevens richtte de feedback op inhoud zich niet op de grootste inhoudelijke tekortkomingen van de tekst. Concluderend kun je stellen dat de resultaten laten zien dat er geen correlatie is tussen feedback op inhoud en verbetering van teksten en dat dit mogelijk komt door de wijze waarop leerkrachten feedback op inhoud gaven.

Deze conclusies komen niet overeen met eerdergenoemde onderzoeken van Clare & Valdes (2000) en Matsumura et al. (2002), die stelden dat de kwaliteit van de inhoud van het werk van leerlingen significant bepaald wordt door de hoeveelheid inhoudelijke feedback. Uit het huidige onderzoek is gebleken dat leraren iets minder feedback op inhoud als feedback op oppervlakkige kenmerken gaven, waardoor feedback op inhoud een positieve voorspeller van verbetering van tekstkwaliteit zou moeten zijn. De mogelijke verklaringen waarom dit niet het geval was, zijn in de kwalitatieve analyse al deels verkend. Zoals gezegd was de inhoudelijke feedback vaak niet gericht op de grootste tekortkomingen van een tekst. Dit kan komen doordat leerkrachten zich veelal concentreren op de oppervlakkige tekstkenmerken, waardoor zij niet goed de kwaliteit van de tekst kunnen inschatten. Hierdoor is ook moeilijk te bepalen wat een tekst nodig heeft om het gewenste niveau te behalen, waardoor het zou kunnen dat de feedback zich niet richt op de grootste, inhoudelijke tekortkomingen.

Ook is de aanwezigheid van complimenteuzen en bemoedigende commentaren een mogelijke reden van het niet vinden van een effect tussen feedback op inhoud en verbetering in tekstkwaliteit. Hattie & Timperley (2010) stellen namelijk dat lovenswaardige uitspraken ineffectief zijn bij het vergroten van leerprestaties. Het eerst verkrijgen van positieve commentaar kan een reden zijn waarom later weinig wordt gedaan met het inhoudelijke commentaar, omdat men in dat geval wederom niet de noodzaak voelt iets te veranderen.

De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat leerkrachten momenteel niet over de benodigde kennis en vaardigheden beschikken om schrijfoopdrachten van accurate feedback te voorzien. Voor de praktijk betekent dit dat leerkrachten geholpen moet worden om de kwaliteit van hun feedback op schrijfoopdrachten te verbeteren. Concreet moet leerkrachten duidelijk worden dat zij hun aandacht specifiek moet richten op inhoudelijke tekstkenmerken, om vanuit daaruit de huidige en de gewenste prestatie te bepalen.

Ook voor de theorie heeft dit onderzoek implicaties. In eerdere onderzoeken is de conclusie getrokken dat feedback op inhoud leidt tot verbetering van tekstkwaliteit (Clare & Valdés, 2000, Matsumura et al., 2002). De resultaten van dit onderzoek impliceren dat deze conclusies enigszins genuanceerd dienen te worden, omdat geen verband is gevonden tussen feedback op inhoud en tekstverbetering. Kwalitatieve analyse suggereerde vervolgens dat de wijze waarop feedback op inhoud wordt gegeven ook van belang is. De feedback op inhoud moet gericht zijn op de grootste inhoudelijke tekortkomingen, die de discrepantie tussen huidige prestatie en gewenste prestatie doet verkleinen.

Dit onderzoek kent ook zijn beperkingen. Ten eerste hebben maar 2 leerkrachten feedback gegeven op de teksten van 27 leerlingen, wat problemen met de externe validiteit oplevert. Dit maakt dat over dit onderzoek moeilijk algemene uitspraken gedaan kunnen worden. Daarnaast valt er qua interne validiteit ook wat op het onderzoek aan te merken. Doordat er namelijk geen sprake was van een controlegroep, kan niet met zekerheid gezegd worden dat de verbeteringen die de leerlingen hebben behaald komen door de door hun ontvangen feedback. Door het twee keer maken van dezelfde schrijfoopdracht kunnen schrijvers hun ideeën ontwikkelen en overdenken, (Matsumura et al., 2002)

wat in dit geval ook een mogelijke oorzaak van de verbetering van tekstkwaliteit zou kunnen zijn. Daarnaast dwong de opzet van de schrijfopdracht de leraren ertoe om feedback te geven in vorm van commentaar en opmerkingen. Deze gestuurde commentaarfeedback is misschien niet de wijze waarop deze leraren het normaal zouden doen, waardoor een enigszins kunstmatige situatie zou kunnen ontstaan.

Doordat op basis van dit onderzoek geen algemene uitspraken gedaan kunnen worden, is vervolgonderzoek nodig. Aan dit onderzoek zou een controleconditie toegevoegd kunnen worden, om op die manier met meer zekerheid te kunnen zeggen dat de gevonden verschillen in tekstkwaliteit door feedback komen. Daarnaast zou vervolgonderzoek zich meer kunnen richten op het statistisch onderbouwen van het veronderstelde belang van feedback op inhoud. Een mogelijkheid zou kunnen zijn feedback te manipuleren, waardoor je een conditie krijgt waarin leerlingen feedback op inhoud ontvangen en een controleconditie waarin dit niet het geval is. Op deze manier ontstaat een meer helder beeld van de toegevoegde waarde van feedback op inhoud op verbetering van tekstkwaliteit.

Daarnaast zou het relevant zijn om onderzoek te doen naar de in het kwalitatieve gedeelte van dit onderzoek gedane suggesties. Zo zou er onderzoek gedaan kunnen worden naar volgorde van feedbackuitingen en de mate van opvolging van deze adviezen. Bij het kwalitatieve gedeelte van dit onderzoek kwam namelijk naar voren dat het eerstgenoemde op inhoudelijke kenmerken gerichte feedbackpunt wel werd verbeterd, en het later genoemde op inhoud gerichte feedbackpunt niet. Dit kan uiteraard liggen aan het onderscheid tussen oppervlakkige en inhoudelijke feedback, maar dit zou evengoed aan de volgorde kunnen liggen.

Als laatste zou ook onderzoek gedaan kunnen worden naar feedback op teksten met verschillende tekstgenres. Dit onderzoek heeft zich specifiek gericht op feedback op overtuigende teksten, maar misschien zou eenzelfde onderzoek met informatieve teksten of beschouwende teksten andere inzichten opleveren.

Net als de onderzoekcommissie van de onderwijsinspectie levert ook dit onderzoek geen positieve resultaten voor het Nederlandse onderwijs op. Leerkrachten hebben moeite met het bepalen

van de kwaliteit van een tekst, waardoor het geven van effectieve feedback bijkans onmogelijk wordt. Cruciaal in deze is dus om leerkrachten het vermogen bij te brengen om zich specifiek te focussen op inhoudelijke aspecten, zodat zij kunnen inschatten welke feedback nodig is om van de huidige prestatie naar de gewenste prestatie te gaan.

## Referenties

- Clare, L., Valdés, R., & Patthey-Chavez, G. G. (2000). *Learning to write in urban elementary and middle schools: An investigation of teachers' written feedback on students composition*. (Center for the Study of Evaluation Technical Report No.526). Los Angeles: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST).
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Henkens, L.S.J.M. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Verkregen van Inspectie van het Onderwijs. Website: [http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel\\_publicaties/2011/Het+onderwijs+in+het+schrijven+van+teksten.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2011/Het+onderwijs+in+het+schrijven+van+teksten.pdf)
- Ferris, D. (1997) The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Matsumura, L.D., Patthey-Chavez, G.G., Valdés, 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.
- Nicol D.J., & MacFarlane-Dick (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 21, 199-218.
- 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.

**Bijlage 1: Lesinstructie voor leerkrachten**

<b>Les 7: Smurfenleed</b> <i>Communicatief doel: iemand schriftelijk vragen om een probleem op te lossen</i>	
<b>Introductie</b> 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.</p> <p>Antwoorden:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. (plaats en datum)</li> <li>2. (aanhef)</li> <li>3. (inleiding)</li> <li>4. (slot)</li> <li>5. (ondertekening)</li> </ol> <p>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>
<b>Eerst nadenken</b> Duur: 5 min	Laat leerlingen individueel bedenken wat ze in de brief gaan zetten.
<b>Kiezen en ordenen</b> Duur: 10 min	<p>Laat de leerlingen individueel het schema invullen, dit hoeft niet uitgebreid en nog niet in hele zinnen.</p> <p>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.</p>
<b>Schrijven</b> Duur: 15 min	Tijdens het schrijven rondlopen en hulp bieden waar nodig.
<b>Teruglezen</b>	De leerlingen lezen hun eigen tekst nog een keer kritisch door.

Duur: 2 min	
<b>Evaluëren</b> Duur: 5 min	Laat leerlingen hun eigen werk evalueren door het beantwoorden van de vragen.
<b>Nakijken</b>	<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 beoordelingschaal voor deze opdracht bijgevoegd.</p>
<b>Logboek</b>	
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



**Bijlage 2: Geanalyseerd les uit lesmethode ‘Tekster’.**

datum: \_\_\_\_\_

**Les 7: SMURFENLEED**

Doel van de les: het schrijven van een overtuigende brief

**INTRODUCTIE:**

In veel situaties is het handig als je weet hoe je een goede brief moet schrijven: bijvoorbeeld als je informatie wil vragen, ergens over wil klagen of iemand wil overtuigen. Bij het schrijven van een brief moet je op veel dingen letten.

▼ In het filmpje dat je nu gaat kijken vertelt een leerling hoe zij een brief schrijft. Zij vertelt wat er in een goede brief moet staan.

Schrijf die dingen hier op.

1.....  
 .....  
 .....  
 2.....  
 .....  
 .....  
 3.....  
 .....  
 .....  
 4.....  
 .....  
 .....  
 5.....  
 .....  
 .....

52

53

**Opdracht**

Je vader doet elke week boodschappen bij de supermarkt (SUPERCOOP) om de hoek. Voor elke vijftientig euro ontvangt hij een mini-Smurf (verpakt in een zakje). Je hebt inmiddels al een hele verzameling maar je mist nog twee smurfen: de Brilsmurf en Grote Smurf. Natuurlijk hoop je ook op de Gouden Smurf. Als je de Gouden Smurf hebt, maak je kans om een digitale fotocamera te winnen. Elke vrijdag kijk je nieuwsgierig in de boodschappentas welke Smurfen je bij je verzameling kunt zetten. In de folder van Supermarkt "SUPERCOOP" staat:

**SPAAR SMURFEN EN MAAK KANS OP EEN PRACHTIGE DIGITALE CAMERA!**

Zo werkt het:

Bij elke 25 euro aan boodschappen, ontvangt u een zakje met een Smurf. Zo kunt u uw kinderen verrassen met een prachtige verzameling van deze populaire poppetjes. Heeft u een Gouden Smurf, dan maakt u kans op een digitale camera van 4.0 megapixels! Stuur uw Gouden Smurf in een gefrankeerde envelop naar:

SMURF SPAARACTIE  
 postbus 3333  
 1273 AD Etten-Leur

Stuur ook € 0,60 aan postzegels mee voor de portokosten. Vermeld duidelijk uw naam, adres, postcode en woonplaats en u krijgt vóór 1 juli 2014 bericht of u een camera hebt gewonnen. Deze actie loopt tot 20 juni 2014.

Je hoort op 15 april van je vader dat de zakjes met Smurfen op waren. Hij heeft een kassabon meegekregen met een stempel, zodat je later de Smurfen alsnog kunt krijgen. Hij heeft in totaal € 110,34 aan boodschappen uitgegeven. Je besluit de kassabon op te sturen met de vraag om vóór 20 juni nog zakjes met Smurfen te kunnen ontvangen. Je hoopt natuurlijk op een Gouden Smurf!

Schrijf een briefje dat je meestuurt met de kassabon van 15 april. Leg uit dat bij SUPERCOOP om de hoek de Smurfen op waren. Overtuig de firma SUPERCOOP ervan dat je vóór de sluitingsdatum van de actie de zakjes met Smurfen wilt ontvangen.

54



**HOE GA JE HET DOEN?**

Voor het schrijven van je brief gebruik je de stappen van EKSTER:

1. Eerst nadenken
2. Kiezen en ordenen
3. Schrijven
4. Teruglezen
5. Evalueren
6. Reviseren

**STAP 1: E VAN EERST NADENKEN**

▼ Lees de opdracht nog een keer goed door. Schrijf alle ideeën die je krijgt hieronder op. Dat mogen gewoon losse woorden zijn.

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

55



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

STAP 4: T VAN TERUGLEZEN

✎ Lees als je klaar bent je tekst nog een keer goed door en kijk terug naar de introductie: daar heb je 5 punten opgeschreven die in een goede brief moeten staan. Staan die in jouw brief? Ben je niets vergeten, is jouw tekst duidelijk?

STAP 5: E VAN EVALUEREN

	Ja	Nee
Inleiding: is duidelijk waarom je een brief schrijft aan SUPERCOOP?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Middenstuk: heb je het probleem duidelijk beschreven?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Slot: stel je een vraag aan SUPERCOOP om het probleem op te lossen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is het een nette/beleefde brief?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staan de plaats en datum boven de brief?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is er een aanhef? (Beste/Lieve/Hallo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is de brief ondertekend?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staat er een antwoordadres in de brief?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Bijlage 3: Toelichting voor het gebruik van de beoordelingsschaal met ankerteksten**

Schaalbeoordeling Smurfen

<p>Ik zou graag de smurfen actie ontvangen voor 20 april na sluiting(<del>20 april</del> <del>20 april</del> want ik heb 110,34 uitgegeven voor boodschappen en de smurfen waren op 15/4/2008</p> <p>van: &lt;naam leerling&gt; &lt;adres leerling&gt;</p>	<p>Beste geachte</p> <p>15 april</p> <p>Mijn vader heeft aan boodschappen 110,34 euro uitgegeven voor boodschappen bij de Albert Heijn. Maar de smurfen waren op. Dus we kregen een stempel op onze bon en dat <del>wat</del> we dit moesten inleveren voor 20 april.</p> <p>Vriendelijke groet &lt;naam&gt;</p>	<p>Beste Supercoop</p> <p>Op 15 april hoorde ik van mijn vader dat de smurfen op waren benoij. Mijn vader recht had op 4 smurfen. Ik vraag u bij deze of wij die vier smurfen Alsnog mogen want we moeten nog maar 2 smurfen. Ik vraag u nogmaals mogen wij die smurfen. Als u antwoord hebt mail het dan naar &lt;emailadres &gt;</p> <p>Alvast bedankt.</p> <p>&lt;naam&gt;</p> <p><del>bijlage</del> bijlage: het bonnetje</p>	<p>Hallo meneer/mevrouw,</p> <p>Mijn vader had juist boodschappen gedaan. Maar de smurfen waren op. Dus heb ik een bonnetje gemaakt. Maar het is bijna 20 april dus ik zou het leuk vinden als ik ze voor 20 april krijg. Ik gaat om een bedrag van €110,34 ik spaar de smurfen allang dus ik zou ze allemaal wel willen hebben.</p> <p>En de goede smurf <del>missche</del> zou ik ook heel heel graag willen.</p> <p>Dus ik zou het leuk vinden als ik ze voor 20 april zou kunnen krijgen</p> <p>Groetjes &lt;naam leerling&gt; &lt;adres leerling&gt;</p>	<p>&lt;plaatsnaam&gt; 15-04-08</p> <p>Geachte firma Supercoop.</p> <p>Mijn vader doet wakkelig boodschappen bij supermarkt Supercoop. Daardoor heb ik al een hele verzameling smurfen. Alleen ik heb nu nog 2. Bij het 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 zit hierbij in de envelop. Als het idee door zou kunnen gaan is hier mijn adres: &lt;adres leerling&gt;</p>
		100 punten (gemiddelde score)		130 punten
		85 punten		115 punten
		70 punten		70 punten

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.

Opricht 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.



**Bijlage 4: 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
<b>Focus van de feedback</b>			
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 smurfen 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)	

<b>*Is het commentaar duidelijk?</b>			
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 gewenste kwaliteit, bijvoorbeeld door een vergelijking met een standaardtekst of teksten van andere leerlingen.	0: geen referentie 1: referentie naar een standaard	0: Wat zijn de argumenten 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!
<b>*Is het commentaar motiverend?</b>			
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.