# Het effect van *content-level* feedback en *surface-level* feedback op het verbeteren van schrijfprestaties

Kiran Hofker

3865347

k.t.hofker@students.uu.nl

Bachelor Nederlandse Taal en Cultuur

Eindwerkstuk Communicatiekunde

Begeleidster: Renske Bouwer

Universiteit Utrecht

22-06-2015

**Abstract**

Uit de literatuur blijkt dat feedback kan bijdragen aan het verbeteren van schrijfprestaties. Feedback kan ervoor zorgen dat leerlingen uiteindelijk het gewenste schrijfniveau bereiken. Echter, feedback is niet altijd effectief. Wanneer feedback niet op de juiste manier wordt gegeven heeft het niet het gewenste effect, en kunnen de schrijfprestaties van leerlingen zelfs benadeeld worden. In dit onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen twee vormen van feedback; *content-level* feedback en *surface-level* feedback. *Content-level* feedback heeft betrekking op de inhoud en organisatie van een tekst, en het communicatieve doel. *Surface-level* feedback heeft daarentegen betrekking op details op microniveau, zoals spelling, grammatica en lay-out. Om te onderzoeken welke van deze twee vormen van feedback het meest effectief is zijn schrijfopdrachten van basisschoolleerlingen geanalyseerd. De leerlingen schreven twee keer een informatieve brief, en kregen tussendoor feedback. Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen vooruitgaan na het schrijven van hun eerste tekstversie, maar dat dit effect niet komt door de ontvangen feedback. *Content-level* feedback blijkt geen effect te hebben op de schrijfprestaties, en *surface-level* feedback blijkt zelfs een negatief effect te hebben op de schrijfprestaties. De feedback blijkt vaak onvoldoende uitleg te bieden om een leerling echt te kunnen ondersteunen. Het is dus duidelijk geworden dat feedback momenteel nog niet op de juiste manier gegeven wordt, waardoor het positieve effect dat feedback kan hebben op schrijfprestaties niet optreedt. Nu in kaart is gebracht op welke manier leraren nu feedback geven en wat het effect daarvan is, kunnen leerkrachten in het vervolg beter getraind worden zodat hun feedback echt kan gaan bijdragen aan de schrijfprestaties van leerlingen.

## Inleiding

We drukken ons tegenwoordig steeds meer schriftelijk uit, zeker omdat een groot deel van onze communicatie digitaliseert. Zo schrijven we vaker een e-mail om iets te vertellen dan dat we bij iemand langsgaan, en worden veel meer boodschappen via een sms doorgegeven dan via een telefoongesprek. In onze informatiemaatschappij is het belang van een goede schrijfvaardigheid duidelijk; iemand die niet goed kan schrijven, kan daar op verschillende vlakken problemen van ondervinden. Schrijfvaardigheid heeft een belangrijke communicatieve functie. Door middel van geschreven taal kan je beschrijven, instructies geven, argumenteren, informatie verkrijgen of mensen beïnvloeden. Het kunnen schrijven van een duidelijke tekst stelt je bijvoorbeeld in staat om een verzoek in te dienen, iemand iets uit te leggen of iemand te overtuigen van jouw mening (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

Eén van de belangrijke taken van het basisonderwijs is dan ook om kinderen goed te leren schrijven. Hoe is het echter momenteel gesteld met de schrijfvaardigheid van bovenbouw leerlingen van de basisschool? Cito voert al sinds 1987 jaarlijks de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) in het primair onderwijs uit, onder andere om antwoord te krijgen op deze vraag. Uit het meest recente rapport, gepubliceerd in 2014, blijkt dat de schrijfprestaties van leerlingen achter blijven bij de vastgestelde prestatiestandaarden. Vooral het niveau van schrijfvaardigheid dat de leerlingen bereiken verschilt sterk. Zo blijkt bijvoorbeeld dat de betere leerlingen in groep 5 hun teksten even goed organiseren als de slechtere leerlingen in groep 8. De schrijfprestaties van de leerlingen aan het eind van de basisschool zijn niet op het gewenste niveau en daar moet verbetering in komen (Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2014).

Een van de manieren om de algemene prestaties in de klas te verbeteren, is het geven van feedback. Feedback kan ervoor zorgen dat een beoordeling niet alleen aangeeft op welk niveau een leerling nu zit, maar ook gericht is op het boeken van vooruitgang. Het kan ervoor zorgen dat leerlingen niet alleen begrijpen wat ze verkeerd doen, maar ook wat ze moeten doen om te verbeteren (Brown, 2004). Wanneer een leerling goede feedback krijgt verbetert dit niet alleen de leerprestaties maar ook de motivatie van de leerling (Kluger & DeNisi, 1996). Uit onderzoek van Butler (1988) bleek dat de interesse van leerlingen in verschillende opdrachten vergroot werd wanneer er alleen geschreven feedback werd gegeven op de opdracht, in plaats van een cijfer, of een cijfer in combinatie met feedback. Ook blijken leerlingen die feedback verwachten een opdracht zelfs vanaf het begin al beter aan te pakken (Rheinberg & Vollmeyer, 2005, p. 598), ze denken van tevoren beter na over de juiste strategie. Kortom, feedback kan veel positieve effecten hebben op het leerproces.

Ook specifiek bij het verbeteren van de schrijfprestaties zou feedback een goed hulpmiddel

kunnen zijn. Door feedback te geven kan het gat tussen het huidige schrijfniveau en het niveau dat bereikt moet worden kleiner worden. Leerlingen kunnen dankzij feedback verbetering laten zien tussen twee tekstversies (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdes, & Garnier, 2002). Feedback zou er dus voor kunnen zorgen dat uiteindelijk het gewenste schrijfniveau bereikt wordt.

Daarnaast heeft het schrijven van een tekst als doel een bepaalde communicatieve boodschap over te brengen. Met behulp van goede feedback kunnen leerlingen bepalen in hoeverre de geschreven woorden de bedoelde boodschap daadwerkelijk hebben overgebracht (Arndt, 1993, p. 90). Leerlingen hebben niet alleen feedback nodig om hun niveau in kaart te brengen en te verhogen, dankzij feedback ontdekken ze ook wat de behoeften van hun lezers zijn (Zellermayer, 1989, p. 145). Wanneer ze zich hier bewust van worden zal dit hun schrijfprestaties ten goede komen.

De juiste feedback zou de schrijfprestaties van leerlingen dus positief kunnen beïnvloeden. Helaas blijkt in de praktijk dat leerlingen op dit moment bijna geen feedback krijgen op hun geschreven teksten. Daarnaast blijkt dat de feedback die soms wel wordt gegeven meestal niet op de juiste manier wordt gegeven, en daarom niet altijd het gewenste effect heeft (Kluger & DeNisi, 1996). Uit eerder onderzoek komt zelfs naar voren dat feedback die niet op de juiste manier gegeven wordt de prestaties kan benadelen (Kluger & DeNisi, 1996). Feedback zou de schrijfprestaties van leerlingen dus kunnen verbeteren, maar om dat te bereiken is het van belang dat de feedback op de juiste manier gegeven wordt. De invloed die gegeven feedback uiteindelijk heeft wordt namelijk bepaald door het type feedback en hoe deze feedback geformuleerd wordt (Parr & Timperley, 2010).

**Effectieve feedback op schrijfprestaties**

Er bestaan verschillende typen feedback op teksten, die dus niet allemaal dezelfde invloed en uitwerking blijken te hebben. Bij het analyseren van feedback op teksten maken veel onderzoekers het onderscheid tussen feedback op *content-level* en feedback op *surface-level. Content-level* feedback heeft betrekking op de inhoud en organisatie van een tekst, en op het communicatieve doel. *Surface-level* feedback heeft daarentegen betrekking op details op microniveau, zoals spelling, grammatica en lay-out (Underwood & Tregidgo, 2006).

Over de mate waarin leerkrachten de soorten feedback toepassen laten onderzoeken geen eenzijdig resultaat zien. Onderzoek van Beason laat zien dat de meeste feedback die gegeven werd op de geschreven teksten die hij onderzocht *content-level* feedback was (Beason in Underwood & Tregidgo, 2006). Zowel uit onderzoek van Connors & Lunsford (1993) als uit onderzoek van Solomon (2006) blijkt dat leerkrachten beide soorten feedback door elkaar gebruiken. Het merendeel van de feedback die wordt gegeven is volgens deze onderzoekers echter wel op *surface-level*. Je zou kunnen verwachten dat die feedback makkelijker te geven is dan *content-level* feedback, omdat op *surface-level* heel zwart-wit kan worden gesteld wanneer iets goed of fout is. Feedback geven op

*surface-level* houdt vaak in dat een docent aangeeft dat bepaalde aspecten gestandaardiseerd moeten worden; ze moeten gaan voldoen aan de gestelde norm, bijvoorbeeld aan de spellingsregels (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdes & Garnier, 2002, p. 21).

Daarnaast is het mogelijk dat de score van een leerling op de eerste tekst effect heeft op de hoeveelheid feedback die een leerkracht geeft op *surface-level* en op *content-level*. Bij een perfecte eerste versie zou je in het totaal minder feedback kunnen verwachten dan bij een slechte eerste versie. Ook zou het zo kunnen zijn dat een goede eerste tekst bijvoorbeeld meer *surface-level* feedback ontvangt, of juist meer *content-level* feedback.

Welke soort feedback hebben leerlingen nodig? Uit onderzoek is gebleken dat *surface-level* feedback meer bijdraagt aan het opbouwen van taalkundige kennis (Balzer, Doherty, & O'Connor in Parr & Timperley, 2010). Van *content-level* feedback is bewezen dat het zorgt voor een beter georganiseerde inhoud en voor een hogere kwaliteit van de inhoud. Daarnaast lijken leerlingen meer tijd te besteden aan het verbeteren van hun tekst wanneer ze *content-level* feedback krijgen (Covill in Underwood & Tregidgo, 2006). *Content-level* feedback blijkt uiteindelijk te zorgen voor de meeste vooruitgang van de teksten. Zowel uit onderzoek van Parr & Timperley (2010) als uit onderzoek van Matsumura et al. (2002) kwam dit naar voren, zij toonden aan dat *content-level* feedback zorgt voor meer vooruitgang in tekstkwaliteit. Dit gevonden effect was echter maar klein, wat de indruk wekt dat er meer variabelen van invloed zijn op de vooruitgang van leerlingen.

Een mogelijke verklaring voor het kleine effect van *content-level* feedback op de vooruitgang is dat de eerste geleverde prestatie ook invloed heeft op de uiteindelijke vooruitgang. Bij een erg goede tekst valt minder te verbeteren, en dus minder vooruitgang te boeken, dan bij een slechtere tekst waar nog veel ruimte is voor verbetering. De score van een leerling op de eerste versie van een tekst en de ontvangen feedback zouden dus samen effect kunnen hebben op de tweede versie van een tekst.

Aangezien de resultaten per onderzoek verschillen en het nog niet duidelijk is wat het effect is van de verschillende typen feedback staat in dit onderzoek de volgende hoofdvraag centraal: 'Hoe effectief is *content-level* feedback versus *surface-level* feedback bij het verbeteren van de schrijfprestaties van leerlingen?' De verwachting op basis van de literatuur is dat zowel *content-level* feedback als *surface-level* feedback zullen bijdragen aan het verbeteren van de schrijfprestaties.

Deze vraag wordt opgesplitst in twee deelvragen. Allereerst zal gekeken worden naar het soort feedback dat docenten geven op schrijfopdrachten. De eerste deelvraag van dit onderzoek luidt: 'In hoeverre in geven leraren *content-level* feedback of *surface-level* feedback op schrijfopdrachten?' De verwachting op basis van de literatuur is dat leerkrachten meer *surface-level* feedback geven dan *content-level* feedback.

Vervolgens, wanneer duidelijk is hoe de stand van zaken nu is, zal worden gekeken naar de

effectiviteit van deze feedback om te zien welke soort feedback voor meer verbetering van de schrijfprestaties zorgt. De tweede deelvraag die beantwoord zal gaan worden luidt: 'Wat is het verband tussen de mate van *content-level* feedback, de mate van *surface-level* en de vooruitgang in tekstkwaliteit?' De verwachting op basis van de literatuur is dat de mate van *content-level* feedback meer effect heeft op de vooruitgang dan de mate van *surface-level* feedback.

## Methode

### Het Schrijfproject

De deelnemers en het materiaal van dit onderzoek waren afkomstig van het Schrijfproject. Dit project is een samenwerking van de Universiteit Utrecht, Cito en Avans Hogeschool, en heeft als doel om basisschoolleerlingen weer beter te laten schrijven en met meer plezier. Om dit te bereiken is de lesmethode Tekster ontwikkeld. Hiermee leren leerlingen schrijftaken aan te pakken aan de hand van drie dieren: de VOS voor groep 6, de DODO voor groep 7 en de EKSTER voor groep 8. De letters van deze dieren staan voor de stappen van het schrijfproces. Aan het begin van het leerjaar hebben de deelnemende leerlingen een werkboek ontvangen met daarin 15 lessen. Gedurende het Schrijfproject maken zij hier verschillende opdrachten in.

### Participanten

Aan dit onderzoek namen 114 basisschoolleerlingen deel. Wegens ontbrekende onderdelen, bijvoorbeeld wanneer een leerling geen tweede tekst had geschreven, kon van 16 leerlingen het materiaal helaas niet gebruikt worden. Van de overige 98 leerlingen zijn de geschreven teksten onderzocht. Deze leerlingen zijn random geselecteerd uit de deelnemers van het Schrijfproject. Er is eerst een gerandomiseerde steekproef gedaan op klasniveau, zodat er onder de deelnemers leerlingen van groep 6, 7 en 8 zouden zijn. Vervolgens zijn binnen deze 12 geselecteerde klassen door middel van een gerandomiseerde steekproef 10 leerlingen uitgekozen om deel te nemen. Hierdoor namen uiteindelijk zowel leerlingen deel uit groep 6 ($n$=37), groep 7 ($n$=31) als groep 8 ($n$=30). Deze leerlingen waren 9 jaar oud ($n$=32), 10 jaar oud ($n$=29), 11 jaar oud ($n$=30), of 12 jaar oud ($n$=6). Van 1 leerling is de leeftijd niet vermeld in de data. 51 van de leerlingen waren meisjes, van 1 leerling is het geslacht niet vermeld in de data, de overige 46 leerlingen waren jongens.

Daarnaast namen aan dit onderzoek 12 leerkrachten deel, dit waren de leerkrachten die lesgaven aan de hierboven beschreven leerlingen. Hun feedback op de eerste versie van de tekst die de leerlingen schreven is bekeken. Deze leerkrachten gaven dus les aan groep 6 ($n$=4), groep 7 ($n$=3) en groep 8 ($n$=5). Elke leerkracht gaf les op een andere basisschool. 11 van de deelnemende leerkrachten waren vrouwen, en 1 deelnemende leerkracht was een man. Al deze leerkrachten hadden voorafgaand aan de lessen een docentenhandleiding ontvangen, inclusief dvd met

aanvullend filmmateriaal, en ze hadden een training gevolgd. De leerkrachten waren dus getraind in het geven van feedback.

**Materiaal**

De opdracht die in dit onderzoek gebruikt werd was afkomstig uit de werkboekjes van het Schrijfproject en bestond uit het schrijven van een informatieve brief aan Like. Like werd in de opdracht beschreven als hun nieuwe klasgenootje, en de leerlingen moesten deze nieuwe leerling een brief schrijven met daarin tips over hoe Like goed Nederlands kon schrijven.

De leerlingen schreven deze brief twee keer, beide keren in het werkboek. Na het schrijven van de eerste versie kregen de leerlingen hier feedback op van hun docent. Daarvoor was een aparte bladzijde in het werkboek gereserveerd. De feedback moest op die bladzijde genoteerd worden, en dus niet in of naast de tekst van de leerling. Nadat de docent feedback had gegeven schreven de leerlingen de tweede versie van hun brief. Zowel de feedback van de docenten als de eerste en tweede versies van de brieven behoorden tot het materiaal voor dit onderzoek.

**Coderen van de feedback**

Om de feedback die de docenten gaven te coderen werd een feedbackscoringsprotocol gebruikt. Dit protocol is te vinden in bijlage 1. Hiervoor werd de totale feedback die een leerkracht gaf eerst gesegmenteerd in losse feedbackpunten, zodat deze punten los gecodeerd konden worden en bepaald kon worden op hoeveel punten een leerkracht feedback had gegeven. Het segmenteren gebeurde op basis van het object van de feedback en de positieve of negatieve boodschap van de feedback. Een voorbeeld ter verduidelijking: “Je hebt veel goede tips gegeven. Je inleiding is erg helder, je slot helaas nog niet.” Deze feedback bestaat uit drie segmenten. Het eerste segment is: “Je hebt veel goede tips gegeven.”, het tweede segment is: “Je inleiding is erg helder” en het derde segment is “je slot helaas nog niet”. Bij de overgang van het ene segment naar het andere verandert het onderwerp waar de feedback op gericht is, of wisselt de leerkracht van een positieve naar negatieve boodschap.

Vervolgens werd elk segment beoordeeld op de volgende punten:

- Niveau; *surface-level* feedback, *content-level* feedback of algemene feedback. Algemene feedback is niet zozeer gericht op het schrijfproces of de tekst, maar vaak op de leerling zelf. Feedback als “goed gedaan” valt hieronder.
- Inhoud; een subcategorie van het niveau, gaat om hetgeen waar de feedback betrekking op heeft. Dit kan bijvoorbeeld de spelling of de lay-out zijn.
- Teken; of de feedback een positieve of negatieve inhoud heeft.

- Uitleg; of de leerkracht door middel van deze feedback uitlegt waarom iets goed of niet goed is en waar dat goed of niet goed gaat in de tekst.
- Oplossing; of er een oplossing geboden wordt aan de leerling.
- Functie; of de controle bij de leerkracht of de leerling ligt.

Er werd dus gekeken waarop de feedback gericht was, en hoe de feedback gegeven was. Tot slot werd er naast de segmenten ook gekeken naar de totale feedback: op hoeveel punten was feedback gegeven en hoe behulpzaam was deze feedback? De gegeven feedback werd dus gescoord op vele kenmerken, maar voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen was vooral het niveau van de feedback, of het *surface-level* feedback of *content-level* feedback was, van belang.

Het coderen is gedaan door zes verschillende beoordelaars, allen derdejaars bachelorstudenten in de richting taal en communicatie aan de Universiteit Utrecht. Voorafgaand aan het onderzoek is feedback op teksten die niet in het onderzoek gebruikt werden door deze zes beoordelaars gescoord. Aan de hand van verschillen tussen de beoordelaars die toen naar voren kwamen zijn bepaalde categorieën nog verduidelijkt en zijn afspraken gemaakt om te zorgen dat alle beoordelaars hierna vergelijkbaar zouden scoren. Bij het coderen van de data voor het onderzoek werd alle feedback door twee verschillende beoordelaars gescoord. Op basis van consensus en overleg tussen deze beoordelaars zijn vervolgens de definitieve scores tot stand gekomen.

**Beoordelen van de brieven**

Om de brieven van de leerlingen te beoordelen werd gebruik gemaakt van de beoordelingsschaal Like, een intervalschaal. Deze is te vinden in bijlage 2. De beoordelingsschaal bevatte 5 voorbeeldteksten met een bijbehorend puntenaantal. Dit puntenaantal was gebaseerd op plus- en minpunten van een tekst, zoals de stijl van de tekst, de kwaliteit van de inleiding, de afsluiting en ondertekening, de spelfouten en of de brief voldeed aan de opdracht. De voorbeeldteksten varieerden van slecht geschreven teksten met een lage score, tot goed geschreven teksten met een hoge score.

Deze voorbeelden met bijbehorend puntenaantal dienden als referentiepunt om nieuwe teksten te beoordelen. Een beoordelaar kon de te beoordelen teksten vergelijken met de voorbeeldteksten die in de schaal aanwezig waren, en op die manier een oordeel vellen.

Door een schaalmodel te gebruiken werd een normverschuiving voorkomen. Omdat er voorbeeldteksten waren om de teksten steeds mee te vergelijken werd de beoordelingsnorm tijdens het beoordelen niet vervlakt of verscherpt. Daarnaast werd hiermee ook voorkomen dat de beoordelaar zich aanpaste aan het niveau van de teksten (Pollmann, Prenger & de Glopper, 2012). Tot slot werd door het gebruik van een schaal de kans op het signifisch effect verkleind. Doordat alle

beoordelaars dezelfde referentiepunten gebruikten werd voorkomen dat ze op hele verschillende aspecten letten.

Door zowel de eerste als de tweede versie van een tekst punten toe te kennen werd vooruitgang in tekstkwaliteit meetbaar gemaakt. Deze beoordeling was een holistische beoordeling, er werd één oordeel geveld over de schrijfvaardigheid van de leerling, er werden geen analytische oordelen gegeven over afzonderlijke aspecten.

De brieven zijn beoordeeld door dezelfde zes beoordelaars als de feedback. De beoordelaars hebben onafhankelijk van elkaar aan alle brieven een puntenaantal toegekend. Omdat de beoordelingen van de zes beoordelaars samen zeer betrouwbaar bleken te zijn, zowel voor tekst 1 ($\alpha = .96$) als voor tekst 2 ($\alpha = .96$), is tot slot voor elke tekst een gemiddelde score berekend.

**Design en analyse**

Met de data werden kwantitatieve analyses uitgevoerd. Ten eerste werd een gepaarde t-toets uitgevoerd om te onderzoeken of het verschil tussen de scores op de eerste tekst en de scores op de tweede tekst significant was.

Om na te gaan of er een verband was tussen de score van leerlingen op de eerste versie van hun tekst en de hoeveelheid feedback die door docenten gegeven is, werd vervolgens een correlatieanalyse uitgevoerd. Hierbij was de score van leerlingen op de eerste tekst de onafhankelijke variabele, en de hoeveelheid feedback die door docenten gegeven was de afhankelijke variabele.

Hierna werd door middel van een correlatieanalyse bekeken of de score van een leerling op de eerste versie van de tekst effect had op de vooruitgang in tekstkwaliteit. Hierbij was de score van de leerlingen op de eerste tekstversie de onafhankelijke variabele en de vooruitgang in tekstkwaliteit de afhankelijke variabele.

Om te weten in hoeverre de hoeveelheid feedback op *surface-level* en de hoeveelheid feedback op *content-level* effect hadden op de prestatie op de tweede tekstversie, gegeven de prestatie op de eerste tekstversie, werd tot slot een regressieanalyse uitgevoerd. Hierbij waren de onafhankelijke variabelen de behaalde scores op de eerste tekstversie, de mate van *content-level* feedback en de mate van *surface-level* feedback. De afhankelijke variabele was de score op de tweede tekstversie.

## Resultaten

**Algemene vooruitgang in tekstkwaliteit**

Om te kijken of de leerlingen over het algemeen vooruit zijn gegaan in hun tekstkwaliteit na het ontvangen van de feedback zijn de gemiddelde scores op het eerste en tweede tijdstip met elkaar vergeleken. De leerlingen bleken hoger te scoren op tijdstip 2 ($M=103.4$, $SD=1.44$) dan op tijdstip 1

(M=97.5, SD=13.07). Uit de gepaarde t-toets bleek dat dit verschil significant is; ($t(97) = -5.16$, $p < .001$). De leerlingen zijn dus significant vooruit gegaan bij hun tweede tekst ten opzichte van hun eerste tekst.

**Invloed van de eerste tekst op de vooruitgang**

Het niveau van de eerste versie zou van invloed kunnen zijn op de vooruitgang van de leerling. Bij een erg goede tekst valt minder te verbeteren, en dus minder vooruitgang te boeken, dan bij een slechtere tekst waar nog veel ruimte is voor verbetering. Uit de correlatieanalyse die is uitgevoerd bleek dat er een significant verband bestaat tussen de score van de leerling op de eerste tekst en de uiteindelijke vooruitgang in tekstkwaliteit ($r = -.33$, $p<.05$). Dit verband was negatief, wat betekent dat de vooruitgang in tekstkwaliteit inderdaad vermindert naarmate de score op de eerste tekstversie stijgt.

**Hoeveelheid feedback**

Het is mogelijk dat de score van de leerling op de eerste tekst effect heeft op de hoeveelheid feedback die een leerkracht geeft.

Om na te gaan of er een verband is tussen de score van leerlingen op de eerste versie van hun tekst en de hoeveelheid feedback die door docenten gegeven is, is een correlatieanalyse uitgevoerd. Uit deze analyse bleek dat er geen significant verband is tussen de score op de eerste tekstversie en de hoeveelheid feedback die vervolgens gegeven is ($r = .15$, $p=.14$). De score van de leerling op de eerste tekst bleek dus niet van invloed te zijn op het aantal punten waarop de leerkracht vervolgens feedback geeft.

Om vervolgens antwoord te kunnen geven op de eerste deelvraag betreffende de hoeveelheid *content-level* feedback en *surface-level* feedback is het gemiddelde aantal keer uiteengezet dat er per tekst feedback wordt gegeven op *content-level*, *surface-level* en op algemeen niveau, dus niet op de tekst gericht. Deze uitkomsten zijn te zien in tabel 1.

Tabel 1

*Het gemiddelde aantal keer dat er per tekst feedback wordt gegeven op hogere orde aspecten, lagere orde aspecten en algemene aspecten*

| | M | SD |
|---|---|---|
| Content-level | 2.05 | 1.31 |
| Surface-level | 1.28 | 1.12 |
| Algemeen | 0.48 | 0.69 |

Gemiddeld werd er per tekst 3.81 keer feedback gegeven, ongeacht hoe goed de tekst was ($r$= .15, p=.14). Uit de tabel is af te lezen dat er per tekst gemiddeld 2.05 keer feedback werd gegeven op hogere orde aspecten, *content-level* feedback. Dit verschilde niet voor goede of slechte teksten ($r$= .02, p=.82). Op lagere orde aspecten werd per tekst gemiddeld 1.28 keer feedback gegeven, *surface-level* feedback. Ook hier maakte het geen verschil hoe hoog de score was die de tekst had gekregen ($r$=.16, p=.14). Daarnaast werd per tekst gemiddeld 0.48 keer algemene feedback gegeven, feedback die niet gericht was op de tekst. De score die de tekst had gekregen had ook geen invloed op de hoeveelheid algemene feedback ($r$=.03, p=.79).

**Het effect van *surface-level* feedback en *content-level* feedback op tekstkwaliteit, gegeven de prestatie op de eerste tekstversie**

Er is al aangetoond dat de score van een leerling op de eerste versie van de tekst effect heeft op de vooruitgang in tekstkwaliteit. Om te weten welk effect daadwerkelijk veroorzaakt wordt door de mate van *surface-level* feedback en *content-level* feedback moest vervolgens gecontroleerd worden voor de prestatie van de leerling op de eerste tekstversie. Er is daarom een regressieanalyse uitgevoerd om te weten in hoeverre de hoeveelheid feedback op *surface-level* en de hoeveelheid feedback op *content-level* effect hebben op de prestatie op de tweede tekstversie, gegeven de prestatie op de eerste tekstversie.

Het model waarin alleen de score voor de eerste tekst als onafhankelijke variabele was opgenomen verklaarde 43% van de verschillen in scores op de tweede tekstversie ($R^2$ = .43). Het model waarin zowel de score voor de eerste tekst als de mate van *surface-level* feedback en de mate van *content-level* feedback waren opgenomen als onafhankelijke variabelen verklaarde 68% van de verschillen in scores op de tweede tekstversie ($R^2$ = .68). Dit betekent dat 68% van de variantie op de score op de tweede tekst werd verklaard door de prestatie van de leerling op de eerste tekst in combinatie met de mate van *surface-level* feedback en de mate van *content-level* feedback. In tabel 2 is uiteengezet in hoeverre de drie onafhankelijke variabelen hebben bijdragen aan de scores op de tweede tekstversie.

Tabel 2

*De bijdrage van de behaalde scores op de eerste tekstversie, de mate van content-level feedback en de mate van surface-level feedback aan de scores op de tweede tekstversie*

| Predictor | *β* | *SE* | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|
| Constant | 35.57 | 8.22 | 4.33 | <.001 |
| Score op tekst 1 | 0.75 | 0.08 | 8.96 | <.001 |
| *Surface-level* feedback | -2.59 | 1.00 | -2.58 | .01 |
| *Content-level* feedback | -.71 | .85 | -.83 | .41 |

Het regressiegewicht van de score die wordt behaald op de eerste tekstversie op de score die wordt behaald op de tweede tekstversie was 0.75. Voor elke punt hoger op de eerste tekstversie nam de score op de tweede tekstversie dus toe met 0.75 punten. Het verband tussen de scores op de eerste en de tweede tekst was significant, dus hoe hoger scores van leerlingen op de eerste tekst waren, hoe hoger ook de scores op de tweede tekst zouden zijn.

Het regressiegewicht van de mate van *surface-level* feedback op de score die werd behaald op de tweede tekstversie was -2.59. Ook dit verband was significant, maar hier was het verband negatief. Naarmate er meer *surface-level* feedback werd gegeven nam de score op de tweede tekstversie dus af: voor elk extra feedbackpunt op *surface-level* nam de score op de tweede tekstversie af met 2.59 punten.

Het regressiegewicht van de mate van *content-level* feedback op de score die werd behaald op de tweede tekstversie was -0.71. Dit verband was echter niet significant. De kwaliteit van tekst 2 werd niet hoger naarmate er meer of minder *content-level* feedback werd gegeven.

**Wat doen leerlingen met de ontvangen feedback?**

Tot zover is uit de analyses gebleken dat er een negatief significant verband bestaat tussen *surface-level* feedback en de mate van vooruitgang. *Content-level* feedback bleek geen effect te hebben op de vooruitgang van de leerling. Ter verdieping wordt nu teruggegaan naar het corpus van geschreven teksten van de leerlingen en geschreven feedback van de leerkrachten. Kijken wat leerlingen doen met de ontvangen feedback kan meer informatie opleveren over waarom *surface-level* feedback over het algemeen zorgde voor minder vooruitgang, en waarom *content-level* feedback geen effect had op de vooruitgang. Om meer inzicht te krijgen in wat leerlingen met de ontvangen feedback hebben gedaan, worden nu enkele voorbeelden uit het corpus besproken.

**Voorbeeld 1.** In Figuur 1 is een voorbeeld te zien van de eerste tekstversie van een leerling. Deze leerling heeft op deze tekst met name *surface-level* feedback ontvangen, vier van de vijf feedbackaspecten bestonden uit *surface-level* feedback. Op de tweede tekstversie, die te zien is in Figuur 2, scoorde de leerling vervolgens een stuk lager (97.50) dan op de eerste tekstversie (106.83).

De vier ontvangen feedbackpunten op *surface-level* betroffen aspecten die snel en eenvoudig aan te passen waren door de leerling, zoals “laat een lege regel tussen inleiding-middenstuk en middenstuk-slot”, of werden erg algemeen gegeven, zonder uitleg, zoals “let op hoofdletters”. Om de feedback te verduidelijken had de leerkracht, tegen de instructies in, streepjes gezet onder bepaalde woorden in de tekst, zonder verdere uitleg. De streepjes stonden onder een aantal spelfouten, slechts onder twee van de achttien, en onder letters die eigenlijk hoofdletters hadden moeten zijn.

Als reactie op deze feedback heeft de leerling bij de tweede brief een deel van de zinnen waarin iets onderstreept was verwijderd. De overige feedbackpunten zijn wel toegepast, er zijn bijvoorbeeld witregels ingevoegd. Dit zou de score op de tweede tekstversie kunnen verhogen, maar dit weegt niet op tegen het feit de communicatieve effectiviteit van de tweede tekstversie minder is geworden door de verwijderde zinnen. Hierdoor scoorde de leerling op de tweede tekstversie lager dan op de eerste tekstversie.

De leerkracht leek hier dus te weinig uitleg te geven bij de feedback, waardoor de leerling zomaar iets ging doen. De leerling snapte dat er iets verkeerd was gegaan, maar begreep niet precies wat, omdat de leerkracht een evaluatie zonder uitleg gaf. Daarnaast richtte de leerkracht zich vooral op het *surface-level,* en niet op de vraag of de tekst communicatief effectief was. De puntjes die de leraar benoemde, zoals het invoegen van een witregel, zullen er niet snel voor zorgen dat een tweede tekst ineens een stuk beter wordt dan de eerste.

*beste like* *12 jan 2015*

*Ik ben sanne ik kom fogent jaar bij juow in de klas. Ik hoorde dat je best veel mooite hebt met het schrijven van een tekst daarom ga ik je iets vertelen ofer het schrijven van een mooie tekst. Wij werken in onze klas met tekster dat is een lueke manier om te leeren schrijven in tekstvorm. Ook kan ik je tips geven bijvoorbeeld eerst goet na denken ofer wat je wil schrijfen kies daarna wat je wil schrijfen en orden het. Daarna mag je gaan schrijfen. Vervolgens trug leezen. We zijn er nu bijna aleen nog even kijken of je nog iets wil veranderen en dat waaren de hooftregols foor het schrijfen van een goede tekst. Dus als je nu bij ons in de klas komt kan je schrijfen als de besten. Veel plezier en tot snel.*

*met friendelijke groete Sanne Straatsma*

*Figuur 1.* Eerste tekstversie Sanne.

*2015-2-26*

*Beste like,*

*ik hoorde dat je moeite hebt met het schrijven van een tekst dus daarom heb ik een paar tips waardoor het hopelijk makeleker wort voor je om een tekst te schrijven.*

*Om een begin te maaken moetje begine met het naadenken ofer wat je wil opschrijven daar na moet je kiezen wat je wil schrijven en dat orden je. Nu mag je ijndelek gaan schrijven en als je daar mee klaar bent moet je je tekst gaan teruglezen en als je dan nog niet tevreden bent moet je je hele tekst weer opnieuw schrijfen dan wort je tekst nog mooier dan hij al was. Ik hoop dat ik je kon helpen.*

*Met friendelijke groet sanne Straatsma*

*Figuur 2.* Tweede tekstversie Sanne.

**Voorbeeld 2.** Het tweede voorbeeld betreft een leerling die met name *content-level* feedback heeft ontvangen, vier van de vijf feedbackaspecten bestonden uit *content-level* feedback. Zijn eerste tekstversie is te zien in Figuur 3, zijn tweede tekstversie in Figuur 4. Hij scoorde bijna gelijk op de tweede tekstversie (88.33) als op de eerste tekstversie (88.83).

Wat hier over het algemeen opvalt is dat de *content-level* feedback vaak geen suggestie bood voor verbetering, er werd iets opgemerkt maar er werd geen oplossing geboden. Er werden evaluerende uitspraken gedaan, zoals “Je hebt een duidelijke inleiding geschreven!”, of uitspraken die de leerling geen oplossing boden, zoals “Die tips die je geeft kun je nog wat beter uitleggen.” en “Ik denk dat je nog wel meer tips hebt”.

Bijna alle tips die de leerling gaf in zijn eerste brief bestonden maar uit één woord. Omdat de leerkracht echter niet uitlegde hoe de tips beter uit te leggen zijn, bestonden bijna alle tips in de tweede brief nog steeds uit één woord. Naar aanleiding van de feedback over het aantal tips heeft de leerling wel twee tips van één woord toegevoegd, en scoorde met zijn tweede brief 0.5 punten hoger dan met zijn eerste brief.

In dit geval was de feedback wel gericht op het verbeteren van de communicatieve effectiviteit van de brief, er is commentaar gegeven op de inhoud, maar er is niet uitgelegd hoe dit precies verbeterd kan worden. De *content-level* feedback was hier niet effectief, en dit lijkt te komen doordat deze feedback alleen een evaluatie bood in de vorm van een compliment of doordat er geen duidelijke oplossing werd geboden aan de leerlingen. De feedback was niet ondersteunend, '*Die tips die je geeft kun je nog wat beter uitleggen. Jij weet wel wanneer je hoofdletters moet gebruiken, maar Like weet dat misschien nog niet*' zou bijvoorbeeld al een duidelijkere uitleg hebben geboden, en zou hebben gezorgd dat de leerling begreep wat er niet goed gegaan was.

*hoi ik ben Sem.*

*Ik wil je leren om een goed verhaal te maken.*

*Dit zijn de tips die ik je geef.*

*Hoofdletters adres punt*

*wat je gaat schrijven.*

*Doei Like*

*ik hoop dat je het leuk hebt*

*Groetjes Sem*

*Figuur 3.* Eerste tekstversie Sem.

*Beste Like*
*ik wil je leren om een goede tekst te schrijven.*
*Dit zijn de tips die ik je geef.*
*Punt aanhef middenstuk en het slot*
*hoofdletters adres wat je schrijft.*
*Doei Like*
*ik hoop dat je het leuk hebt*
*Groetjes Sem*

*Figuur 4.* Tweede tekstversie Sem.

**Voorbeeld 3.** Het derde voorbeeld betreft tot slot een leerling die met name *content-level* feedback heeft ontvangen, drie van de vier feedbackaspecten bestonden uit *content-level* feedback. De eerste versie van haar tekst is te zien in Figuur 5, de tweede versie in Figuur 6. Deze leerling scoorde een stuk hoger op de tweede tekstversie (113.17) dan op de eerste tekstversie (89.50).

Wat hier opvalt, is dat de feedback veel uitleg bood en ondersteunend was. De leerkracht probeerde de communicatieve effectiviteit van de brief te verbeteren, en gaf hier een uitleg bij met een specifieke verwijzing naar de tekst, bijvoorbeeld "In je inleiding vertel je duidelijk dat je hem gaat helpen. Vergeet alleen niet op te schrijven waarmee je hem gaat helpen.". Daarnaast gaf de leerkracht suggesties voor verbetering, en noemde ook hierbij een voorbeeld uit de tekst: "Geef voorbeelden bij je tips, wat is een inleiding, kern en slot bijvoorbeeld?". Op deze manier werd uitgelegd hoe deze aspecten verbeterd konden worden en dat ondersteunde de leerling.

*Hoi ik ben Louise en ik kom je helpen.*

*Het eerste is de sp. regels leren*
*je moet ook denken aan hoofdletters + punten.*

*je kan ook ezelsbrugetjes verzinen en de*
*inleiding kern en slot ook kijk of het netjes is*

*Groeten Louise*

*Figuur 5.* Eerste tekstversie Louise.

*hoi Like  Ik ben Louise*
*Ik kom je helpen om een brief in het Nederlands te schrijfen. Het is in iedegeval handig als je de spellingsregels kent dan kom je namelijk een heel end. Je moet ook denken dat er aan het begin van een zin en bij naamen, plaatsen, landen straatnamen en rivieren krijg je een hoofdletter en aan het eind van een zin een punt.*
*Je kan ook ezelsbrugetjes verzinen dat zijn korte stukjes tekst die ergens laaten aan denken.*
*De tekst moet ook een inleiding kern en slot heben. in de inleiding vertel je wie je ben, voor wie de brief is en waarom, in de kern zeg je wat je die genen wil vertelen en in het slot zeg je bijvoorbeeld waar ze naar toe moeten sturen en gedag.*
*En het moet netjes zijn.*
*Groetjes Louise*

*Figuur 6.* Tweede tekstversie Louise.

Samenvattend was in deze voorbeelden het gevolg te zien van feedback die op verschillende manier gegeven werd. Feedback die alleen een evaluatie gaf door te zeggen wat er goed of fout gaat zorgde over het algemeen niet voor verbetering. Feedback met een uitleg die aangaf waarom bijvoorbeeld de boodschap niet overkwam en feedback met specifieke verwijzingen naar de geschreven tekst leken daarentegen wel een positief effect te hebben op de vooruitgang van de leerling.

## Conclusie en Discussie

In dit onderzoek is gekeken naar de effectiviteit van *content-level* feedback versus *surface-level* feedback bij het verbeteren van schrijfprestaties van leerlingen. Uit de resultaten is ten eerste gebleken dat de leerlingen vooruitgang boeken na het schrijven van de eerste versie van hun tekst. Daarnaast is gebleken dat grootste deel van de ontvangen feedback bestaat uit *content-level*

feedback, het op een na grootste deel van de feedback blijkt uit *surface-level* feedback te bestaan, en de minste feedback wordt gegeven op algemene aspecten die weinig met de tekst te maken hebben. De gestelde hypothese, dat leerkrachten meer *surface-level* feedback geven dan *content-level* feedback, is hier dus niet bevestigd.

Vervolgens is naar voren gekomen dat de mate van *content-level* feedback geen effect heeft, het maakt voor de vooruitgang van de leerlingen geen verschil of een leerkracht veel of weinig *content-level* feedback geeft op de eerste versie van de tekst. De mate van *surface-level* feedback blijkt daarentegen wel een verschil te maken, maar niet in positieve zin. Hoe meer *surface-level* feedback een leerkracht geeft, des te minder gaan de leerlingen vooruit. De gestelde hypothese, dat de mate van *content-level* feedback meer effect heeft op de vooruitgang dan de mate van *surface-level* feedback, is ook hier dus niet bevestigd.

Uit eerder onderzoek kwam naar voren dat feedback ervoor kan zorgen dat het gat tussen het huidige niveau van schrijven en het niveau dat bereikt moet worden kleiner kan laten worden (Matsumara et al., 2002). In dit onderzoek blijken de gegeven *content-level* feedback en *surface-level* feedback hier echter niet voor te zorgen, de gegeven feedback zorgt niet voor vooruitgang.

Niet alleen de hoeveelheid *surface-level* feedback heeft een effect op de vooruitgang, ook de score die de leerling op de eerste tekst heeft behaald blijkt hier een effect op te hebben. Hoe hoger een leerling al scoort op de eerste versie van de tekst, des te minder vooruitgang boekt hij of zij uiteindelijk bij het schrijven van de tweede versie van de tekst.

Samenvattend kan dus worden gesteld dat zowel *content-level* feedback als *surface-level* feedback niet bijdragen aan het verbeteren van schrijfprestaties van leerlingen. Uit eerdere onderzoeken kwam al naar voren dat gegeven feedback helaas vaak niet het gewenste effect heeft (Kluger & DeNisi, 1996) en dat feedback die niet op de juiste manier gegeven wordt de prestaties zelfs kan benadelen (Kluger & DeNisi in Underwood & Tregidgo, 2006). Dit onderzoek blijkt deze conclusies te onderschrijven.

Dat de hier gegeven *content-level* en *surface-level* feedback niet bijdragen aan het verbeteren van schrijfprestaties, lijkt te verklaren te zijn door de manier waarop de feedback gegeven is. Uit de besproken voorbeelden uit het corpus lijkt naar voren te komen dat het aspect waarop de feedback gegeven wordt goed kan zijn, maar dat de feedback de leerlingen alsnog niet vooruit helpt wanneer er niet voldoende uitleg bij wordt geboden en wanneer er geen verwijzing naar de tekst wordt gegeven. Het zou dus niet alleen van belang kunnen zijn waarop de feedback wordt gegeven, maar ook hoe. Deze bevinding sluit aan bij conclusies uit eerdere onderzoeken. Lynch en Klemans (geciteerd in Bardine et al in Underwood & Tregidgo, 2006) toonden al aan dat er in feedback uitleg moet worden gegeven om het te kunnen begrijpen. Feedback waarin een heldere

uitleg ontbreekt wordt daarnaast het minst behulpzaam gevonden door studenten (McGee in Underwood & Tregidgo, 2006).

Een beperking van het huidige onderzoek is de context. De conclusies zijn gebaseerd op de schriftelijke data, dat is het enige wat onderzocht is. Wat niet bekend is, is wat er in de klas gebeurde tijdens de les. Het kan zijn dat een leerkracht nog extra mondelinge feedback heeft gegeven, individueel of klassikaal. Wanneer dit is gebeurd kan deze feedback effect gehad hebben op de vooruitgang van de leerlingen terwijl dit niet in het onderzoek is meegenomen als variabele.

Daarnaast is moeilijk te zeggen waar de vooruitgang tussen de eerste en de tweede tekstversie door veroorzaakt wordt, het is niet uit te sluiten dat dit komt door oefening. Bij het schrijven van de tweede tekst is het immers al de tweede keer dat een leerling de opdracht uitvoert, er kan dus ook een leereffect optreden. Hier kan nog aan toegevoegd worden dat een controlegroep ontbreekt. Het is niet met zekerheid te zeggen dat bepaalde effecten veroorzaakt worden door feedback wanneer er geen controlegroep is die een tweede tekst schrijft zonder tussendoor feedback te krijgen.

De hierboven genoemde beperkingen bieden opties voor vervolgonderzoek. Wanneer ditzelfde onderzoek herhaald zou worden, maar nu met een controlegroep erbij, zou er met meer zekerheid iets gezegd kunnen worden over het effect van feedback. Daarnaast is in het huidige onderzoek spontane, natuurlijke feedback gebruikt die de leerkrachten zelf gaven. De feedback is niet gemanipuleerd. Iedere leerkracht is echter anders en geeft andere feedback, dus een vervolgonderzoek met gestandaardiseerde feedback zou ook meer uitsluitsel geven over het daadwerkelijke effect van bepaalde soorten feedback.

Het huidige onderzoek biedt echter wel een waarheidsgetrouwe beschrijving van de manier waarop leerkrachten in de praktijk feedback geven. Het is duidelijk geworden dat feedback momenteel nog niet op de juiste manier gegeven wordt, waardoor het positieve effect dat feedback kan hebben op schrijfprestaties niet optreedt. Nu in kaart is gebracht op welke manier leraren nu feedback geven, kunnen leerkrachten in het vervolg beter getraind worden zodat hun feedback echt kan gaan bijdragen aan de schrijfprestaties van leerlingen.

## Literatuurlijst

Arndt, V. (1993). Response to Writing: Using Feedback to Inform the Writing Process. In Brock, M. N. & Valters, L. (Red.), *Teaching Composition Around the Pacific Rim: Politics and Pedagogy* (pp. 90-116). UK: Multilingual Matters.

Brown, S. (2004). Assessment for learning. *Learning and Teaching in HigherEducation*, *1,* 81-89.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, *58*(1), 1-14.

Cito. (2014). *PPON Handschriftkwaliteit, Schrijfvaardigheid, Taalverzorging en Grammatica en Spreekvaardigheid in jaargroep 8, 5 en het SBO*. Geraadpleegd op 23 april 2015, van http://www.cito.nl/~/media/cito_nl/files/onderzoek%20en%20wetenschap/ppon/cito_ppon_krant_26.ashx

Connors, R. J., & Lunsford, A. A., (1993). Teachers' Rhetorical Comments on Student Papers. *College Composition and Communication*, *44*(2), 200-223.

Brown, S. (2004). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, *5*(1), 81-89.

Glopper, K. de., Pollmann, E., & Prenger, J. (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift, 13* (3)*,* 14-25.

Inspectie van het Onderwijs. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten: De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 8 juni 2015, van http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2011/het-onderwijs-in-het-schrijven-van-teksten.pdf.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, *119*(2), 254–284.

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

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

Rheinberg, F., & Vollmeyera, R. (2005). A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction*, *15*(6), 589.

*Schrijfproject*. Geraadpleegd op 8 mei 2015, van www.schrijfproject.nl

Solomon, A., & Stern, L. A. (2006). Effective faculty feedback: The road less traveled. *Assessing Writing*, *11*, 22-41.

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

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*, 145.

**Bijlage 1**

**Feedbackscoringsprotocol**

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 |
|---|---|---|---|
| **Waarop is de feedback gericht?** | | | |
| Niveau | Gericht op hogere orde aspecten van de tekst (focus op inhoud) of op lagere orde aspecten (focus op vorm). | 0: algemeen, niet gericht op de tekst<br>1: lagere-orde aspecten<br>2: hogere-orde aspecten | 0: Evaluatie (voldoende) of complimentjes (goed je best gedaan).<br>1: Het is beste of geachte; uigeven omcirkeld<br>2: Kan 'Beste Geachte' weten dat je 4 smurfen wilt ontvangen? |
| Inhoud | Inhoud/object van de feedback. | 0: Geen van onderstaande<br>1: Interpunctie & hoofdlettergebruik<br>2: Spelling<br>3: Grammatica<br>4: Lay-out/conventies<br>5: Stijl/toon<br>6: Structuur<br>7: Inhoud | 0: voldoende; succes met herschrijven<br>1: beni k > ben ik; vriendelijke > Vriendelijke; , toegevoegd<br>2: Let meer op de spelling; contener > container<br>3: Ik keek naar het raam > ik zag door het raam; tijd werkwoord<br>4: Titel ontbreekt; adres op envelop; witregels<br>5: De zin … klinkt niet lekker; in de fik = in brand; 'en toen'<br>6: Probeer de zinnen met elkaar te verbinden; inl-kern-slot<br>7: Wat zijn je argumenten voor de stelling? Wat bedoel je met … Je vraag is niet duidelijk. Het verhaal is nog niet spannend. |
| Teken | Gericht op iets positiefs of negatiefs in de | 0: algemeen<br>1: iets negatiefs<br>2: iets positiefs | 0: Succes met herschrijven.<br>1: Denk aan hoofdletters. Wat is je tegenargument? |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | tekst. | | 2: Je boodschap is duidelijk. Goede titel! |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Hoe is de feedback gegeven?** | | | |
| Uitleg | Uitleggen waarom iets goed/niet goed is en waar dat goed/niet goed gaat in de tekst. | 0: evaluatie zonder uitleg<br>1: uitleg<br>2: uitleg met specifieke verwijzing naar de tekst | 0: Leuk begin!<br>1: Leuk begin **daardoor** weet Like waarom je deze tekst schrijft.<br>2: Je geeft maar liefst 4 verschillende tips, wat goed. **Hierdoor** weet Like vast hoe hij een goede brief moet schrijven. |
| Oplossing | Wordt er een suggestie voor verbetering gedaan? | 0: geen oplossing<br>1: oplossing gericht op tekst<br>2: oplossing ook gericht op begrijpen en reguleren van het schrijfproces | 0: Je mening staat er duidelijk in. Leuk geschreven.<br>1: Wat zijn argumenten voor de stelling? Het is beste of geachte.<br>2: Lees je verhaal hardop door, eindigt elke zin met een punt? |
| Functie | Mate van controle die ervan uitgaat | 1: controle bij de leerkracht (sturend, evaluerend)<br>2: controle bij de leerling (vraag/lezersreactie/suggestie) | 1: Titel ontbreekt, voeg die toe. Verbeter je spelfouten. Goed verhaal! fik=brand, dat staat beter.<br>2: Wat gebeurde er toen? Wat is het argument hiervoor? Ik raak verward door de verleden tijd die je hier gebruikt. Ik ben erg benieuwd naar het einde, voeg je deze nog toe? |
| **Algemeen** | | | |
| Selectief | Op hoeveel punten wordt feedback gegeven? | Aantal verschillende feedback punten | |
| Algemene | Hoe informatief, | 1: Feedback op verkeerde punten (niets te maken met | |

| | | |
|---|---|---|
| kwaliteit | behulpzaam en motiverend is de feedback? | tekstkwaliteit),<br>of zo minimaal dat leerling er niets aan heeft.<br>2: Feedback helpt leerling om te weten wat goed en minder goed gaat.<br>3: Feedback helpt leerling om te weten wat goed/minder goed gaat en hoe het beter kan.<br>4: Zie 3, maar ook nog eens goed geformuleerd, zodat leerling echt gemotiveerd is om tekst goed te verbeteren. |
| | | |

# Bijlage 2

## Beoordelingsschaal Like

Beste Like,
heb je vrienden heb je ook een hobij ~~wat is~~ wat doe je alemaal voor dingen doe je ook en sport. heb je ook een huisdier. loop je vaak buiten. ~~wat eet je vaak~~ wat vind je lekker om te eten. wat drink je het liefst.

Beste Like,
Begin een zin met een hoofdletter en aan het eind een ~~p~~ punt. Schrijf ~~netjus~~ netjes tussen de lijntjes. Schrijf aan het begin van een naam een hoofdletter.

einde

Beste Like,
Je moet een goeie onderwerp hebben en je moet netjes schrijven en aan de hoofdletters denken. Dan kan je een goed cijfer halen.
Je moet op heel veel dingen leten. Het ~~het~~ belangrijkste is dat je en goed onderwerp hebt. En let op de spellingsregels.
Veel succes Manon

Beste Like,
Ik ben Abigail. Ik kan je helpen met je tekst. Ik zal een paar tips en bijvoorbeeld: begin altijd met een hoofdletter als je met een zin begint en eindig een zin met een punt. Je moet niet hele lange zinnen maken maar een beetje korte mooie zinnen. Maar als je echt een lange moet maken dan moet je wel een komma in de zin zetten. Als je niet weet hoe je iets schrijft schrijf het dan op hoe je ~~dek~~ denkt dat je het schrijft.

Ik wens je veel succes met je tekst

Veel groeten van Abigail

Beste Like,
Leuk dat je naar Nederland komt.
Schrijven in het Nederlands is wel lastig.
Anders dan in Engeland.
Nederlands is een lastige taal (wist je misschien al).
Ik ga je dus een paar tips geven.
Tip 1: Denk goed na over wat je schrijft niet dat je zomaar wat opschrijft
Tip2: Spelfouten kan gebeuren word niet nerveus het gebeurt vaker
Tip3: Als het niet lukt vraag het aan de juf of pak een papiertje en schrijf op waartussen je twijfelt, altijd handig toch?
Even tussendoor: Kijk nooit bij anderen af, dat kan zo aflopen:
Je kijkt dus af.
Levert let in en de juf kijkt het na.
En merkt gelijk dat jullie precies dezelfde antwoorden hebben
Ze gaat een heel gesprek aan belt ouders op en vertelt het, en raad ns. Je mag een week niet op de pc.
Au. Niet leuk dat is mij dus ook overkomen.
Wat ik je wil zeggen is, dat je nooit moet afkijken of propjes gooien.
In dit geval dus afkijken 'Pas op'.
Tip 4: Je kan er altijd een woordenboek bij pakken bij taal of spelling.
Tip 5: Je kan ook bij woorden klappen zoals: papiertje – pa pier tje.
Tip 6: Gebruik vaak uitroeptekens (!) of vraagtekens (?). Heel verlijdelijk bij juffen.
En denk nooit dat je het niet kan het komt wel, je moet gewoon geduld hebben.
Dat waren mijn tips. Volgende keer meer ☺!

**70** **85** **100** **115** **130**

**70 punten**

**Pluspunten:**
- goede aanhef

**Minpunten:**
- deze brief voldoet niet aan de opdracht: er worden geen tips gegeven voor het schrijven van een goede tekst,
- afsluiting en ondertekening ontbreken
- interpunctie: hoofdletters en vraagtekens ontbreken
- spelfouten (hobij, alemaal)

**85 punten**

**Pluspunten:**
- goede aanhef
- de schrijver geeft drie tips voor het schrijven van een goede brief
- interpunctie is correct

**Minpunten:**
- tips zijn oppervlakkig
- brief is alleen opsomming van tips, een inleiding of aanleiding ontbreekt: waarom deze brief?
- afsluiting en ondertekening ontbreken

**100 punten**

**Pluspunten:**
- goede aanhef
- de schrijver geeft vier tips
- de schrijver geeft extra informatie: je moet op heel veel letten, het belangrijkste is.., etc.
- goede afsluiting en ondertekening
- interpunctie is correct

**Minpunten:**
- tips zijn oppervlakkig
- de brief bevat herhaling (2x goed onderwerp)
- spelfouten (goeie, leten)

**115 punten**

**Pluspunten:**
- goede aanhef
- de schrijver geeft veel tips en licht deze toe
- goede inleiding: de schrijver stelt zich voor en begint met het doel van de brief
- goede afsluiting en ondertekening
- toon van de brief is vriendelijk
- gebruik van witregels
- geen spelfouten

**Minpunten:**
- schrijver maakt lange zinnen en gebruikt geen komma'a
- er ontbreken woorden (Ik zal je een paar tips en / als je echte een lange moet maken

**130 punten**

**Pluspunten:**
- goede aanhef
- goede inleiding: schrijver geeft aanleiding voor de brief en spreekt de lezer rechtstreeks aan
- de schrijver geeft veel en duidelijke tips
- de verschillende tips zijn duidelijk aangegeven (Tip1:)
- duidelijke afsluiting en ondertekening
- levendige stijl
- de brief bevat humor (au, propjes gooien, verleidelijk bij juffen)

**Minpunten:**
- schrijver maakt lange zinnen
- interpunctiefouten: enkele ontbrekende punten en komma's
- spelfout: verlijdelijk