

Het effect van positieve feedback op de vooruitgang in tekstkwaliteit

Inge Cruijsen
3803333

I.M.C.Cruijsen@students.uu.nl

Bachelor communicatie- en informatiewetenschappen

Eindwerkstuk Communicatiekunde

Begeleider: Renske Bouwer

Universiteit Utrecht

Datum: 23-06-2014

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op het effect van positieve feedback op de vooruitgang in tekstkwaliteit bij leerlingen uit groep acht. Uit de literatuur blijkt dat leerlingen verwachten dat feedback ze waardering zal geven en dat ze door de feedback aandacht krijgen van hun docent. Met deze aandacht en waardering kunnen docenten hun leerlingen motiveren om hun schrijfproduct en schrijfproces te veranderen en te verbeteren, waardoor de tekstkwaliteit van de leerlingen omhoog zal gaan. In dit onderzoek wordt gekeken of het toevoegen van positieve feedback zorgt voor deze extra motivatie en leerlingen die positieve feedback krijgen dus meer vooruit gaan in hun tekstkwaliteit dan leerlingen die geen positieve feedback krijgen.

Uit de resultaten blijkt dat er een negatief verband is tussen positieve feedback en de vooruitgang in tekstkwaliteit. Daarnaast blijkt dat positieve feedback zowel in combinatie met negatieve feedback, als op zichzelf geen verband heeft met de vooruitgang in tekstkwaliteit. Dit geldt zowel voor sterke als voor zwakke leerlingen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de positieve feedback niet voor (voldoende) motivatie zorgt om de leerling aan te sporen om zijn tekst te verbeteren. Ook blijkt dat de toon van de feedback en de woordkeus geen verband houden met de vooruitgang in tekstkwaliteit van de leerlingen.

Inleiding en Theoretisch kader

“Eerstejaarsstudenten maken tientallen fouten per A4'tje” zo luidt op 30 april 2014 de kop van een artikel in de Volkskrant. In het artikel komt naar voren dat eerstejaars Hbo-studenten gemiddeld 81 fouten maken per volgeschreven A4'tje (Voogt, 2014). Ook uit een onderzoek van de onderwijsinspectie blijkt dat er nog veel verbetering mogelijk is bij het schrijfonderwijs van het Nederlandse basisonderwijs (Henkens, 2010).

Hoewel het dus niet goed gaat met de schrijfvaardigheid in Nederland is het van belang om hier wel over te beschikken, niet alleen voor het behalen van een studie, maar ook voor latere fasen in het leven zoals een fulltime baan en de omgang met (overheids)instanties. Het is daarom van belang dat er al op jonge leeftijd wordt begonnen met het leggen van een goede basis voor schrijfvaardigheid, zodat we hier de rest van ons leven profijt van hebben. Echter zijn scholieren in het basisonderwijs niet in staat om zichzelf een goede schrijfvaardigheid aan te leren en daarom hebben ze hulp nodig van een deskundig persoon in de vorm van een docent. Deze kan de scholieren helpen door uitleg te geven over een goede schrijfvaardigheid en door feedback te geven op de geschreven producten. Dit onderzoek zal zich richten op de geschreven feedback die docenten van groep acht geven op de schrijfproducten van hun leerlingen.

Het is van belang om de effecten van feedback te onderzoeken, omdat feedback een krachtig middel is om invloed uit te oefenen op het leerproces van een student (Hattie & Timperley, 2007).

Wat is feedback en wat maakt het effectief?

Feedback is informatie die gegeven wordt door een docent naar aanleiding van een eerdere prestatie of het eerdere begrip van een scholier of student. Het hoofddoel van feedback is het verkleinen van de kloof tussen het huidige begrip, de prestaties en het doel (Hattie & Timperley, 2007).

Hattie en Timperley (2007) presenteren een model waarbinnen je feedback kunt plaatsen. Hierin stellen ze dat feedback pas effectief is zodra het drie vragen beantwoordt. De eerste vraag is: “Wat is het doel dat ik wil bereiken?”, de tweede vraag is: “Welke vorderingen heb ik al gemaakt om het doel te bereiken?” en de laatste vraag is: “Wat zijn de volgende stappen die ik moet maken om het doel te bereiken?” Hattie en Timperley (2007) stellen daarnaast dat feedback het meest effectief is als het uiteindelijk leidt tot een betere zelfregulatie. Door regelmatig feedback te ontvangen, merkt een leerling op wat voor manier er door de docent naar het product gekeken wordt. De leerling kan hiervan leren hoe hij zijn eigen werk moet reflecteren en verbeteren. Dit levert zowel een bijdrage in het verbeteren van het product, alsook in het verbeteren van het schrijfproces op de lange termijn (Allan & Driscoll, 2014). Het reflecteren van het eigen werk leidt tot drie verbeteringen (Allan & Driscoll, 2014). Ten eerste zorgt het ervoor dat de leerling naar zijn eigen leerproces leert kijken. Ten tweede bevordert het de metacognitieve bewustwording van de leerling en ten derde kan het ervoor zorgen dat de leerling bepaalde feedback in meerdere leercontexten toepast en niet alleen op een bepaald product. Het is dus van belang dat er al op vroege leeftijd begonnen wordt met het geven van effectieve feedback, zodat scholieren zich bewust worden van de manier waarop anderen naar hun product kijken. Dit kan ertoe leiden dat scholieren over het algemeen een betere schrijfvaardigheid ontwikkelen en dat ze betere teksten gaan schrijven.

Is feedback altijd effectief?

De vraag is of feedback altijd effectief is. Voor feedback om effectief te zijn, moet het leerlingen aansporen om hun schrijfproduct of hun schrijfproces te verbeteren.

Leerlingen hebben een voorkeur om zowel feedback te krijgen op de positieve punten (= positieve feedback), zoals “Je hebt een goede inleiding geschreven” én op de negatieve punten (= negatieve feedback), zoals “Let op je spelling” (Lilly, Richter & Rivera-Macias, 2010). De reden hiervoor is dat leerlingen waardering willen voor hun werk, ook als het nog

niet voldoende op niveau is. Daarnaast willen ze ook zien dat de docent hun werk aandacht heeft gegeven tijdens het beoordelen (Lilly, Richter & Rivera-Macias, 2010).

Uit onderzoek blijkt dat feedback niet altijd effectief is. Zo blijkt te veel negatieve feedback destructief voor het schrijfproces van leerlingen. Het zorgt voor een demotiverend gevoel en leerlingen die veel negatieve feedback krijgen, ontwikkelen een negatieve houding tegenover zichzelf en tegenover schrijven (Taylor & Hoedt; Clarke; Gee en Schroeder in Zellermayer, 1989). Echter blijkt positieve feedback ook niet altijd effectief. Deze is vaak te algemeen en niet persoonlijk. In veel gevallen kan deze feedback gekopieerd worden naar meerdere schrijfproducten (Sommers in Zellermayer, 1989). Daarnaast is veel positieve feedback gericht op de persoon en niet op het schrijfproduct of het schrijfproces en draagt het niet erg bij aan de verbetering hiervan (Hattie & Timperley, 2007).

Er zijn verschillende niveaus waar feedback zich op kan richten die niet allemaal een even grote mate van effectiviteit hebben. Hattie en Timperley (2007) onderscheiden vier niveaus. Het eerste niveau waar een docent feedback op kan geven is het product. Dit houdt in dat de docent aangeeft wat wel en wat niet goed is aan het product. Feedback zoals, “Je moet dit detail beter uitwerken.”, hoort bij dit niveau. Het tweede niveau is feedback op het proces dat de leerling heeft doorlopen. Feedback die de leerling een andere strategie aanbiedt of de leerling op andere ideeën brengt hoort op dit niveau. Een voorbeeld van feedback op het proces is: “Je moet de lezer hier beter uitleggen wat je bedoeling is.” Het derde niveau waarop feedback gegeven kan worden is feedback op de zelfregulatie van de schrijver. De focus ligt hier op het aspect dat de leerling zelf tot de conclusie moet komen wat hij moet veranderen om een beter product af te leveren. Een voorbeeld hiervan is: “Je hebt geleerd hoe je een brief moet openen, pas dit toe in de opdracht.” Feedback op dit niveau is dus vooral van belang voor het verbeteren van het schrijfproces op de lange termijn (Allan & Driscoll, 2014). Het laatste niveau waar een docent feedback op kan geven is de persoon zelf. Dit is over het

algemeen positieve feedback die over de leerling gaat en niet zozeer over het schrijfproduct of –proces. Feedback zoals, “Dat heb je goed gedaan.”, valt onder dit niveau. Feedback op dit niveau is volgens Hattie en Timperley (2007) het minst effectief.

Een mogelijke manier om leerlingen aan te sporen om hun schrijfproduct en –proces te verbeteren is door met de feedback te voldoen aan de verwachtingen die leerlingen hebben. Docenten kunnen hier mogelijk aan voldoen door het toevoegen van positieve feedback.

Het effect van positieve feedback

Dit onderzoek probeert meer duidelijkheid te krijgen in het effect van positieve feedback op de vooruitgang in tekstkwaliteit. De vraag van dit onderzoek is dan ook: “Wat is het effect van positieve feedback op de vooruitgang in de tekstkwaliteit van de leerlingen?” De verwachting is dat positieve feedback een positief verband zal hebben met de vooruitgang in tekstkwaliteit, omdat er met positieve feedback aan de verwachtingen van de leerling wordt voldaan. De leerling krijgt met positieve feedback waardering en een positieve (persoonlijke) boodschap laat zien dat de docent aandacht heeft besteed aan het product, waardoor de leerling meer gemotiveerd zal worden om zijn product te verbeteren.

Daarnaast is het interessant om te onderzoeken of het effect van positieve feedback voor alle leerlingen geldt, of dat er verschil zit in het effect van positieve feedback als deze gegeven wordt aan sterke leerlingen of als deze gegeven wordt aan zwakke leerlingen. Leerlingen hebben verschillende leerlingkenmerken die van invloed kunnen zijn op hun leerproces en –prestatie (Simons, in J. Lowijck & N. Verloop, 1995, pp. 15). Op basis hiervan kan er onderscheid gemaakt worden tussen sterke en zwakke leerlingen. Het is voor de praktijk belangrijk om te weten of er op een andere manier omgegaan moet worden met positieve feedback als deze gegeven wordt aan een sterke of aan een zwakke leerling. Zo kan het zijn dat zwakke leerlingen meer gemotiveerd moeten worden om hun product te verbeteren dan dat sterke leerlingen hiertoe gemotiveerd moeten worden, omdat zwakke

leerlingen meer moeite hebben met het schrijven van een goed product en daardoor eventueel gedemotiveerd worden. Door de waardering en aandacht die deze leerlingen krijgen via positieve feedback, kan de demotivatie wellicht om worden gezet in motivatie. Dit kan er vervolgens toe leiden dat deze leerlingen ook vooruitgaan in hun tekstkwaliteit. De vraag die dus gesteld wordt is: “In hoeverre is er een verschil in de rol van positieve feedback op de vooruitgang van tekstkwaliteit bij sterke en zwakke leerlingen?” De verwachting is dat positieve feedback zowel bij sterke als bij zwakke leerlingen voor evenveel motivatie zorgt om het schrijfproduct goed te verbeteren. Omdat beide groepen dus gemotiveerd zullen worden om hun tekst te verbeteren, heeft positieve feedback geen ander effect op sterke of zwakke leerlingen. Beide groepen zullen door positieve feedback vooruitgaan in hun tekstkwaliteit, maar de ene groep zal niet significant meer vooruitgaan dan de andere groep.

Methode

Om een antwoord te krijgen op de vraag wat het effect is van positieve feedback op de tekstkwaliteit, is een analyse gedaan van een opdracht uit de lesmethode *Tekster*, een langer lopend onderzoeksproject van de Universiteit Utrecht. Dit lesprogramma is verspreid onder groep zes t/m groep acht van verschillende basisscholen in Nederland. Bij dit lesprogramma wordt geprobeerd leerlingen van de bovenbouw, aan de hand van een acroniem, stap voor stap te leren hoe ze een goede tekst kunnen schrijven. Per leerjaar worden de stappen uitgebreider aan de hand van steeds een ander acroniem. In dit onderzoek staat groep acht centraal. Het acroniem voor deze leerlingen is ‘EKSTER’ en staat voor Eerst nadenken, Kiezen en ordenen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Reviseren.

Uit deze methode is één les geanalyseerd die betrekking heeft op het ontvangen van feedback en het vervolgens reviseren van de tekst.

Participanten

Docenten. Er waren twee docenten die feedback hebben gegeven op de les die centraal

staat in dit onderzoek. Deze docenten geven les op twee verschillende basisscholen. Beide docenten waren vrouwelijk en gaven hun eigen leerlingen feedback. De eerste docent geeft les op “de Talenten” in Haarlem en heeft op veertien teksten feedback gegeven. De tweede docent geeft les op “de Wegwijzer” in Alkmaar en heeft op dertien teksten feedback gegeven.

Leerlingen. In totaal zijn de geschreven producten van 27 leerlingen geanalyseerd. Deze groep van 27 leerlingen bestond uit zeventien jongens en tien meisjes. Hiervan hadden er tien een leeftijd van elf jaar, veertien een leeftijd van twaalf jaar en drie een leeftijd van dertien jaar. Alle leerlingen zaten in groep acht.

Uitval. De methode is onder tweehonderd leerlingen uit groep acht van verschillende basisscholen verspreid, met de verwachting dat deze het volledige programma dat hoort bij de methode zouden volgen. Na een bepaalde periode moesten de docenten de boekjes terugsturen zodat ze geanalyseerd konden worden. Ondanks een grote verspreiding onder basisscholen, is maar 13,5% van de boekjes die zijn teruggekomen bruikbaar voor analyse. Dit zijn de boekjes waarbij leerkrachten feedback hadden gegeven op de gewenste les. Redenen voor de hoge mate van uitval is dat veel docenten niet aan de les zijn toegekomen. Daarnaast is er ook nog een klein aantal leerlingen uitgevallen die het eerste deel van de les wel gemaakt had, maar door bijvoorbeeld ziekte, het tweede deel niet.

Materiaal

In de les die in dit onderzoek centraal staat moesten leerlingen een brief schrijven aan een supermarktketen die een smurfenactie hield. Bij elke €25,00 aan boodschappen kreeg je één smurf. De vader van de leerling heeft €110,34 aan boodschappen uitgegeven en had dus recht op vier smurfen, maar bij de supermarkt waren ze op. Het doel van de brief was om de supermarktketen te overtuigen dat ze de vier smurfen op zouden sturen voordat de actie was afgelopen.

Na het schrijven van een eerste versie, was het de taak van de docent om hier feedback op

te geven. Dit moesten de docenten niet in de tekst zelf doen, maar op een aparte pagina in het boekje van de leerling. Vervolgens moesten de leerlingen hun tekst herschrijven. De verschillende onderdelen van de les en de uitleg die in de boekjes vermeld stond zijn te vinden in bijlage 1.

Procedure van lesgeven

De docenten hebben vooraf informatie gekregen over hoe ze de les moesten geven. Deze informatie is terug te vinden in bijlage 2. In de eerste fase moest de docent uitleggen dat de leerlingen een brief moesten schrijven. Met behulp van een filmpje werd uitgelegd wat belangrijke aspecten zijn die in de brief terug moesten komen. De leerlingen moesten dit opschrijven in hun boekjes. De volgende fase was dat de docenten de stappen van 'EKSTER' nogmaals expliciet benoemden. Vervolgens moesten de leerlingen de eerste versie van hun brief schrijven. Op deze brief gaven de docenten feedback.

Hoe de docenten feedback moesten geven werd uitgelegd in de handleiding die ze hadden gekregen. Hierin stond een schaalmodel met enkele ankerteksten, aan de hand waarvan de docenten vast konden stellen waar op de schaal de teksten van hun leerlingen stonden. Naast deze ankerteksten stond er ook informatie waarom de teksten goed of slecht waren en wat de verbeterpunten waren. Deze uitleg is ook te vinden in bijlage 2. Daarnaast hebben docenten ook een trainingsbijeenkomst gehad over het geven van goede feedback.

Beoordelen van de kwaliteit van feedback

De feedback die de docenten gegeven hebben, is door zes beoordelaars geanalyseerd aan de hand van een feedbackscoringsprotocol dat is afgeleid van Duijnhouwer (2010). Aan de hand van dit protocol kon de feedback op verschillende aspecten geanalyseerd worden. De zes beoordelaars hebben een training gehad over het gebruiken van het feedbackscoringsprotocol en het analyseren van feedback. De training bestond uit het gezamenlijk analyseren van voorbeeldteksten waar feedback op was gegeven en het bediscussiëren van verschillende

interpretaties over het feedbackscoringsprotocol tot alle beoordelaars dezelfde interpretatie hadden. Vervolgens hebben alle beoordelaars de feedback van negen teksten geanalyseerd, zodat elke tekst door twee beoordelaars geanalyseerd werd. Op basis van overleg en consensus zijn de beoordelaars in duo's tot een definitieve score gekomen.

De feedback werd gefragmenteerd in de verschillende componenten waarop docenten feedback gaven. Een voorbeeld hiervan is: “Je hebt een goede brief geschreven. Wat goed dat je zelf al over een beter slot hebt nagedacht. Als je die verbetering toepast is de brief heel goed.” Deze feedback bestaat uit twee onderdelen. Het eerste onderdeel is: “Je hebt een goede brief geschreven.” en het tweede onderdeel is: “Wat goed dat je zelf al over een beter slot hebt nagedacht. Als je die verbetering toepast is de brief heel goed.” Vervolgens werd elk component beoordeeld op het niveau (ligt de focus van de feedback op de inhoud van het schrijfproduct of op de vorm van het schrijfproduct), het object (op welk aspect van het product richt de feedback zich) en het type feedback (aanstrepen van fouten of beschrijvend commentaar). Als het type beoordeeld werd als commentaar, werd de feedback verder geanalyseerd op verschillende punten. Het belangrijkste punt voor dit onderzoek is de beoordeling van ‘evaluatie’. In dit onderdeel wordt de feedback geclassificeerd op positieve feedback zoals, “Goede titel!”, negatieve feedback zoals, “Ik mis een argument” of neutrale feedback, waarbij geen positief of negatief teken gegeven wordt zoals, “Succes”. Daarnaast werd het commentaar ook nog beoordeeld op ‘standaard’ (refereert het naar een gewenste kwaliteit), ‘oplossing’ (wordt er een oplossing geboden), ‘specificiteit’ (is de feedback specifiek of algemeen), ‘functie’ (mate van controle die er van uitgaat), ‘toon’ (hoe vriendelijk is de feedback) en ‘lengte’ (aantal woorden). Het feedbackscoringsprotocol is te vinden in bijlage 3.

Procedure beoordelen tekstkwaliteit

De tekstkwaliteit werd beoordeeld met behulp van een schaalmodel dat wordt uitgelegd in

Pollmann, Prenger en De Glopper (2012). In dit schaalmodel staan vijf ankerteksten die zijn gerangschikt van heel slecht tot heel goed. Daarnaast stond een korte uitleg waarom de tekst bij een bepaalde categorie was ingedeeld en wat de verbeterpunten waren. Het schaalmodel en de uitleg zijn te vinden in bijlage 4.

Tijdens een trainingsmiddag is er met het schaalmodel geoefend zodat duidelijk werd hoe de tekstkwaliteit beoordeeld moest worden. Zowel de eerste als de tweede versie van de teksten zijn beoordeeld aan de hand van het schaalmodel. Alle teksten zijn door zes beoordelaars geanalyseerd en beoordeeld. De oordelen van de zes beoordelaars zijn voor de eerste tekst betrouwbaar ($\alpha = 0.90$). Ook voor de tweede tekst waren de oordelen betrouwbaar ($\alpha = 0.86$). Van de zes scores die de zes beoordelaars gegeven hebben, kon een gemiddelde score per leerling, per tekst berekend worden. Deze score is gebruikt voor de verdere analyses.

Design en analyse

Dit onderzoek naar het effect van positieve feedback op de vooruitgang in tekstkwaliteit is een observationeel onderzoek met enkele kwalitatieve analyses ter aanvulling en verdieping. De data bestond uit de hoeveelheid positieve, negatieve en neutrale feedbackpunten die iedere leerling kreeg en daarnaast ook uit de gemiddelde vooruitgang in tekstkwaliteit die leerlingen maakten. De gemiddelde vooruitgang is de verschilscore: De score van de tekstkwaliteit op tijdstip 2 min de score van tekstkwaliteit op tijdstip 1. Daarnaast is een dichotome variabele aangemaakt om onderscheid te kunnen maken tussen leerlingen die alleen negatieve feedback hebben gekregen en leerlingen die een combinatie van positieve en negatieve feedback hebben gekregen. Hierbij zijn leerlingen die alleen negatieve feedback gekregen hebben gecodeerd met een 0 en leerlingen die een combinatie van positieve en negatieve feedback kregen zijn gecodeerd met een 1.

Om onderscheid te maken tussen sterke en zwakke leerlingen is ook een dichotome variabele aangemaakt. Dit is gebeurd op basis van de gemiddelde score ($M = 102.22$, $SD = 10.26$) in tekstkwaliteit die de 27 leerlingen hadden op hun eerste tekst. De leerlingen die voor de eerste tekst onder het gemiddelde scoorden worden gezien als zwakke leerlingen en werden gecodeerd met een 0 en de leerlingen die op of boven het gemiddelde scoorden worden gezien als sterke leerlingen en werden gecodeerd met een 1.

Om het effect van positieve feedback op de vooruitgang in tekstkwaliteit te onderzoeken zijn twee toetsen uitgevoerd. Ten eerste is er een correlatietoets uitgevoerd om de samenhang tussen het aantal positieve feedbackpunten en de vooruitgang in tekstkwaliteit te onderzoeken. Ten tweede is er een onafhankelijke t-toets uitgevoerd om te onderzoeken of leerlingen die een combinatie van positieve en negatieve feedback kregen meer of minder vooruitgingen in hun tekstkwaliteit dan leerlingen die alleen negatieve feedback kregen. Hierbij was de vooruitgang in tekstkwaliteit de afhankelijke variabele en het krijgen van positieve en negatieve feedback tegenover alleen negatieve feedback de onafhankelijke. Ook om het verband tussen positieve feedback en sterke en zwakke leerlingen te onderzoeken is een onafhankelijke t-toets uitgevoerd waarbij de vooruitgang in tekstkwaliteit de afhankelijke variabele was en het onderscheid tussen sterke en zwakke leerlingen de onafhankelijke. Om deze onafhankelijke t-toets uit te voeren is met de functie split-file, de data in twee groepen verdeeld. De ene groep bestond uit de sterke leerlingen en de andere groep bestond uit de zwakke leerlingen.

Resultaten

De hoofdvraag van dit onderzoek is: “Wat is het effect van positieve feedback op de vooruitgang van de tekstkwaliteit van de leerlingen?”

Om dit te onderzoeken is eerst getoetst of de twee klassen significant van elkaar verschillen en of de leerlingen over het algemeen vooruit zijn gegaan in hun tekstkwaliteit.

Het verschil in klassen

Zoals in de methode al is beschreven zijn er twee klassen waarvan de tekstkwaliteit en de feedback geanalyseerd zijn. De gemiddelde scores van de tekstkwaliteit voordat de leerlingen feedback kregen (tijdstip 1) en nadat de leerlingen feedback kregen (tijdstip 2) zijn te vinden in tabel 1.

Tabel 1

Aantallen (N), Gemiddelden en Standaarddeviaties van de Tekstkwaliteit Uitgesplitst per Klas

	Tekstkwaliteit op tijdstip 1		Tekstkwaliteit op tijdstip 2	
	<i>N</i>	Gemiddelden en Standaarddeviaties	<i>N</i>	Gemiddelden en Standaarddeviaties
Klas 1	14	97.94 (8.73)*	13	103.33 (7.17)*
Klas 2	13	106.82 (10.06)	11	113.42 (6.16)

* $p < 0.05$

Uit de onafhankelijke t-toets blijkt dat er een significant verschil is in de tekstkwaliteit op tijdstip 1 van de leerlingen uit beide klassen ($t(25) = -2.46, p = 0.02$). De leerlingen in klas 2 hebben een significant hogere tekstkwaliteit ($M = 106.82, SD = 10.06$) dan de leerlingen in klas 1 ($M = 97.94, SD = 8.73$). Echter, de gemiddelde vooruitgang tussen de klassen is niet significant verschillend ($t(22) = -1.009, p = .324$), wat wil zeggen dat de vooruitgang van klas 1 ($M = 5.87, SD = 4.29$) niet verschilt van de vooruitgang van klas 2 ($M = 7.86, SD = 5.39$).

Voor de verdere analyses worden de twee klassen dus als een geheel beschouwd.

De algemene vooruitgang van leerlingen

Uit de gepaarde t-toets blijkt dat er een significant verschil zit in de verschillscore van de tekstkwaliteit op tijdstip 1 en op tijdstip 2 ($t(23) = 6.90, p < .001$). Hieruit blijkt dat de leerlingen significant vooruitgaan bij hun tweede tekst ten opzichte van hun eerste tekst ($M = 6.78, SD = 4.82$).

Het effect van positieve feedback op de vooruitgang van de tekstkwaliteit

Om antwoord te krijgen op de vraag of positieve feedback een effect heeft op de vooruitgang van tekstkwaliteit, is gekeken naar de correlatie tussen positieve feedback en de vooruitgang van de tekstkwaliteit. Uit de correlatie-toets blijkt dat er een negatieve correlatie is tussen het

krijgen van positieve feedback en deze vooruitgang ($r = -.43, p = 0.04$). Dit betekent dat de tekstkwaliteit gemiddeld minder vooruitgaat naarmate een leerling meer positieve feedback krijgt.

De balans tussen positieve en negatieve feedback

Het is van belang om de positieve feedback in combinatie met negatieve feedback te zien, omdat docenten vaak zowel positieve als negatieve feedback geven. In combinatie met negatieve feedback kan positieve feedback een ander effect hebben, dan wanneer er alleen naar positieve feedback gekeken wordt.

Het lijkt dat de tekstkwaliteit minder vooruitgaat als er zowel positieve als negatieve feedback gegeven wordt ($M = 5.18, SD = 4.87$) dan wanneer feedback alleen negatief is ($M = 9.25, SD = 3.79$), maar uit de onafhankelijke t-toets blijkt dat dit verschil niet significant is ($t(20) = 2.03, p = .06$).

Het effect van positieve feedback op sterke en zwakke leerlingen

Het is mogelijk dat positieve feedback een ander effect heeft op sterke leerlingen dan op zwakke leerlingen. De vraag is: “In hoeverre is er een verschil in de rol van positieve feedback op de vooruitgang van tekstkwaliteit bij sterke en zwakke leerlingen?”

Het lijkt dat de tekstkwaliteit bij zwakke leerlingen minder vooruitgaat als er zowel positieve als negatieve feedback wordt gegeven ($M = 7.26, SD = 4.26$) dan wanneer de feedback alleen negatief is ($M = 12.61, SD = 3.95$), maar uit de onafhankelijke t-toets blijkt dat dit verschil niet significant is ($t(8) = 1.85, p = 0.10$). Bij sterke leerlingen lijkt ook dat de tekstkwaliteit minder vooruitgaat als er zowel positieve als negatieve feedback wordt gegeven ($M = 3.10, SD = 4.80$) dan wanneer de feedback alleen negatief is ($M = 7.23, SD = 1.93$), maar uit de onafhankelijke t-toets blijkt dat ook dit verschil niet significant is ($t(10) = 1.81, p = 0.10$).

De persoonlijke en de onpersoonlijke benadering

Tot zover blijkt uit de analyses dat er een negatief verband is tussen het aantal positieve feedbackpunten en de vooruitgang in tekstkwaliteit, maar dat er geen verschil is tussen het krijgen van zowel positieve als negatieve feedback of alleen negatieve feedback. Ook blijkt dat er geen verband is tussen het krijgen van positieve feedback en de vooruitgang in tekstkwaliteit die sterke en zwakke leerlingen maken.

Door terug te gaan naar het corpus van geschreven teksten en geschreven feedback kan er dieper worden ingegaan op de vraag waarom positieve feedback samenhangt met minder vooruitgang. Wat als eerste opvalt, is dat de twee docenten een andere aanpak hebben in de manier van feedback geven. De ene docent begint de feedback consequent met “Beste ...”, gevolgd door één of twee positieve feedbackpunten en daarna enkele negatieve punten en sluit de feedback af met “succes!”. Zoals het volgende voorbeeld laat zien: “Beste ..., Je brief maakt goed duidelijk wat je wil. Om het te perfectioneren nog wat tips: ..., Succes!” Hiermee geeft ze persoonlijke aandacht en waardering aan de leerling in kwestie en voldoet ze aan de verwachtingen van leerlingen. De andere docent laat de aanhef buiten beschouwing en begint in de meeste gevallen meteen met een negatief feedbackpunt, zoals bij de volgende leerling: “Begin niet steeds met en...”. In enkele gevallen werd er wel begonnen met een positief feedbackpunt, maar de feedback werd niet direct aan de leerling gericht.

Hoewel uit de literatuur naar voren kwam dat leerlingen verlangen naar waardering en aandacht voor hun werk en dus de voorkeur zouden geven aan de persoonlijke aanpak, blijkt dat de persoonlijke aanpak er niet voor zorgt dat de leerlingen meer met de feedback doen dan de leerlingen die de onpersoonlijke feedback hadden gekregen. Bij beide benaderingen worden alle, of vrijwel alle feedbackpunten verwerkt in de revisie. Daarnaast blijkt dat de leerlingen die feedback kregen volgens de persoonlijke benadering niet significant meer vooruit zijn gegaan ($M = 5.87$, $SD = 4.29$) dan de leerlingen die feedback kregen volgens de

onpersoonlijke benadering ($M = 7.86$, $SD = 5.39$), als ook al is gebleken uit de onafhankelijke t-toets.

Toon en woordkeus van de feedback

Naast het onderscheid in het geven van positieve of negatieve feedback kan er ook onderscheid gemaakt worden in de manier waarop de docent de feedback overbrengt. Dit kan op zowel een positieve als op een negatieve manier.

In het corpus is hier een onderscheid in te vinden. De ene docent gebruikt vriendelijkere woorden om de negatieve feedback over te brengen. Dit is te zien in het volgende voorbeeld:

“Beste ..., Je hebt een duidelijke brief geschreven. Het is duidelijk wat je wil en wat het probleem was. Tips:

- Opperdepop is spreektaal
- Kijk nog even naar je spelling
- Een zin begint niet met ‘want’. Want is een woord om twee zinnen te verbinden. Je kunt het ook weglaten.

Succes!”

Deze docent kiest ervoor om de negatieve feedback positief te framen door gebruik te maken van woorden met een positieve connotatie zoals, “tips” in plaats van bijvoorbeeld “fouten” en “kijk nog even naar je spelling” in plaats van bijvoorbeeld “je maakt te veel spelfouten.”.

Daarnaast schrijft deze docent haar feedback in een overzichtelijke opsomming en met duidelijke en hele zinnen. Ook geeft ze uitleg waarom bepaalde dingen fout zijn, zoals te zien is bij “Een zin begint niet met ‘want’ ...”, waardoor het voor de leerlingen duidelijk is waarom het fout is en niet alleen dat het fout is. Deze informatie kunnen leerlingen dan ook op de lange termijn gebruiken.

De tweede docent kiest ervoor om de feedback heel anders te framen zoals te zien is in het volgende voorbeeld:

“Inleiding: aan het sparen ben voor smurfen. = regel overslaan en tussenstuk schrijven
De informatie in het tussenstuk is te weinig, wie heeft er boodschappen gedaan, voor
hoeveel. Weer een regel open laten voor het slotstuk. Vertel hierin dat je de smurfen
graag toegestuurd wilt krijgen en dat je de bon meestuurt. Postcode en woonplaats
onder de straatnaam.”

De docent kiest ervoor om woorden met een negatieve connotatie zoals, “te weinig” te gebruiken om de feedback over te brengen. Dit klinkt negatiever dan bijvoorbeeld “kan uitgebreider”. Daarnaast schrijft deze docent de feedback ook niet in duidelijke zinnen zoals blijkt bij “inleiding: aan het sparen ben voor smurfen.”, missen er leestekens zoals bij “Hoeveel” en “Wie heeft er boodschappen gedaan.”, en geeft ze geen uitleg waarom bepaalde dingen fout zijn.

De toon en de woordkeus kunnen een rol spelen in de manier waarop leerlingen met de feedback omgaan. Te veel woorden met een negatieve connotatie zouden voor een demotiverend gevoel kunnen zorgen. Echter blijkt dat toon en woordkeus geen verband hebben met de mate van vooruitgang in tekstkwaliteit, omdat leerlingen die feedback kregen van de ene docent niet significant meer vooruit zijn gegaan dan leerlingen die feedback kregen van de andere docent.

Positieve feedback is gericht op de persoon

Uit de literatuur bleek dat veel positieve feedback gericht is op de persoon en dat deze het minst effectief is (Hattie & Timperley, 2007). Het corpus bleek hierin niet overeen te komen aangezien veel positieve feedback gericht was op het product en niet op de persoon. Enkele voorbeelden van positieve feedback op het product zijn: “Je hebt een goede brief geschreven.” en “Je brief maakt duidelijk wat je wil”. Het lijkt er dus op dat positieve feedback op het product ook niet effectief is, omdat leerlingen die deze feedback gekregen hebben niet meer vooruit zijn gegaan dan leerlingen die deze feedback niet gekregen hebben.

Alleen maar positieve feedback

Tot slot komt in het corpus één tekst naar voren waaruit duidelijk wordt waarom positieve feedback samenhangt met minder vooruitgang in tekstkwaliteit. De leerling scoort met haar score van 126.67 op de eerste tekst ruim boven het gemiddelde van 102.22. De feedback die deze leerling krijgt is: “Prima brief...!”. Hoewel de leerling geen verbeterpunten heeft gekregen van de docent zijn deze er wel degelijk. Zo heeft de leerling niet vermeld voor hoeveel de vader boodschappen heeft gedaan en heeft ze niet vermeld voor wanneer ze de smurfen graag wil ontvangen. Dit zijn punten die, als ze worden toegevoegd in de tweede brief, voor een nog betere tekstkwaliteit kunnen zorgen. Echter vond de docent het niet nodig om deze punten te benoemen en daarnaast vond de docent het ook niet nodig dat de leerling de tekst nogmaals schreef. In de ruimte waar de leerlingen de tweede brief moest schrijven is te lezen dat de leerling geen verbetering nodig heeft. Het missen van verbeterpunten en het niet hoeven herschrijven van de brief belette de leerling ervan om haar tekstkwaliteit nog verder te verbeteren, terwijl dat toch het doel zou moeten zijn van goed schrijfonderwijs.

Discussie

De vraag die in dit onderzoek centraal staat is: “Wat is het effect van positieve feedback op de vooruitgang van de tekstkwaliteit van de leerlingen?” Uit het onderzoek blijkt dat er een negatieve correlatie is tussen het krijgen van positieve feedback en de vooruitgang in tekstkwaliteit. Met andere woorden: de tekstkwaliteit gaat minder vooruit naarmate je meer positieve feedback krijgt. Daarnaast blijkt dat er geen significant effect is van positieve feedback als deze wordt gegeven in combinatie met negatieve feedback en dat er geen significant verschil is in de vooruitgang die sterke en zwakke leerlingen maken als ze zowel positieve als negatieve feedback krijgen of als ze alleen negatieve feedback krijgen.

De resultaten van dit onderzoek komen niet overeen met de hypothesen die aan de hand van de literatuur opgesteld zijn. Uit het onderzoek van Lilly et al. (2010) bleek dat scholieren

graag waardering en persoonlijke aandacht willen bij het krijgen van feedback. De verwachting was dat hier met positieve feedback aan voldaan kon worden, maar dit bleek niet het geval te zijn. Zowel sterke als zwakke leerlingen die positieve feedback kregen bleken niet meer vooruit te gaan in hun tekstkwaliteit dan leerlingen die geen positieve feedback kregen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat positieve feedback niet voor de veronderstelde motivatie zorgt die nodig is om het schrijfproduct op een goede manier te verbeteren.

Daarnaast bleek uit dit onderzoek dat het krijgen van alleen positieve feedback ook niet zorgt voor een betere tekstkwaliteit. Dit is logisch, want een leerling weet niet wat hij moet verbeteren als hij daar niet op gewezen wordt. De motivatie om de tekst op een goede manier te herschrijven wordt door het geven van alleen positieve feedback niet verhoogd, waardoor de leerling zijn gedrag niet zal veranderen en de tekstkwaliteit dus niet zal verbeteren.

Implicaties voor de praktijk

In dit onderzoek komt naar voren dat meer positieve feedback niet voor de gewenste motivatie zorgt om de tekstkwaliteit gemiddeld te verhogen. Ook alleen positieve feedback blijkt hier niet voor te zorgen. Het is voor docenten in de praktijk dus van belang om te weten dat ze zich bij het geven van feedback vooral moeten richten op de verbeterpunten en niet op de positieve aspecten die het schrijfproduct van de leerlingen al bevat.

Beperkingen en vervolgonderzoek

Er zijn enkele beperkingen te noemen bij dit onderzoek. Ten eerste is het onderzoek niet intern valide. Dit komt omdat er bij dit onderzoek alleen observaties zijn gedaan van de tekstkwaliteit van leerlingen die feedback hebben gekregen en niet ook van leerlingen die geen feedback hebben gekregen. Hierdoor is het niet duidelijk of feedback over het algemeen wel effect heeft en is het ook niet duidelijk of de vooruitgang van de tekstkwaliteit van de leerlingen andere oorzaken heeft dan het krijgen van feedback. Een mogelijke andere

verklaring voor deze vooruitgang is bijvoorbeeld zelfassessment. Een controle groep die bestaat uit leerlingen die geen feedback krijgen zou hiervoor noodzakelijk zijn.

Een tweede beperking is de externe validiteit. Over dit onderzoek kunnen geen generalisaties gedaan worden, omdat er te weinig docenten hebben meegedaan. Hierdoor is de data te beperkt gebleven om uitspraken te doen over alle basisschoolleerlingen in groep acht. De feedback die nu gegeven is, is te docentafhankelijk en veel vormen van feedback komen hierdoor niet terug in de data. Er nu maar twee vormen van feedback geanalyseerd. De eerste vorm is een persoonlijke benadering waarbij begonnen wordt met een aanhef, vervolgens één of twee positieve punten, daarna enkele negatieve punten en afgesloten wordt met “succes!”. De tweede vorm is een onpersoonlijke benadering waarbij meteen begonnen wordt met de feedback en er dus geen aanhef en afsluiting is. Als de feedback van meer docenten geanalyseerd zou worden, zouden er meer verschillende vormen van feedback geanalyseerd kunnen worden, waarmee je vervolgens wel uitspraken over een grotere groep kunt doen.

Om meer te weten te komen over het effect van feedback en met name het effect van positieve feedback op de tekstkwaliteit is er nog veel vervolgonderzoek nodig. De voornaamste verandering die plaats moet vinden bij dit vervolgonderzoek is de aanwezigheid van een controlegroep. Zonder deze groep is het namelijk niet mogelijk om goede uitspraken te doen over de effecten van feedback. Daarnaast is het ook interessant om in vervolgonderzoek dieper in te gaan op de toon en de woordkeus van zowel positieve als negatieve feedback en wat de effecten hiervan zijn op de vooruitgang in tekstkwaliteit van leerlingen.

Uit de inleiding blijkt dat het schrijfonderwijs in het basisonderwijs niet is wat het moet zijn en dat dit ook op het HBO nog lang niet volgens de norm is. Er is nog veel vervolgonderzoek nodig naar de verbeterpunten van het schrijfonderwijs, maar uit dit onderzoek is duidelijk geworden dat positieve feedback, zowel op zichzelf als in combinatie

met negatieve feedback niet voor de motivatie zorgt die nodig is om de tekstkwaliteit te verbeteren. Dit geldt zowel voor sterke als zwakke leerlingen.

Referentielijst

- Allan, E.G., & Driscoll, D.L., (2014). The three-fold benefit of reflective writing: Improving program assessment, student learning, and faculty professional development. *Assessing Writing*, 21, 37-55.
- Duijnhouwer, H., (2010). Feedback effects on students' writing motivation, process, and performance (Doctoraal proefschrift). Verkregen van igitur, Universiteit Utrecht.
- Hattie, J., & Timperley, H., (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Henkens, L.S.J.M., (December 2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten, de kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Afkomstig uit http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2011/Het+onderwijs+in+het+schrijven+van+teksten.pdf
- 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.
- Pollmann, E., Prenger, J., & De Glopper, K., (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15-24.
- Simons, P.R.J., (1995). Leerlingkenmerken. In J. Lowijck & N. Verloop (Red.), *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (14-40). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Voogt, R., (2014, 04 30). Eerstejaarsstudenten maken tientallen fouten per A4'tje. *De volkskrant*. Afkomstig uit <http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2672/Wetenschap-Gezondheid/article/detail/3645081/2014/04/30/Eerstejaarsstudenten-maken-tientallen-fouten-per-A4-tje.dhtml>

Zellermayer, M., (1989). The study of teachers' written feedback to students' writing: changes in theoretical considerations and the expansion of research contexts. *Instructional Science*, 18(2), 145-165.

Bijlage 1 - Onderdelen van de les en de uitleg die in de boekjes van de leerlingen vermeld stond

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 vijftientwintig 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 Eitten-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

Les 8: GOED, BETER, BEST

Doel van de les: het schrijven van een verbeterde versie

INTRODUCTIE:

In de vorige les heb je een brief geschreven aan SUPERCOOP om ze ervan te overtuigen om jou de Smurfen van de Smurfenactie te sturen.

Jouw juf/meester heeft jouw brief gelezen en geeft hieronder een reactie. Is jouw brief goed genoeg om de Smurfen opgestuurd te krijgen? En hoe kun jij jouw brief nog beter maken?

Ruimte voor reactie juf/meester

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Opdracht

Met hulp van de tips van jouw juf/meester ga je jouw brief nog een keer schrijven. Alles wat al goed was, ga je natuurlijk gewoon weer gebruiken. Zo wordt jouw brief nog beter!

STAP 1

✓ Neem je brief voor je en geef met een andere kleur aan waar en wat je gaat verbeteren. Dit kun je doen door onderstrepen of door erbij te schrijven.

STAP 2

✓ Schrijf nu de nieuwe versie van jouw brief.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

✓ Lees als je klaar bent de tekst nog een keer goed door en kijk ook nog even terug naar het schema dat je gemaakt hebt in de vorige les. Staat alle informatie in jouw brief: ben je tevreden met het resultaat? Is jouw brief nu beter geworden?

Bijlage 2 - De informatie die de docenten vooraf gekregen hebben over hoe ze de les moesten geven

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.</p> <p>Antwoorden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (plaats en datum) 2. (aanhef) 3. (inleiding) 4. (slot) 5. (ondertekening) <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>
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</p>

	het trainingsmateriaal een beoordelingsschaal voor deze opdracht bijgevoegd.
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.
Evaluëren 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?

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 zijn.
- 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 voldoen 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 3 - Het feedbackscoringsprotocol aan de hand waarvan de feedback is beoordeeld

Feedbackscoringsprotocol (afgeleid 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.

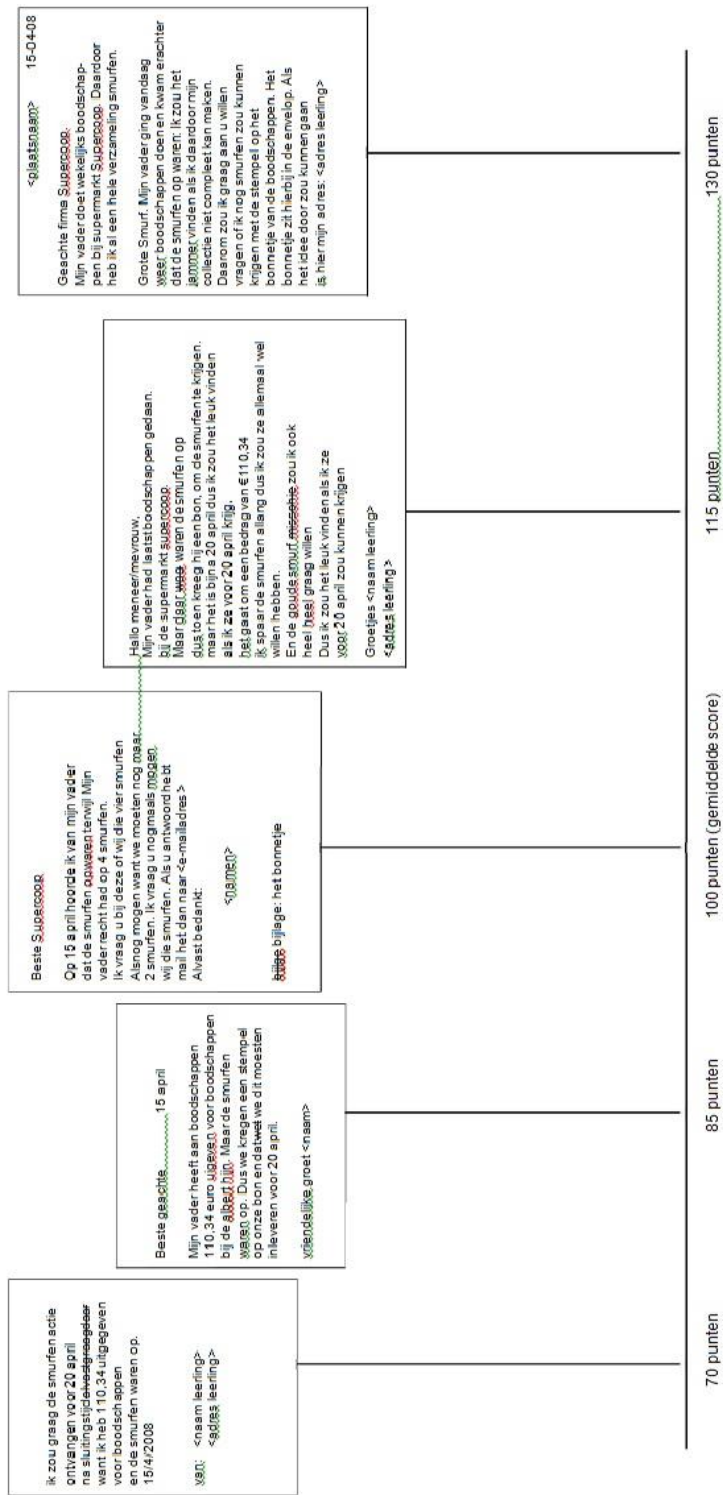
	Aspect	Codes	Voorbeelden
Focus van de feedback			
Niveau	Feedback is gericht op hogere orde aspecten van de tekst (focus op inhoud) of op lagere orde aspecten (focus op vorm).	1: lagere-orde aspecten 2: hogere-orde aspecten	1: Het is beste of geachte; uigeven omcirkeld 2: Kan 'Beste Geachte' weten dat 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 8: Communicatieve effectiviteit van tekst	0: Goed gedaan! 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; teveel '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 ... 8: Spannende titel! Leuk verhaal! Oei...
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	1: geen teken 2: iets negatiefs genoemd 3: iets neutraals genoemd 4: iets positiefs genoemd	1: Succes met herschrijven. 2: Ik mis een argument. Eerste zin is te lang. 3: Denk aan hoofdletters. Wat is je tegenargument? 4: Je boodschap is duidelijk. Goede titel!
Standaard	Refereert naar gewenste kwaliteit, bijvoorbeeld door een vergelijking met een standaardtekst of teksten van andere leerlingen.	1: geen referentie 2: referentie naar een standaard	1: Wat zijn de argumenten hiervoor? Let op hoofdletters. 2: 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?	1: geen oplossing 2: oplossing voor verbeteren product 3: oplossing voor verbeteren proces	1: Je mening staat er duidelijk in. Leuk geschreven. 2: Wat zijn argumenten voor de stelling? Het is beste of geachte. 3: Lees je verhaal hardop door, eindigt elke zin met een punt?
Specifiek	Verwijst naar de tekst waar iets goed/niet goed is.	1: algemeen commentaar 2: Specifiek commentaar (duidelijke referentie naar de tekst).	1: Leuk begin! 2: 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 - Het schaalmodel aan de hand waarvan de tekstkwaliteit is beoordeeld en de uitleg waarom de ankerteksten bij de desbetreffende categorie horen

Schaalbeoordeling Smurfen



Man/Vrouw Leeftijd:
..... Opleiding:
.....
Beoordelingservaring:

Scoringsvoorschrift (schaal)

Leerlingen uit groep 8 van verschillende basisscholen hebben een brief geschreven naar aanleiding van de opdracht Smurfen. In deze opdracht moet de leerling een brief schrijven aan de organisatoren van een Smurf spaaractie van de SuperCoop. In de supermarkt om de hoek waren de Smurfen op, 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 en dus ook niet op de digitale camera. De leerling heeft als taak om de organisatoren van de actie te overtuigen dat zij hem de zakjes met Smurfen opsturen voor de sluitingsdatum van de actie. Hij stuurt hierbij de kassabon mee.

Jouw taak is om deze leerlingteksten te beoordelen met behulp van de onderstaande schaal. Deze schaal is voorzien van ankerpunten, dat zijn prototypische teksten behorend bij die score. Op de volgende pagina is aangegeven wat de plus- en minpunten zijn van de ankerpunten. Lees dit goed door.

Geef vervolgens elke leerlingtekst een plaats op de schaal door ze te vergelijken met de anker teksten en lees de bijbehorende score van deze schaal af. De schaal loopt door van 0 punten tot oneindig, dus je kunt ook punten geven onder de 70 of boven de 130. Beoordeel de teksten zo nauwkeurig mogelijk. Zet voor elke tekst de score rechtsbovenin de hoek. Als je een gegeven score nog wilt aanpassen na het lezen van andere teksten dan is dat mogelijk, maar doe dit wel bij hoge uitzondering.

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 briefschijver 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 voldoen 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.