

# Feedback op schrijfoopdrachten in het basisonderwijs

---

Het effect van het feedbacktype op de vooruitgang  
in tekstkwaliteit

Marjolein Jongerius

3784479

Communicatie- en Informatiewetenschappen, Universiteit Utrecht

Eindwerkstuk Communicatiekunde

04-08-2014

Begeleider: Renske Bouwer

## Samenvatting

De schrijfvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs is al jaren onder de maat. Een van de oorzaken hiervan is dat docenten niet in staat zijn om leerlingen goede feedback te geven op hun schrijfopdrachten. Dit, terwijl feedback juist een effectief middel blijkt om schrijfvaardigheid te verbeteren (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés, Garnier, 2002; Parr & Timperley, 2010). Het is dus van belang om docenten een beter inzicht te geven in wat nu effectieve feedback is om zo de schrijfvaardigheid van leerlingen te verbeteren. In dit onderzoek is er daarom eerst gekeken naar de huidige wijze waarop docenten feedback geven door te analyseren welk feedbacktype het meest wordt toegepast. Vervolgens is geanalyseerd of er een verband bestaat tussen de hoeveelheid van de feedbacktypes commentaar en verbeteringen in de tekst enerzijds en de vooruitgang in tekstkwaliteit anderzijds. Hierna is gekeken op welke aspecten docenten hun feedback richten. Tot slot is er gekeken naar welke feedback leerlingen doorvoeren om hun schrijfopdracht te verbeteren en waarom. Dit is gedaan aan de hand van schrijfopdrachten gemaakt door 27 leerlingen uit groep 8. Deze opdrachten zijn vervolgens door 3 docenten voorzien van feedback en door de leerlingen gereviseerd. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat er geen statistisch verband is tussen de feedbacktypes en de vooruitgang in tekstkwaliteit. Verder blijkt dat docenten veel commentaar geven en in staat zijn om feedback te geven op hogere-orde aspecten. Echter, de hoeveelheid feedback op hogere-orde aspecten is niet hoger dan de hoeveelheid feedback op lagere-orde aspecten. Feedback op hogere-orde aspecten heeft een betere invloed op de schrijfvaardigheid (Birenbaum, 2007) en zou daarom meer gebruikt moeten worden. Het lijkt dus een goed idee om de docenten aan te sporen tot het geven van meer feedback op hogere-orde aspecten. Tot slot blijkt dat leerlingen in staat zijn om de feedbacktypes commentaar en verbeteringen in de tekst door te voeren en feedback op lagere-orde aspecten en op hogere-orde aspecten gebruiken. Vervolgonderzoek is echter noodzakelijk, omdat dit onderzoek is uitgevoerd bij een kleine groep deelnemers en daardoor slecht generaliseerbaar is. Bovendien is er geen controlegroep, waardoor het niet zeker is of de vooruitgang in tekstkwaliteit wordt veroorzaakt door de feedback. Sleutelwoorden: feedback, basisonderwijs, schrijfopdracht, tekstkwaliteit, commentaar, verbeteringen in tekst, hogere-orde aspecten, lagere-orde aspecten, object.

## **Inleiding en theoretisch kader**

De afgelopen jaren komt er vaak in het nieuws dat het Nederlandse basisonderwijs onder de maat is. Onder andere de schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen is onvoldoende, wat problemen oplevert in het vervolgonderwijs. Docenten op hoger onderwijs klagen al jaren over de ontbrekende basiskennis bij studenten, basiskennis die op de basisschool al dient te worden onderwezen (Reijn, 2008).

Volgens het inspectierapport van Henkens (2010) is de kwaliteit van docenten een oorzaak van de matige schrijfvaardigheid in het basisonderwijs. In het basisonderwijs is het de bedoeling dat leerlingen goed leren schrijven aan de hand van de informatie die een docent verschaft. Docenten zijn hierbij dus een belangrijke factor; niet alleen geven zij de schrijfoopdrachten, maar ook geven zij feedback op deze opdrachten. Deze feedback blijkt echter niet goed te zijn, wat de kern van het probleem vormt (Henkens, 2010).

Eerdere onderzoeken (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés & Garnier, 2002; Parr & Timperley, 2010) tonen namelijk aan dat feedback een effectief middel is om schrijfvaardigheid te verbeteren. Het geven van feedback blijkt zelfs een van de meest effectieve manieren om de prestaties van leerlingen te beïnvloeden (Hattie & Timperley, 2007). Een manier om de schrijfvaardigheid van leerlingen te verbeteren, is dus om docenten op een effectieve manier feedback te laten geven.

### **Wat is effectieve feedback?**

Feedback is de informatie die wordt gegeven door een docent over het begrip en/of de prestatie van een leerling. Het is de bedoeling dat feedback het gat dicht tussen de huidige prestatie en de gewenste prestatie. Niet alle feedback is echter in staat om dit gat te dichtten. Het is alleen nog niet geheel duidelijk welke feedback nu wel effectief is en welke juist niet (Hattie & Timperley, 2007).

Volgens Hattie en Timperley (2007) is feedback alleen effectief als het antwoord geeft op drie vragen. Ten eerste moet het antwoord geven op de vraag waar de leerling naartoe moet. Het antwoord op deze vraag geeft aan wat het doel/de doelen van de opdracht zijn. De tweede vraag is hoe het de leerling tot nu toe vergaat. Door deze vraag te beantwoorden weet de leerling waar hij staat en of hij goed of slecht bezig is. Tot slot moet de docent in zijn feedback antwoord geven op de vraag wat er nu vervolgens nog moet gebeuren om een doel te bereiken. Deze drie vragen maken dus eerst duidelijk

waar het gat zit om vervolgens uitleg te geven over hoe dit gat gedicht kan worden.

Niet alle types feedback geven de mogelijkheid om antwoord te geven op alle drie de vragen. Zo zit er bijvoorbeeld een verschil in het verbeteren en/of markeren in een schrijfofdracht en het geven van commentaar op een schrijfofdracht. Het markeren van een fout in de schrijfofdracht geeft alleen aan dat waar je nu staat nog niet goed is. Ook verbeteren in de schrijfofdracht geeft geen antwoord op alle drie de vragen, maar enkel op de vragen waar de leerling nu staat en waar hij heen zou moeten. Deze twee feedbacktypes geven echter geen uitleg over hoe het gat tussen de huidige prestatie en de gewenste prestatie gevuld kan worden, terwijl deze uitleg juist onderdeel is van effectieve feedback. Deze uitleg kan wel worden gegeven door middel van het geven van commentaar.

Het feedbacktype commentaar is als enige in staat om alle drie de vragen te beantwoorden. Echter, dit betekent niet dat al het commentaar effectief is. Commentaar kan op vier verschillende niveaus gericht zijn, namelijk op het proces, de persoon, de zelfregulatie en het product (Hattie & Timperley, 2007). Feedback op het proces houdt in dat de leerling feedback krijgt over de onderliggende processen die de leerling moet beheersen om een schrijfofdracht goed te maken. Een voorbeeld van een feedbacksegment gericht op het proces is “Probeer de zinnen met elkaar te verbinden”. Feedback op de zelfregulatie van de leerling stuurt de leerling aan om zichzelf te controleren, te leiden en zijn eigen acties te reguleren, zoals bijvoorbeeld kan worden bewerkstelligd met het commentaar “Kijk nog even naar de tweede alinea”. Volgens Hattie en Timperley (2007) is feedback gericht op het proces en op de zelfregulatie effectief wanneer het gaat om goed leren schrijven, omdat deze feedback zorgt voor een diepe verwerking en beheersing van de opdracht. Feedback gericht op de persoon is feedback waarin een persoonlijke evaluatie wordt gegeven, zoals “Je bent een goede schrijver”. Deze feedback is volgens Hattie en Timperley (2007) niet effectief, omdat het geen informatie over de opdracht of het proces geeft. Tot slot is er feedback gericht op het product, zoals “Je moet nog informatie toevoegen over de smurven”. Deze feedback moet aangeven hoe goed de leerling de opdracht begrijpt en hoe de opdracht nog verbeterd kan worden. Dit feedbackniveau kan volgens Hattie en Timperley (2007) effectief zijn, maar enkel als het gericht is op het verbeteren van schrijfstrategieën of het verhogen van zelfregulatie.

De verschillende feedbackniveaus zijn gekoppeld aan de aspecten waarop de feedback gericht

is. Duijnhouwer (2010) heeft het in haar artikel over hogere-orde aspecten en lagere-orde aspecten. Feedback op hogere-orde aspecten is feedback gericht op de inhoud, stijl, structuur en toon, terwijl feedback op lagere-orde aspecten juist is gericht op de grammatica, spelling, interpunctie en lay-out. Een voorbeeld van feedback op een hogere-orde aspect is commentaar op de inhoud, zoals “Wat zijn de argumenten voor deze stelling?”. Feedback op een lagere-orde aspect is bijvoorbeeld “Dit woord heb je niet goed gespeld”. De feedbackniveaus zelfregulatie en proces bevatten feedback op hogere-orde aspecten. Het feedbackniveau product bevat feedback op hogere-orde aspecten, maar ook op lagere-orde aspecten.

Volgens Birenbaum (2007) is feedback op hogere-orde aspecten beter voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid dan feedback op lagere-orde aspecten. Door middel van feedback op hogere-orde aspecten leert de leerling om een tekst te schrijven die zijn communicatieve doel dient. Dit in tegenstelling tot feedback op lagere-orde aspecten, waarvan de leerling alleen leert een foutloze tekst te schrijven. Voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid is het volgens Birenbaum (2007) dus van belang om feedback te geven op hogere-orde aspecten.

### **Effectiviteit in de praktijk**

In praktijk blijkt dat docenten vaak feedback geven op de persoon en veel correctieve feedback op het product, terwijl deze feedback juist als minst effectief wordt geacht volgens de voorgaande theorie (Hattie & Timperley, 2007). Uit de onderzoeken van Matsumura et al. (2002) en Clare, Valdes en Patthey-Chavez (2000) komt verder naar voren dat docenten vaker feedback geven op lagere-orde aspecten dan op hogere-orde aspecten. Docenten richten zich vooral op grammatica, interpunctie en spelling. De onderzoekers Parr en Timperley (2010) geven als verklaring voor de tegenstellende resultaten in de theorie en de praktijk dat docenten niet over voldoende kennis beschikken om goede feedback te geven. Veel docenten lijken niet te weten wat een kwalitatief goede tekst is en geven daarom vooral feedback op aspecten waarvan ze wel kennis hebben (Matsumura et al. 2002). Veel feedback op lagere-orde aspecten en op de persoon is dan het resultaat.

Uit het onderzoek van Matsumura et al. (2002) blijkt verder dat feedback op hogere-orde aspecten en feedback op lagere-orde aspecten beiden een positief effect hebben op de vooruitgang in

tekstkwaliteit. Tegenstrijdig hieraan is dat er uit ander voorgaand onderzoek naar voren is gekomen dat feedback op hogere-orde aspecten erg weinig verbeteringen in de revisie oplevert en dus niet erg effectief is (Clare et al., 2000). Zij concluderen dat feedback op hogere-orde aspecten in de praktijk niet effectief is, doordat deze feedback vaak te algemeen is, waardoor leerlingen het niet begrijpen. Een voorbeeld van een erg algemeen feedbacksegment is “Kijk nog eens naar je inleiding”. In dit geval moet de leerling dus zelf weten te verzinnen wat er mis is met de inleiding, terwijl hij zelf deze inleiding al zo goed mogelijk heeft geschreven.

Naast de ontbrekende kennis bij docenten en het begrip van leerlingen, kan de voorkeur van leerlingen ook meespelen in de effectiviteit van de feedback. Leerlingen blijken voorkeuren te hebben als het gaat om feedback. Sommige leerlingen prefereren het behalen van een goed resultaat voor de schrijfpodracht met zo min mogelijk inspanning (Rowe & Wood, 2008) en worden ‘surface learners’ genoemd (Biggs, 2003). Deze leerlingen blijken een voorkeur te hebben voor feedback die op een makkelijke manier zorgt voor een verbeterde tekst zonder al te diep in de leerstof te hoeven duiken (Birenbaum, 2007). Het feedbacktype verbeteren van fout is een voorbeeld van feedback die gemakkelijk doorgevoerd kan worden; de leerling hoeft de verbeterde fout alleen maar door te voeren in zijn revisie. Volgens Birenbaum (2007) prefereren deze studenten feedback op lagere-orde aspecten en zijn deze leerlingen uiteindelijk erg afhankelijk van hun docenten.

Sommige leerlingen hebben juist een voorkeur voor het leren begrijpen van de leerstof en willen laten zien hoe goed ze de stof begrijpen door goed te presteren op opdrachten (Rowe & Wood, 2008). Deze leerlingen worden ‘deep learners’ genoemd (Biggs, 2003) en blijken een voorkeur voor feedback op hogere-orde aspecten te hebben (Birenbaum, 2007). Ze zijn minder afhankelijk van hun docent, omdat ze zelfstandig een tekst willen leren maken (Birenbaum, 2007).

Volgens Birenbaum (2007) is het alleen mogelijk om expert op een gebied te worden als ‘deep learner’, wat dus vraagt om feedback op hogere-orde aspecten. In praktijk blijkt echter dat er meer leerlingen zijn met een voorkeur voor de oppervlakkige leerbenadering, dus voor feedback op lagere-orde aspecten. Deze voorkeur blijken leerlingen niet snel aan te passen, ook niet als docenten enkel feedback geven op hogere-orde aspecten (Birenbaum, 2007).

## **Vraagstelling en verwachtingen**

Allereerst zal er in dit onderzoek worden gekeken naar de feedbacktypes commentaar, markeren van fout en verbeteren van fout. Aan de hand van de drie vragen van Hattie en Timperley (2007) kan worden gesteld dat enkel het type commentaar effectief kan zijn. De verwachting is dat de hoeveelheid commentaar hoger is dan de hoeveelheden van de andere twee types, omdat het effectiever is. Echter, als docenten over onvoldoende kennis beschikken om goede feedback te geven (Parr & Timperley, 2010), dan kan het zijn dat ze hierdoor niet door hebben dat commentaar als feedback een betere optie is dan de andere feedbacktypes en daarom meer gebruikmaken van de andere types. Eerst zal in dit onderzoek dus de volgende vraag worden gesteld:

*Welk feedbacktype wordt het meest gebruikt door docenten?*

Hierna zal er gekeken worden naar het verband tussen de feedbacktypes en de vooruitgang in tekstkwaliteit. Dit wordt geanalyseerd door een antwoord te krijgen op de vraag:

*Welk verband is er tussen de hoeveelheid commentaar, de hoeveelheid verbeteringen in de tekst en de vooruitgang in tekstkwaliteit?*

De verwachting is dat het feedbacktype commentaar een positief verband zal hebben met de vooruitgang in tekstkwaliteit, omdat commentaar de mogelijkheid geeft om op alle drie de vragen van Hattie en Timperley (2007) antwoord te geven.

Omdat commentaar niet altijd effectief is, zal het commentaar in dit onderzoek nog verder worden bekeken. Ook zal het feedbacktype verbeteren van fout verder worden geanalyseerd, zodat er een goed beeld ontstaat van beide types. Er zal gekeken worden of de feedback van docenten meer gericht is op hogere-orde of lagere-orde aspecten. Hierbij wordt getracht een antwoord te krijgen op de vraag:

*Op welke aspecten is feedback van docenten gericht?*

De verwachting is dat docenten hun feedback meer richten op lagere-orde aspecten, omdat dit ook naar voren komt in de onderzoeken van Clare et al. (2000) en Matsumura et al. (2002). Parr en

Timperley (2010) geven hiervoor als reden dat docenten te weinig kennis hebben om goede feedback te geven.

Mocht blijken dat docenten wel feedback op hogere-orde aspecten geven, dan is het interessant om te kijken of het geringe effect van hogere-orde aspecten op de vooruitgang in tekstkwaliteit, geconstateerd door Clare et al. (2000), ligt aan de leerlingen. Dit zal worden gedaan door te analyseren welke feedback een leerling heeft doorgevoerd en welke juist niet. Hierbij wordt geprobeerd een antwoord te krijgen op de vraag:

*Welke feedback voeren de leerlingen door of juist niet door om hun schrijfofdracht te verbeteren en waar komt deze keuze uit voort?*

De verwachting is dat leerlingen feedback op lagere-orde aspecten doorvoeren, omdat de meeste leerlingen een oppervlakkige leerbenadering hebben (Birenbaum, 2007). Feedback op hogere-orde aspecten zal minder vaak worden doorgevoerd door deze oppervlakkige leerbenadering, maar ook doordat deze feedback vaak te algemeen is (Clare et al., 2000).

## **Methoden**

In dit hoofdstuk wordt toegelicht hoe dit onderzoek is uitgevoerd. Eerst wordt besproken wie de deelnemers van dit onderzoek waren en welke materialen er zijn gebruikt. Vervolgens wordt er uitgelegd hoe de materialen zijn verwerkt en geanalyseerd.

### **Deelnemers**

In dit onderzoek zijn er twee grote groepen te onderscheiden; de docenten en de leerlingen. Dit onderzoek is een onderdeel van een groter onderzoek naar het ontwikkelen van goede lesmethoden op het gebied van schrijfvaardigheid. In totaal zijn er 13 docenten benaderd met de vraag of zij een lesmethode willen testen. In dit onderzoek zijn twee lessen gebruikt uit de lesmethode. Deze lessen zijn door 2 klassen van groep 8 gebruikt. In deze klassen zaten in totaal 27 leerlingen, van wie 24 leerlingen de hele opdracht hebben gemaakt. Deze klassen werden gedoceerd door 3 verschillende docenten.



De klas met 1 docent is van basisschool De Wegwijzer uit Alkmaar en bestaat uit 13 leerlingen. In deze klas hebben twee leerlingen helaas de opdracht niet volledig gemaakt, dus is bij hen niet gekeken naar de tweede versie.

De andere klas is van basisschool De Talenten uit Haarlem en bestaat uit 14 leerlingen. In deze klas geeft een tweetal docenten les. Dit houdt in dat de leerlingen uit deze klas van een van beide of van allebei de docenten feedback hebben gekregen. Dit valt echter niet te achterhalen. Verder heeft een leerling uit deze klas de opdracht niet volledig gemaakt. Ook bij deze leerling is er niet gekeken naar de tweede versie.

### **Materiaal en procedure**

In dit onderzoek is gebruikgemaakt van lessen 7 en 8 uit het lesboek EKSTER voor leerlingen in groep 8 (bijlage 1). Dit boek is onderdeel van de lesmethode TEKSTER. In de lessen wordt gevraagd om een brief te schrijven naar de supermarkt Supercoop. De vader van de leerling doet wekelijks boodschappen bij deze supermarkt en ontvangt een mini-Smurf bij elke 25 euro. De leerling spaart deze poppetjes en heeft ze allemaal behalve de Brilsmurf, de Grote Smurf en de Gouden Smurf, waarmee een digitale camera gewonnen kan worden. Echter, toen vader op 15 april boodschappen had gedaan, waren de mini-Smurfen op. Wel kreeg de vader de bon met een stempel mee, zodat de mini-Smurfen later nog gekregen kunnen worden. De leerling heeft nu de taak om in een overtuigende brief naar de Supercoop te vragen om deze smurfen, zodat zijn verzameling compleet raakt en hij kans maakt op de digitale camera.

De docenten hebben voor het juist geven van deze les een instructie gekregen, om ervoor te zorgen dat alle docenten dezelfde informatie geven aan hun leerlingen (bijlage 2). In deze instructie wordt bijvoorbeeld verteld wat er klassikaal besproken moet worden en welke onderdelen er individueel moeten worden uitgevoerd.

De les bestaat uit verschillende stappen met als uiteindelijk doel een goede brief op te stellen waarin wordt gevraagd een probleem op te lossen. De stappen zijn gebaseerd op de letters van het woord 'ekster':

E = Eerst nadenken

K = Kiezen en ordenen

S = Schrijven

T = Teruglezen

E = Evalueren

R = Reviseren

In dit onderzoek is voornamelijk gekeken naar de laatste stappen. De leerling schrijft een eerste versie van zijn brief en leest deze zelf nog eens terug (S, T), de docent geeft feedback (E), waarna de leerling de gelegenheid krijgt om te reviseren (R) aan de hand van de feedback van de docent. Zo is er dus uiteindelijk 27 keer een eerste versie, 27 keer feedback en 24 keer een tweede versie van de brief ontstaan om dit onderzoek mee uit te voeren.

### **Verwerking van materiaal**

De verzamelde opdrachten zijn vervolgens verwerkt. De eerste en tweede versie van de brief zijn beoordeeld op tekstkwaliteit. De feedback van de docenten is beoordeeld aan de hand van een feedbackscoringsprotocol.

De tekstkwaliteit van de eerste en tweede versie van de brief is beoordeeld door 6 beoordelaars. Het beoordelen van een tekst levert vaak veel uiteenlopende resultaten op (Pollman, Prenger, De Glopper, 2012). Beoordelaars zijn het vaak maar tot op zekere hoogte met elkaar eens. Daarom is er gebruik gemaakt van een methode van beoordelen die volgens Pollmann et al. (2012) een redelijk goede methode is om tekstkwaliteit te beoordelen. Deze methode voorkomt een aantal beoordelingsproblemen, zoals een significief effect (verschillen tussen beoordelaars doordat andere aspecten belangrijk worden gevonden) of normverschuiving (onbewust aanpassen van de norm aan het niveau van de teksten).

Aan de hand van het artikel van Pollmann et al. (2012) is er in dit onderzoek een beoordelingsschaal met ankerteksten opgezet (bijlage 3). Dit houdt in dat er 5 voorbeeldteksten, de ankerteksten, van slecht naar goed aan een schaal zijn gehangen door een expertbeoordelaar. De andere beoordelaars moesten de te beoordelen tekst dan vervolgens tussen deze teksten plaatsen en zo

het aantal punten bepalen. In dit geval is de slechtste ankertekst 70 punten waard en de beste ankertekst 130 punten. Daartussenin zitten nog drie ankerteksten, waarvan de middelste tekst van 100 punten een gemiddelde tekst is voor groep achters. In bijlage 3 is ook een toelichting voor de gekozen ankerteksten te vinden. Uiteraard kunnen de scores lager dan 70 of hoger dan 130 zijn, de schaal loopt gewoon verder ondanks dat er geen teksten meer aan hangen. Alle teksten zijn beoordeeld door alle beoordelaars, nadat deze beoordelaars eerst een korte training hebben gevolgd om te leren hoe de beoordelingsschaal werkt. De beoordelingen van de tekstkwaliteit voor ( $\alpha=.90$ ), maar ook van de tekstkwaliteit na de feedback ( $\alpha=.86$ ) zijn na analyse betrouwbaar gevonden.

Het beoordelen van de feedback is door dezelfde 6 beoordelaars gedaan aan de hand van een feedbackscoringsprotocol, waarin verschillende punten van feedback worden beoordeeld. Dit protocol is afgeleid van het protocol van Duijnhouwer (2010). De 6 beoordelaars hebben voor het beoordelen met behulp van dit protocol eerst een korte training gevolgd, waarin meteen werd getest of het protocol duidelijk en compleet was. Enkele kleine aanpassingen zijn hierna nog doorgevoerd, zoals het toevoegen van de optie ‘anders’ bij niveau, het verwijderen van ‘communicatieve effectiviteit’ bij object en ‘iets neutraals genoemd’ bij evaluatie. Het protocol is te vinden in bijlage 4 en wordt hieronder kort toegelicht.

Ten eerste is de feedback per leerling in segmenten gehakt op basis van inhoud en evaluatie. Elk segment heeft een enkel feedbackpunt. Zo wordt een zin als “Je bent erg goed bezig, maar let goed op je spelling.” opgedeeld in twee segmenten, omdat het eerste deel (“Je bent erg goed bezig”) een andere boodschap heeft dan het tweede deel (“maar let goed op je spelling.”). Alle segmenten zijn genummerd per opdracht.

Hierna is er gekeken naar de verschillende beoordelingspunten. Per segment is de feedback geanalyseerd en gecodeerd op niveau, object en type. In dit onderzoek is alleen gekeken naar het type feedback en later naar het object van de feedback. Daarom worden alleen deze twee punten toegelicht.

In het protocol komt het object als tweede punt aan bod. Het object van de feedback is hetgeen waar de feedback over gaat. Als de feedback gericht is op lagere-orde aspecten, kan het object van de feedback interpunctie en hoofdlettergebruik (gecodeerd met 1), spelling (2), grammatica (3) of layout/conventies (4) zijn. Feedback met de focus op hogere-orde aspecten heeft als object stijl/toon (5),

structuur (6) of inhoud (7). Overige feedback, dus feedback die niet onder een van de genoemde objecten valt, werd gecodeerd met een 0.

Hierna is alle feedback in een bepaald type geclassificeerd. De feedback kan een evaluatie of cijfer (1) zijn, maar ook een verbetering van een fout (2), een markering van een fout (3) of commentaar (4). Een evaluatie of cijfer kan bijvoorbeeld voorkomen in de vorm van een krul of, zoals de typenaam als suggereert, een cijfer. Een verbetering of markering van een fout is te vinden in de tekst zelf. Er wordt een fout in de tekst verbeterd of gemarkeerd. Het type commentaar is geschreven feedback naast de tekst. Als het segment onder het type commentaar viel, werd het segment nog verder geclassificeerd, omdat commentaar in veel soorten voor kan voorkomen. Commentaar is nog beoordeeld op evaluatie, standaard, oplossing, specifiek, functie, toon en lengte. Deze onderdelen zijn allen niet bekeken in dit onderzoek.

Bij het beoordelen van de feedback zijn de beoordelaars in 3 tweetallen opgedeeld om per tweetal 9 leerlingen met docentenfeedback te beoordelen. Binnen deze tweetallen is de feedback eerst individueel beoordeeld en vervolgens vergeleken. Alle analyses zijn samengevoegd in een bestand.

## **Analyse**

In dit onderzoek is er vervolgens gekeken naar de hoeveelheid commentaar, de hoeveelheid verbeteringen in de tekst en de hoeveelheid markeringen in de tekst om een antwoord te krijgen op de eerste vraag. Ook is de gemiddelde hoeveelheid van elk feedbacktype per tekst berekend.

Vervolgens is er gekeken naar het verband tussen de vooruitgang in tekstkwaliteit en de feedbacktypes. Hiervoor zijn eerst de scores in tekstkwaliteit per tekst berekend door de gemiddelde score van de 6 beoordelaars te berekenen. Uit de scores op tekstkwaliteit per tekst is de gemiddelde score van de eerste versie en de gemiddelde score van de tweede versie per klas berekend. Aan de hand van deze twee gemiddeldes is de gemiddelde vooruitgang in tekstkwaliteit per klas berekend. Door middel van een one-way anova is gekeken of de gemiddelde vooruitgang in tekstkwaliteit verschilt per klas. De uitkomst hiervan bepaalt of de twee klassen samengenomen worden of niet. Door middel van een T-toets is gekeken of de vooruitgang in tekstkwaliteit significant is. Om er vervolgens achter te komen wat het verband is tussen de feedbacktypes en de vooruitgang in

tekstkwaliteit, is er gekeken naar correlaties tussen commentaar, verbeteringen in de tekst en de vooruitgang in tekstkwaliteit.

Hierna is er geanalyseerd op welke aspecten docenten hun commentaar of verbeteringen in de tekst richten. Hierbij komt het object van pas. Per object is berekend hoe vaak hier feedback op is gegeven. Uit deze gegevens moest blijken of de types vooral op hogere-orde aspecten of op lagere-orde aspecten zijn gericht. Daarnaast wordt er ook gekeken of docenten over het algemeen meer feedback op hogere-orde aspecten of op lagere-orde aspecten geven door het verschil te berekenen en te controleren of dit significant is door middel van een T-toets.

Tot slot is er gekeken vanuit het oogpunt van de leerling. Er is geanalyseerd welke feedback een leerling heeft doorgevoerd en welke feedback juist niet. Dit is gedaan door elk segment feedback door te nemen en te kijken of dit feedbacksegment voor een verandering in de tweede versie ten opzichte van de eerste versie heeft gezorgd. Hieruit kan vervolgens worden geconcludeerd of het wel of niet doorvoeren wordt veroorzaakt door de specificiteit of het object van het feedbacksegment. Hierbij zijn de leerlingen die geen tweede versie hebben gemaakt, buiten beschouwing gelaten.

## **Resultaten**

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek besproken. Eerst worden de resultaten vanuit het oogpunt van de docent besproken. Hierna volgen de resultaten vanuit het oogpunt van de leerling.

### **Onderzoeksresultaten vanuit de docent**

Allereerst is er gekeken naar de aantallen feedbacktypes om de eerste onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. In tabel 1 is daarom een overzicht van het aantal segmenten van een feedbacktype te vinden. Ook is in de tabel de gemiddelde hoeveelheid van de feedbacktypes per opdracht te vinden.

Tabel 1.

*Aantal Segmenten per Feedbacktype en Gemiddelde Aantal Feedbacktype per Tekst (Standaarddeviaties).*

Type	Aantal	Gemiddelde per tekst (SD)
<b>Commentaar</b>	124	4.59 (2.17)
<b>Verbeteren van fout</b>	20	0.74 (1.40)
<b>Markeren van fout</b>	2	0.07 (0.27)

In de tabel is te zien dat het type markeren van een fout amper voorkomt. Dit type zal daarom niet verder worden meegenomen in de analyses. Het verschil tussen de hoeveelheden commentaar en verbeteren van fout is significant ( $t(26)=-6.46, p<.05$ ). Het type commentaar komt ruim zes maal vaker voor dan het type verbeteren van fout.

In tabel 2 zijn de gemiddelde scores op de tekstkwaliteit voor en na de feedback te vinden. Deze scores zijn per klas berekend, omdat eerst moet worden gekeken of de klassen wel samengenomen mogen worden.

Tabel 2.

*Het Aantal Teksten en de Gemiddelde Tekstkwaliteit Voor en Na Feedback (Standaarddeviaties) per Klas.*

		Aantal	Gemiddelde tekstkwaliteit (SD)
<b>De Talenten</b>	Voor feedback	14	97.94 (8.73)
	Na feedback	13	103.33 (4.29)
<b>De Wegwijzer</b>	Voor feedback	13	106.82 (10.06)
	Na feedback	11	113.42 (6.16)

De vooruitgang tussen de eerste versie en de tweede versie in de klas van De Talenten is 5.87 ( $SD=4.29$ ). Deze vooruitgang is in de klas van De Wegwijzer 7.86 ( $SD=5.39$ ). Het verschil tussen de twee klassen in vooruitgang blijkt niet significant te zijn ( $F(1,22)=.02, p=.32$ ). Dit houdt in dat de resultaten uit beide klassen samengevoegd kunnen worden voor de verdere analyses.

Het verschil tussen het gemiddelde voor en na de feedback met de klassen bij elkaar is significant ( $t(23)=6.90, p<.001$ ). Gemiddeld hebben de leerlingen 6.78 ( $SD=4.82$ ) punten hoger

gescoord op de gereviseerde versie in vergelijking met de eerste versie. In tabel 3 staan vervolgens de correlaties tussen de vooruitgang in tekstkwaliteit en de twee feedbacktypes weergegeven.

Tabel 3.

*Correlaties tussen Vooruitgang in Tekstkwaliteit, Type Commentaar en Type Verbeteren van een Fout.*

	<b>Vooruitgang tekstkwaliteit</b>	<b>Verbeteren van fout</b>	<b>Commentaar</b>
<b>Vooruitgang tekstkwaliteit</b>	1	.28	-.06
<b>Verbeteren van fout</b>		1	-.48*
<b>Commentaar</b>			1

*\*Significante correlatie,  $p > .05$ .*

Uit tabel 3 blijkt dat er tussen deze drie variabelen alleen een significante correlatie is tussen de twee feedbacktypes ( $r = -.48, p < .05$ ). Dit negatieve verband geeft aan dat als er door een docent meer feedback in de vorm van commentaar wordt gegeven, deze docent minder feedback in de vorm van het verbeteren van een fout geeft. De correlatie tussen de vooruitgang in tekstkwaliteit en het type commentaar is niet significant ( $r = -.06, p = .78$ ) en ook de correlatie tussen de vooruitgang in tekstkwaliteit en het type verbeteren van een fout is niet significant ( $r = .28, p = .19$ ).

Vervolgens is er gekeken op welk object de feedbacktypes gericht waren. De resultaten hiervan zijn terug te vinden in tabel 4. De objecten zijn hierin onderverdeeld in hogere-orde aspecten en lagere-orde aspecten.

Tabel 4.

*Hoeveelheid Feedbacksegmenten van het Type Commentaar en Verbeteren van Fout per Object.*

		<b>Commentaar</b>	<b>Verbeteren van fout</b>
<b>Object</b>	<b>Lagere-orde aspecten</b>		
	Interpunctie en hoofdlettergebruik	4	3
	Spelling	6	5
	Grammatica	13	6
	Lay-out/conventies	23	4
		<b>46</b>	<b>18</b>
	<b>Hogere-orde aspecten</b>		
	Stijl/toon	12	1
	Structuur	6	0
	Inhoud	42	1
		<b>60</b>	<b>2</b>
	<b>Geen van bovenstaande</b>	<b>18</b>	<b>0</b>
	<b>Totaal</b>	<b>124</b>	<b>20</b>

Uit tabel 4 blijkt dat het type verbeteren van een fout vooral gericht is op lagere-orde aspecten. Verder blijkt dat er meer commentaar wordt gegeven op hogere-orde aspecten dan op lagere-orde aspecten. Opvallend is dat commentaar ook vaak wordt gegeven op de lay-out/conventies van een tekst. Het totaal aantal feedbacksegmenten op lagere-orde aspecten is 64, het totaal aantal feedbacksegmenten op hogere-orde aspecten is 62. Het verschil van 2 segmenten is niet significant ( $t(26)=.16, p=.88$ ), dus er is niet meer feedback op hogere-orde aspecten dan op lagere-orde aspecten gegeven.

### **Onderzoeksresultaten vanuit de leerling**

Vervolgens is er gekeken naar hoeveel segmenten per type feedback de leerlingen hebben doorgevoerd. Het aantal doorgevoerde feedbacksegmenten is te vinden in tabel 5.



Tabel 5.

*Aantal Segmenten Feedback per Type en Aantal Doorgevoerde Segmenten per Type.*

<b>Aantal segmenten</b>	<b>Commentaar</b>	<b>Verbeteren van fout</b>
<b>Totaal</b>	111	18
<b>Doorgevoerd</b>	74	17

Het verschil in aantal segmenten dat is doorgevoerd door de leerlingen tussen de feedbacktypes is erg groot. Er is 66.67% van het type commentaar en 94.44% van het type verbeteren van fout wel doorgevoerd. Er is dus beduidend meer van het type commentaar niet doorgevoerd dan van het type verbeteren van fout. Om de oorzaak hiervan te achterhalen, is de niet-doorgevoerde feedback bekeken.

De voornaamste reden voor het niet doorvoeren van commentaar lijkt dat sommige segmenten commentaar simpelweg niet doorvoerbaar zijn. Hieronder drie voorbeelden van zulke segmenten:

*“Je gaat steeds beter schrijven!”*

*“Je hebt een duidelijke brief geschreven.”*

*“Begin en middenstuk prima.”*

Dit soort segment komt 18 keer voor, dus dit betekent dat er 18 keer een segment niet is doorgevoerd, omdat er enkel iets positiefs in stond. Uit deze segmenten komt naar voren wat de leerling al goed heeft gedaan of goed doet en dus hoeft de leerling hier niks meer aan te veranderen. Commentaar lijkt zo alleen maar nuttig als het een negatieve boodschap draagt, zodat de leerling iets kan verbeteren aan zijn product.

Een tweede soort segment dat veel voorkomt en niet doorvoerbaar is, is het wensen van succes. Deze segmenten bevatten geen informatie over hoe een tekst verbeterd zou kunnen worden en kunnen daardoor dus niet doorgevoerd worden in de revisie. Een segment waarin succes wordt gewenst, komt 11 keer voor en is dus 11 keer een segment dat niet kan worden doorgevoerd.

Bij elkaar zijn er dus 29 segmenten niet doorvoerbaar, omdat ze een positieve of geen inhoud hebben. Zo blijven er echter nog wel 8 segmenten commentaar over die niet zijn doorgevoerd, maar wel doorgevoerd hadden kunnen worden. Deze segmenten verschillen erg van elkaar, waardoor er niet

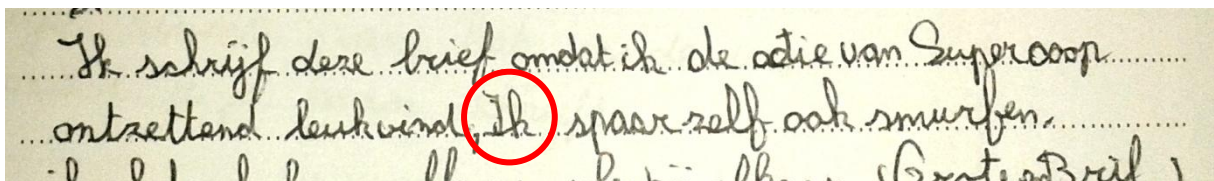
een eenduidige reden kan worden gevonden voor het niet doorvoeren van deze segmenten. Hieronder twee voorbeelden.

*“Even een regel ertussen: plaats, datum en dan een regel. Dan pas de aanhef.”*

*“Verder ontbreekt nog een zin over de bon die je meestuurt.”*

Zoals blijkt uit de gegeven voorbeelden heeft het niet doorvoeren van een segment niet te maken met het object of de specificiteit van het segment. De voorbeelden van positieve segmenten zijn vrij algemeen, terwijl de laatste twee voorbeelden juist specifiek zijn. De laatste twee voorbeelden verschillen echter juist weer in object; de ene gaat over de lay-out, terwijl de ander juist over de inhoud gaat.

Verder blijkt uit tabel 4 dat het type verbeteren van fout op een keer na altijd doorgevoerd wordt. Naar deze ene keer is gekeken en dit blijkt eerder een fout te zijn van de docent dan van de leerling. In figuur 1 is de verbetering van de docent te vinden.



Figuur 1. Niet-doorgevoerd segment van het type verbeteren van fout.

Het lijkt erop dat de docent de komma van de leerling voor een punt heeft aangezien en daarom de kleine letter ‘i’ heeft verbeterd in een hoofdletter ‘I’. De leerling heeft zijn zin hetzelfde gehouden en dus de hoofdletter niet doorgevoerd.

## Discussie

Al langere tijd is de schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen onder de maat (Reijn, 2008). Dit lijkt onder andere te komen door de kwaliteit van docenten (Henkens, 2010). De feedback van docenten op schrijfoopdrachten van leerlingen is niet goed, terwijl dit juist een positief effect kan hebben op de schrijfvaardigheid van leerlingen (Hattie & Timperley, 2007). Daarom is er in dit onderzoek gekeken

naar de feedback van docenten op schrijfp opdrachten.

Er is in dit onderzoek geanalyseerd hoe docenten feedback geven en wat het effectiefst is. Hierbij is als eerst de vraag gesteld:

*Welk feedbacktype wordt het meest gebruikt door docenten?*

De verwachting was dat docenten meer feedback zouden geven in de vorm van commentaar dan in de vorm van verbeteringen of markeringen in de tekst, omdat commentaar als enige effectief is volgens de drie vragen van Hattie en Timperley (2007). Aan de hand van de resultaten kan worden geconcludeerd dat deze verwachting inderdaad blijkt te kloppen. Docenten maken zelfs zo weinig gebruik van het type markeren van fout dat deze in de rest van het onderzoek buiten beschouwing is gelaten. Daarnaast komt het type commentaar beduidend vaker voor dan het type verbeteren van fout.

Vervolgens is de feedback van de docenten verder geanalyseerd. Er is geprobeerd antwoord te krijgen op de vraag:

*Welk verband is er tussen de hoeveelheid commentaar, de hoeveelheid verbeteringen in de tekst en de vooruitgang in tekstkwaliteit?*

Omdat commentaar als enige in staat is om antwoord te geven op de drie vragen van effectieve feedback (Hattie & Timperley, 2007), was hier de verwachting dat commentaar een positief verband zou hebben met de vooruitgang in tekstkwaliteit. Hiervoor moest eerst worden gekeken of er wel sprake is van een vooruitgang in tekstkwaliteit. De tweede versie van de opdracht is beter gemaakt dan de eerste versie, waaruit kan worden geconcludeerd dat er een vooruitgang in tekstkwaliteit is. Het type commentaar en het type verbeteringen in de tekst bleken beiden geen verband te hebben met de vooruitgang in tekstkwaliteit. Dit komt niet overeen met de verwachting.

Het ontbreken van een verband kan komen doordat docenten niet op de juiste aspecten feedback geven. Daarom is er getracht een antwoord te krijgen op de volgende vraag:

*Op welke aspecten is feedback van docenten gericht?*

De verwachting was dat docenten meer feedback zouden geven op hogere-orde aspecten, omdat deze volgens Birenbaum (2007) effectiever is dan feedback op lagere-orde aspecten. Echter, docenten hebben volgens Parr en Timperley (2010) onvoldoende kennis om goede feedback op hogere-orde aspecten te geven, dus is er een kans dat docenten zich enkel richten op lagere-orde aspecten. Bovendien komt uit het onderzoek van Clare et al. (2000) naar voren dat feedback op hogere-orde aspecten maar een matig effect heeft op de vooruitgang in tekstkwaliteit.

Het type verbeteren van fout blijkt vaker feedback te geven op lagere-orde aspecten dan op hogere-orde aspecten. Het type commentaar blijkt meer feedback te geven op hogere-orde aspecten dan op lagere-orde aspecten. Commentaar blijkt ook vaak feedback te geven op lay-out/conventies, een lagere-orde aspect. Er is geen verschil gevonden tussen de hoeveelheden feedback op lagere-orde aspecten en feedback op hogere-orde aspecten, dus docenten geven op beiden net zo vaak feedback.

Omdat docenten wel in staat blijken te zijn om feedback te geven op hogere-orde aspecten, is er gezocht naar wat dan een reden kan zijn voor het ontbreken van een verband tussen de types en de vooruitgang in tekstkwaliteit. Daarom is er gekeken naar wat leerlingen met de feedback doen. Er is getracht antwoord te krijgen op de vraag:

*Welke feedback voeren de leerlingen door of juist niet door om hun schrijfofdracht te verbeteren en waar komt deze keuze uit voort?*

Er werd verwacht dat leerlingen feedback op hogere-orde aspecten minder zouden doorvoeren dan feedback op lagere-orde aspecten. De redenen hiervoor waren dat leerlingen een voorkeur hebben voor een oppervlakkige leerbenadering (Birenbaum, 2007) en dat feedback op hogere-orde aspecten vaak te algemeen is voor de leerlingen (Clare et al., 2000).

Leerlingen blijken het feedbacktype verbeteren van fout voor het grootste deel door te voeren (94.44%), terwijl ze een veel kleiner deel van het feedbacktype commentaar doorvoeren (66.67%). Het niet doorvoeren van feedback komt niet door de voorkeur of het begrip van leerlingen. Commentaar wordt vaak niet doorgevoerd, omdat het een positieve of geen boodschap bevat.

Uit de resultaten lijkt naar voren te komen dat er een vooruitgang in tekstkwaliteit is, maar deze niet in verband kan worden gebracht met een van de feedbacktypes. Dit zou betekenen dat

commentaar noch verbeteringen in de tekst een effect heeft op de vooruitgang in tekstkwaliteit. In het geval van het type verbeteringen in de tekst is hier een duidelijke verklaring voor. Dit feedbacktype geeft antwoord op maar twee van de drie vragen van Hattie en Timperley (2007), wat betekent dat het niet effectief genoeg is. Daarbij komt nog dat dit type zich voornamelijk richt op lagere-orde aspecten. Volgens Birenbaum (2007) zijn juist de hogere-orde aspecten van belang om de schrijfvaardigheid te verbeteren, dus lijkt het erop dat het type verbeteringen in de tekst niet op de goede aspecten is gericht.

Het feedbacktype commentaar daarentegen is wel in staat om antwoord te geven op de drie vragen van Hattie en Timperley (2007). De voorkeur en het begrip van de leerlingen lijken niet als reden genoemd te kunnen worden voor het ontbrekende verband. De leerlingen laten zien dat ze in staat zijn om beide feedbacktypes door te voeren en ze maken gebruik van feedback op hogere-orde en lagere-orde aspecten. Toch hebben de leerlingen lang niet alle feedback doorgevoerd. Positief commentaar en het wensen van succes hebben de leerlingen niet doorgevoerd, omdat dit geen informatie gaf over iets dat verbeterd kan worden. Ondanks dat leerlingen deze feedback niet doorvoeren, lijkt het wel een indirect positief effect op de schrijfvaardigheid te hebben (Cho, Schunn & Charney, 2006). Volgens Cho et al. (2006) schatten leerlingen de behulpzaamheid van de feedbackgever hoger in en raken gemotiveerder. Deze feedback lijkt dus wel nodig om de schrijfvaardigheid te verbeteren.

Het ontbreken van een verband tussen commentaar en de vooruitgang in tekstkwaliteit lijkt ook niet aan de docenten te liggen. Docenten geven veel feedback in de vorm van commentaar en bovendien niet alleen op lagere-orde aspecten, maar ook op hogere-orde aspecten. Docenten lijken dus over voldoende kennis te beschikken om goede feedback te geven, in tegenstelling tot wat Parr en Timperley (2010) beweren, en geven op hogere-orde aspecten commentaar, zoals Birenbaum (2007) aanraadt.

Echter, er kan nog wel veel meer op hogere-orde aspecten feedback gegeven worden om de schrijfvaardigheid goed te doen. Nu is de hoeveelheid feedback op hogere-orde aspecten nagenoeg gelijk aan de hoeveelheid feedback op lagere-orde aspecten. De feedback van docenten lijkt dus verbeterd te kunnen worden door de docenten meer feedback te laten geven op hogere-orde aspecten.

Daarnaast is er niet gekeken of het feedbacktype commentaar ook daadwerkelijk altijd de drie

vragen van Hattie en Timperley (2007) beantwoordt. Het kan zijn dat commentaar af en toe niet alle vragen beantwoordt, waardoor het niet effectief is volgens Hattie en Timperley (2007). Dit zou een verklaring zijn voor het ontbrekende verband tussen het feedbacktype commentaar en de vooruitgang in tekstkwaliteit. Om hier achter te komen, zal er een vervolgonderzoek gedaan moet worden.

De vraag is nu of uit dit onderzoek conclusies kunnen worden getrokken. Allereerst kan de interne validiteit van dit onderzoek verbeterd worden. In dit onderzoek kon niet worden gekeken of de vooruitgang in tekstkwaliteit daadwerkelijk door de feedback is veroorzaakt. De leerling kan zelf verbeteringen hebben gezien of op een andere manier (bijvoorbeeld mondeling of in de les) meer feedback hebben gekregen. Dit kan ook een verklaring zijn voor het ontbreken van een verband tussen de feedbacktypes en de vooruitgang in tekstkwaliteit. In een eventueel vervolgonderzoek is het dus van belang om een controlegroep die geen feedback krijgt, toe te voegen. Zo kan worden gecontroleerd of de vooruitgang in tekstkwaliteit wordt veroorzaakt door de feedback van de docent.

Daarnaast is er in dit onderzoek niet gekeken naar vooruitgang van een leerling op lange termijn. Om te kijken of commentaar en feedback op hogere-orde aspecten daadwerkelijk meer effect hebben op de schrijfvaardigheid van de leerling dan verbeteringen in de tekst en feedback op lagere-orde aspecten, is het nodig om naar de vooruitgang van een leerling op langere termijn te kijken. Het is dus aan te raden om dit onderzoek uit te breiden en te kijken naar meerdere schrijfopdrachten verspreid over een langere termijn.

De interne validiteit kan nog verder worden verbeterd. In dit onderzoek lijkt het erop dat er onbewust is aangestuurd op het geven van commentaar. De hoeveelheid commentaar is veel groter dan de hoeveelheden van de andere feedbacktypes. Dit kan worden veroorzaakt door de manier van feedback vragen in de lesmethode. De docent krijgt namelijk een lege pagina waarop de feedback kan worden gezet. Zo is een docent minder snel geneigd naar het geven van verbeteringen en markeringen in de tekst. Om er zeker van te kunnen zijn dat docenten inderdaad meer commentaar dan de andere feedbacktypes geven, zal dit nog een keer gecontroleerd moeten worden.

De interne validiteit kan eveneens verbeterd worden door juist de vrijheid van docenten te ontnemen. Leerlingen krijgen nu vaak beide feedbacktypes. Door de docent deze vrijheid te geven, wordt het gecompliceerder om een goede conclusie te trekken over of een type feedback nu de

voortgang in tekstkwaliteit veroorzaakt. Dit geldt ook voor het onderscheid tussen hogere-orde aspecten en lagere-orde aspecten. Docenten hebben de vrijheid om op alle objecten commentaar te geven, dus krijgt een leerling vaak op meerdere objecten commentaar. Het onderzoek kan verbeterd worden door de docenten te vragen een van de twee feedbacktypes te gebruiken en enkel op hogere-orde of lagere-orde aspecten commentaar te geven per leerling. Zo ontstaat er een groep met enkel het feedbacktype verbeteringen in de tekst, een groep met het feedbacktype commentaar enkel gericht op hogere-orde aspecten en een groep met het feedbacktype commentaar enkel gericht op lagere-orde aspecten. Dit maakt het een stuk minder gecompliceerd om conclusies te trekken over het effect van feedbacktype en het effect van hogere-orde en lagere-orde aspecten op de voortgang in tekstkwaliteit. Op deze manier is het mogelijk om causale verbanden tussen de variabelen te onderzoeken in plaats van alleen correlaties te bekijken.

Om dit onderzoek te optimaliseren, is het noodzakelijk om een controlegroep toe te voegen en het geven van feedback door de docenten geheel vrij te laten of juist helemaal vast te zetten. Hierdoor ontstaan er meer groepen, waardoor het van belang is om meer deelnemers te hebben. Het aantal deelnemers in dit onderzoek is erg laag, waardoor het onderzoek slecht generaliseerbaar naar de maatschappij is. Om dit onderzoek zonder het toevoegen van testgroepen te verbeteren, is het al van belang om een grote groep deelnemers te hebben. Met het toevoegen van verschillende testgroepen is het aantal deelnemers verhogen noodzakelijk.

Samenvattend lijkt het van belang om dit onderzoek met de hierboven genoemde verbeteringen te herhalen om de validiteit te verbeteren. Desondanks is het onderzoek een stap in de goede richting om betere inzichten te krijgen in feedback en zo de schrijfvaardigheid van leerlingen op het basisonderwijs te verbeteren.

## Bibliografie

- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Buckingham: Society for Research into Education & Open University Press.
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53, 749-768.
- Cho, K., Schunn, C. D. & Charney, D. (2006). Commenting on Writing: Typology and Perceived Helpfulness of Comments from Novice Peer Reviewers and Subject Matter Experts. *Written Communication*, 23-3, 260-294.
- 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 Student Compositions*. Los Angeles. University of California.
- Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback effects on students' writing motivation, process, and performance*. Enschede: Ipskamp Drukkers.
- 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*. Geraadpleegd op 07-07-2014 via [http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel\\_publicaties/2011/Het+ondwijs+in+het+schrijven+van+teksten.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2011/Het+ondwijs+in+het+schrijven+van+teksten.pdf).
- Matsumura, L., Patthey-Chavez, G., Valdes, R. & Garnier, H. (2002). Teachers feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower- and higher- achieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 103, 3-25.
- Parr, J.M. & Timperley, H.S. (2010). Feedback to writing assesment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15, 68-85.



Pollmann, E., Prenger, J. & Glopper, K. de. (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13-(3), 14-24.

Reijn, G. (2008). *Basisonderwijs voldoet nog steeds niet*. Geraadpleegd op 15-05-2014 via <http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2686/Binnenland/article/detail/883417/2008/02/06/Basisonderwijs-voldoet-nog-steeds-niet.dhtml>.

Rowe, A.D. & Wood, L.N. (2008). Student Perceptions and Preferences for Feedback. *Asian Social Science*, 4-(3), 78-88.

## Bijlage 1: Lessen uit het lesboek EKSTER van de 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

#### Opricht

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 meestuur 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 sluitsdatum 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





## Bijlage 2: Lesinstructie voor docenten

<b>Les 7: Smurfenleed</b> <i>Communicatief doel: iemand schriftelijk vragen om een probleem op te lossen</i>	
<b>Introductie</b> Duur: 10 min	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?  Laat nogmaals filmpje Inhoud brief.wmv zien. Antwoorden: 1. (plaats en datum) 2. (aanhef) 3. (inleiding) 4. (slot) 5. (ondertekening) Inventariseer de antwoorden van de leerlingen.  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.  Lees de opdracht samen met de leerlingen, noem daarna expliciet EKSTER en de stappen.
<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	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.
<b>Schrijven</b> Duur: 15 min	Tijdens het schrijven rondlopen en hulp bieden waar nodig.
<b>Teruglezen</b> Duur: 2 min	De leerlingen lezen hun eigen tekst nog een keer kritisch door.
<b>Evalueren</b> Duur: 5 min	Laat leerlingen hun eigen werk evalueren door het beantwoorden van de vragen.
<b>Nakijken</b>	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.  In de inleiding van deze handleiding staat algemene informatie over het geven van feedback, zie ook de hand-out van de trainingsbijeenkomst voor aanwijzingen voor het geven van effectieve feedback. Ter ondersteuning bij het beoordelen is er bij het trainingsmateriaal een beoordelingsschaal voor deze opdracht bijgevoegd.
<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 3: Beoordelingschaal met ankerteksten (met toelichting) voor beoordelen tekstkwaliteit

<p>ik zou graag de smurfen actie ontvangen voor 20 april na sluitingsstijd. <del>Alvast</del> graag daar 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 terwijl mijn vader recht had op 4 smurfen.</p> <p>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;e-mailadres &gt;</p> <p>Afvast bedankt:</p> <p>&lt;namen&gt;</p> <p>bijge bijlage: het bonnetje</p>	<p>Hallo meneer/mevrouw,</p> <p>Mijn vader had laatst boodschappen gedaan. Maar daar <del>wat</del> waren de smurfen op dus toen kreeg hij een bon, om de smurfen te krijgen. Maar het is bijna 20 april dus ik zou het leuk vinden als ik ze voor 20 april krijg.</p> <p>het gaat om een bedrag van €110,34 ik spaar de smurfen allang dus ik zou ze allemaal wel willen hebben.</p> <p>En de gouden 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 wekelijks boodschappen bij supermarkt Supercoop. Daardoor heb ik al een hele verzameling smurfen. Alleen mis ik er nog 2: Britsmurf en Grote Smurf. Mijn vader ging vandaag weer boodschappen doen en kwam erachter dat de smurfen op waren: ik zou het jammer vinden als ik daardoor mijn collectie niet compleet kan maken. Daarom zou ik graag aan u willen vragen of ik nog smurfen zou kunnen krijgen met de stempel op het bonnetje van de boodschappen. Het idee door zou kunnen gaan is hier mijn adres: &lt;adres leerling&gt;</p>	70 punten	85 punten	100 punten (gemiddelde score)	115 punten	130 punten
---	--	---	--	---	-----------	-----------	-------------------------------	------------	------------

*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 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

### 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	0: anders 1: lagere-orde aspecten van de tekst (focus op inhoud) 2: hogere-orde aspecten of op lagere orde aspecten (focus op vorm).	0: voldoende; succes met herschrijven 1: Het is beste of geachte; ugeven omcirkeld 2: Kan 'Beste Geachte' weten dat je 4 smurven wilt ontvangen?
Object	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: berik > 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; a dres op envelop; wtrregels 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	1: evaluatie of cijfer 2: verbeteren van fout 3: aanstrepen of markeren van fout 4: commentaar leerling (om betere leren schrijven).	1: Inhoud is onvoldoende; krul; goed gedaan 2: toen > Toen 3: t onderstrept; ugeven 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	<p>0: geen tekens</p> <p>1: iets negatiefs genoemd</p> <p>2: iets positiefs genoemd</p>
Standaard	<p>0: geen referentie</p> <p>1: referentie naar een standaard</p> <p>Refereert naar gewenste kwaliteit, bijvoorbeeld door een vergelijking met een standaardtekst of teksten van andere leerlingen.</p>
Oplossing	<p>0: geen oplossing</p> <p>1: oplossing voor verbeteren product</p> <p>2: oplossing voor verbeteren proces</p>
Specifiek	<p>0: algemeen commentaar</p> <p>1: Specifiek commentaar (duidelijke referentie naar de tekst).</p>
<b>*Is het commentaar motiverend?</b>	
Functie	<p>1: sturend (kritiek/dwingend)</p> <p>2: evaluerend (advies, hint of prijzen)</p> <p>3: interactief (vraag aan leerling)</p> <p>4: reflectief/richtinggevend (uitleg, lezersreactie)</p>
Toon	<p>1: negatief</p> <p>2: neutraal</p> <p>3: positief</p>
Lengte	Aantal woorden

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