

Lopende kop: DE AANPASSING VAN FEEDBACK OP PRESTATIENIVEAU

De Aanpassing van Feedback op Prestatieniveau

Een Onderzoek naar de huidige Praktijken in het Schrijfonderwijs op de Basisschool

Fabiënne M. Vogelzang

Universiteit Utrecht

Bacheloreindwerkstuk Communicatie- en Informatiewetenschappen

Renske Bouwer

22 juni 2015

### Samenvatting

In deze studie is onderzocht welke rol de schrijfprestaties van leerlingen spelen bij het geven en verwerken van feedback. Dit vraagstuk is relevant omdat uit diverse onderzoeken is gebleken dat leerlingen met lagere schrijfprestaties behoefte hebben aan andere soort feedback dan leerlingen met hogere schrijfprestaties. In deze studie is van 101 leerlingen verspreid over twaalf basisscholen in Nederland een eerste tekstversie, door de leerkracht gegeven feedback en een revisie geanalyseerd. In de studie is gekeken naar het niveau waarop feedback was gericht (oppervlakte versus inhoud) en de formulering ervan (directief versus suggestief). Uit de resultaten van deze studie is gebleken dat de leerkracht het niveau waarop de feedback was gericht niet significant aanpaste aan het prestatieniveau van de leerling. De formulering van de feedback bleek wel significant te verschillen tussen de prestatieniveaus: leerlingen met een hoog tekstniveau ontvingen meer directieve feedback dan leerlingen met een laag tekstniveau. Een verklaring voor dit onverwachte resultaat kan zijn dat deze groep meer positieve feedback ontving, dat doorgaans directief wordt geformuleerd. Uit een regressieanalyse is gebleken dat de feedback niet van invloed was op de revisiescore voor leerlingen met een laag en hoog niveau. Hieruit kan worden geconcludeerd dat leerkrachten nog niet goed weten hoe feedback het beste kan worden vormgegeven om het zo effectief mogelijk te laten zijn. Hier zal meer aandacht aan moeten worden besteed in docentopleidingen.

## Inleiding

Schrijfvaardigheid wordt uitsluitend op school aangeleerd. Het is daarom van belang dat de mate waarin dit gebeurt van dermate hoog niveau is dat leerlingen leren te participeren in de maatschappij. Wat schrijfvaardigheid inhoudt blijkt uit de drie belangrijke functies die er doorgaans aan worden toegekend: een expressieve, een conceptualiserende en een communicatieve functie (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Door middel van de expressieve functie ziet de schrijver zich in staat uiting te geven aan zijn gevoelens en verlangens. De conceptualiserende functie heeft daarnaast betrekking op schrijven om te leren. Door de werkelijkheid onder woorden te brengen, blijft deze beter hangen. Ten slotte omvat de communicatieve functie schriftelijk in staat zijn een bepaald doel bij de lezer te bereiken. Het gaat niet alleen om beschrijven, instrueren en argumenteren via geschreven taal, maar ook om het verkrijgen van informatie, het beïnvloeden van anderen en het uitleggen van handelingen.

In een onderzoeksverslag uit december 2010 laat de onderwijsinspectie echter weten dat de kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs nog op verschillende onderdelen te wensen over laat. Deze conclusie komt voort uit de resultaten op de Cito-Eindtoets en gegevens uit het PPOON-onderzoek naar het schrijven van teksten uit 2009. Er wordt in de opleiding van de docenten te weinig aandacht besteed aan het schrijven van teksten en het leren onderwijzen van schrijfvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Er is gebleken dat er te weinig aandacht is voor de implementatie van de leermethoden (Franssen en Aarnoutse, 2003). Ook schieten docenten tekort in het diagnosticeren van de voortgang van de schrijfvaardigheid van leerlingen (Smits, 2009). Naar aanleiding van deze constatering zijn er verschillende maatregelen genomen.

Om ten eerste docenten te helpen bij het diagnosticeren van de voortgang van de schrijfvaardigheid van leerlingen, is door Commissie Meijerink het 'Referentiekader doorlopende leerlijnen taal en rekenen' opgesteld (Meijerink, Letschert, Rijlaarsdam, van den Bergh & Streun, 2009). In dit referentiekader staat voor het hele onderwijs vast wat de leerlingen moeten kennen en kunnen als het gaat om Nederlandse taal. Omdat de referentieniveaus vastliggen qua inhoud en moeilijkheidsgraad en daardoor duidelijk is waar naar toe gewerkt wordt, wordt er door de onderwijsinspectie verwacht dat het in de toekomst beter mogelijk is om na te gaan hoe de schrijfvaardigheid van de leerlingen zich ontwikkelt.

Naast bovenstaande maatregel werd in april 2012 aan de Universiteit Utrecht in samenwerking met Cito en Avans Hogeschool het project 'De verbetering van schrijfvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs' gestart. Dit project houdt zich bezig met het ontwikkelen van

een nieuwe lesmethode gericht op het onderdeel schrijven. Aan de hand van trainingen en handleidingen worden docenten begeleid bij het implementeren van de methode.

## **Theoretisch kader**

### **Het belang van feedback**

Uit onderzoek van Henkens (2010) is gebleken dat in het schrijfonderwijs nauwelijks feedback wordt gegeven op geschreven teksten. De eerste testresultaten van het eerdergenoemde Schrijfproject uit het schooljaar 2013-2014 bevestigen dat dit probleem nog steeds speelt en dat leerkrachten niet goed weten hoe ze feedback het beste kunnen vormgeven. Het is belangrijk dat hier verandering in komt, omdat feedback een belangrijke rol kan spelen bij het onderwijzen van schrijfvaardigheid. Zo stellen Hattie en Timperley (2007) dat feedback zelfs één van de meest krachtige invloeden is op leren en het behalen van leerprestaties. Feedback wordt door hen geconceptualiseerd als informatie gegeven door een leerkracht met betrekking tot aspecten van iemands prestaties, die plaats kan vinden in de vorm van onder andere verbetering, aanmoediging, aanvullende ideeën of alternatieve strategieën. Feedback is het meest effectief als deze de volgende drie vragen voor de leerling beantwoordt: (1) waar werk ik naar toe?, (2) hoe doe ik het nu?, en (3) wat is de volgende stap? Door dit aan de leerling duidelijk te maken, kan het gat opgevuld worden tussen hoe er nu gepresteerd wordt en hoe er gepresteerd zou moeten worden (Hattie & Timperley, 2007).

### **Feedback op schrijfproducten**

Het geven van feedback op schrijfproducten in het bijzonder wordt gecompliceerd door de hoeveelheid aspecten waar bij teksten commentaar op kan worden gegeven. Underwood en Tregidgo (2010) hebben op basis van een literatuurstudie over verschillende typen feedback aanbevelingen gegeven over hoe hier het meest effectief mee om kan worden gegaan.

Om te beginnen moet er onderscheid gemaakt worden tussen feedback op inhoudsniveau en op oppervlakteniveau van een tekst (Underwood & Tregidgo, 2010). Met inhoudsniveau wordt bedoeld dat de feedback zich richt op de algemene betekenis of het communicatieve doel van het schrijven en dus gericht is op inhoud en organisatie van de geschreven tekst. Oppervlaktefeedback richt zich daarentegen op de grammatica en spelling van de tekst, en ondersteunt de leerling in het vervolmaken van de tekst. Underwood en Tregidgo (2010) geven geen uitsluitsel over de effecten van het niveau waarop feedback is gericht: over het algemeen is geen van beide niveaus bijzonder bepalend voor verbetering in het schrijven, wel bieden beiden verbetering op verschillende momenten voor verschillende doelen. Zo blijkt er een verschil te bestaan tussen de behoeften van

laag en hoog presterende leerlingen. In onderzoek naar de waardering van feedback (Covill, 1996) gebleken dat leerlingen met een lage schrijfvaardigheid een positievere attitude hadden tegenover inhoudsfeedback dan leerlingen met een hoge schrijfvaardigheid. Uit ander onderzoek (Keppner; Olson & Raffeld in Matsumura, Patthey-Chavez, Valdes & Gramier, 2002) is gebleken dat ook vooral beginnende schrijvers begeleiding nodig blijken te hebben in het evalueren en herstructureren van hun ideeën. Sommers (in Underwood & Tregidgo, 2010) beargumenteert bevestigend dat het niet spelling en grammatica is waar we ons als schrijvers als eerst druk om maken bij het opstellen en reviseren van onze teksten, maar juist de betekenis, organisatie en de kwaliteit van de beargumentering van het stuk. Uit diverse onderzoeken is gebleken dat feedback op oppervlakteaspecten echter de meest verstrekte feedback is (Beason, 1993; Hopman & Glynn, 1988).

Een tweede relevante notie van Underwood en Tregidgo (2010) is het verschil tussen directieve en suggestieve feedback. In het eerste geval laat de leerkracht op sturende wijze weten wat er verbeterd moet worden ('Titel ontbreekt, voeg die toe.'). In het tweede geval wordt de controle in de handen van de leerling gelegd en geeft de leerkracht feedback met het oog op het onderliggende leerproces. Zulke feedback begeleidt de leerling aan de hand van suggesties en lezersvragen op een manier zodat hij in staat is zelfstandig de tekst te reviseren ('Weet de ontvanger van de brief nu waarom jij dit hebt geschreven?'). Echter, bij deze suggestieve feedback schuilt het gevaar dat leerlingen de informatie over het hoofd zien of moeten raden naar de bedoeling van de feedback (Ransdell, 1999). Wingard en Geosits (2014) tonen aan dat directieve opmerkingen het meest gepast en effectief zijn bij leerlingen die beginnend zijn op een bepaald vlak en nog de conventies van dit disciplinair genre proberen te leren. Ziv (1980) suggereert tevens op basis van onderzoek naar de effecten van feedbackopmerkingen dat expliciete, directief geformuleerde feedback als meest nuttig wordt ervaren bij het maken van grote conceptuele revisies. Deze vinden plaats wanneer leerlingen zich in de beginfase van het schrijven bevinden waarbij ze nog moeten uitpuzzelen wat er geschreven moet worden. Impliciete, suggestieve aanwijzingen werden daarnaast als meest efficiënt beschouwd bij het helpen presenteren van ideeën die al goed ontwikkeld waren.

### **Onderzoeksvraag en hypothesen**

Deze studie zal zich bezighouden met de rol van de schrijfprestaties van de leerlingen bij het geven en verwerken van feedback. Deze vraag is relevant omdat uit divers onderzoek is gebleken dat leerlingen met verschillende prestatieniveaus behoefte hebben aan verschillende soorten feedback. Om na te gaan of en hoe dit merkbaar is in de praktijk, zal gekeken worden naar twee aparte processen: het geven van feedback door de docent en het verwerken ervan door de leerling. Bij beide

processen zullen teksten van laag, gemiddeld en hoog niveau met elkaar worden vergeleken, ervan uitgaande dat deze niveaus corresponderen met het schrijfvaardigheidsniveau van de leerling in kwestie.

Ten eerste zal worden ingegaan op hoe en waarop docenten feedback geven op teksten van hoge en lage kwaliteit. Op basis van de beschreven literatuur uit het theoretisch kader is de verwachting dat docenten bij teksten van laag niveau meer feedback op inhoudsaspecten geven, om de leerling te helpen bij het structureren van en reflecteren op hun ideeën. Bij teksten van hoog niveau wordt meer feedback op oppervlaktekenmerken verwacht, ervan uitgaande dat de inhoud al van voldoende kwaliteit is. De vorm van de feedback zal daarnaast bij teksten van lager niveau vermoedelijk directief zijn zodat het voor leerlingen direct duidelijk is waar hun verbeterpunten liggen, terwijl de verwachting is dat op teksten van hoog niveau de feedback meer suggestief zal zijn geformuleerd met het doel de leerling te leren op eigen kracht ideeën verder uit te werken.

Ten tweede zal het effect van deze feedback op de kwaliteit van tekstrevisies worden geanalyseerd. Hier is de verwachting dat leerlingen met beginteksten van een lagere kwaliteit betere revisies zullen schrijven op basis van inhoudsfeedback die hen zal helpen de betekenis, organisatie en kwaliteit van de beargumentering van het stuk kloppend te maken. Leerlingen met beginteksten van hogere kwaliteit zullen daarnaast waarschijnlijk meer baat hebben bij oppervlaktefeedback. De al goede inhoud zal op deze wijze met juiste spelling en grammatica nog beter gepresenteerd kunnen worden. Verder is de verwachting dat directief vormgegeven feedback effectief zal zijn voor leerlingen met een lager beginniveau terwijl leerlingen met een hoger beginniveau betere revisies zullen schrijven op basis van suggestieve feedback. Voor leerlingen met een lager beginniveau kan er namelijk geen verwarring zijn ontstaan over de betekenis van de feedback wanneer deze directief is geformuleerd, terwijl leerlingen met een hoger beginniveau waarschijnlijk meer progressie kunnen maken als ze met behulp van tips en suggesties zelfstandig hun tekst leren te verbeteren.

## **Methode**

### **Participanten**

Er werken 114 basisschoolleerlingen mee aan het huidige onderzoek. Van dit aantal vielen er echter 13 uit, vanwege de oplevering van incompleet materiaal. De resterende 101 participanten zijn afkomstig uit de groepen 6 ( $n = 38$ ), 7 ( $n = 31$ ) en 8 ( $n = 32$ ), verspreid over twaalf scholen in Nederland. De kinderen variëren in leeftijd tussen de 8 en 12 jaar ( $M = 10.18$ ,  $SD = 0.96$ ). Hiervan zijn er 54 meisjes en 47 jongens.

Van elk van de twaalf scholen zijn ongeveer tien kinderen uit één klas geselecteerd. Voor elke klas was één leerkracht verantwoordelijk, met uitzondering van een klas waar twee leerkrachten de lessen verzorgden. Zodoende zijn in totaal dertien verschillende leerkrachten verantwoordelijk voor de feedback waarvan in dit onderzoek gebruik wordt gemaakt. Van deze dertien leerkrachten geven er vier aan groep 6 les, vijf aan groep 7 en ten slotte de resterende vier aan groep 8.

### **Materiaal en procedure**

Huidig onderzoek maakt gebruik van de testresultaten van het eerder genoemde Schrijfproject. Uit de lesmethode ‘Tekster’, dat uit het project is voortgekomen, is één opdracht geselecteerd. De leerlingen staan in deze opdracht voor de taak een informatieve adviesbrief te schrijven aan een toekomstig klasgenootje, genaamd Like. In de brief dienen ze Like advies te geven over hoe je een goede tekst schrijft in het Nederlands. De uitdaging is natuurlijk dat de leerlingen zich ook zelf houden aan de aanwijzingen die ze (zouden moeten) geven. Naar aanleiding van de eerste versie krijgen de leerlingen feedback van hun docent. Het is de bedoeling dat hiermee duidelijk wordt gemaakt wat goed is aan de tekst en wat nog beter kan. Om het verschaffen van feedback zo effectief mogelijk te laten verlopen, is vooraf een feedbacktraining gegeven aan de docenten. Hierin is aandacht besteed aan het belang van selectiviteit in het geven van de feedback, met de focus op hogere ordeaspecten van de tekst, zoals structuur en inhoud. Op basis van deze feedback schrijven de leerlingen een revisie.

Zowel de geschreven teksten als de feedback zijn beoordeeld door zes getrainde assessoren, allen derdejaars bachelorstudenten aan Universiteit Utrecht in de richting taal en communicatie. Om het niveau van de teksten vast te kunnen stellen is gebruik gemaakt van een beoordelingsschaal (zie bijlage I), waarmee aan de geschreven brieven scores toegekend zijn. Met het gebruik van een beoordelingsschaal zijn zowel sequentie-effecten als normverschuivingen voorkomen. Dit houdt in dat vermeden is dat de volgorde van de opstelbeoordeling en de algemene kwaliteit van de teksten invloed heeft gehad op de beoordeling in kwestie (Pollmann, Prenger & de Gloppe, 2012). De score is gebaseerd op de mate waarin de tekst voldoet aan de opdracht: hierbij geldt hoe informatiever de adviesbrief, hoe hoger de toegekende score. Hoewel de toegekende score kon variëren van 0 tot oneindig, werden de assessoren geleid door vijf ankermodellen in de schaal die als richtlijn dienden. Het puntenaantal behorend bij de ankermodellen reflecteerde het niveau van de betreffende tekst: zeer zwak (70), zwak (85), gemiddeld (100), sterk (115) en zeer sterk (130). De beoordelaars hebben onafhankelijk van elkaar de te beoordelen brieven vergeleken met de brieven die in de schaal aanwezig waren, om zo tot een oordeel te komen. Om objectiviteit te waarborgen, zijn tijdens het

beoordelingsproces geen details over de tekst of auteur worden verstrekt (zoals leeftijd, groep leerling, versie van de tekst e.d.). Omdat de beoordelingen van de zes assessoren voor zowel tekst 1 ( $\alpha = .96$ ) als tekst 2 ( $\alpha = .96$ ) tezamen zeer betrouwbaar bleken, is per tekst een gemiddelde score berekend.

Om daarnaast vast te kunnen stellen of de feedback gericht is op inhouds- of oppervlakteniveau, en directief of suggestief geformuleerd is, is de feedback van de docent gecodeerd met behulp van het ‘Feedbackscoringsprotocol’ (zie bijlage II). De feedback is gesegmenteerd op basis van het object van de feedback, of wanneer de toon veranderde van positief naar negatief, of omgekeerd. Per feedbackonderdeel hebben twee beoordelaars onafhankelijk van elkaar het scoringsprotocol ingevuld. Vervolgens hebben zij in overleg de eventueel bestaande verschillen in de oordelen besproken om zo tot een volledig overeenkomstig assessment te komen. Hoewel het protocol zich richt op meerdere aspecten van de feedbackverschaffing, zullen voor dit onderzoek alleen de secties ‘niveau’ en ‘functie’ gebruikt worden. Bij niveau is aangegeven op welke aspecten van de tekst de feedback is gericht: hogere orde aspecten, lagere orde aspecten of algemene zaken. Omdat we in dit onderzoek alleen geïnteresseerd zijn in feedback gericht op lagere en hogere orde aspecten, is in de hierop volgende resultatensectie niet in gegaan op algemeen geformuleerde feedback. Onder hogere orde aspecten valt feedback gericht op stijl of toon, structuur en inhoud. Onder lagere orde aspecten valt feedback gericht op interpunctie en hoofdlettergebruik, spelling, grammatica, lay-out en conventies. De functie, ofwel formulering, van de feedback, zal worden gecodeerd zoals beschreven door Underwood en Tregidgo (2010). Wanneer de feedback op sturende of evaluerende wijze is verwoord, wordt deze als directief gecodeerd. In dit geval wordt de controle bij de leerkracht gehouden. Is de feedback daarentegen als vraag, lezersreactie of suggestie vormgegeven en wordt de controle aan de leerling gegeven, dan is deze suggestief. Om hierbij een voorbeeld te schetsen zijn in tabel 1 twee voorbeeldzinnen weergegeven met bijbehorende codering.

**Tabel 1.** *Feedbackcodering voorbeeld*

Voorbeeld	Niveau	Functie
‘Titel ontbreekt’	Lagere orde (conventie)	Directief
‘Je zou kunnen proberen de zinnen met elkaar te verbinden’	Hogere orde (structuur)	Suggestief

## **Design & analyse**

Om de juistheid van de verwachtingen te toetsen, zullen meerdere statistische toetsen worden uitgevoerd op de dataset. Voordat dit gedaan wordt, zullen de eerste tekstversies gecategoriseerd worden in groepen van laag, gemiddeld en hoog niveau. Deze categorisering zal worden bepaald aan



de hand van de standaardafwijking van de gemiddelde score van de eerste tekstversies. Teksten met een score lager dan eenmaal de standaarddeviatie onder het gemiddelde zullen gecategoriseerd worden als teksten van lage kwaliteit, terwijl teksten met een score hoger dan eenmaal de standaarddeviatie boven het gemiddelde gecategoriseerd zullen worden als teksten van hoge kwaliteit. Met een ANOVA  $f$ -toets zal worden nagegaan of er verschil zit tussen de groepen in de soort feedback die ze ontvingen. Ten slotte zal getracht worden te toetsen aan de hand van welke soort feedback de meeste vooruitgang wordt geboekt. Met behulp van een regressieanalyse zal worden onderzocht in welke mate het verschil tussen de eerste en tweede versies van de teksten een effect is van de soort feedback van de docent.

## Resultaten

De gemiddelde score voor tekstkwaliteit van de eerste tekstversies tezamen is 97.13 (SD = 13.13). Zoals beschreven in de methode is met behulp van de standaarddeviatie boven en onder het gemiddelde de spreiding van het gemiddelde vastgesteld. Zodoende zijn teksten met een score lager dan 84 gecategoriseerd als teksten van laag niveau ( $n = 16$ , 15.8%), teksten met een score tussen de 84 en 110.26 als teksten van gemiddeld niveau ( $n = 67$ , 66.3%) en teksten met een score hoger dan 110.26 als teksten van hoog niveau ( $n = 18$ , 17.8%). Deze categorisatie maakt het mogelijk onderstaande resultaten per tekstniveau te vergelijken.

### Wat voor feedback wordt er gegeven?

Gemiddeld werden er 3,78 feedbackpunten per tekst verschaft (SD = 1.36). Hiervan was het grootste gedeelte gericht op inhoudsniveau (M = 2.04, SD = 1.3) en een kleiner gedeelte op oppervlakteniveau (M = 1.28, SD = 1.11). Dit verschil kan verklaard worden door de focus van de feedbacktraining die de docenten hebben ontvangen, waarin het belang van inhoudsgerichte opmerkingen werd benadrukt. De resterende feedback was algemeen en niet op de tekst gericht (M = 0.46, SD = 0.71). Er bleek daarnaast een groot verschil te bestaan tussen de formulering van feedback, dat gemiddeld meer op directieve wijze (M = 3.07, SD = 1.56) dan op suggestieve wijze (M = 0.71, SD = 0.78) werd verstrekt.

In tabel 2 is te zien in welke mate de feedback verschilt bij teksten van laag, gemiddeld en hoog niveau. Per groep is aangegeven hoeveel feedback er totaal gemiddeld is gegeven, daarnaast is daarvan in percentages aangegeven hoe en waarop de feedback is gericht.

**Tabel 2.** Gemiddelde feedback per tekst weergegeven in percentages, uitgesplitst per tekstniveau.

Beginniveau	N	Totaal FB M( <i>SD</i> )	Niveau [in %]			Functie [in %]	
			Oppervlakte	Inhoud	Algemeen	Directief	Suggestief
Laag	16	3.44 (1.37)	28.85	55.52	15.63	64.89	35.10
Gemiddeld	67	3.76 (1.46)	30.93	55.58	13.49	78.89	21.11
Hoog	18	4.17 (0.86)	39.07	47.13	13.8	86.94	13.06

Met behulp van de ANOVA  $f$ -toets is bekeken in welke gevallen het verschil in feedback tussen de tekstniveaus significant bleek. Dit bleek niet het geval bij het niveau waarop de feedback was gericht ( $f(2, 98) = 0.57, p = .57$ ), de prestatie van de leerling bleek geen significante invloed uit te oefenen op welk niveau de leerkracht feedback gaf. Wel werd er een verschil gevonden in beginniveaus bij de functie van de feedback ( $f(2, 98) = 3.44, p = .04$ ). Leerlingen met een hoog beginniveau bleken significant meer directief geformuleerde feedback te ontvangen dan leerlingen met een laag beginniveau.

### Welke feedback leidt voor wie tot de meeste vooruitgang?

De resultaten laten zien dat de tweede versie van de tekst gemiddeld significant beter is beoordeeld dan de eerste versie van de tekst ( $t(100) = -5.37, p < .001$ ). Wanneer de resultaten echter uitgesplitst worden per beginniveau, blijkt dit niet op significante wijze te gelden voor teksten waarvan de eerste versie al van hoog niveau was ( $f(2, 98) = 1.46, p = .24$ ). De vooruitgang in tekstkwaliteit was voor deze groep te klein, zoals te zien in tabel 3.

**Tabel 3.** Gemiddelden (standaarddeviatie) voor de scores op de eerste en tweede tekstversie en de vooruitgang, uitgesplitst per tekstniveau.

Beginniveau	<i>n</i>	Eerste versie	Tweede versie	Vooruitgang
Laag	16	75.94 (5.52)	82.67 (17.16)	6.73 (20.04)
Gemiddeld	67	97.39 (7.58)	104.59 (8.84)	7.20 (10.12)
Hoog	18	114.99 (2.06)	116.98 (4.87)	1.99 (4.07)
Totaal	101	97.13 (13.13)	103.33 (14.24)	6.20 (11.60)

Om na te gaan in welke mate de score op de tweede tekstversie te verklaard kan worden door de feedback is een regressieanalyse uitgevoerd, waarbij opnieuw de resultaten per beginniveau apart zijn genomen. De resultaten van deze analyse zijn in tabel 4 geplaatst.

**Tabel 4.** Resultaten van regressieanalyse, uitgesplitst per tekstniveau.

Beginniveau	Voorspellende factoren op score tweede tekstversie	Regressiegewicht	Standaard meetfout	T	Significantie
Laag	(Constant)	94.49	13.37	7.07	<.05
	Feedback op inhoud	-8.36	8.85	-0.94	.37
	Feedback op oppervlakte	-13.50	8.89	-1.52	.16
	Directieve feedback	5.73	9.60	0.60	.56
	Suggestieve feedback	5.58	11.59	0.48	.64
Gemiddeld	(Constant)	111.51	2.97	37.58	<.05
	Feedback op inhoud	3.84	1.45	2.65	<.05
	Feedback op oppervlakte	2.40	1.72	1.40	.17
	Directieve feedback	-4.61	1.54	-2.97	<.05
	Suggestieve feedback	-5.26	1.93	-2.72	<.05
Hoog	(Constant)	113.37	6.04	18.78	<.05
	Feedback op inhoud	1.13	1.72	.66	.52
	Feedback op oppervlakte	2.94	1.54	1.91	.08
	Directieve feedback	-1.26	1.91	-0.66	.52
	Suggestieve feedback	2.45	2.83	0.86	.40

**Regressieanalyse resultaten laag beginniveau.** Bij leerlingen met een laag beginniveau blijkt geen van de in deze studie bestudeerde feedbackvariabelen invloed te hebben op de prestatie op de tweede tekstversie. Hiermee is de verwachting niet uitgekomen dat inhoudsfeedback voor deze groep het meest effectief zal zijn bij het schrijven van een revisie. Ook de bijdrage van directief geformuleerde feedback blijkt niet significant, zoals wel verwacht werd.

**Regressieanalyse resultaten gemiddeld beginniveau.** Bij leerlingen die de eerste tekstversie op gemiddeld niveau schreven, werd de prestatie op de tweede tekst significant positief beïnvloed door feedback gericht op de inhoud van de tekst. Het regressiegewicht van deze variabele is 3.84, dat betekent dat met ieder feedbackpunt gericht op de inhoud van de tekst, de revisie met 3.84 punten stijgt. Zowel directieve als suggestieve feedback blijkt echter een significant negatieve invloed te hebben op de revisiescore.

**Regressieanalyse resultaten hoog beginniveau.** Voor leerlingen met een hoog beginniveau blijkt ook geen van de bestudeerde variabelen invloed uit te oefenen op de revisiescore. Hoewel de verwachting voor deze groep was dat oppervlaktefeedback en suggestieve feedback het meest effectief zouden zijn, bleek deze in deze studie niet uitgekomen te zijn.

## Conclusie

Deze studie heeft zich bezig gehouden met de rol van de schrijfpredaties van leerlingen bij het geven en verwerken van feedback. Om deze vraag te beantwoorden is gekeken naar hoe in de praktijk deze twee processen verliepen.

Allereerst werd onderzocht hoe de feedback werd gegeven door de docent. De verwachtingen waren hier wat betreft het niveau van de feedback dat leerlingen met een laag beginniveau meer feedback op inhoud zouden ontvangen terwijl leerlingen met een hoog beginniveau meer feedback op oppervlakteaspecten zouden krijgen. Bij gebrek aan significantie konden deze verwachtingen niet worden bevestigd. De verwachtingen wat betreft de functie van de feedback daarnaast waren dat leerlingen met een laag beginniveau meer directief geformuleerde feedback zouden krijgen terwijl leerlingen met een hoog beginniveau meer suggestieve feedback zouden ontvangen. Uit de resultaten bleek echter het omgekeerde het geval te zijn: leerlingen met een hoog beginniveau ontvingen significant meer directieve feedback dan leerlingen met een laag beginniveau. Leerlingen met een laag beginniveau kregen zodoende meer suggestieve feedback.

Vervolgens is nagegaan hoe de feedback door leerlingen met verschillende beginniveaus werd verwerkt. Wat betreft het niveau van de feedback waren hier de verwachtingen dat leerlingen met een laag beginniveau meer zouden profiteren van feedback op inhoud, terwijl leerlingen met een hoog beginniveau meer zouden vooruitgaan op basis van feedback gericht op de oppervlakte. Uit de regressieanalyse bleek echter dat de revisie van beide groepen niet significant werd beïnvloed door zowel feedback op inhoud als op oppervlakte. De groep die gemiddeld presteerde, bleek echter wel significant vooruit te zijn gegaan door feedback gericht op de inhoud van de tekst. De verwachtingen over de formulering van de feedback waren dat leerlingen met een laag beginniveau meer baat zouden hebben bij directieve feedback terwijl leerlingen met een hoog beginniveau meer zouden vooruitgaan door suggestieve feedback. Opnieuw bleken deze variabelen voor beide groepen niet significant bij te dragen aan de revisiescore. Voor de groep met een beginniveau bleek er wel een significant. Zowel directieve als suggestieve feedback bleek een negatieve invloed te hebben.

Kortom, de resultaten van deze studie tonen aan dat het prestatieniveau van de leerling geen rol speelde bij het niveau waarop de feedback was gericht. Wel werd de feedback significant anders geformuleerd bij leerlingen met een hoog beginniveau dan bij leerlingen met een laag beginniveau. Dit is niet in lijn met de theorie van Wingard en Geosits (2014) die juist stellen dat directief geformuleerde feedback het meest gepast en effectief is voor leerlingen met een laag prestatieniveau. De feedback die werd verschaft, blijkt voor zowel leerlingen met een laag beginniveau als met een

hoog beginniveau niet op significante wijze bij te dragen aan de score op de tweede tekstversie. De gemiddelde groep blijkt vooral vooruit te gaan door feedback gericht op de inhoud van hun tekst.

## Discussie

De resultaten van deze studie hebben verschillende implicaties. De feedback die is gegeven, blijkt niet altijd significant bij te dragen aan de revisiescore. Het hoeft dus niet automatisch te betekenen dat als feedback gericht is op inhoud, dit direct effectief is voor leerlingen met een laag beginniveau. Feedback kan namelijk ook genegeerd worden of een negatief effect teweegbrengen indien er sprake is van een gebrek aan begrip (Underwood en Tregidgo, 2010). Zoals Hattie en Timperley (2007) stelden is feedback het meest effectief als het de leerling duidelijk maakt wat hun einddoel is, hoe ze het nu doen en hoe ze verder moeten. Het is daarom van belang dat de feedback die wordt gegeven ook wordt uitgelegd en dat de leerling op weg wordt geholpen met het verbeteren van hun tekst.

Naar aanleiding van dit onderzoek zijn verschillende discussiepunten ontstaan die verdere aandacht vereisen. Een eerste punt is dat hoewel kinderen met een laag beginniveau wel progressie maken bij het herschrijven van hun tekst, deze vooruitgang niet te verklaren is door de feedbackvariabelen die in dit onderzoek zijn geanalyseerd. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de vooruitgang door andere zaken wordt veroorzaakt, zoals rijping: niet de feedback maar puur de oefening van het schrijven zou een betere score kunnen teweegbrengen. Een manier om te testen of dit het geval is, is het meenemen van een controlegroep. In vervolgonderzoek zou naast de groep die feedback krijgt, ook een groep kunnen worden getest die zonder feedback een tweede tekst schrijft. Door deze groepen te vergelijken, kan worden nagegaan hoeveel invloed feedback werkelijk heeft op het schrijven van een revisie.

Een ander opvallend resultaat is dat leerlingen met teksten van gemiddeld en hoog niveau meer directieve feedback ontvingen dan leerlingen met teksten van laag niveau. Deze soort feedback heeft voor de groep met een gemiddeld beginniveau tevens een negatieve invloed gehad op de revisiescore. Een oorzaak hiervoor kan zijn dat deze groepen meer positief geformuleerde feedback hebben ontvangen, die vaak controlerend werd gebracht (bijvoorbeeld: 'Mooie brief! Je geeft duidelijke tips waar Like zeker iets aan heeft.'). Het is zodoende waarschijnlijk dat leerlingen met een goede tekst positief geformuleerde feedback ontvingen dat directief was vormgegeven en hen niet hielp bij het reviseren. Dit gegeven in beschouwing nemend is het interessant om in toekomstig onderzoek de feedback te manipuleren. Door verschillende feedbackaspecten apart te nemen en te controleren, kan beter worden nagegaan welke feedback effectief is voor welke groepen.

Bovenstaande suggestie voor vervolgonderzoek kan ook van belang zijn bij het derde discussiepunt. In dit onderzoek is namelijk alleen gekeken naar de feedback die op schriftelijke wijze

aan de leerling werd verstrekt. Over de context in de klas is geen informatie beschikbaar, zo weten we niet wat er klassikaal of individueel mondeling is besproken. Om meer grip te krijgen op de feedbackverstrekking zouden dus niet alleen de feedbackaspecten maar ook de omgeving moeten worden gecontroleerd in vervolgonderzoek.

Een laatste punt betreft het referentiekader van Meijerink. Zoals in de inleiding naar voren kwam, is dit referentiekader opgericht om de docenten te helpen bij het diagnosticeren van de voortgang van de schrijfvaardigheid van leerlingen. In dit kader is opgesteld dat leerlingen op de basisschool moeten leren een brief te schrijven waarin ze eenvoudige informatie geven (2009, p. 15). In de opdracht 'Like' van de lesmethode Tekster krijgen de leerlingen deze opdracht, en kan dus gediagnosticeerd worden of ze hiertoe in staat zijn. Een aandachtspunt is echter wel dat de uiteindelijke opdracht wordt gerealiseerd met behulp van feedback. Deze feedback stelt hen in staat hun schrijfprestaties te verbeteren, met het doel om het begrijpen en reguleren van het schrijven in het algemeen vooruit te laten gaan. Door de leerlingen een revisie te laten schrijven, is getest hoe ze eenzelfde tekst verbeteren met behulp van feedback. Door daarnaast de leerlingen een nieuwe informatieve brief te laten opstellen, kan worden getest of ze de informatie in de feedback ook kunnen toepassen bij het schrijven van andere teksten. Zo kan worden nagegaan of de feedback hen heeft geholpen de schrijfvaardigheid over het algemeen te verbeteren. Aan de hand van een dergelijke vervolgoopdracht kan tevens nauwkeuriger worden vastgesteld of de leerlingen voldoen aan de richtlijnen van het referentiekader van Meijerink, namelijk het zelfstandig schrijven van een informatieve brief.

Kortom, deze studie heeft aangetoond dat leerkrachten niet goed blijken te weten welke leerlingen aan welke feedback de meeste behoefte hebben. Er zal in docentenopleidingen meer aandacht besteed moeten worden aan het onderdeel feedbackverschaffing, waarin duidelijk moet worden gemaakt welke feedback kinderen het meeste helpt de prestaties te verbeteren. Eerst zal aan de hand van de voorgestelde vervolgonderzoeken meer onderzoek gedaan moeten worden naar de juistheid van de theorieën die weergegeven zijn in het theoretisch kader, die in dit onderzoek nog niet te bevestigen waren.

#### Referenties

Beason, L. (1993). Feedback and revision in writing across the curriculum classes. *Research in the Teaching of English*, 27, 395-421.

- Covill, A. E. (1996). *Students' revision practices and attitudes in response to surface-related feedback as compared to content-related feedback on their writing* (Dissertation of Master's thesis) . University of Washington.
- Ferris, D. R. (1995). Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms. *TESOL Quarterly*, 29(1), 33-53.
- Franssen, H., & Aarnoutse, C. A. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3), 185-198.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hopman, M., & Glynn, T. (1988). Behavioral approaches to improving written expression. *Educational Psychology*, 8, 81-100.
- 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*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Koster, M. (2014). *Nieuwe methode schrijfonderwijs: Tekster*. Beter Begeleiden Digitaal.
- Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valdes, R., & Garnier, H. (2002). Teacher Feedback, Writing Assignment Quality, and Third-Grade Students' Revision in Lower-And Higher-Achieving Urban Schools. *Elementary School Journal*, 103(1), 3-25.
- Meijerink, H.P., Letschert, J.F., Rijlaarsdam, G.C.W., Bergh, H.H. van den & Streun, A. van (2009). Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus. In opdracht van Ministerie van OCW.
- Ransdell, D. R. (1999). Directive versus Facilitative Commentary. *Teaching English in the Two-Year College*, 26(3), 269-276.
- Smits, M. (2009). *Schrijven en leren op de pabo*. Nijmegen: Proefschrift Radboud Universiteit.
- Underwood, J. S., & Tregidgo, A. P. (2010). Improving Student Writing Through Effective Feedback: Best Practices and Recommendations. *Journal of Teaching Writing*, 22(2), 73-98.
- Wingard, Joel, & Geosits, Angela. (2014). Effective comments and revisions in student writing from WAC courses. *Across the Disciplines*, 11(1).
- Ziv, N. D. (1980). *The effect of teacher comments on the writing of four college freshmen*. New York: New York University.

## Bijlagen

## Bijlage I

## Beoordelingschaal Like

<p>Beste Like, heb je vrienden heb je ook een hobij <del>wat</del> is 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 <del>p</del> 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. Je moet op heel veel dingen leten. Het <del>het</del> belangrijkste is dat je en goed onderwerp hebt. En let op de spellingsregels. 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). 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 het af spelling</p>
70	85	100	115	130
<p>70 punten</p> <p><b>Pluspunten:</b> - goede aanhef</p> <p><b>Minpunten:</b> - 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)</p>	<p>85 punten</p> <p><b>Pluspunten:</b> - goede aanhef - de schrijver geeft drie tips voor het schrijven van een goede brief - interpunctie is correct</p> <p><b>Minpunten:</b> - tips zijn oppervlakkig - brief is alleen opsomming van tips, een inleiding of aanleiding ontbreekt: waarom deze brief? - afsluiting en ondertekening ontbreken</p>	<p>100 punten</p> <p><b>Pluspunten:</b> - 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</p> <p><b>Minpunten:</b> - tips zijn oppervlakkig - de brief bevat herhaling (2x goed onderwerp) - spelfouten (goeie, leten)</p>	<p>115 punten</p> <p><b>Pluspunten:</b> - 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</p> <p><b>Minpunten:</b> - schrijver maakt lange zinnen en gebruikt geen komma's - er ontbreken woorden (Ik zal je een paar tips en / als je echte een lange moet maken)</p>	<p>130 punten</p> <p><b>Pluspunten:</b> - 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)</p> <p><b>Minpunten:</b> - schrijver maakt lange zinnen - interpunctiefouten: enkele ontbrekende punten en komma's - spelfout: verijdelijk</p>



## Bijlage II

## Feedbackscoringsprotocol

Segmentatie van leerkracht feedback: feedback wordt gesplitst op basis van het object van de feedback, of wanneer het taken veranderend van goed naar slecht, of omgekeerd (bijvoorbeeld, "een duidelijk verhaal, maar het mist nog een titel"). Elk segment wordt gecodeerd op onderstaande aspecten.

Aspect	Codes	Voorbeelden
<b>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
Inhoud	Inhoud/object van de feedback.	0: Evaluatie (voldoende) of complimentjes (goedje best gedaan). 1: Het is beste of geachte; <u>uigeyen</u> omcirkeld 2: Kan 'Beste Geachte' weten dat je 4 smurfen wilt ontvangen?
Taken	Gericht op iets positiefs of negatiefs in de tekst.	0: Succes met herschrijven. 1: Denk aan hoofdletters. Wat is je tegenargument? 2: Je boodschap is duidelijk. Goeds 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: Geen van onderstaande 1: Interpunctie & hoofdlettergebruik 2: Spelling 3: <u>Grammatica</u> 4: <u>Lay-out/conventies</u> 5: <u>Stijl/toon</u> 6: Structuur 7: Inhoud
Oplossing	Wordt er een suggestie voor verbetering gedaan?	0: voldoende; succes met herschrijven 1: <u>benj k</u> > ben ik; vriendelijke > Vriendelijke; , toegevoegd 2: Let meer op de spelling; <u>contener</u> > 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; jnl-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.
Functie	Mate van controle die ervan uitgaat	0: Leuk begin! 1: Leuk begin <u>daardoor</u> weet <u>Lika</u> waarom je deze tekst schrijft 2: Je geeft maar liefst 4 verschillende tips, wat goed. <u>Hierdoor</u> weet <u>Lika</u> vast hoe hij een goede brief moet schrijven.
Algemeen		0: Je mening staat er duidelijk in. Leuk geschreven. 1: Wat zijn argumenten voor de stelling? Het is beste of geachte. 2: <del>Lees je verhaal hardop door, zindiet elke zin</del>
Algemeen		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?
Selectief	Op hoeveel punten wordt feedback gegeven?	0: geen oplossing 1: oplossing gericht op tekst 2: oplossing ook gericht op begrijpen en reguleren van het schrijfproces
Algemene kwaliteit	Hoe informatief, behulpzaam en motiverend is de feedback?	1: controle bij de leerkracht (sturend, evaluerend) 2: controle bij de leerling (vraag/lezersreactie/suggestie)
		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.