

## EFFECTIEVE FEEDBACK

*Onderzoek naar effectieve feedback bij het verbeteren van schrijffprestaties van  
basisschoolleerlingen*

Amy M. Schellevis

Universiteit Utrecht

Eindwerkstuk Bachelor Communicatie- en informatiewetenschappen

Begeleider: Mw. I.R. Bouwer

Student: A.M. Schellevis (3988376)

E-mailadres: A.M.Schellevis@students.uu.nl

Aantal woorden: 4927

8 juli 2015

### **Samenvatting**

Uit onderzoek van Cito blijkt dat huidige schrijfniveau van basisschoolleerlingen onder de maat is. Dit gegeven is de aanleiding voor deze studie naar effectieve feedback bij het verbeteren van schrijfprestaties van leerlingen. Dit vraagstuk is relevant, omdat uit de literatuur is gebleken dat feedback een positieve invloed kan hebben op de prestaties van leerlingen. Om het effect van feedback te onderzoeken is de data gebruikt van 100 leerlingen van 12 verschillende basisscholen. Leerlingen schreven een informatieve brief, kregen schriftelijke feedback van hun leerkracht en moesten vervolgens een revisie schrijven. De resultaten laten ten eerste zien hoe leerkrachten feedback geven. Leerkrachten geven in groep 7 de meeste en in groep 6 de minste hogereordefeedback. In groep 8 geven leerkrachten de meeste uitleg bij feedback, in groep 6 de minste. Ten tweede blijkt uit een regressieanalyse dat hogereordefeedback en feedback met uitleg geen invloed hebben op de vooruitgang in schrijfprestaties. In groep 7 is hogereordefeedback wel in kleine mate verantwoordelijk voor de score op de tweede tekst, maar deze score is niet significant hoger dan de score op de eerste tekst. De scores die leerlingen op de tweede tekst halen, worden vooral bepaald door de scores op de eerste tekst. Uit deze studie blijkt dus dat de feedback van leerkrachten nog niet effectief is. Leerkrachten hebben meer training nodig om te zorgen dat hun feedback in de toekomst kan bijdragen aan een verbetering van de schrijfprestaties van leerlingen. De resultaten van het onderzoek bieden handvaten voor het verbeteren van trainingen voor leerkrachten.

### **Aanleiding**

Door de toenemende digitalisering wordt schriftelijke communicatie in de huidige maatschappij steeds belangrijker. Smartphones en computers worden veelvuldig gebruikt voor het overbrengen van tekstuele boodschappen. Men moet in staat zijn om via geschreven tekst informatie te vragen, een verzoek in te dienen, iemand te overtuigen of ervaringen te delen. Er kunnen verschillende problemen en lastige situaties ontstaan wanneer iemand deze vaardigheden niet goed beheerst. Naast het maatschappelijke belang van schrijfvaardigheid is voor leerlingen ook hun leersucces sterk afhankelijk van de mate waarin zij een goede tekst kunnen schrijven. Door te schrijven kunnen zij namelijk nieuwe kennis beter doorgronden, in nieuwe situaties toepassen en nieuwe inzichten krijgen. Deze functies van schrijven heten lerend schrijven (Henkens, 2012).

Het is dus essentieel dat leerkrachten in staat zijn om leerlingen goed schrijfonderwijs te bieden, maar de kwaliteit van het onderwijs laat momenteel nog te wensen over (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Tijdens de opleiding van leerkrachten wordt te weinig aandacht besteed aan het onderwijzen van schrijfvaardigheid. De gebrekkige aandacht voor schrijfvaardigheid komt uiteraard de schrijfprestaties van leerlingen niet ten goede. Het blijkt dat het schrijfniveau van leerlingen op de basisschool vandaag de dag onder de maat is (Cito, 2013). Voor beginnende schrijvers is het schrijven van een goede tekst erg lastig. Tijdens het schrijven moet men zich namelijk tegelijkertijd met verschillende aspecten bezig houden, zoals het ontwikkelen van ideeën, de tekstopbouw, de formulering van zinnen, spelling, interpunctie en schrijven als motorische handeling. Daarnaast moeten schrijvers rekening houden met het doel en publiek van de tekst. De cognitieve overbelasting die hierdoor ontstaat, is de belangrijkste oorzaak van een lage tekstkwaliteit bij schrijvers (Koster, 2014). De Universiteit Utrecht is in 2012 samen met Cito en de Avans Hogeschool met een schrijfproject gestart om de schrijfprestaties van leerlingen te verbeteren.

### **Het belang van feedback**

Een van de manieren om de algemene prestaties van leerlingen te verbeteren is feedback. Dit is een krachtig middel, omdat het leerlingen kan helpen bij het verbeteren van huidige prestaties. Het blijkt zelfs dat feedback één van de sterkste factoren is bij het behalen van positieve resultaten in het leerproces (Hattie & Timperley, 2007). Feedback zorgt er namelijk voor dat de aandacht van leerlingen verschuift van hun oorspronkelijke ideeën naar de opdracht van de leerkracht (Sommers, 1982). Goede feedback zorgt daarnaast ook voor een verbetering van de motivatie van leerlingen (Kluger & DeNisi, 1996).

Echter, soms begrijpen leerlingen het doel of idee achter feedback niet. Zij kunnen dan geen goede koppeling maken met hun bestaande kennis. De feedback wordt veel te letterlijk genomen of er vindt geen positief effect plaats. Er kan zelfs verwarring worden opgeroepen of een averechts effect ontstaan. Om dit negatieve effect te voorkomen moet de informatie in feedback aansluiten op bestaande kennis.

De informatie in feedback moet antwoord geven op de volgende vragen: (1) Wat is het doel van de opdracht?, (2) Welke vooruitgang wordt er richting het doel van de opdracht gemaakt? en (3) Welke handelingen zijn nodig voor een (sterkere) vooruitgang? De leerling kan door deze vragen inzicht krijgen in de huidige prestatie en daarnaast wordt ook duidelijk welke aanpassingen nog nodig zijn om een verbetering te realiseren, richting het doel.

### **Feedback op schrijfstijl**

Feedback kan ook specifiek bijdragen aan het verbeteren van schrijfstijl. De definitie van feedback in het schrijfproces is volgens Keh (1990) als volgt: *'Input from a reader to a writer with the effect of providing information to the writer for revision.'* (p. 294). Effectieve feedback leert de schrijver waar de lezer verward of misleid wordt. Een lezer kan een tekst niet begrijpen door bijvoorbeeld het ontbreken van informatie, onlogische zinsbouw of onlogische woordkeuze. Schrijvers vinden het echter moeilijk om de reacties van lezers in te beelden (Sommers, 1982). Feedback is dus voor hen een goed hulpmiddel, omdat ze hierdoor inzicht kunnen krijgen in de behoeften van lezers en daar hun nieuwe tekst op kunnen aanpassen.

Effectieve feedback zorgt voor een motief om veranderingen aan te brengen tijdens het schrijven van een revisie (Clare et al., 2000). Daarnaast geeft deze feedback leerlingen een goede mogelijkheid om hun tekst te reviseren en zich te ontwikkelen als schrijvers. Feedback laat dus zien waar de schrijver momenteel staat ten opzichte van de te verwachten kwaliteit, wat de hoofdkenmerken van kwaliteit zijn en wat er nodig is om het gat tussen de huidige en de gewenste prestatie te dichten (Parr & Timperley, 2010).

### **Kenmerken van effectieve feedback**

Er zijn verschillende kenmerken van feedback die kunnen bijdragen aan het verbeteren van de schrijfstijl van leerlingen. Underwood en Tregidgo (2006) hebben op basis van een literatuurstudie verschillende aanbevelingen gedaan voor kenmerken die bijdragen aan de effectiviteit van feedback.

### **Niveau feedback**

Allereerst zijn er twee niveaus waarop feedback bij geschreven teksten gericht kan zijn: lage orde en hoge orde. Lagereordefeedback is gericht op de oppervlaktekenmerken van een tekst, zoals woordkeuze, spelling en grammatica. Hogereordefeedback richt zich op inhoud en structuur en helpt leerlingen om de betekenis en het communicatieve doel van de tekst over te brengen. Ze kunnen dit doen door het toevoegen en/of verwijderen van inhoud en door het veranderen van de structuur (Matsumura et al., 2002).

Het soort feedback dat effectief is, is afhankelijk van het prestatieniveau van leerlingen (Underwood & Tregidgo, 2006). Leerlingen met een lage schrijfvaardigheid zijn positiever over hogereordefeedback dan leerlingen met een hoge schrijfvaardigheid. Daarnaast blijkt dat met name beginnende schrijvers begeleiding nodig hebben bij het evalueren van ideeën en het aanpassen van de inhoud van teksten (Matsumura, 2002).

### **Uitleg**

Naast het feit dat het niveau waarop feedback wordt gegeven van invloed is op de schrijfprestaties, kan ook de mate waarin uitleg wordt gegeven bij feedback bepalend zijn voor het effect. Leerlingen moeten namelijk de feedback kunnen begrijpen en koppelen aan hun schrijfprestaties.

Zoals eerder aangegeven kan feedback het motief creëren om veranderingen aan te brengen tijdens het schrijven van een tweede tekstversie. Uit studies is echter ook gebleken dat leerlingen niet wisten wat ze met feedback moesten doen wanneer leerkrachten heel algemene feedback gaven, zonder duidelijk te zijn over de veranderingen die ze wilden zien in de schrijfopdracht (Underwood & Tregidgo 2006). Zo schrijft Keh (1990) dat feedback zoals 'good' of 'why?' onduidelijk was voor studenten. Bij 'good' wisten ze niet goed of het bedoeld was om de grammatica, de inhoud of de schrijfstijl te complimenteren. Bij 'why?' vonden ze dat er niet genoeg informatie werd gegeven om de vraag van de leerkracht succesvol te beantwoorden. Volgens Lynch en Klemans (geciteerd in Underwood & Tregidgo, 2006) hebben leerlingen uitleg nodig om de feedback van leerkrachten te begrijpen. Wanneer feedback niet specifiek is en geen goede uitleg bevat, wordt deze door leerlingen niet als erg behulpzaam, of zelfs als nutteloos, ervaren (McGee in Underwood & Tregidgo, 2006).

Wanneer de feedback uitleg bevat en specifiek is, is het voor leerlingen duidelijker wat ze moeten doen om hun schrijfprestaties te verbeteren. Het is dus veel behulpzamer wanneer leerkrachten uitleggen hoe een leerling de tekst kan verbeteren, in plaats van enkel

aan te geven dat de tekst verbetering nodig heeft (Underwood & Tregidgo, 2006). Onderzoek laat zien dat de voorkeur van leerlingen aansluit op deze feedbackkenmerken. Leerlingen vinden namelijk dat leerkrachten met hun feedback moeten uitleggen wat de leerling fout doet (Bardine et al. In Underwood & Tregidgo, 2006).

### **Onderzoeksvragen en hypothesen**

Om een beter begrip te krijgen van de rol van feedback bij de verbetering van de schrijfvaardigheid staat de volgende onderzoeksvraag centraal: *‘Wat is effectieve feedback bij het verbeteren van de schrijfprestaties van basisschoolleerlingen?’* Om tot een antwoord op deze onderzoeksvraag te komen, wordt deze vraag opgesplitst in twee deelvragen.

De eerste deelvraag zal zich richten op het soort feedback dat door leerkrachten gegeven wordt: *Hoe geven leerkrachten feedback en in hoeverre verschilt dit tussen groep 6, 7 en 8?* De verwachting is dat leerlingen in groep 6 meer hogereordefeedback ontvangen. Beginnende schrijvers blijken immers bij het schrijven van teksten nog veel begeleiding nodig te hebben op inhoudelijk niveau (Matsumura, 2002). Zij zullen waarschijnlijk minder goed dan leerlingen uit groep 7 en 8 in staat zijn om zelf een goed lopende tekst te schrijven die de communicatieve boodschap duidelijk overbrengt. In groep 8 zal de inhoud van de tekst naar verwachting al meer op orde zijn. De leerkracht hoeft de feedback dan minder op hogereordekenmerken te richten.

Eerder onderzoek laat weinig zien over de manier waarop leerkrachten uitleg geven bij hun feedback. Er is uit onderzoek wel gebleken dat leerlingen uitleg nodig hebben om de feedback van leerkrachten te begrijpen (Lynch & Klemans geciteerd in Underwood & Tregidgo, 2006). Samen met het feit dat de huidige schrijfprestaties van basisschoolleerlingen onder de maat zijn, scheidt dit resultaat de verwachting dat leerkrachten weinig uitleg geven bij feedback.

De tweede deelvraag richt zich op de relatie tussen feedback en de schrijfprestaties van leerlingen: *‘Wat is het effect van feedback op de schrijfprestaties van leerlingen in het algemeen en wanneer onderscheid wordt gemaakt tussen groep 6, 7 en 8?’* De verwachting is, op basis van de literatuur, dat hogereordefeedback in het algemeen een positief effect heeft op de schrijfprestaties. De verwachting is ook dat dit effect bij leerlingen uit groep 6 groot is. Bij deze leerlingen is namelijk waarschijnlijk nog de meeste inhoudelijke verbetering mogelijk. Tevens wordt verwacht dat het geven van uitleg bij feedback voor alle groepen van toegevoegde waarde is bij het verbeteren van schrijfprestaties. Uit de literatuur blijkt namelijk dat leerlingen behoefte hebben aan feedback, waarbij de

verwachtingen en eisen van de leerkracht duidelijk naar voren komen. Met het geven van uitleg kunnen leerkrachten hun feedback verduidelijken.

### Methode

In dit onderzoek werd de data van lesmethode Tekster gebruikt. Deze lesmethode is ontwikkeld voor de bovenbouw (groep 6, 7 en 8) van het basisonderwijs. Leerlingen kregen met Tekster een algemene strategie aangereikt voor de aanpak van schrijftaken. Met behulp van acroniemen kregen de leerlingen de verschillende fasen van het schrijfproces aangeleerd (zie tabel 1).

Tabel 1

*Gebruikte acroniemen per leerjaar*

<b>Groep 6: VOS</b>	<b>Groep 7: DODO</b>	<b>Groep 8: EKSTER</b>
Verzinnen	Denken	Eerst nadenken
Ordenen	Ordenen	Kiezen en ordenen
Schrijven	Doen	Schrijven
	Overlezen	Teruglezen
		Evalueren
		Reviseren

Ook de leerkrachten ontvingen extra ondersteuning; zij kregen uitleg over het geven van goede lessen in schrijfvaardigheid, waarbij een speciale plaats was weggelegd voor het geven van feedback.

### Participanten

Er werkten 114 basisschoolleerlingen van 12 verschillende scholen mee aan het onderzoek. Vanwege incompleet materiaal zijn er 14 leerlingen uitgevallen. De kenmerken van de resterende 100 leerlingen staan vermeld in tabel 2. De leerlingen kregen les van 12 verschillende leerkrachten.

Tabel 2

*Kenmerken leerlingen (N=100) uitgesplitst naar sekse*

	<b>Totaal</b>	<b>Jongen</b>	<b>Meisje</b>
Totaal	100	46	52
Groep 6	37	16	21
Groep 7	31	17	14
Groep 8	32*	13	17

\* N missing = 2 bij Sekse in Groep 8

## **Materiaal en procedure**

De leerlingen die deelnamen aan dit onderzoek ontvingen aan het begin van het schooljaar een werkboek. Dit werkboek bevatte 15 lessen die vrijwel allemaal zijn opgebouwd volgens een vast patroon. Iedere les begon met een klassikale introductie waarbij de klas interactief werkte aan het communicatieve doel van de tekst, het oriënteren op het genre en de activatie van voorkennis van leerlingen. Na de introductie volgde een schrijfopdracht met de stappen van het acroniem. In dit onderzoek werd de data van een specifieke opdracht uit het werkboek gebruikt, waarbij leerlingen een informatieve brief en revisie moesten schrijven.

### **Teksten leerlingen**

De opdracht tot het schrijven van een brief werd voor leerlingen uit alle groepen hetzelfde omschreven. De leerlingen moesten aan een denkbeeldig nieuw klasgenootje een informatieve brief schrijven met uitleg over hoe je in het Nederlands een goede tekst schrijft en dus een hoog cijfer voor taal haalt. Daarbij werd de leerlingen gevraagd om zoveel mogelijk tips en adviezen te geven.

Na het maken van deze opdracht ontvingen alle leerlingen geschreven feedback van hun leerkracht. Met behulp van deze feedback moesten ze hun eerste tekst herschrijven. Het doel hiervan was dat leerlingen een verbeterde versie van de eerste tekst konden schrijven. In de uitleg werd aangegeven dat de leerlingen de feedback van hun leerkracht moesten gebruiken om de eerste brief nog een keer te schrijven. Alles wat al goed was bij de eerste tekst moesten ze in stand houden tijdens het schrijven van de tweede tekst.

### **Feedback leerkrachten**

De leerkrachten gaven hun feedback op een aparte bladzijde in het werkboek. Het was dus niet de bedoeling dat leerkrachten hun feedback in of naast de teksten van leerlingen schreven. Ter ondersteuning bij het doceren van schrijfvaardigheid kregen leerkrachten verschillende handleidingen. In deze handleidingen werd onder andere het uitgangspunt van feedback besproken. Dit uitgangspunt was volgens de handleidingen een antwoord op de vraag: Wat heeft deze leerling nodig om verder te komen? Met behulp van de handleidingen leerden leerkrachten dat feedback de leerling duidelijk moet maken wat er goed is aan de tekst en wat er nodig is om de tekst te verbeteren. Ook werd er geschreven dat het bij het geven van feedback belangrijk is te beoordelen in welke mate de leerling het communicatieve doel van de opdracht heeft bereikt en hoe hij/zij de tekst op dit punt kan verbeteren. Verder stond er ook in de handleiding dat leerkrachten bij het geven van feedback een selectie moesten maken van de belangrijkste feedbackpunten. De focus van



de feedback moest liggen op de hogere ordekenmerken van de tekst. Deze informatie uit de handleiding werd voor de start van de lessen aan de leerkrachten gegeven, zodat zij deze kennis konden gebruiken bij het geven van zo effectief mogelijke feedback. Ter ondersteuning bij het geven van feedback moesten de leerkrachten gebruik maken van beoordelingsschaal Like (Bijlage A).

### **Beoordeling van de teksten**

Alle teksten die de leerlingen hadden geschreven, werden beoordeeld door zes getrainde beoordelaars. Deze beoordelaars waren allemaal derde- of vierdejaars studenten Communicatiewetenschappen en hebben dus achtergrondkennis op het gebied van taal. Alle beoordelaars kenden scores toe aan alle eerste en tweede teksten. Nadat alle teksten waren gescoord, werden er analyses uitgevoerd op de mate van overeenstemming tussen beoordelaars en de betrouwbaarheid van de scores. Zowel bij de eerste tekst ( $\alpha = .96$ ) als bij de tweede tekst ( $\alpha = .96$ ) was er sprake van een hoge correlatie. Dit wees op een zeer goede overeenstemming tussen de zes beoordelaars en daarom werd voor elke tekst een gemiddelde score berekend.

De beoordelaars maakten gebruik van de beoordelingsschaal Like. De rangorde van de voorbeeldteksten werd bepaald op basis van positieve en negatieve kenmerken van de tekst. Deze kenmerken zijn zowel inhoudelijk (zoals ‘tips zijn te oppervlakkig’) als oppervlakkig (zoals ‘interpunctie is correct’) van aard. Deze voorbeeldteksten waren voorzien van een score. Bij de beoordelingsschaal Like loopt de score van de ankerteksten van 70 tot 130. De score voor tekstkwaliteit mocht echter ook lager dan 70 of hoger dan 130 zijn.

Bij een schaalverdeling moet een beoordelaar een schrijfproduct expliciet vergelijken met een reeks in kwaliteit oplopende voorbeeldteksten (Van den Bergh & Meuffels, 2000). Doordat de beoordelaars hun scores moesten baseren op de ankerteksten, konden zij een genuanceerd oordeel geven. Door het gebruik van de beoordelingsschaal werd verwacht dat de beoordelaars minder uiteenlopende scores zouden toekennen aan de teksten (Van den Bergh & Meuffels, 2000).

### **Codering van de feedback**

Alle feedback werd beoordeeld door dezelfde zes beoordelaars als bij de teksten van de leerlingen. Bij het coderen van de feedback werkten de beoordelaars in tweetallen samen. Iedere beoordelaar analyseerde de feedback eerst individueel, waarna in tweetallen overeenstemming werd gezocht in de beoordeling. Alle feedback werd verdeeld over drie tweetallen, waardoor ieder tweetal een derde van de feedback had beoordeeld.

De feedback werd eerst gesegmenteerd in verschillende feedbackpunten. De verschillende punten konden door de segmentatie apart gecodeerd worden en er kon bepaald worden op hoeveel punten een leerkracht feedback had gegeven. De segmentatie vond plaats op basis van het onderwerp en de toon van de feedback. De toon van feedback kan veranderen van positief naar negatief, of andersom. Een voorbeeld ter verduidelijking; ‘Prima indeling van de brief, maar de inleiding is niet helder.’ De feedback uit dit voorbeeld bevat twee segmenten; ‘prima indeling van de brief’ en ‘maar de inleiding is niet helder’. Bij de overgang tussen deze twee segmenten verandert zowel de toon van de feedback als het onderwerp waarop de feedback gericht is.

De manier van feedback geven werd gecodeerd met een feedbackscoringsprotocol (zie Bijlage B). Dit protocol is gebaseerd op belangrijke feedbackkenmerken uit de literatuur. In de onderhavige studie worden de kenmerken Niveau en Uitleg uitgelicht, zie tabel 3. In deze tabel is te zien hoe de kenmerken in het protocol zijn verwerkt.

Tabel 3

*Kenmerken ‘niveau’ en ‘uitleg’ in het feedbackscoringsprotocol*

<b>Kenmerk</b>	<b>Code</b>	<b>Voorbeeld</b>
Niveau	0: algemeen, niet gericht op de tekst	0: Evaluatie (voldoende) of complimentjes (goed je best gedaan).
	1: lagere-orde aspecten	1: Het is beste of geachte; ‘uigeven’ omcirkeld
	2: hogere-orde aspecten	2: Kan ‘Beste Geachte’ weten dat je 4 smurfen wilt ontvangen?
Uitleg	0: evaluatie zonder uitleg	0: Leuk begin!
	1: uitleg	1: Ik weet niet goed wat je wil want je stelt geen vraag.
	2: uitleg met specifieke verwijzing naar de tekst	2: Wat goed dat je aan het einde aangeeft dat je de bon hebt toegevoegd!

### **Design en analyse**

Er werden verschillende kwantitatieve analyses uitgevoerd om de correctheid van de hypothesen te toetsen. Allereerst werd onderzocht hoe leerkrachten feedback gaven. Dit werd gedaan door eerst het totaal aantal feedbackpunten te berekenen. Vervolgens werd berekend welk percentage van de feedback gericht was op hogereordekenmerken en welk percentage van de feedback uitleg bevatte. Door het uitvoeren van een ANOVA *f*-toets werd onderzocht of er significante verschillen bestaan tussen groep 6, 7 en 8.

Daarna werd berekend welke scores leerlingen behaald hadden op de eerste en de tweede tekst en of er een significant verschil bestond tussen deze twee tekstscores. Met een gepaarde t-toets werd onderzocht of er een significant verschil in tekstscores bestond binnen groep 6, 7 en 8.

Om te onderzoeken in hoeverre hogereordefeedback en uitleg effect hebben op de score op de tweede tekst, gegeven de score op de eerste tekst, werd een regressieanalyse uitgevoerd. Hierbij was de afhankelijke variabele de score op de tweede tekst. De onafhankelijke variabelen waren het percentage hogereordefeedback en het percentage feedback met uitleg.

## Resultaten

### Hoe geven leerkrachten feedback?

Leerkrachten gaven gemiddeld 3.79 punten feedback per tekst ( $SD = 1.37$ ). Er is geen significant verschil tussen groep 6, 7 en 8 in het aantal feedbackpunten dat leerkrachten gaven ( $F(2) = 0.41, p = .67$ ). Van het totaal aantal feedbackpunten was 53.94 procent ( $SD = 30.48$ ) gericht op hogereordekenmerken en 27.65 procent ( $SD = 27.23$ ) bevatte uitleg. In tabel 4 zijn de percentages hogereordefeedback en uitleg weergegeven, uitgesplitst per groep.

Tabel 4

*Percentage hogereordefeedback en uitleg, uitgesplitst per groep*

	<i>N</i>	<b>% hogere orde (SD)</b>	<b>% uitleg (SD)</b>
Totaal	100	53.94 (30.48)	27.65 (27.23)
Groep 6	37	39.51 (31.45)	20.38 (28.11)
Groep 7	31	71.13 (23.93)	24.61 (24.09)
Groep 8	32	53.96 (26.83)	38.91 (26.09)

Het percentage hogereordefeedback verschilde significant per groep ( $F(2) = 10.89, p < .001$ ). In groep 7 gaven leerkrachten het meeste hogereordefeedback en in groep 6 het minst. Daarnaast bleek ook het percentage feedback met uitleg per groep te significant te verschillen ( $F(2) = 4.55, p < .05$ ). Leerkrachten gaven in groep 8 de meeste uitleg, in groep 6 het minst.

### Wat scoren leerlingen?

In tabel 5 staan de scores van de leerlingen. De resultaten laten zien dat de scores op de tweede tekst gemiddeld significant hoger waren dan de scores op de eerste tekst ( $t(99) = -5.28, p < .001$ ).

Tabel 5

*Gemiddelde scores (standaarddeviaties) uitgesplitst per groep*

	<b>Tekst 1 (SD)</b>	<b>Tekst 2 (SD)</b>	<b>Vershil (SD)</b>
Totaal	97.36 (12.98)	103.51 (14.19)	6.15 (11.65)
Groep 6	92.68 (13.11)	100.49 (8.10)	7.82 (8.82)
Groep 7	98.17 (12.93)	100.76 (20.64)	2.58 (15.84)
Groep 8	102.00 (11.31)	109.66 (9.83)	7.66 (9.05)

Wanneer we onderscheid maken tussen de verschillende groepen blijkt dat leerlingen in groep 6 ( $t(36) = -5.39, p < .001$ ) en in groep 8 ( $t(31) = -4.79, p < .001$ ) gemiddeld een significant hogere score op de tweede tekst. Leerlingen uit groep 7 haalden geen significant hogere score op de tweede tekst ( $t(30) = -0.91, p = .37$ ).

### Leidt feedback tot vooruitgang?

Om na te gaan in welke mate de score op de tweede tekst te verklaren is door feedback is er een regressieanalyse uitgevoerd. Allereerst werd onderzocht wat het effect van feedback is voor alle leerlingen samen (zie tabel 6).

Tabel 6

*Resultaten regressieanalyse*

	<b>Predictor</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>SE</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Totaal	(Constant)	34.33	8.33	4.11	< .001*
	Tekst 1	0.71	0.08	8.51	< .001*
	% hogere orde	0.06	0.04	1.75	0.08
	% uitleg	-0.06	0.04	-1.43	0.15

\*Significant

Het model waarin de score op de eerste tekst, het percentage hogereordefeedback en het percentage feedback met uitleg zijn opgenomen verklaarde 44% van de scores op de tweede tekst ( $R^2 = .44$ ). Het regressiegewicht van de eerste tekst op de tweede tekst was 0.71. Dit betekent dat voor elk punt hoger op de eerste tekstversie, de score op de tweede tekst met 0.71 punten toenam. Het regressiegewicht voor zowel het percentage hogereordefeedback

als het percentage feedback met uitleg was niet significant. Dit betekent dat deze variabelen geen voorspellers waren van de score op de tweede tekst.

Ook voor het onderzoeken van het effect bij de verschillende groepen is een regressieanalyse uitgevoerd (zie tabel 7).

Tabel 7

*Resultaten regressieanalyse, uitgesplitst per groep*

	<b>Predictor</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>SE</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Groep 6	(Constant)	57.62	7.41	7.78	< .001*
	Tekst 1	0.47	0.08	6.23	< .001*
	% hogere orde	-0.01	0.05	-0.30	0.77
	% uitleg	0.02	0.05	0.33	0.74
Groep 7	(Constant)	-20.77	22.32	-0.93	.36
	Tekst 1	1.09	0.20	5.45	< .001*
	% hogere orde	0.25	0.11	2.24	.03*
	% uitleg	-0.17	0.11	-1.59	.13
Groep 8	(Constant)	49.74	12.65	3.93	.001*
	Tekst 1	0.58	0.12	4.75	< .001*
	% hogere orde	0.06	0.05	1.21	.24
	% uitleg	-0.05	0.05	-0.98	.33

\*Significant

In groep 6 bleek dat 57% van de score op de tweede tekst verklaard kon worden door het model waarin de score op de eerste tekst, het percentage hogereordefeedback en het percentage feedback met uitleg zijn opgenomen ( $R^2 = .57$ ). Het regressiegewicht van de eerste tekst op de tweede tekst was 0.47. Dit betekent dat voor elk punt hoger op de eerste tekst, de score op de tweede tekst met 0.47 punten toenam. Het regressiegewicht voor zowel hogereordefeedback als feedback met uitleg was niet significant. Dit betekent dat deze variabelen geen voorspellers waren van de score op de tweede tekst.

In groep 7 bleek dat 60% van de score op de tweede tekst verklaard kon worden door het model waarin de score op de eerste tekst, het percentage hogereordefeedback en het percentage feedback met uitleg zijn opgenomen ( $R^2 = .60$ ). Het regressiegewicht van de eerste tekst op de tweede tekst was 1.09. Dit betekent dat voor elk punt hoger op de eerste tekst, de score op de tweede tekst met 1.09 punten toenam. Het regressiegewicht voor het percentage hogereordefeedback was ook significant. Dit betekent dat bij ieder percentagepunt dat leerkrachten meer hogereordefeedback gaven, de score op de tweede

tekst met 0.25 omhoog ging. Het regressiegewicht voor uitleg was niet significant. Dit betekent dat deze variabele geen voorspeller was van de score op de tweede tekst.

In groep 8 blijkt dat het model met de score op de eerste tekst, het percentage hogereordefeedback en het percentage feedback met uitleg 47% van de score op de tweede tekst verklaarde ( $R^2 = .47$ ). Het regressiegewicht van de eerste tekst op de tweede tekst is 0.58. Dit betekent dat voor elk punt hoger op de eerste tekstversie, de score op de tweede tekst met 0.58 punten toeneemt. Het regressiegewicht voor zowel hogereordefeedback als uitleg is niet significant. Dit betekent dat deze variabelen geen voorspellers zijn van de score op de tweede tekst.

### **Conclusie**

Dit onderzoek heeft zich gericht op de vraag wat effectieve feedback is bij de verbetering van schrijffprestaties van leerlingen. Om deze vraag te beantwoorden is ten eerste gekeken naar de manier waarop leerkrachten feedback geven. Uit de resultaten is gebleken dat er geen significant verschil bestaat in het totaal aantal feedbackpunten dat leerkrachten geven. Leerkrachten geven in groep 7 gemiddeld 71.13% hogereordefeedback en in groep 6 gemiddeld 39.51%. Deze resultaten gaan tegen de verwachting in dat groep 6 de meeste hogereordefeedback zou krijgen. Uit de resultaten is gebleken dat gemiddeld 27.65% van de feedback uitleg bevat. In groep 8 wordt de meeste uitleg gegeven, maar ook bij deze groep bevat minder dan 40% van de feedback uitleg. Dit is in lijn met de verwachting dat leerkrachten weinig uitleg geven bij hun feedback.

Ten tweede is onderzocht wat het effect is van feedback op de schrijffprestaties van leerlingen. Voor het beantwoorden van deze vraag is eerst gekeken naar de scores die leerlingen haalden op de eerste en de tweede tekst. Er is gebleken dat leerlingen gemiddeld een hogere score op de tweede tekst halen dan op de eerste tekst. In groep 6 en 8 is het verschil tussen de twee scores significant. In groep 7 halen leerlingen wel een hogere score op de tweede tekst, maar het verschil met de score op de eerste tekst is niet significant. Er kan dus niet gezegd worden dat deze leerlingen daadwerkelijk vooruit zijn gegaan bij het schrijven van een tweede versie.

In het algemeen blijkt dat de score op de tweede tekst niet wordt bepaald door hogereordefeedback. Wanneer er onderscheid gemaakt wordt tussen de groepen, blijkt dat in groep 6 en groep 8 het geven van hogereordefeedback niet bepalend is voor de score op de tweede tekst. Dit is niet in lijn met de verwachting dat leerlingen in groep 6 een betere schrijffprestatie zouden leveren ten gevolge van hogereordefeedback. In groep 7 blijkt dat

vooral de score op de eerste tekst de score op de tweede tekst bepaald. De score op de tweede tekst wordt echter ook deels bepaald door hogereordefeedback. Dit resultaat valt wellicht te verklaren door het feit dat leerkrachten in groep 7, in vergelijking met de andere groepen, de meeste hogereordefeedback gaven. De vooruitgang in schrijfprestaties is echter bij deze groep niet significant, waardoor er niet gezegd kan worden dat hogereordefeedback zorgt voor verbeterde schrijfprestaties. In dit onderzoek is geen verklaring gevonden voor het resultaat dat de schrijfprestaties in groep 7 niet significant verbeteren.

De resultaten laten zien dat het geven van uitleg bij feedback niet bepalend is voor de score op de tweede tekst. Dit resultaat blijkt ook te gelden wanneer onderscheid gemaakt wordt tussen de verschillende groepen. De hypothese dat uitleg bij feedback voor alle leerlingen een positief effect zou hebben, wordt dus niet ondersteund door deze resultaten. Het ontbreken van een effect van feedback met uitleg valt wellicht te verklaren door het lage percentage uitleg dat leerkrachten geven bij feedback.

Uit de huidige studie blijkt dus dat zowel hogereordefeedback als feedback met uitleg geen invloed hebben op de schrijfprestaties van leerlingen. De resultaten laten niet zien wat effectieve kenmerken van feedback zijn. Alleen in groep 7 blijkt dat de score op de tweede tekst in kleine mate wordt beïnvloed door hogereordefeedback. Het verschil in tekstscores tussen de eerste en tweede tekst is echter voor deze groep niet significant. Hoewel leerlingen gemiddeld wel vooruitgang maken bij het reviseren van hun tekst, is dit niet te verklaren door de feedbackvariabelen die in dit onderzoek geanalyseerd zijn.

### **Discussie**

Dat hogereordefeedback en feedback met uitleg significant niet bijdragen aan het verbeteren van schrijfprestaties, kan wellicht verklaard worden door de manier waarop leerkrachten feedback geven. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen met verschillende niveaus behoefte hebben aan verschillende soorten feedback (Underwood & Tregidgo 2006). Naast de soort feedback die leerkrachten geven, is vooral de manier waarop zij dit doen essentieel voor de uiteindelijke effectiviteit. Wanneer de leerkracht geen goed inzicht heeft in het niveau van de leerling, kan het zo zijn dat de feedback niet goed aansluit op specifieke wensen/behoeften. Met feedback die niet effectief is wordt daarom niet altijd het gewenste effect behaald (Kluger & DeNisi, 1996).

Rijping kan een verklaring zijn voor het resultaat dat de score op de tweede tekst voor een groot deel wordt bepaald door de score op de eerste tekst. Alleen al het feit dat leerlingen een tekst voor de tweede keer schrijven, kan ervoor zorgen dat ze de tweede keer een

hogere score halen. Dit effect kan beter onderzocht worden wanneer er gebruik gemaakt wordt van een controlegroep. Een groep die geen feedback krijgt, kan dan vergeleken worden met een groep die wel feedback krijgt. Deze opzet kan meer uitsluitel geven over de factoren die van invloed zijn op een verbetering van tekstkwaliteit. Vervolgonderzoek zou daarnaast ook feedback kunnen manipuleren. In deze studie is enkel gebruik gemaakt van de natuurlijke feedback van leerkrachten. Door verschillende feedbackkenmerken te controleren kan beter worden onderzocht welke feedback effectief is voor welke leerlingen.

De context van dit onderzoek levert beperkingen op voor de generaliseerbaarheid van de resultaten. Deze studie heeft zich namelijk enkel gericht op de feedback van leerkrachten op de schrijffprestaties van leerlingen. Door deze beperking kunnen de resultaten niet gegeneraliseerd worden naar feedback op andere taken. Daarnaast is er in deze studie enkel schriftelijke feedback geanalyseerd. Het is onduidelijk of leerkrachten, klassikaal of individueel, ook mondelinge feedback hebben gegeven. Om meer zicht te krijgen op de manier waarop feedback wordt gegeven, moet in vervolgonderzoek ook de omgeving van de studie gecontroleerd worden.

Kortom, dit onderzoek geeft een goed en duidelijk beeld van de praktijk van schriftelijke feedbackverstrekking. Het blijkt dat, binnen de kaders van dit onderzoek, de feedback van leerkrachten op de schrijffprestaties van leerlingen nog niet effectief is. De resultaten van het onderzoek geven handvaten voor het verbeteren van trainingen voor leerkrachten. In de toekomst zal feedback hopelijk meer bijdragen aan een verbetering van schrijffprestaties.



## Literatuur

Bergh, H. Van den & Meuffels, B. (2000). Schrijfvaardigheden en schrijfprocessen. In, A. Braet (Red.), *Taalbeheersing als communicatiewetenschap: Een overzicht in theorievorming, onderzoek en toepassingen*. Bussum: Coutinho (p.122-153).

Clare, L., Valdes, R., & Patthey-Chavez, G. (2000). *Learning to Write in Urban Elementary and Middle Schools: An Investigation of Teachers' Written Feedback on Student Compositions*. Los Angeles, CA: CRESST.

Cito. (2013). *Balans van de Schrijfvaardigheid in het Basis- en Speciaal Basisonderwijs* 2. Geraadpleegd op 4 juli 2015, van [http://www.cito.nl/onderzoek%20en%20wetenschap/deelname\\_nat\\_onderzoek/ppon/balansen\\_rapporten](http://www.cito.nl/onderzoek%20en%20wetenschap/deelname_nat_onderzoek/ppon/balansen_rapporten)

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*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Keh, C.L. (1990). Feedback in the Writing Process: A Model and Methods for Implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294-304.

Kluger, Avraham N., and Angelo DeNisi. (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.

Koster, M.P. (2014). *Nieuwe methode schrijfonderwijs: Tekster*. Beter Begeleiden Digitaal.

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.

Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.

Underwood, J. S., & Tregidgo, A. P. (2006). Improving student writing through effective feedback: Best practices and recommendations. *Journal of Teaching Writing*, 22(2), 73-98.

## Bijlage A Beoordelingsschaal Like

<p>Beste Like, heb je vrienden heb je ook een hobbij <del>wat</del> is wat doe je allemaal voor dingen doe je ook en sport. heb je ook een huisdier. loop je vaak buiten. <del>wat</del> <del>het</del> <del>je</del> <del>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 goede 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 letten. Het <del>was</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 moole 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: Speelfouten kan gebeuren word niet nerveus het gebeurt vaker Tip3: Als het niet lukt vraag het aan de juf of pak een papertje 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 julie 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 aftikken of propjes gooien. In dit geval dus aftikken '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: papertje – pa pier tje. Tip 6: Gebruik vaak uitroepstekens (!) of vraagtekens (?). Heel vriendelijk 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 ☺ Nou succes xx Brownie</p>
70	85	100	115	130
<p><b>70 punten</b></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 - speelfouten (hobbij, allemaal)</p>	<p><b>86 punten</b></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><b>100 punten</b></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) - speelfouten (goeie, leten)</p>	<p><b>116 punten</b></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 speelfouten</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><b>130 punten</b></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, vriendelijk bij juffen)</p> <p><b>Minpunten:</b> - schrijver maakt lange zinnen - interpunctiefouten: enkele ontbrekende punten en komma's - speelfout: vriendelijk</p>

## Bijlage B Feedbackscoringsprotocol

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; <u>uiggeven</u> omcirkeld 2: Kan 'Beste Geachte' weten dat je 4 smurfen wilt ontvangen?
Inhoud	Inhoud/object van de feedback.	0: Geen van onderstaande 1: Interpunctie & hoofdlettergebruik 2: Spelling 3: Grammatica 4: Lay-out/conventies 5: Stijl/toon 6: Structuur 7: Inhoud	0: voldoende; succes met herschrijven 1: <u>ben</u> , k > 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; <u>inl</u> -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 <u>Like</u> waarom je deze tekst schrijft. 2: Je geeft maar liefst 4 verschillende tips, wat goed. <b>Hierdoor</b> weet <u>Like</u> 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.	