



Universiteit Utrecht

# Effectieve feedback en de rol van geslacht

---

Een exploratief onderzoek naar de rol van geslacht bij het effect van verschillende soorten feedback op de schrijfpredaties van basisschoolleerlingen.

Communicatie- en Informatiewetenschappen

Universiteit Utrecht

Student: L. M. Eastall (3796477)

Begeleider: Mvr. I. R. Bower

Aantal woorden:

22 juni 2015

*Uit het rapport van de Inspectie van het Onderwijs blijkt dat de schrijfkwaliteit van basisschoolleerlingen onder de maat is. Dit komt doordat in het huidige onderwijs te weinig aandacht aan schrijven wordt besteed. Voortvloeiend uit deze bevindingen is Het Schrijfproject gestart. Dit project is in samenwerking met Cito en Universiteit Utrecht opgezet om schrijfprestaties van leerlingen te verbeteren. In dit project maken leerkrachten gebruik van een lesmethode genaamd Tekster. Het is hierbij onder andere de bedoeling dat leerkrachten effectieve feedback op de teksten van leerlingen geven zodat zij zichtbaar vooruitgaan. Maar wat is dan precies effectieve feedback? Uit de literatuur blijkt dat feedback op hogere orde aspecten en directieve feedback een positief effect hebben op teksten van lagere kwaliteit. Daarnaast kan positieve feedback leerlingen motiveren en dus ook effectief werken. Verder blijkt uit onderzoek dat jongens en meisjes verschillende soorten schrijvers zijn en dat meisjes in het algemeen hogere schrijfprestaties leveren. In dit onderzoek wordt verwacht dat omdat jongens teksten van lagere kwaliteit schrijven ze feedback op hogere orde aspecten en directieve feedback krijgen. Meisjes, aan de andere kant, zullen betere teksten schrijven waardoor zij meer positieve feedback krijgen dan jongens. De drie typen feedback die onderzocht worden, zijn daarom: feedback op hogere orde aspecten, directieve feedback en positieve feedback. Het is opvallend dat geen verschil is gevonden in de manier waarop feedback aan jongens en meisjes wordt gegeven, terwijl ze wel andere schrijvers zijn en teksten van verschillende kwaliteit leveren. Er wordt dus geen rekening gehouden met de rol van geslacht binnen het schrijfonderwijs. Daarnaast is er ook geen effect gevonden van de feedback op de vooruitgang van de leerlingen. Dit betekent dat de manier waarop feedback op dit moment wordt gegeven niet effectief is. Er is dus nog veel ruimte voor verbetering en vervolgonderzoek waarbij rekening gehouden moet worden met het geslacht van de leerling.*

## **Aanleiding**

### ***Het schrijfprobleem***

De afgelopen jaren is veel onderzoek gedaan naar de taalvaardigheid van basisschoolleerlingen. In 2010 publiceerde de Inspectie van het Onderwijs een rapport over de kwaliteit van het onderwijs met betrekking tot schrijfvaardigheid. Hieruit is gebleken dat in het huidige beleid binnen het taalonderwijs voornamelijk aandacht gevestigd is op leesvaardigheid en op het uitbreiden van woordenschat. Hier wordt gemiddeld 8 uur per week aan besteed. Leerlingen krijgen momenteel gemiddeld maar 45 minuten per week voor het schrijven van teksten. Hoewel leesvaardigheid en woordenschat belangrijke aspecten zijn, gaat dit huidige beleid ten koste van de schrijfvaardigheid en de mondelinge communicatie van basisschoolleerlingen. Deze is nu namelijk onder de maat (Inspectie van het Onderwijs, 2010). De inspectie stelt daarom voor om het schrijfonderwijs onder de aandacht te brengen (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

In het onderzoek van Henkens (2012) kan het "schrijfprobleem" deels verklaard worden door de manier waarop leerkrachten teksten van leerlingen beoordelen. Het is namelijk zo dat er geen of nauwelijks feedback op geschreven teksten wordt gegeven (Henkens, 2012). De leerlingen krijgen hierdoor geen inzicht in hun schrijfproces, waardoor ze dit niet kunnen verbeteren (Henkens, 2012). Wanneer er wel feedback wordt gegeven, is dit slechts in twee derde van de gevallen effectief (Kluger & DeNisi, 1996). Een oorzaak van de ongeschikte feedback is dat leerkrachten niet weten hoe ze effectieve feedback kunnen geven op teksten. Door op de juiste manier feedback te geven kunnen positieve ontwikkelingen plaatsvinden in het schrijfproces van leerlingen (Henkens, 2012).

Kortom, het is hoogtijd voor een nieuw beleid en meer aandacht voor het schrijfonderwijs. Om deze reden heeft Universiteit Utrecht in samenwerking met Cito en Avans Hogeschool in 2012 het Schrijfproject opgezet. Het doel van het Schrijfproject is dat leerlingen frequenter en kwalitatiever schrijven. Hierdoor zullen leerlingen meer plezier beleven tijdens het schrijven en communicatief sterker worden. Dit doel kan bereikt worden, als leerkrachten effectieve feedback geven op de teksten van leerlingen. Effectieve feedback ontvangen is namelijk een van de meest onderschatte leermethodes (Hattie & Timperley, 2007).

### ***Kenmerken van feedback***

Met feedback wordt een terugkoppeling aan de geleverde prestatie met de bedoeling om deze te verbeteren bedoeld. Er zijn verschillende aspecten waar feedback aan moet voldoen om effectief te zijn. Het is in eerste instantie belangrijk dat de timing van de feedback juist is. Feedback moet in een vroeg schrijfstadium worden gegeven. Dat wil zeggen dat het tijdens het schrijfproces moet worden gegeven in plaats van achteraf met bijvoorbeeld een cijfer (Hattie & Timperley, 2007). Zo krijgen leerlingen de mogelijkheid om hun tekst te beoordelen en te verbeteren (Underwood & Tregidgo, 2010). Het is ook belangrijk dat de feedback duidelijk laat zien waar de leerling nu staat met zijn of haar tekst en wat het beoogde doel is. Drie essentiële vragen die door de feedback beantwoord moeten worden, zijn: 1. Wat is het doel van de tekst? 2. Wat voor voortgang heeft de leerling tot nu toe geboekt? 3. Wat moet de leerling nog doen om het doel te bereiken? (Hattie & Timperley, 2007).

Verder kan feedback inspelen op verschillende niveaus van een tekst. In de vroege stadia is het belangrijk om meer op het schrijfproces dan op het geschreven product te letten. Dat wil zeggen dat feedback op ideeën en inhoud (content-level feedback) in vroege stadia of bij teksten van mindere kwaliteit meer van belang is dan feedback op spelling en grammatica (surface-level feedback). Wanneer surface-level feedback te vroeg wordt gegeven, dan kan de leerling in de war raken en zich te veel richten op bijzaken of zaken die later pas aan bod komen (Underwood & Tregidgo, 2010).

Naast het niveau van feedback kan ook de formulering van feedback verschillen. Feedback kan op een directieve of suggestieve manier worden gegeven. Directieve feedback is sturend, instructief en evaluerend geformuleerd. Dit type feedback geeft de leerkracht een dwingende en controlerende rol, daarnaast legt het de macht bij de leerkracht neer. Suggestieve feedback, aan de andere kant, is minder sturend en zet de leerling aan het denken. Dit bevordert het creatieve schrijfproces. De leerkracht krijgt hierdoor een behulpzame achtergrond rol. Bij deze twee vormen van feedback speelt de geleverde schrijfprestatie wederom een grote rol. Bij teksten van lagere kwaliteit is het belangrijk dat er directieve feedback wordt gegeven. Dit zorgt er namelijk voor dat de leerling duidelijke instructies krijgt en de juiste richting op wordt gestuurd. Wanneer de tekst van hogere kwaliteit is, dan moet de leerling vrijgelaten worden om zijn of haar ideeën te ontwikkelen. Suggestieve feedback wordt daarom meestal gegeven in latere schrijfstadia als de tekst van hogere kwaliteit is en wanneer de opdracht volledig begrepen is door de leerling (Underwood & Tregidgo, 2010).

Volgens verschillende onderzoeken is de "ideale" feedback vriendelijk geformuleerd en gericht op een specifiek aspect van de tekst (Underwood & Tregidgo, 2010). Daarnaast moet feedback duidelijk en logisch beargumenteerd zijn (Parr & Timperley, 2010; Underwood & Tregidgo, 2010). Ook wanneer een compliment wordt gegeven, dan moet deze met duidelijke feiten worden onderbouwd. Als dit niet wordt gedaan, dan kan het compliment misleidend of verwarrend zijn (Parr & Timperley, 2010; Underwood & Tregidgo, 2010). Wanneer positieve feedback wordt gegeven, dan

heeft dit gunstige gevolgen voor de motivatie van de leerlingen (Meece, Glienke, & Burg, 2006). Natuurlijk is het ook van belang dat de leerkracht kritisch naar de negatieve aspecten van de tekst kijkt en hier vervolgens ook feedback op geeft. Bij negatieve feedback is het wederom belangrijk dat de leerkracht specifiek is. Opmerkingen zoals: “meer details”, “te vaag”, “leg uit”, etc. vinden leerlingen te vaag en kunnen ze niets mee. Het is een interessante paradox dat leraren vaag geformuleerde feedback geven en daarmee duidelijkheid van de leerlingen verwachten (Underwood & Tregidgo, 2010).

Uiteindelijk ligt het grotendeels aan de geleverde prestatie wat voor feedback juist is op dat moment. Het is dus essentieel dat feedback aangepast is aan de kwaliteit van de tekst. Leerlingen die een goede tekst hebben geschreven, hebben namelijk andere feedback nodig dan leerlingen met een minder goede tekst. De inhoud van de feedback en de manier waarop deze geformuleerd is, hangt idealiter af van de kwaliteit van de tekst (Parr & Timperley, 2010; Underwood & Tregidgo, 2010).

### ***Rol van geslacht***

De kwaliteit van de tekst is echter niet de enige factor waar rekening mee gehouden moet worden tijdens het geven van feedback. Factoren van buitenaf hebben ook invloed op de mate waarin een tekst verbeterd kan worden. Denk bijvoorbeeld aan economische achtergrond, etniciteit maar ook geslacht van de leerling (Cutting & Dunn, 1999). Geslacht heeft een grote rol gespeeld in het wetenschappelijk veld van feedback. Hier is al veel onderzoek naar gedaan (Pajares & Valiante, 1999, 2001; Graves, 1975; Kuhlemeier, Feenstra, & Hemker, 2013).

Uit het onderzoek van Pajares en Valiante (2001) blijkt dat er vooroordelen zijn over de schrijfvaardigheid van meisjes. Vaak wordt gedacht dat meisjes goed zijn in schrijven en dat ze hier beter in zijn dan jongens. Dit stereotype blijkt vaak te kloppen (Pajares & Valiante, 2001). Meisjes leveren over het algemeen hogere schrijfprestaties dan jongens (Kuhlemeier et al., 2013). Wat is een mogelijke reden hiervoor? Uit het onderzoek van Graves (1975) blijkt dat jongens en meisjes verschillende soorten schrijvers zijn. Jongens zijn reactieve schrijvers terwijl meisjes reflectieve schrijvers zijn. Dit betekent dat jongens hun tekst minder vaak nakijken, ze alleen op woordniveau (in plaats van op zinniveau) kijken en dat ze geen gevoel voor de doelgroep hebben. Meisjes, aan de andere kant, herlezen hun tekst regelmatig om kleine woordgroepen aan te passen tijdens het schrijven. Daarnaast letten ze op zowel woordniveau als op zinniveau en ze hebben meer gevoel voor de beoogde doelgroep (Graves, 1975). Deze verschillende kenmerken zouden de oorzaak kunnen zijn van het verschil tussen schrijfprestaties en de kwaliteit van de teksten.

Het is duidelijk dat jongens en meisjes op een andere manier schrijven en dat ze andere schrijfprestaties leveren. De achterliggende oorzaak hiervoor is dat ze een ander denkproces hebben tijdens het schrijven (Pajares & Valiante, 1999). Hieruit kan verondersteld worden dat ze andere feedback nodig hebben. Wordt dit daadwerkelijk gegeven? En zo ja, is het effectief? Onderzoek heeft aangetoond dat jongens strenger worden behandeld dan meisjes (Graves, 1975). Dit kan ervoor zorgen dat ze onterechte feedback krijgen waardoor ze minder vooruit kunnen en waar ze minder van leren. Ook zijn leerkrachten in het algemeen negatiever tegenover jongens, wat tot verminderde prestaties kan leiden doordat ze gedemotiveerd raken (Dweck, Davidson, Nelson, & Enna, 1978). Omdat jongens teksten van mindere kwaliteit schrijven en voornamelijk letten op oppervlakkige aspecten van de tekst, hebben ze directieve feedback nodig dat gericht is op inhoudelijke aspecten van de tekst. In tegenstelling tot jongens, worden meisjes minder streng behandeld en krijgen ze vaak positievere feedback (Dweck et al., 1978). Dit motiveert hun om de tekst te verbeteren en om in

de toekomst weer te presteren (Meece et al., 2006). Hierdoor kan afgevraagd worden of ze daadwerkelijk beter zijn in schrijven of dat ze slechts soepeler worden beoordeeld.

Hoewel jongens en meisjes op een andere manier schrijven en andere schrijffprestaties leveren, is het nog onduidelijk wat dit met de vooruitgang van jongens doet in vergelijking met de vooruitgang van meisjes. Aan de ene kant kan verwacht worden dat jongens minder vooruitgaan omdat jongens strenger worden beoordeeld en minder gemotiveerd worden. Maar aan de andere kant hebben ze meer ruimte voor vooruitgang en als ze de juiste feedback krijgen, kunnen zij evenveel of misschien zelfs meer vooruitgang boeken dan meisjes. Door dit exploratief onderzoek wordt hier verduidelijking in geboden.

### ***Vraagstelling van dit onderzoek***

Vaak wordt er vanuit gegaan dat leerlingen dezelfde soort feedback nodig hebben (Underwood en Tregidgo, 2010) terwijl jongens en meisjes andere soorten schrijvers zijn (Graves, 1975) en meisjes vaak beter kunnen schrijven (Kuhlmeier et al., 2013). En ook al hebben ze dezelfde feedback nodig worden jongens vaak onterecht strenger behandeld (Dweck et al., 1978). Wat voor feedback wordt nu gegeven aan de leerlingen en is dit effectief genoeg om de schrijfkwaliteit van de basisschoolleerlingen te bevorderen?

Aan de hand van dit exploratief onderzoek worden de schrijffprestaties van de leerlingen en het effect van de feedback van de leerkrachten geanalyseerd. Dit wordt gedaan om erachter te komen wat effectieve feedback is, voor zowel jongens als voor meisjes. De hoofdvraag van dit onderzoek is: Wat is de rol van geslacht bij het effect van de verschillende soorten feedback op de schrijffprestaties van basisschool leerlingen? Om deze vraag te beantwoorden wordt allereerst gekeken of de leerlingen werkelijk vooruit zijn gegaan na het ontvangen van feedback. Vervolgens wordt gekeken of er een verschil is tussen de schrijffprestaties van jongens en meisjes. Scoren meisjes op de schrijffopdracht daadwerkelijk hoger dan jongens? En gaan de leerlingen (evenveel) vooruit? Vervolgens wordt gekeken hoe de feedback is samengesteld. Hierbij wordt gelet op drie specifieke aspecten: hogere orde aspecten, positieve feedback en directieve feedback. Uit de literatuur blijkt dat jongens teksten van lagere kwaliteit schrijven waardoor zij directieve feedback en feedback op hogere orde aspecten nodig hebben. Er wordt ook verwacht dat meisjes meer positieve feedback krijgen omdat zij teksten van betere kwaliteit schrijven. Tot slot wordt het effect van deze drie soorten feedback op de vooruitgang van de leerlingen bekeken.

---

***Onderzoeksvraag:*** *Wat is de rol van geslacht bij het effect van de verschillende soorten feedback op de schrijffprestaties van basisschoolleerlingen?*

***Deelvraag 1:*** *Hoe is de samenstelling van de feedback bij jongens en meisjes met betrekking tot de inhoud en formulering van de feedback?*

***Deelvraag 2:*** *Wat is het effect op de eventuele vooruitgang van directieve feedback op inhoud bij jongens en positieve feedback bij meisjes?*

**Hypothese 1a:** Leerkrachten geven jongens meer directieve feedback die gericht is op inhoud.

**Hypothese 1b:** Leerkrachten geven meisjes meer positieve feedback.

**Hypothese 2:** Er is een positief effect van de specifieke feedback op de vooruitgang van de leerlingen.

---

## **Methode**

### ***Het Schrijfproject***

Om de onderzoeksvraag en de deelvragen te beantwoorden wordt in dit onderzoek gebruikgemaakt van data uit een groter lopend onderzoek, namelijk: het Schrijfproject. In samenwerking met Cito, Avans Hogeschool, NWO en de Universiteit Utrecht is het Schrijfproject gestart met als doel meer aandacht vestigen op het schrijfonderwijs en te zorgen voor verbetering van de schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen. Om dit resultaat te behalen is Tekster ontwikkeld. Tekster is een lesmethode die uit 15 lessen bestaat. Door middel van schrijfopdrachten wordt geprobeerd om het schrijfproces in stukken te hakken. Dit zorgt ervoor dat leerlingen minder cognitieve overbelasting ervaren en gestructureerd leren schrijven. Cognitieve overbelasting betekent in dit geval dat het schrijfproces van de leerling ongestructureerd verloopt en dat de leerling hierdoor verward raakt.

Als strategie om het schrijfproces te ondersteunen wordt per groep een dier gebruikt. Dit maakt het schrijfproces toegankelijker voor de leerlingen. In groep 6 wordt de VOS gehanteerd. Dit is een acroniem voor Verzinnen, Ordenen, Schrijven. Zo wordt het voor de leerling, als beginnende schrijver, duidelijk hoe het schrijfproces in grote lijnen in elkaar zit. Dit zorgt ervoor dat de leerling rustig een tekst in elkaar kan zetten. Groep 7 gebruikt de DODO: Denken, Ordenen, Doen en Overlezen. En groep 8 de EKSTER: Eerst nadenken, Kiezen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Reviseren.

Dit schooljaar (2014-2015) is Tekster 2.0 geïntroduceerd. In Tekster 2.0 wordt meer aandacht besteed aan het trainen van leerkrachten om effectieve feedback te geven op de schrijfopdrachten van leerlingen. Om dit doel te bereiken volgden de leerkrachten nog een aparte feedbacktraining.

### ***Deelnemers***

De deelnemers aan dit onderzoek zijn de basisschoolleerlingen en de leerkrachten van 12 scholen verspreid over Nederland. In totaal hebben 114 leerlingen meegedaan aan dit onderzoek, maar vanwege incompleet materiaal zijn hiervan 15 leerlingen uitgesloten. Naast het incomplete materiaal is het geslacht van 4 leerlingen niet geregistreerd. Deze leerlingen worden daarom ook niet meegenomen in de analyses. Dit betekent dat de gegevens van 95 leerlingen worden geanalyseerd, waarvan 37 uit groep 6, 29 uit groep 7 en 29 uit groep 8. De leeftijd van de leerlingen ligt tussen de 9 en 12 jaar. In totaal hebben 51 meisjes, 44 jongens meegedaan. Verder hebben 13 leerkrachten feedback gegeven op de geschreven teksten.

### ***Materiaal en procedure***

De opdracht die voor dit onderzoek wordt gebruikt, is de opdracht om een informatieve brief te schrijven aan Like. Like is een denkbeeldige penvriend uit Engeland die binnenkort naar Nederland komt. Het is voor de leerlingen onduidelijk of het een jongen of meisje is zodat ze hier niet door beïnvloed worden. Door middel van tips moet Like geïnformeerd worden over hoe hij of zij een goede Nederlandse brief kan schrijven. Deze brief wordt tweemaal door de leerling geschreven. Eerst in kladversie, vervolgens wordt hier feedback op gegeven door de leerkracht en daarna wordt de brief herschreven. Beide versies van de brief worden in dit onderzoek als materiaal gebruikt. Ook de feedback van de docent, die op een aparte bladzijde geschreven is, wordt als materiaal opgenomen.

### **Beoordeling van het materiaal**

Nadat de teksten zijn verzameld, worden deze door zes getrainde beoordelaars nagekeken. De beoordelaars zijn derdejaars communicatiewetenschap studenten aan de Universiteit Utrecht. Zij geven de teksten een cijfer aan de hand van de zogeheten Like-schaal. Deze beoordelingschaal is een intervallschaal. Dat betekent dat er geen absoluut nulpunt is. Een gemiddelde goede brief, die zijn communicatief doel behaalt, scoort 100 punten op de Like-schaal. De schaal bestaat uit voorbeeldbrieven die al becijferd zijn. Bij elke voorbeeldbrief staat ook de positieve en negatieve aspecten van de brief. De voorbeeldbrieven worden dus als ankerteksten gebruikt ter verduidelijking en onderbouwing van het gegeven cijfer. Op deze manier krijgen de beoordelaars een idee van hoe een goede en hoe een minder goede brief eruit ziet. Zie bijlage I voor de volledige Like-schaal.

De beoordelaars letten op standaard briefconventies (zoals aanhef, afsluiting, etc.), de inhoud, interpunctie, spelling en structuur van de brief. Naast inzoomen op deze aspecten van de tekst, wordt ook gekeken of de tekst zijn communicatieve doel bereikt. In dit geval is het doel Like informeren hoe hij of zij een goede Nederlandse brief kan schrijven. Zowel de eerste als tweede tekst worden met deze schaal beoordeeld, hierdoor wordt de voortgang van de leerlingen inzichtelijk. Als een leerling bijvoorbeeld 100 op de eerste tekst scoort en 130 op de tweede, dan is de leerling 30 punten vooruitgegaan. De teksten worden geanonimiseerd en op willekeurige volgorde beoordeeld zodat er geen vooroordeel ontstaat over de leerlingen. De beoordelaars bekijken en becijferen de teksten onafhankelijk van elkaar. Elke tekst krijgt dus zes cijfers. Deze cijfers worden op basis van correlatie en betrouwbaarheid gecontroleerd. Vervolgens wordt een gemiddelde gemaakt. De beoordelaars hebben een zeer hoge betrouwbaarheid. Dit geldt zowel bij de score van de eerste tekst ( $\alpha$ : .958) als bij de score van de tweede tekst ( $\alpha$ : .959).

De feedback van de leerkrachten wordt gecategoriseerd door middel van een feedbackscoringsprotocol. De beoordelaars gebruiken dit protocol om de feedback op verschillende aspecten te categoriseren. De feedback wordt tijdens het beoordelen niet als een geheel gezien maar deze wordt in stukken gehakt. Dit gebeurt omdat een feedbackpagina meestal uit verschillende punten bestaat. Deze punten moeten daarom ook apart worden beoordeeld. De feedback wordt gesegmenteerd wanneer een nieuw onderwerp aan de orde komt en wanneer het teken verandert van bijvoorbeeld positief naar negatief. Op deze manier wordt de samenstelling van de feedback duidelijk.

#### **Voorbeeld 1 Feedback segmenteren**

---

Leuke brief! Je inleiding is duidelijk. Misschien kun je iets meer tips geven?

(positief) 1 Leuke brief!

(positief) 2 Je inleiding is duidelijk.

(negatief) 3 Misschien kun je iets meer tips geven?

---

Er wordt gekeken naar de manier waarop de feedback is geformuleerd en waar de feedback op is gericht. De beoordelaars letten hierbij op het niveau van de feedback, de inhoud, het teken, het type, hoe specifiek het is, of er een oplossing wordt geboden en de functie van de feedback. Zie bijlage II voor het feedbackprotocol.

In dit onderzoek wordt specifiek gelet op het effect van feedback op hogere orde aspecten, directieve feedback en positieve feedback. Zie voorbeeld 2 voor voorbeelden van dit type feedback.

## Voorbeeld 2 Typen feedback

---

Hogere orde	Misschien kun je iets meer tips geven?
Directieve feedback	Let op hoofdletters!
Positieve feedback	Je inleiding is duidelijk.

---

De beoordeelde feedback wordt vervolgens gecodeerd en in SPSS verwerkt. Om de betrouwbaarheid van dit feedbackscoringprotocol te waarborgen, categoriseren de beoordelaars de feedback apart van elkaar om vervolgens verschillen met elkaar te overleggen.

### Analyse en Design

Om een beter beeld te krijgen van het effect van de feedback op de schrijffprestaties van basisschoolleerlingen en hoe dit per geslacht verschilt worden in dit onderzoek verschillende analyses gedaan. De vraag die met dit onderzoek beantwoord dient te worden is: *Wat is de rol van geslacht bij het effect van de verschillende soorten feedback op de schrijffprestaties van basisschoolleerlingen?* Om deze vraag te beantwoorden worden de schrijffprestaties op moment een en moment twee, de vooruitgang in tekstkwaliteit en de samenstelling van de feedback geanalyseerd. Hierbij wordt in het algemeen gekeken, maar er wordt ook ingezoomd op basis van geslacht.

De eerste analyse die gedaan wordt, is om te kijken of de leerlingen werkelijk vooruitgaan na het ontvangen van feedback. Dit wordt gedaan door een gepaarde T-toets. Vervolgens wordt ook gecontroleerd of meisjes betere schrijffprestaties leveren dan jongens. Dit wordt geanalyseerd aan de hand van een onafhankelijke T-toets.

Daarna wordt gekeken naar de samenstelling van de feedback. Dit wordt gedaan om de eerste deelvraag te beantwoorden: *Hoe is de samenstelling van de feedback bij jongens en meisjes met betrekking tot de inhoud en formulering van de feedback?* De samenstelling van de feedback wordt in procenten weergegeven. Dit wordt gedaan om een duidelijker beeld van de feedback te krijgen. Nadat de samenstelling duidelijk is geworden, wordt gekeken naar het verschil tussen jongens en meisjes. Dit verschil wordt getoetst op significantie door middel van een onafhankelijke T-toets.

De tweede deelvraag is: *Wat is het effect op de eventuele vooruitgang van directieve feedback op inhoud bij jongens en positieve feedback bij meisjes?* Deze dient beantwoord te worden door middel van een regressieanalyse. De drie typen feedback die getoetst worden, zijn dus: feedback op hogere orde aspecten, directieve feedback en positieve feedback. De afhankelijke variabele is de mate van vooruitgang van de leerling. Binnen de regressieanalyse wordt eerst in het algemeen gekeken en vervolgens wordt er onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes. Dit wordt gedaan omdat uit de literatuur blijkt dat jongens en meisjes andere schrijvers zijn met verschillende schrijffprestaties.

## Resultaten

### **Schrijffprestaties en vooruitgang**

De basisschoolleerlingen zijn gemiddeld significant vooruitgegaan ( $t(94)$ : -5.07,  $p < .001$ ). Dit is te zien in tabel 1 aan het feit dat de tweede versie van de tekst gemiddeld beter beoordeeld is dan de eerste versie van de tekst.



Daarnaast is een significant verschil gevonden tussen de score van de jongens ten opzichte van de score van de meisjes op tekst één ( $t(93)$ : -4.55,  $p < .001$ ). Dit verschil is ook significant bij tekst twee ( $t(93)$ : -3.67,  $p < .001$ ). Meisjes scoren op beide teksten dus significant hoger.

**Tabel 1** Gemiddelde scores en vooruitgang

Groep	Tekst 1 (SD)	Tekst 2 (SD)	Vooruitgang (SD)
Algemeen	97.87 (12.91)	103.89 (13.95)	6.01 (11.57)
Jongens	91.97 (11.98)	98.58 (14.10)	6.61 (13.13)
Meisjes	102.96 (11.53)	108.47 (12.19)	5.20 (10.13)

Behalve de scores op tekst één en twee, wordt de vooruitgang van de leerlingen ook duidelijk. Gemiddeld zijn de leerlingen met 6 punten vooruitgegaan ( $t(94)$ : 6.01,  $p < .001$ ). Opvallend is dat jongens ruim 1 punt meer vooruit zijn gegaan dan meisjes, maar dit is niet significant ( $t(93)$ : 0.46,  $p$ : .65).

### **Samenstelling van de feedback**

Naast de cijfers van de teksten is de samenstelling van de feedback ook geanalyseerd. In tabel 2 wordt duidelijk op wat voor manier de leerkrachten feedback aan de leerlingen hebben gegeven.

**Tabel 2** Samenstelling van de feedback

Feedbackaspect	Jongens M (SD)	Meisjes M (SD)	t	df	Significantie van het verschil
Level					
Lagere orde aspecten	31%	32%	- 0.19	93	.85
Hogere orde aspecten	59%	49%	1.56	93	.12
Algemene orde aspecten	10%	18%	- 1.68	93	.10
Formulering					
Directief	71%	85%	-2.60	93	.50
Suggestief	29%	15%	2.60	93	.07
Tekenen					
Positief	37%	39%	- 0.53	93	.60
Negatief	60%	57%	0.63	93	.53
Algemeen	3%	4%	- 0.24	93	.82

De samenstelling van de feedback is in tabel 2 uitgedrukt in procenten om een duidelijk beeld te schetsen. Per feedbackaspect kan dus gekeken worden hoe vaak dit gegeven is bij de jongens en bij de meisjes. Ook kan afgelezen worden of dit aantal significant van elkaar verschilt. De feedback bij jongens bestaat bijvoorbeeld voor 59% uit hogere orde aspecten, bij meisjes is dit 49%. Het verschil in samenstelling is echter niet significant ( $t(93)$ : 1.56,  $p$ : .12).

De feedback van jongens bestaat voor 71% uit directieve feedback, bij meisjes is dit 85%. De verwachting hiervan was dat jongens meer directieve feedback zouden krijgen dan meisjes. Het verschil is hier echter ook niet significant ( $t(93)$ : -2.60,  $p$ : .50).

Verder ligt de nadruk van dit onderzoek ook op positieve feedback. De verwachting hierbij is dat meisjes meer positieve feedback krijgen dan jongens. Uit tabel 2 blijkt dat de feedback van

jongens voor 37% uit positieve feedback bestaat, bij meisjes is dit 39%. Hier is ook geen significant verschil gevonden ( $t(93)$ : -0.53,  $p$ : .60).

### **Effect van feedback op vooruitgang**

Hoewel jongens en meisjes gemiddeld genomen dezelfde feedback krijgen, kunnen alsnog verschillende effecten optreden doordat ze hier op een andere manier mee omgaan en doordat ze verschillende schrijvers zijn. Hier wordt bekeken wat de relatie is tussen de feedback en de vooruitgang van de leerlingen. In andere woorden: *Wat is het effect van directieve feedback dat gericht is op inhoud, op de vooruitgang van jongens en van positieve feedback op de vooruitgang van meisjes?* De verwachtingen zijn dat jongens vooruitgaan na het ontvangen van directieve feedback en feedback die gericht is op de inhoudelijke aspecten van de tekst. En dat meisjes vooruitgaan na het ontvangen van positieve feedback.

Door de regressieanalyse wordt duidelijk wat het effect van de drie soorten feedback is op de vooruitgang van de leerlingen. Het is interessant om in het algemeen te kijken om vervolgens de groepen te splitsen zodat verschillen tussen de groepen ontdekt kunnen worden.

Naast het effect van feedback blijkt ook dat de score van tekst 1 een grote invloed heeft op de score van tekst 2. Uit de regressieanalyse blijkt dat de vooruitgang van tekstkwaliteit voor 42% wordt bepaald door de score op tekst 1 ( $R^2$ : .42). In tabel 3 komt naar voren dat het regressiegewicht van tekst 1 op tekst 2 0.68 is. Dat betekent dat voor elke punt hoger op de eerste tekstversie, de score op de tweede tekst met 0.68 punten toeneemt. Wanneer de groepen worden gesplitst op basis van geslacht komt naar voren dat bij jongens de vooruitgang van tekstkwaliteit maar 25% wordt bepaald door de prestatie op tekst 1 ( $R^2$ : .25,  $b$ : .59,  $p < .002$ ). Bij meisjes is dit een stuk hoger, namelijk 41% ( $R^2$ : .41,  $b$ : .67,  $p < .001$ ).

**Tabel 3** Effect van feedback op hogere orde aspecten op de vooruitgang van leerlingen

Predictor	$\beta$	SE	$t$	$p$
Constant	37.11	8.58	4.33	<.001
Tekst 1	0.68	0.09	7.85	<.001
Hogere orde	0.69	1.02	0.67	.50
Directief	-1.83	0.99	-1.85	.07
Positief	0.03	1.48	0.02	.99

Uit tabel 3 blijkt een negatief regressiegewicht van -1.83 te zijn bij directieve feedback. Dit zou betekenen hoe meer directieve feedback er wordt gegeven hoe minder een leerling vooruit gaat. Vervolgens wordt echter evident dat dit geen significant effect is ( $p$ : .07). Het is duidelijk dat de drie soorten feedback geen effect hebben op de vooruitgang van leerlingen. Naast het effect van de score op tekst 1 is dus geen significant effect gevonden als alle leerlingen worden geanalyseerd.

**Tabel 4** Effect van feedback op hogere orde aspecten op de vooruitgang van jongens

Predictor	$\beta$	SE	$t$	$p$
Constant	44.16	14.57	3.03	<.005
Tekst 1	0.59	0.16	3.77	<.002
Hogere orde	-0.35	1.75	-0.20	.84
Directief	-1.12	1.43	-0.78	.44

Vervolgens is per geslacht gekeken naar de mogelijke effecten van de feedback. Hogere orde feedback en directieve feedback lijken in eerste instantie een negatieve samenhang te hebben met

de vooruitgang van de tekst, zie tabel 4. Het regressiegewicht van hogere orde feedback is -0.35 en van directieve feedback is het -1.12. Dat zou betekenen dat jongens minder vooruitgaan wanneer ze dit soort feedback krijgen. Deze resultaten zijn echter niet significant ( $p: .84$  en  $p: .44$ ).

**Tabel 5** *Effect van positieve feedback op de vooruitgang van meisjes*

Predictor	$\beta$	SE	t	p
Constant	39.18	12.07	3.25	<.005
Tekst 1	0.67	0.12	5.78	<.001
Positief	-0.73	1.29	-0.57	.57

De tweede verwachting is dat er een positief effect is op de vooruitgang van meisjes wanneer zij positieve feedback krijgen. In tabel 5 staan de uitkomsten van de regressieanalyse. Het regressiegewicht is echter weer negatief namelijk -0.73. Dit is echter niet significant ( $p: .57$ ). Er zijn dus geen effecten van de feedback op de vooruitgang van jongens of meisjes gevonden.

## Conclusie

### *Bevindingen*

In dit onderzoek is gekeken naar de rol van geslacht bij het effect van de verschillende soorten feedback op de schrijffprestaties van basisschoolleerlingen. Aan de hand van de resultaten wordt het duidelijk dat de schrijffprestaties van jongens en meisjes van elkaar verschillen. Dit geldt zowel op het eerste schrijfmoment als op het tweede schrijfmoment. Er is namelijk gebleken dat meisjes op beide teksten hoger scoren dan jongens. Deze resultaten zijn in lijn met de bestudeerde literatuur.

Vervolgens zijn tekst 1 en tekst 2 met elkaar vergeleken, om eventuele vooruitgang te bekijken. Bij zowel jongens als meisjes is een significante verbetering gevonden na het ontvangen van feedback. Opvallend aan deze resultaten is dat de leerlingen evenveel vooruit zijn gegaan, terwijl de verwachting was dat jongens minder vooruit zouden gaan omdat zij strenger behandeld worden volgens de literatuur.

Naast de scores van de teksten is ook gekeken naar de samenstelling van de feedback. Hierbij was de verwachting dat meisjes andere feedback zouden krijgen dan jongens. Er is echter geen verschil in samenstelling van de feedback gevonden. In de feedback van de leerkrachten is dus niet terug te zien dat jongens strenger worden behandeld dan meisjes. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerlingen dezelfde feedback krijgen en dus gelijk behandeld worden. Het zou wel zo kunnen zijn dat tijdens de becijfering jongens alsnog strenger worden behandeld dan meisjes.

Uit de regressieanalyse blijkt dat een groot deel van de score op tekst 2 wordt verklaard door de score op tekst 1. Dit is een logische uitkomst omdat de tekst herschreven mag worden. De score van tekst 1 dient dus als een basis voor de score van tekst 2. Opvallend is wel dat de score van de meisjes op tekst 1 veel meer samenhangen met hun score op tekst 2 dan van jongens. Zij lijken hierdoor nauwkeuriger te zijn in het herschrijven van teksten.

Vervolgens is uit de regressieanalyse gebleken dat er geen effect was van de feedback op de vooruitgang van de leerlingen. Er is echter alleen gekeken naar het effect van directieve feedback en feedback op hogere orde aspecten op de vooruitgang van jongens en het effect van positieve feedback op de vooruitgang van meisjes. Het is interessant dat het verwachtte effect uit is gebleven. Leerkrachten geven blijkbaar nog geen effectieve feedback aan basisschoolleerlingen.

### **Beperkingen en vervolgonderzoeken**

Een van de beperkingen van dit onderzoek is dat het niet duidelijk is hoeveel feedback de leerlingen precies hebben gekregen. Er is geen rekening gehouden met bijvoorbeeld klassikale instructies of individueel uitleg. Ook valt een groot deel van de vooruitgang te verklaren doordat dezelfde opdracht wordt uitgevoerd. Leerlingen gaan misschien slechts vooruit omdat ze hun tekst herschrijven. Dit zou uitgesloten kunnen worden wanneer een controle groep zonder feedback aan het onderzoek toegevoegd wordt. Een andere manier om het leereffect uit te sluiten is om een nieuwe opdracht te geven in plaats van twee keer dezelfde opdracht. Dit zou een idee kunnen zijn voor vervolgonderzoek.

Verder is, tijdens dit onderzoek, geen rekening gehouden met de motivatie van de leerlingen. Er kan bijvoorbeeld afgevraagd worden waar het verschil in schrijfprestaties vandaan komt? Komt het doordat meisjes simpelweg beter zijn in het schrijven van teksten of zijn meisjes gemotiveerder als het om schrijven gaat? Of worden jongens strenger behandeld tijdens de becijfering? En zo ja, waarom is dat zo? Dit kan ook een interessant aspect zijn voor vervolgonderzoek.

Er is dus nog veel onduidelijkheid over wat effectieve feedback precies is en wat dit met de schrijfprestaties van leerlingen doet. Om hier in het vervolg achter te kunnen komen zou de feedback gemanipuleerd kunnen worden. Met dit onderzoek is het echter wel duidelijk geworden dat jongens en meisjes andere schrijfprestaties leveren. Er is dus een duidelijke rol van geslacht gevonden waar op dit moment geen rekening mee wordt gehouden tijdens het geven van feedback. Leerkrachten geven namelijk dezelfde feedback aan jongens en meisjes. De feedback van nu is niet effectief gebleken op de vooruitgang van de leerlingen en daarom is er nog veel ruimte voor verbetering en vervolgonderzoeken. Hopelijk worden deze inzichten ten opzichte van geslacht in de toekomst gebruikt om de schrijfkwaliteit van leerlingen te verbeteren.

### **Literatuur**

Cutting, A.L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development, 70*, 853-865.

Dweck, C.S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology, 14*, 268-276.

Graves, D.H. (1975). An examination of the writing processes of seven year old children. *Research in the Teaching of English, 9*, 227-241.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*, 81-112.

Henkens, L. (2012). *Focus op schrijven*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten: De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 16 mei 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.

Kuhlemeier, H., Til, A. van, Feenstra, H., & Hemker, B. (2013). Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2 (PON-reeks nummer 53). Arnhem: Cito.

Meece, J.L., Glienke, B.B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, *44*, 351-373.

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

Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, *24*, 390-405.

Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation. *Contemporary Educational Psychology*, *26*, 366-381.

*Schrijfproject*. Geraadpleegd op 28 mei 2015, van [www.schrijfproject.nl](http://www.schrijfproject.nl)

Underwood, J.S., & Tredidgo, A.P. (2010). Improving Student Writing Through Effective Feedback: Best Practices and Recommendations. *Journal of Teaching Writing*, *22*(2), 73-98.

# Bijlage I: Like-schaal

## Beoordelingsschaal Like

<p>Beste Like, heb je vrienden heb je ook een hobij <del>wat is</del> wat doe je alemaal voor dingen doe je ook en sport. heb je ook een huisdier. loop je vaak buiten. <del>wat eet je vaak</del> wat vind je lekker om te eten. wat drink je het liefst.</p>	<p>Beste Like, Begin een zin met een hoofdletter en aan het eind een p punt. Schrijf <del>netjes</del> netjes tussen de lijntjes. Schrijf aan het begin van een naam een hoofdletter.</p> <p style="text-align: center;">einde</p>	<p>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.</p> <p>Je moet op heel veel dingen leten. Het <del>het</del> belangrijkste is dat je en goed onderwerp hebt. En let op de spellingsregels.</p> <p>Veel succes Manon</p>	<p>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 <del>dek</del> denkt dat je het schrijft.</p> <p>Ik wens je veel succes met je tekst</p> <p>Veel groeten van Abigail</p>	<p>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).</p> <p>Ik ga je dus een paar tips geven.</p> <p>Tip 1: Denk goed na over wat je schrijft niet dat je zomaar wat opschrijft</p> <p>Tip2: Spelfouten kan gebeuren word niet nerveus het gebeurt vaker</p> <p>Tip3: Als het niet lukt vraag het aan de juf of pak een papiertje en schrijf op waartussen je twijfelt, altijd handig toch?</p> <p>Even tussendoor: Kijk nooit bij anderen af, dat kan zo aflopen: Je kijkt dus af.</p> <p>Leverf let in en de juf kijkt het na.</p> <p>En merkt gelijk dat jullie precies dezelfde antwoorden hebben</p> <p>Ze gaat een heel gesprek aan belt ouders op en vertelt het, en raad ns. Je mag een week niet op de pc.</p> <p>Au. Niet leuk dat is mij dus ook overkomen. Wat ik je wil zeggen is, dat je nooit moet afkijken of propjes gooien.</p> <p>In dit geval dus afkijken 'Pas op'.</p> <p>Tip 4: Je kan er altijd een woordenboek bij pakken bij taal of spelling.</p> <p>Tip 5: Je kan ook bij woorden klappen zoals: papiertje – pa pier tje.</p> <p>Tip 6: Gebruik vaak uitroepstekens (!) of vraagtekens (?). Heel verlijdelijk bij juffen.</p> <p>En denk nooit dat je het niet kan het komt wel, je moet gewoon geduld hebben.</p> <p>Dat waren mijn tips. Volgende keer meer ☺!</p>
<b>70</b>	<b>85</b>	<b>100</b>	<b>115</b>	<b>130</b>
<p><b>70 punten</b></p> <p><b>Pluspunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- goede aanhef</li> </ul> <p><b>Minpunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- deze brief voldoet niet aan de opdracht: er worden geen tips gegeven voor het schrijven van een goede tekst,</li> <li>- afsluiting en ondertekening ontbreken</li> <li>- interpunctie: hoofdletters en vraagtekens ontbreken</li> <li>- spelfouten (hobij, alemaal)</li> </ul>	<p><b>85 punten</b></p> <p><b>Pluspunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- goede aanhef</li> <li>- de schrijver geeft drie tips voor het schrijven van een goede brief</li> <li>- interpunctie is correct</li> </ul> <p><b>Minpunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tips zijn oppervlakkig</li> <li>- brief is alleen opsomming van tips, een inleiding of aanleiding ontbreekt: waarom deze brief?</li> <li>- afsluiting en ondertekening ontbreken</li> </ul>	<p><b>100 punten</b></p> <p><b>Pluspunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- goede aanhef</li> <li>- de schrijver geeft vier tips</li> <li>- de schrijver geeft extra informatie: je moet op heel veel letten, het belangrijkste is.., etc.</li> <li>- goede afsluiting en ondertekening</li> <li>- interpunctie is correct</li> </ul> <p><b>Minpunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tips zijn oppervlakkig</li> <li>- de brief bevat herhaling (2x goed onderwerp)</li> <li>- spelfouten (goeie, leten)</li> </ul>	<p><b>115 punten</b></p> <p><b>Pluspunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- goede aanhef</li> <li>- de schrijver geeft veel tips en licht deze toe</li> <li>- goede inleiding: de schrijver stelt zich voor en begint met het doel van de brief</li> <li>- goede afsluiting en ondertekening</li> <li>- toon van de brief is vriendelijk</li> <li>- gebruik van witregels</li> <li>- geen spelfouten</li> </ul> <p><b>Minpunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- schrijver maakt lange zinnen en gebruikt geen komma's</li> <li>- er ontbreken woorden (Ik zal je een paar tips en / als je echte een lange moet maken</li> </ul>	<p><b>130 punten</b></p> <p><b>Pluspunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- goede aanhef</li> <li>- goede inleiding: schrijver geeft aanleiding voor de brief en spreekt de lezer rechtstreeks aan</li> <li>- de schrijver geeft veel en duidelijke tips</li> <li>- de verschillende tips zijn duidelijk aangegeven (Tip1:)</li> <li>- duidelijke afsluiting en ondertekening</li> <li>- levendige stijl</li> <li>- de brief bevat humor (au, propjes gooien, verleidelijk bij juffen)</li> </ul> <p><b>Minpunten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- schrijver maakt lange zinnen</li> <li>- interpunctiefouten: enkele ontbrekende punten en komma's</li> <li>- spelfout: verlijdelijk</li> </ul>

## Bijlage II: Feedbackscoringprotocol

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

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



---

3: Feedback helpt leerling om te weten wat goed/minder goed gaat en hoe het beter kan.

4: Zie 3, maar ook nog eens goed geformuleerd, zodat leerling echt gemotiveerd is om tekst goed te verbeteren.

---

---