
LEREN SCHRIJVEN DOOR FEEDBACK

Hoe tekstkwaliteit de manier waarop docenten feedback geven beïnvloedt

Masterscriptie Universiteit Utrecht

Naam: Anouchka van Breugel

Studentnummer: 3669696

Opleiding: Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie

Begeleider: Huub van den Bergh

Tweede lezer: Jacqueline Evers-Vermeul

Abstract

Feedback wordt beschouwd als een belangrijke manier om te leren schrijven. Als feedback zijn potentie wil bereiken, moet feedback aansluiten bij de individuele behoeften van leerlingen; of dit daadwerkelijk zo is, is nog nauwelijks onderzocht. Het huidige onderzoek richt zich daarom op de vraag of de feedback van docenten is gericht op de kwaliteit van de teksten van de leerlingen. Vijftien docenten Nederlands uit het voortgezet onderwijs hebben feedback gegeven op vijf teksten van havobovenbouwleerlingen; de teksten variëren van een lage tot een hoge kwaliteit. De feedback van de docenten is geanalyseerd op zes feedbackdimensies. De resultaten laten zien dat docenten over het algemeen aansluiten bij de individuele behoeften van leerlingen die een tekst van lage kwaliteit schrijven. Echter ontvangen teksten met een hoge kwaliteit veelal dezelfde soort feedback als teksten met een lage kwaliteit: slechte en goede teksten ontvangen veel hogere orde feedback, indirecte correcties, commentaren, specifieke en directieve commentaren. De gemiddelde teksten vallen buiten de boot ten opzichte van teksten met een lage en met een hoge kwaliteit. Ongeacht de tekstkwaliteit ontvangen alle teksten weinig positieve feedback, weinig suggestieve commentaren en weinig uitleg bij de commentaren, maar veel negatieve feedback. Welke soort feedback leerlingen ontvangen, hangt grotendeels af van de docent die de feedback geeft in plaats van de tekstkwaliteit.

Inhoud

1. Inleiding	4
2. Feedback.....	7
2.1 Definitie van feedback.....	7
2.2 Effectieve feedback	7
2.3 Feedbackdimensies	8
3. Hypothesen	13
4. Methode	14
4.1 Docenten	14
4.2 Materiaal en procedure.....	14
4.3 Verwerking van het materiaal	15
4.4 Analyse	16
5. Resultaten.....	17
5.1 Feedbackdimensies	17
5.2 Invloed van tekstkwaliteit	20
5.3 Voorbeeld van docentfeedback	23
6. Conclusie	25
7. Discussie	29
7.1 Kritische beschouwing.....	29
7.2 Vervolgonderzoek	30
Literatuur.....	32
Bijlage 1	36
Bijlage 2	41
Bijlage 3	45
Bijlage 4.....	46

1. Inleiding

Het schrijfonderwijs, in zowel het basisonderwijs als in het voorgezet onderwijs, stelt leerlingen voor een dubbele taak: een schrijfprobleem en een leerprobleem (Rijlaarsdam & Braaksma, 2004). Een leerling die een schrijftaak uitvoert, moet een acceptabele tekst schrijven, maar tegelijkertijd ook nog iets leren van deze taakuitvoering (Rijlaarsdam & Braaksma, 2004). Als een leerling bijvoorbeeld een inleiding schrijft, moet hij naast het schrijven ervan ook aantonen dat hij begrepen heeft wat een goede inleiding is en de theorie over een inleiding uit de les omzetten in een concreet voorbeeld van een goede inleiding (Rijlaarsdam & Braaksma, 2004). De schrijftaak kost zoveel cognitieve inspanning dat leerlingen vaak niet meer toekomen aan de leertaak (Kellogg, 1988). Bij het schrijven worden namelijk meerdere handelingen tegelijk van de leerling vereist: de inhoud en de structuur moet gepland worden, er moet rekening gehouden worden met het tekstdoel en met de doelgroep, er moeten correcte zinnen geformuleerd worden ect. (Flower & Hayes, 1981). Juist doordat er tijdens het schrijven zoveel handelingen tegelijkertijd uitgevoerd moeten worden, wordt het werkgeheugen van de leerling zeer zwaar belast (Kellogg, 1988). Daarom kunnen de verschillende handelingen voor een overbelasting zorgen tijdens het schrijven, met als gevolg dat leerlingen niet meer toekomen aan het leren schrijven (Kellogg, 1988).

Om de belasting van het werkgeheugen bij het schrijven te verminderen, heeft in de jaren 80 een verschuiving plaatsgevonden in het schrijfonderwijs, namelijk van productgericht onderwijs naar meer procesgericht onderwijs (Rijlaarsdam & Couzijn, 2000). Productgericht onderwijs richt zich op het eindproduct, terwijl procesgericht onderwijs daarentegen vooral gaat over hoe leerlingen schrijven waarbij aandacht is voor de drie fasen van het schrijfproces: plannen, schrijven en reviseren (Rijlaarsdam & Couzijn, 2000). Onder plannen wordt onder andere het verzamelen van informatie verstaan, het genereren en structureren van ideeën en het stellen van doelen ('Ik moet A en B aan elkaar relateren, omdat...') (Flower & Hayes, 1981). Het schrijven is het onder woorden brengen van de ideeën (Flower & Hayes, 1981). Reviseren tot slot is het herschrijven van een tekst (Flower & Hayes, 1981).

Reviseren is een belangrijke fase van het schrijfproces. In de eerste plaats omdat revisies een groot effect hebben op het uiteindelijke schrijfproduct (Meuffels & Van den Bergh, 2000). In de tweede plaats omdat wanneer leerlingen hun tekst gaan reviseren de eerste ideeën al onder woorden zijn gebracht, waardoor leerlingen alle cognitieve inspanning kunnen gebruiken om het geproduceerde schrijfproduct te evalueren en te reviseren (Chanquoy, 2001). Leerlingen hoeven dus niet meer na te denken over de inhoud van de tekst, waardoor leerlingen tijdens het reviseren op minder aspecten tegelijkertijd hoeven te letten (Pronk-van Eunen & De Vos, 2014; De Smet, Brand-Gruwel &

Kirschner, 2013). Hierdoor hebben leerlingen meer ruimte over in het werkgeheugen voor het evalueren van aspecten die nog verbetering behoeven met als gevolg dat leerlingen toekomen aan het leren schrijven (Pronk-van Eunen & De Vos, 2014). Als leerlingen begrijpen waarom de nieuwe versie van het schrijfproduct beter is dan de eerste versie, zijn de leerlingen aan het leren schrijven (Pronk-van Eunen & De Vos, 2014).

Leerlingen simpelweg extra tijd geven om hun tekst te reviseren is niet efficiënt (Hattie & Timperley, 2007). Leerlingen moeten namelijk weten wat van hen verwacht wordt om hun tekst effectief te herzien (Hattie & Timperley, 2007). Feedback van de docent kan bij het reviseren een belangrijke rol spelen; leerlingen krijgen dan de mogelijkheid om hun tekst te herschrijven (Hattie & Timperley, 2007).

Feedback is verder belangrijk, omdat een leerling door feedback komt te weten of zijn boodschap op de lezer goed is overgekomen (Zellermayer, 1989). Leerlingen komen er op die manier achter wat de kwaliteit is van hun geschreven tekst (Wiliam, 2011). Bovendien kan feedback leerlingen op weg helpen om langzamerhand bekwaam te worden in het zelfstandig kritisch een tekst bekijken om vervolgens deze tekst te reviseren (Zellermayer, 1989).

Echter, als feedback zijn potentie wil bereiken, is het van belang dat feedback tegemoet komt aan de individuele behoeften van de leerlingen (zie onder andere Hattie & Timperley, 2007; Underwood & Tregidgo, 2010; Wiliam 2011; Zamel, 1985; Zellermayer, 1989). Het doel van feedback is immers de leerlingen informeren over hun individuele zwakke en sterke punten, zodat de kloof tussen het actuele schrijfniveau en het gewenste schrijfniveau gedicht kan worden (Hattie & Timperley, 2007). Met andere woorden: teksten met een hoge kwaliteit hebben andere feedback nodig dan teksten met een lage kwaliteit. De kloof tussen het huidige niveau en het gewenste niveau is bij een tekst met een lage kwaliteit nu eenmaal groter dan bij een goede tekst en goede schrijvers hebben meer aspecten rondom het schrijven waar ze goed in zijn.

Hoewel feedback het doel heeft de huidige schrijfprestaties van leerlingen te verbeteren, gebeurt dit niet altijd. Sommige onderzoeken tonen aan dat feedback niet altijd effectief is (Hattie & Timperley, 2007). Ook Kluger en DeNisi (1996) concluderen dat feedback slechts in tweederde van de gevallen effectief is. Er lijkt dus sprake te zijn van een discrepantie: enerzijds onderzoekers die het belang benadrukken van feedback gericht op de individuele behoeften van leerlingen en anderzijds onderzoeken die stellen dat feedback niet altijd effectief is. Een eerste oorzaak voor deze discrepantie is dat feedback op verschillende manieren gegeven kan worden. Zo kan een leerling een straf krijgen of juist een beloning en kan een leerling feedback krijgen op de schrijftaak waarbij oplossingen worden aangedragen of kan een leerling feedback krijgen over het schrijfproces; deze manieren van feedback zijn niet allemaal even effectief (Hattie & Timperley, 2007). Een tweede oorzaak voor het feit dat feedback niet altijd effectief is, is dat hoe effectief een bepaalde manier van

feedback is tevens afhankelijk is van de kwaliteit van de tekst. Zo zal feedback die sturend is effectiever zijn voor teksten met een lage kwaliteit dan voor teksten met een hoge kwaliteit (Underwood & Tregidgo, 2010). Er is in de wetenschap dan ook weinig bekend over of feedback van docenten daadwerkelijk aansluit bij de individuele behoeften van de leerlingen, oftewel bij de tekstkwaliteit. Als dat niet het geval is, is feedback niet effectief.

Eén van de eerste onderzoeken naar de relatie tussen tekstkwaliteit en docentfeedback is dat van Bouwer, Koster en Van den Bergh (2016). Zij onderzochten deze relatie voor vier feedbackdimensies bij docenten in het basisonderwijs: 1) hogere versus lagere orde aspecten, 2) positieve versus negatieve aspecten, 3) correcties versus commentaren en 4) directieve versus suggestieve feedback. De resultaten tonen aan dat basisschooldocenten het lastig vinden om aan te sluiten bij de individuele behoeften van hun leerlingen; het onderzoek vindt vrijwel geen relatie tussen tekstkwaliteit en de dimensies van docentfeedback. Alleen voor positieve en negatieve feedback en directieve en suggestieve feedback is een relatie gevonden: teksten met een hoge kwaliteit ontvangen de meeste positieve feedback en teksten met een hoge kwaliteit ontvangen meer directieve feedback en minder suggestieve feedback dan teksten van een lagere kwaliteit.

In de discussie stellen Bouwer, Koster en Van den Bergh (2016) voor om vervolgonderzoek te doen naar de relatie tussen tekstkwaliteit en docentfeedback in het voortgezet onderwijs. Het doel van dit onderzoek is daarom het in kaart brengen van de relatie tussen tekstkwaliteit en de soort feedback die door docenten in het voortgezet onderwijs wordt gegeven. De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek is dus het inzichtelijk maken van een nog relatief onbekend terrein in de wetenschap. De vraag die centraal staat in dit onderzoek is of tekstkwaliteit invloed heeft op de manier waarop docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs feedback geven op schrijfproducten van hun leerlingen. Met andere woorden: geven docenten Nederlands andere feedback op teksten met een lage kwaliteit dan op teksten met een hoge kwaliteit?

Voordat de onderzoeksvraag beantwoord kan worden, moet eerst een aantal deelvragen de revue passeren:

- 1) Wat voor soort feedback geven docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs op schrijfproducten van leerlingen?
- 2) Is er een verschil tussen docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs in het geven van feedback?

Verder zal er ook gekeken worden of er een verschil is in het geven van feedback tussen ervaren en onervaren docenten (docenten Nederlands in opleiding):

3) Is er een verschil in het geven van feedback tussen ervaren docent Nederlands en onervaren docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs?

In dit onderzoek zal eerst worden ingegaan op wat feedback is, wanneer feedback effectief is en er zullen zes dimensies van feedback besproken worden. Hierna volgen de hypothesen, gevolgd door een bespreking van de methode van onderzoek. Daarna zullen de resultaten worden besproken, waarna de conclusies die uit de resultaten volgen behandeld worden. Ten slotte volgt een discussie waarin kanttekeningen bij het huidige onderzoek geplaatst zullen worden en aanbevelingen worden gegeven voor vervolgonderzoek.

2. Feedback

2.1 Definitie van feedback

Voordat er wordt ingegaan op effectieve feedback, is het van belang om stil te staan bij de definitie van feedback. In dit onderzoek wordt de volgende definitie van feedback aangehouden: “informatie die leerlingen helpt om hun prestatie te verbeteren; deze informatie helpt leerlingen om actie te ondernemen om de kloof tussen hun intenties en de resultaten te verkleinen” (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006, p. 208). Deze definitie sluit aan bij de eerdere opmerking van Hattie en Timperley (2007) waarin zij concluderen dat goede feedback de kloof tussen het huidige schrijfniveau en het gewenste schrijfniveau moet dichten.

2.2 Effectieve feedback

Of de kloof tussen het huidige schrijfniveau en het gewenste schrijfniveau gedicht kan worden, is afhankelijk van verschillende factoren. Zo moet effectieve feedback antwoord geven op drie vragen (Hattie & Timperley, 2007): 1) Wat zijn de doelen/wat is het doel?, 2) Welk resultaat is er geboekt ten opzichte van het doel/de doelen? en 3) Wat moet er gebeuren om het doel te bereiken?

Feedback moet dus duidelijk maken wat leerlingen aan hun tekst moeten verbeteren (Underwood & Tregidgo, 2010). Bovendien moeten leerlingen ook weten waarom ze iets goed of fout doen (Hattie & Timperley, 2007). Toch mag feedback ook niet te lang en te veel zijn, omdat dit voor leerlingen verwarrend kan zijn; leerlingen weten dan niet waar ze moeten beginnen met de revisie (Underwood & Tregidgo, 2010). Effectieve feedback focust zich op het belangrijkste probleem in de tekst (Underwood & Tregidgo, 2010).

Tevens zijn er vier verschillende niveaus waarop feedback gegeven kan worden die invloed hebben op de effectiviteit van feedback: feedback op de taak of het schrijfproduct, feedback over het schrijfproces, feedback waarmee de zelfregulatie gestimuleerd dient te worden en feedback gericht op de persoon (Hattie & Timperley, 2007). Bij feedback op de taak gaat het om feedback gericht op het schrijfproduct waarbij wordt aangegeven of een leerling iets goed of niet goed heeft uitgevoerd

(Hattie & Timperley, 2007). Taakgerichte feedback is vooral effectief als een leerling de opdracht niet goed begrepen heeft (Hattie & Timperley, 2007). Bij procesgerichte feedback wordt er feedback gegeven over het (schrijf)proces dat de leerling heeft doorlopen om zijn schrijfproduct tot stand te brengen (Hattie & Timperley, 2007). Met zelfregulatie wordt het vermogen bedoeld om het eigen gedrag te kunnen vergelijken met de gestelde eisen van een opdracht en het gedrag aan te passen indien het gedrag niet overeenkomt met de eisen (Zimmerman, 2000 in Hattie & Timperley). Feedback die zelfregulatie wil stimuleren heeft dan ook als doel om de leerling te laten reflecteren op hoe hij het schrijven van een tekst heeft aangepakt en dit proces indien nodig te verbeteren (Hattie & Timperley, 2007), zoals: “Je weet nu waaraan de opdracht moet voldoen, kijk nog eens naar je product en beoordeel of je voldoet aan de eisen” (Van der Kleij, Timmers & Eggen, 2011, p. 2). Zowel procesgerichte feedback als feedback waarmee de zelfregulatie gestimuleerd dient te worden, zijn effectief, omdat ze beide belangrijk zijn voor een diepere verwerking van het leren (Hattie & Timperley, 2007). Persoonsgerichte feedback ten slotte gaat over de persoon die de schrijfpdracht heeft uitgevoerd, bijvoorbeeld: “Je bent een goede leerling” (Hattie & Timperley, 2007, p. 96). Feedback gericht op de persoon is het minst effectief, omdat de eerder genoemde drie vragen niet beantwoord worden hiermee (Hattie & Timperley, 2007).

De bovenstaande bevindingen suggereren dat het van belang is om stil te staan bij de inhoud van feedback en de manier waarop het gecommuniceerd wordt. Hieronder zullen dan ook zes dimensies van feedback worden besproken: 1) inhoud (hogere orde feedback versus lagere orde feedback), 2) valentie (positieve versus negatieve feedback), 3) vorm (correctieve feedback versus commentaren), 4)toon (directieve versus suggestieve feedback), 5) specificiteit en 6) uitleg.

2.3 Feedbackdimensies

2.3.1 Inhoud

De eerste dimensie is de inhoud van feedback. Docenten kunnen hun feedback op schrijfproducten van leerlingen richten op verschillende aspecten van de tekst. Zo kan er onderscheid gemaakt worden tussen hogere orde aspecten en lagere orde aspecten. Feedback gericht op hogere orde aspecten is feedback over de inhoud, structuur, stijl en/of toon van een schrijfproduct en feedback gericht op lagere orde aspecten is feedback over spelling, grammatica, interpunctie, lay-out en/of conventies van een schrijfproduct (Key, 1990).

Verschillende onderzoeken tonen aan dat hogere orde feedback tot betere schrijfprestaties leidt ten opzichte van de gehele tekstkwaliteit dan lagere orde feedback (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés, & Garnier, 2002). Leerlingen besteden meer tijd aan de revisie van een georganiseerde inhoud wanneer zij hogere orde feedback ontvangen (Covill, 1996 in Underwood & Tregidgo, 2006; Matsumura, et al., 2002), terwijl leerlingen bij lagere orde feedback vooral taalkundige kennis

aangeleerd krijgen waarmee ze enkel tekstveranderingen kunnen aanbrengen op microniveau (Balzer, Doherty & O'Connor, 1998 in Parr & Timperley, 2010).

Bovendien is uit onderzoek gebleken dat goede schrijvers hun schrijfproducten niet alleen vaker verbeteren, maar ook veranderingen aanbrengen die betrekking hebben op de gehele tekst, terwijl de minder goede schrijvers zich bij de revisie beperken tot de lagere orde aspecten van de tekst (Meuffels & Van den Bergh, 2000). Dit benadrukt het belang van het geven van hogere orde feedback. Zelfs wanneer zwakke schrijvers zowel hogere orde feedback als lagere orde feedback ontvangen, richten ze zich bij de tekstrevisie enkel op de lagere orde aspecten (Zamel, 1985). Bij feedback gericht op al deze aspecten, kunnen zwakke schrijvers niet bepalen wat belangrijk is voor een goede tekst, waardoor ze terugvallen in hun oude patroon: het richten op de lagere orde aspecten (Chanquoy, 2001). Docenten zouden daarom alleen feedback gericht op lagere orde aspecten moeten geven wanneer een leerling in staat is om een tekst te schrijven die zijn communicatieve doel dient (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2016).

Ondanks bovenstaande bevindingen, geven docenten vooral feedback gericht op lagere orde aspecten (Underwood & Tregidgo, 2010). Een verklaring hiervoor is dat docenten zo worden afgeleid door de problemen gerelateerd aan lagere orde aspecten dat ze zich richten op het corrigeren hiervan en daardoor niet beseffen dat problemen gerelateerd aan hogere orde aspecten aan hun aandacht ontsnappen (Zamel, 1985 in Underwood & Tregidgo, 2010).

Er is meer onderzoek nodig om iets te kunnen zeggen over of docenten op alle teksten vooral lagere orde feedback geven of dat dit afhangt van de tekstkwaliteit.

2.3.2 Valentie

Feedback kan ten tweede positief (gericht op aspecten van de tekst die aan het einddoel voldoen) of negatief (gericht op aspecten van de tekst die nog verbetering behoeven) zijn (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2016).

Wanneer leerlingen negatieve feedback ontvangen stellen ze hogere prestatiedoelen voor hun toekomstige schrijfprestaties dan wanneer ze positieve feedback ontvangen (Podsakoff & Farh, 1989 in Hattie & Timperley, 2007). Ook reviseren leerlingen meer na het ontvangen van feedback gericht op aspecten van de tekst die nog verbeterd moeten worden (Duijnhouwer, 2010). Een nadeel van negatieve feedback is dat te veel negatieve feedback ervoor kan zorgen dat leerlingen een negatieve houding ontwikkelen tegenover schrijven en tegenover zichzelf als schrijver (Gee, 1972 in Zeller-mayer, 1989). Dit geldt vooral voor minder goede schrijvers, omdat zij een lagere self-efficacy hebben dan goede schrijvers (MacArthur & Graham, 2006; Duijnhouwer, 2010): zwakke schrijvers schatten hun capaciteiten om een goede tekst te schrijven laag in (MacArthur & Graham, 2006). Negatieve feedback bevestigt deze gevoelens; wanneer zwakke schrijvers op verschillende

schrijfproducten enkel negatieve feedback ontvangen, ervaren zwakke schrijvers dat als mislukkingen. Bij een herhaaldelijk aantal 'mislukkingen' zijn zwakke schrijvers geneigd om op te geven en dus niets met de feedback te doen, omdat ze niet (meer) geloven dat ze in staat zijn om een tekst te schrijven die aan de eisen voldoet (Campion & Lord, 1982 in Podsakoff & Farh, 1989). Positieve feedback gericht op het proces van de taak of op de taak zelf verhoogt de self-efficacy, bijvoorbeeld: "Je bent een goede leerling, want je hebt goed je best gedaan en de schrijfoopdracht goed aangepakt door het toepassen van een schrijfplan" (Hattie & Timperley, 2007, p. 96). Leerlingen komen hierdoor namelijk te weten wat hun kracht is in het schrijven (Underwood & Tregidgo, 2010). Als docenten positieve feedback geven, geven ze vaker positieve feedback gericht op de persoon in plaats van feedback gericht op het proces of op de taak (Hattie & Timperley, 2007). Persoonsgerichte positieve feedback geeft weinig informatie over de drie vragen¹ en zorgt er tevens voor dat de leerling de aandacht op zichzelf als persoon richt in plaats van op de schrijftaak, waardoor er weinig aan de tekst verbeterd wordt (Hattie & Timperley, 2007). Daarnaast is positieve feedback vaak erg algemeen (Sommers, 1982, in Zellermayer, 1989), terwijl positieve feedback gericht moet zijn op specifieke aspecten van het schrijfproduct (Underwood & Tregidgo, 2010). Positieve feedback zonder uitleg waarom een bepaald deel van een schrijfproduct effectief is, wordt door leerlingen als onbruikbaar ervaren en kan misleidend of verwarrend zijn (Parr & Timperley, 2010; Underwood & Tregidgo, 2010), met als gevolg dat leerlingen niet worden aangemoedigd tot schrijven (Brophy, 1981 in Hyland & Hyland, 2001) en dat leerlingen niet weten hoe ze bij een volgende schrijftaak moeten presteren op hetzelfde niveau (Brophy, 1981 in Hyland & Hyland, 2001). Nog vaker dan positieve feedback gericht op de persoon geven docenten negatieve feedback. Verschillende onderzoeken wijzen uit dat docenten zich vooral richten op wat er mankeert aan de schrijfproducten van leerlingen (Cetinkaya, 2015; Hyland & Hyland, 2001). Positieve feedback wordt veelal gebruikt om de kritiek op de tekst te verzachten (Hyland & Hyland, 2001). Zo beginnen docenten vaak hun feedback met een positieve opmerking, waarna negatief commentaar volgt, zoals: "Je hoofdpunten zijn erg duidelijk, maar je moet voorbeelden toevoegen" (Nelson & Schunn, 2007, p. 380). Om meer zicht te krijgen in waarom docenten de nadruk leggen op negatieve feedback is het van belang om te achterhalen of docenten zich bij alle teksten focussen op negatieve feedback of dat dit afhangt van de tekstkwaliteit.

2.3.3 Vorm

Ten derde kan feedback gegeven worden in de vorm van correcties (correctieve feedback) in de tekst of in de vorm van commentaren. Correctieve feedback kan worden ingedeeld in twee

¹ Zie onder het kopje 'Effectieve feedback'

subcategorieën: directe en indirecte correctieve feedback (Van der Westen, 2012). Bij directe correctieve feedback verbetert de docent fouten in de tekst, waarbij soms ook een uitleg wordt gegeven over het waarom van de fout en bij indirecte correctieve feedback worden fouten in de tekst onderstreept (Van der Westen, 2012). Daarnaast wordt er bij indirecte correcties soms gewerkt met foutcoderingen die aangeven waar de fout is opgetreden en om wat voor type fout het gaat of wordt het aantal fouten genoteerd bij de tekst (Van der Westen, 2012).

Leerlingen die directe en indirecte correctieve feedback krijgen, brengen meer verbeteringen aan in de gereviseerde tekst dan leerlingen zonder correctieve feedback (Nemati, Kafrani & Sanavi, 2009). Indirecte correctieve feedback leidt echter in tegenstelling tot directe correctieve feedback tot een diepgaandere vorm van taalverwerking, omdat leerlingen dan zelf tot de correcte vorm moeten komen, terwijl ze bij directe correctieve feedback de verbeteringen direct over kunnen nemen (Ferris, 1995).

Tootkaboni en Kahtib (2014) onderzochten de langetermijneffecten van directe en indirecte correctieve feedback. Ze volgden vijf weken lang drie klassen: één klas ontving directe correctieve feedback, één klas indirecte correctieve feedback en de derde klas fungeerde als controlegroep en kreeg geen correctieve feedback. Twee weken na het onderzoek werd een posttest, het schrijven van een tekst, afgenomen om het langetermijneffect te meten. Ook binnen de vijf weken werden posttesten afgenomen. Uit de resultaten komt naar voren dat de leerlingen die indirecte correctieve feedback ontvingen in tegenstelling tot de leerlingen uit de andere twee groepen in de laatste posttest minder dezelfde fouten maakten dan in vorige schrijfproducten ten opzichte van leerlingen uit de andere twee groepen.

Er is geen onderzoek voorhanden naar het verband tussen tekstkwaliteit en directe en indirecte correctieve feedback. De onderzoeken naar directe en indirecte correctieve feedback focussen zich enkel op de invloed van beide typen op de tekstrevisies van leerlingen.

2.3.4 Toon

Commentaren kunnen van toon verschillen. Feedback kan directief of suggestief zijn (Underwood & Tregidgo, 2010). Bij directieve commentaren heeft de docent de controle over de tekst (Underwood & Tregidgo, 2010). Deze commentaren hebben de functie van een instructie en vertellen de leerling direct wat er aan het schrijfproduct verbeterd moet worden; de feedback is sturend en evaluerend geformuleerd (Underwood & Tregidgo, 2010).

Suggestieve feedback daarentegen geeft de leerling de controle over de tekst. De docent dient meer als een gids die de leerling begeleidt aan de hand van lezersvragen en suggesties die leerlingen kunnen gebruiken bij het reviseren van hun tekst (Underwood & Tregidgo, 2010). Deze vorm van feedback zet de leerlingen aan het denken, waardoor een dieper niveau van leren wordt bereikt

(Underwood & Tregidgo, 2010).

Suggestieve feedback heeft echter twee nadelen (Ransdell, 1999). Ten eerste is de bedoeling voor leerlingen niet altijd duidelijk, waardoor leerlingen hiernaar moeten gissen. Ten tweede zien leerlingen suggestieve feedback sneller over het hoofd dan directieve feedback.

Toch hangen de effecten van de toon van feedback af van de tekstkwaliteit. Bij teksten van lagere kwaliteit is het belangrijk dat er directieve commentaren gegeven worden, omdat deze commentaren duidelijke instructies aan de leerlingen geven waarmee ze de juiste richting op worden gestuurd en de leerlingen dan precies weten wat ze moeten verbeteren aan hun schrijfproduct (Underwood & Tregidgo, 2010). Wanneer de tekst van hogere kwaliteit is, zijn suggestieve commentaren juist van belang, omdat de leerlingen dan de mogelijkheid krijgen om hun eigen ideeën te ontwikkelen en kunnen reflecteren op hun eigen keuzes (Underwood & Tregidgo, 2010). Om meer duidelijkheid te krijgen over of daadwerkelijk het geven van directieve en suggestieve feedback afhangt van tekstkwaliteit is meer onderzoek nodig.

2.3.5 Specificiteit

Commentaren kunnen verschillen in de mate van specificiteit. "Specificiteit verwijst naar de details die opgenomen zijn in de feedback" (Nelson & Schunn, 2007, p. 378). Met specificiteit wordt ook wel bedoeld dat de feedback concreet naar de tekst verwijst (Nelson & Schunn, 2007). Specificiteit kan uitgedrukt worden langs een continuüm. Aan het begin is feedback niet specifiek. Het gaat dan vooral om het beschrijven van wat goed of fout is aan een actie (Nelson & Schunn, 2007). Aan het einde is feedback zeer specifiek. In navolging van Nelson en Schunn (2007) worden in dit onderzoek drie componenten tot zeer specifieke feedback gerekend: het identificeren van een probleem of een goed punt², het aandragen van een oplossing voor een probleem en de bron van het probleem, de oplossing of een goed punt aanwijzen.

Zowel goede als minder goede schrijvers vinden het lastig om problemen in hun eigen tekst op te sporen (Nelson & Schunn, 2007). Daarom is het van belang dat docentfeedback aangeeft wat het probleem in de tekst is (Nelson & Schunn, 2007). Aangeven wat het probleem is, verhoogt immers de kans dat de leerling dit in de revisie verbetert; als het probleem niet expliciet wordt genoemd, weet de leerling niet wat het probleem is (Nelson & Schunn, 2007). Matsumura et al. (2002) tonen aan dat zelfs leerlingen op de basisschool in staat zijn om globale revisies te maken wanneer ze feedback ontvangen die vertelt wat het globale probleem in de tekst is. Het probleem identificeren past bij vraag twee van de eerder genoemde drie vragen van Hattie & Timperley (2007), namelijk 'Welk resultaat is er geboekt?' Onder een probleem wordt in dit onderzoek het volgende verstaan: "een

² Onder een goed punt wordt het volgende verstaan: dat wat de leerling goed heeft gedaan in de schrijfpdracht.

kritiek dat expliciet wordt verteld” (Nelson & Schunn, 2007, p. 378).

Het aanbieden van een oplossing sluit aan bij de derde vraag van Hattie & Timperley (2007), namelijk ‘Wat moet er gebeuren om het doel te bereiken?’ Een oplossing kan gedefinieerd worden als een commentaar dat expliciet aangeeft hoe de leerling met het probleem moet omgaan (Sugita, 2006, p. 35). Een ander onderzoek van Hattie (1999) vond het grootste effect bij feedback waarbij werd aangegeven hoe leerlingen de taak beter konden doen. Leerlingen willen ook meer moeite doen om feedback toe te passen wanneer duidelijk is wat ze moeten doen (Kluger & DeNisi, 1996). Toch hebben vooral minder goede schrijvers baat bij het aanbieden van oplossingen, omdat het leerlingen in een richting stuurt (Underwood & Tregidgo, 2010).

Nelson en Schunn (2007) concluderen dat als feedback aangeeft wat de bron van het probleem of de oplossing is, leerlingen een tweede kans krijgen om een probleem dat ze eerder over het hoofd hebben gezien opnieuw op te sporen. De bron van het probleem kan worden aangewezen door middel van een stelling, bijvoorbeeld: “Je geeft dubbele informatie in de eerste en derde paragraaf” (Tsang, Cheung, Lee & Huang, 2010, p. 153). Een andere manier om de bron aan te wijzen is door middel van vragen in de tekst (Duijnhouwer, 2010). Vragen in de tekst geven de leerlingen dan ook meer inzicht in hoe de lezer de tekst leest, omdat de commentaren gericht zijn op specifieke plaatsen uit de tekst waar de leerlingen de mist in zijn gegaan of waar leerlingen juist iets goeds hebben gedaan (Ferris & Hedgecock, 1998). Als de schrijver weet wat de bron is van het probleem of de oplossing, kan hij de feedback makkelijker toepassen (Nelson & Schunn, 2007).

Er zou onderzoek gedaan moeten worden om iets te kunnen zeggen over of de specificiteit van feedback afhangt van de tekstkwaliteit.

2.3.6 Uitleg

Tot slot is de zesde dimensie uitleg. Uitleg biedt verduidelijking bij de gegeven feedback (Nelson & Schunn, 2007). Een voorbeeld is: “Verwijder de tweede paragraaf, omdat het het essay onderbreekt” (Nelson & Schunn, 2007, p. 379). Zonder die uitleg weet de leerling niet waarom de oplossing noodzakelijk is (Nelson & Schunn, 2007). Er is echter nog niets bekend over uitleg bij commentaren en het verband met de tekstkwaliteit.

3. Hypothesen

Naar aanleiding van de theorie over de zes feedbackdimensies wordt allereerst verwacht dat zwakke schrijvers ten opzichte van goede schrijvers vooral hogere orde feedback zullen ontvangen, omdat feedback de kloof moet dichten tussen de huidige schrijfstijl en het gewenste schrijfniveau en de sterke en de zwakke kanten van leerlingen duidelijk moet maken (Hattie & Timperley, 2007). Bij een slechte tekst mankeert er vooral wat op het gebied van hogere orde aspecten, dus als de feedback moet aansluiten bij de zwakke kanten van de leerling zal de feedback moeten gaan over de

hogere orde aspecten.

Tevens geldt: als feedback de sterke en zwakke kanten van leerlingen duidelijk moet maken, wordt ten tweede verwacht dat leerlingen die goede schrijvers zijn meer positieve feedback ontvangen, omdat ze meer sterke kanten hebben rondom schrijven dan zwakke schrijvers.

Een derde verwachting is dat docenten gemiddeld vooral lagere orde feedback zullen geven, omdat onderzoek aantoont dat docenten geneigd zijn zich te richten op de lagere orde aspecten (Underwood & Timperley, 2010).

Aansluitend hierbij is de vierde verwachting dat docenten gemiddeld meer negatieve feedback zullen geven dan positieve feedback, omdat onderzoeken uitwijzen dat docenten zich vooral richten op wat er mankeert aan de schrijfproducten van de leerlingen (Cetinkaya, 2015; Hyland & Hyland, 2001) en omdat positieve feedback vooral gebruikt wordt om kritiek op een tekst te verzachten (Hyland & Hyland, 2001).

Wat betreft de andere feedbackdimensies is er te weinig theorie voorhanden om iets te kunnen zeggen over de verwachting met betrekking tot de onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen.

4. Methode

4.1 Docenten

Aan dit onderzoek hebben 10 ervaren docenten Nederlands die werkzaam zijn in het voortgezet onderwijs, afkomstig van 6 verschillende scholen en 5 onervaren docenten Nederlands meegewerkt. Bij de onervaren docenten gaat het om docenten Nederlands in opleiding aan een eerstegraads lerarenopleiding Nederlands. De onervaren docenten hebben minstens één masterstage afgerond. De gemiddelde leeftijd van de ervaren docenten is 43 jaar ($SD= 12.51$). Gemiddeld hebben de ervaren docenten 12.9 ($SD= 12.64$, variërend van 3 jaar tot 35 jaar) ervaring met lesgeven. De gemiddelde leeftijd van de onervaren docenten is 28.81 ($SD= 10.89$). De ervaring met lesgeven bij de onervaren docenten is gemiddeld 1.4 ($SD= .89$, variërend van een half jaar tot drie jaar). Alle docenten³ hebben ervaring met lesgeven in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De docenten zijn voor het onderzoek verworven via persoonlijke connecties en door middel van een oproep op de Facebookpagina voor docenten Nederlands.

4.2 Materiaal en procedure

De vijftien docenten hebben de opdracht gekregen om vijf teksten van leerlingen uit havo 5 te voorzien van feedback alsof het hun eigen leerlingen waren en met de gedachte dat de leerlingen de teksten moesten herschrijven. Alle docenten hebben geprinte exemplaren van de teksten gekregen en moesten de feedback er bij schrijven.

³ Met docenten wordt vanaf hier zowel de ervaren als de onervaren docenten bedoeld.

De vijf teksten zijn geselecteerd uit een eerder onderzoek naar *pre- en postwriting activities* in de havobovenbouw (Elving & Van den Bergh, 2015). Vijf zeer ervaren docenten Nederlands die lesgeven in de havobovenbouw hebben verschillende teksten beoordeeld op basis van een schrijfoopdracht die leerlingen uit havo 5 gemaakt hebben (zie de instructie in bijlage 1) en hebben punten toegekend aan de teksten. Bij de beoordeling van de teksten hebben de docenten een tekst van gemiddelde kwaliteit gekregen die door de onderzoekers 100 punten toegekend heeft gekregen. De docenten hebben de opdracht gekregen om zich per tekst af te vragen hoeveel beter of slechter die was ten opzichte van de gemiddelde tekst. Gebaseerd op de gemiddelde beoordelingen van de vijf docenten hebben de onderzoekers een ankerschaal opgesteld die uit vijf teksten bestaat: één met een zeer slechte kwaliteit, één met een slechte kwaliteit, één met een gemiddelde kwaliteit, één met een hoge kwaliteit en één met een zeer hoge kwaliteit. De beoordeling van de vijf ervaren docenten heeft een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van .81. De teksten uit de ankerschaal zijn gebruikt voor dit onderzoek. Op die manier is er gebruik gemaakt van teksten waarvan de kwaliteit van de teksten al vast stond en waarvan de kwaliteit op een betrouwbare manier tot stand is gekomen, wat de betrouwbaarheid van het huidige onderzoek vergroot. In bijlage 1 is de instructie te vinden die docenten kregen te lezen alvorens ze de teksten beoordeelden, gevolgd door de vijf teksten. Ze staan op volgorde van kwaliteit: eerst tekst met de laagste kwaliteit en eindigend met de tekst met de hoogste kwaliteit. De teksten zijn tevens te vinden in het artikel van Elving en Van den Bergh (2015, p. 34-35).

De teksten zijn op willekeurige volgorde aan de docenten gegeven om een eventueel sequentie-effect uit te sluiten (Wesdorp, 1981).

4.3 Verwerking van het materiaal

De feedback die is gegeven door de docenten is geanalyseerd. Allereerst is de feedback in segmenten verdeeld. Een segment wordt gedefinieerd als reacties die verwijzen naar een enkel feedbackpunt (Nelson & Schunn, 2009). Wanneer feedback inging op een andere dimensie, zoals van iets positiefs naar iets negatiefs, van een commentaar over spelling naar een commentaar over inhoud, is de feedback geplaatst in een nieuw segment.

Ten tweede is elk feedbacksegment gecodeerd met behulp van een coderingsprotocol (zie tabel 1 in bijlage 2). In het coderingsprotocol zijn zes feedbackdimensies uitgewerkt. Wat betreft de eerste dimensie inhoud is geëvalueerd of het segment gericht was op hogere of lagere orde feedback. Tevens is ook het specifieke element van hogere of lagere orde benoemd: inhoud, structuur, woordkeus (hogere orde feedback), grammatica, interpunctie, lay-out/conventies of spelling (lagere orde feedback). Bij de tweede dimensie valentie is geëvalueerd of het ging om feedback die positief is of negatief is. Bij de derde dimensie vorm is geëvalueerd of het ging om een commentaar of om

correctieve feedback. Beide opties zijn weer verder geclassificeerd. Bij correctieve feedback is aangegeven of het ging om directe of indirecte correctieve feedback. Bij een negatief commentaar is allereerst gekeken of er sprake was van een probleem, een oplossing of van beide (specificiteit). Er zijn alleen expliciete problemen en expliciete oplossingen benoemd. Als niet duidelijk was wat er met het probleem of de oplossing werd bedoeld, zoals: "Probeer moed in te praten" is dit gerekend onder de categorie 'geen van alle', waarmee bedoeld wordt dat de feedback niet specifiek is. Voor expliciete problemen en oplossingen is vervolgens geëvalueerd of het duidelijk was waar het probleem zich afspeelt of waar de oplossing uitgevoerd moet worden. Ook is geëvalueerd of bij het feedbacksegment is uitgelegd waarom het probleem een probleem is of waarom de oplossing noodzakelijk is om uit te voeren (uitleg). Tot slot is voor negatief commentaar geëvalueerd of het directief of suggestief is (toon). Voor positief commentaar is geëvalueerd of er expliciet was aangegeven waar het commentaar zich op richtte, zoals "Goed begin! Erg persoonlijk door een eigen ervaring te noemen" in tegenstelling tot "Prima!" Overigens geldt: wanneer er een uitleg is gegeven of wanneer er sprake is van een zowel een probleem en een oplossing, is dit tot één feedbacksegment gerekend, omdat het immers gaat over één feedbackpunt.

4.4 Analyse

Er is gebruik gemaakt van een logistische regressieanalyse. De samenhang tussen tekstkwaliteit en de zes feedbackdimensies zijn uitgerekend. Deze samenhang hoeft echter niet lineair te zijn. Het hoeft bijvoorbeeld niet zo te zijn dat lagere orde feedback toeneemt naar mate de kwaliteit van de tekst hoger wordt. Er zijn ook meer mogelijkheden, zoals dat de kans op lagere orde feedback bijvoorbeeld eerst toeneemt en bij een tekst van hogere kwaliteit weer afneemt of dat de kans op lagere orde feedback toeneemt en dan constant blijft. Daarom is er niet alleen gekeken of er lineaire verbanden zijn tussen tekstkwaliteit en de feedbackdimensies, maar ook of er kwadratische verbanden en derdemachtsverbanden zijn. Alle drie de mogelijke verbanden zijn opgenomen als fixed effects in het gegeneraliseerd linear model. Het aantal docenten is opgenomen als een random effect, zodat de variantie tussen de docenten kon worden uitgerekend. Om de verschillen tussen ervaren en onervaren docent uit te rekenen, is de variabele opgenomen als fixed effect en gekeken of de coëfficiënten verschilden tussen ervaren en onervaren docenten. Verder is de variabele tekstkwaliteit omgerekend naar z-scores.

Wat betreft specificiteit is in tabel 1 te zien dat de afhankelijke variabele is ingedeeld in meer dan twee categorieën. Van deze categorieën is niet het verband met tekstkwaliteit uitgerekend, omdat dit de betrouwbaarheid van het onderzoek niet ten goede komt. Op basis van 15 docenten is generaliseren dan erg lastig. Daarom is er na het coderen van de feedback nog een categorie 'specifiek' aangemaakt, waarbij enkel is aangegeven of de feedback wel of niet specifiek is. Dat is

bepaald op basis van de eerdere coderingen: alle feedback die concreet naar de tekst verwees (expliciete problemen en oplossingen) is gerekend tot specifieke feedback.

5. Resultaten

In totaal zijn er 1277 feedbacksegmenten geanalyseerd over 75 teksten. Dat is gemiddeld 17 feedbacksegmenten per tekst. Docenten geven gemiddeld 60 feedbacksegmenten. Hieronder wordt eerst beschreven hoe vaak de verschillende feedbackdimensies voorkomen, waarna de relatie tussen tekstkwaliteit en de zes feedbackdimensies wordt beschreven.

5.1 Feedbackdimensies

Tabel 2 geeft een overzicht van de gemiddelde kans op het voorkomen van de verschillende feedbackdimensies en van de variantie tussen docenten.

Feedbackdimensie	Proportie	Logit	(SE)	S^2	(SE)
<i>Inhoud</i>					
Hogere orde feedback	.38	-.482	(.091)	.068	(.061)
Lagere orde feedback	.58	.331	(.106)	.111 ^a	(.046)
<i>Valentie</i>					
Positieve feedback	.06	-2.652	(.274)	.741 ^a	(.174)
Negatieve feedback	.94	2.652	(.274)	.966 ^a	(.517)
<i>Vorm</i>					
Commentaar	.44	-.231	(.100)	.106 ^a	(.061)
Directe correcties	.22	-1.270	(.068)	1.913 ^a	(.831)
Indirecte correcties	.32	-.749	(.060)	1.357 ^a	(.611)
<i>Toon</i>					
Directief commentaar	.27	-2.356	(.226)	.131	(.315)
Suggestief commentaar	.09	-1.005	(.117)	.614 ^a	(.077)
Specificiteit	.37	-.5471	(.124)	.191 ^a	(.094)
Uitleg	.04	-3.153	(.141)	.000	(.000)

Tabel 2 gemiddelde kans op de verschillende feedbackdimensies en de variantie tussen de docenten

* ^a $p < .05$, ^b $p < .01$, ^c $p < .001$

Inhoud

Voor de eerste dimensie inhoud laat tabel 2 zien dat hogere orde feedback iets minder voorkomt dan lagere orde feedback, namelijk 38% tegenover 58%. Bij 4% is het niet duidelijk of de feedback op hogere of op lagere orde aspecten gericht is, zoals "Succes!"

Hogere orde feedback richt zich vooral op de inhoud van de schrijfproducten: 68% van de hogere orde aspecten gaat hierover. Op hogere orde aspecten als woordkeus en structuur wordt beduidend minder feedback gegeven; zo richt 21% van de hogere orde aspecten zich op de woordkeus en 11%

richt zich op het hogere orde aspect structuur. Bij lagere orde aspecten gaat de meeste feedback over interpunctie (35%), spelling (29%) en grammatica (25%). Slechts 11% van de lagere orde aspecten richt zich op de lay-out/conventies.

Docenten verschillen niet in het geven van hogere orde feedback ($S^2 = .068$; $p = .17$), maar wel in het geven van lagere orde feedback ($S^2 = .111$; 95% CI [0.42, 0,73]). Sommige docenten besteden bijna de helft van hun feedback aan lagere orde aspecten, terwijl andere docenten bijna driekwart van hun feedback besteden aan lagere orde aspecten.

Valentie

Wat betreft de tweede dimensie valentie is in tabel 2 te zien dat positieve feedback beduidend minder voorkomt dan negatieve feedback. Zo is 6% van alle feedback positief tegenover 94% van alle feedback die negatief is.

Docenten verschillen in het geven van positieve feedback ($S^2 = .741$; 95% CI [0.012, 0,27]) en in het geven van negatieve feedback ($S^2 = .116$; 95% CI [0.65, 0,99]). Sommige docenten geven bijna alleen maar negatieve feedback, terwijl andere docenten ook een kwart besteden aan positieve feedback.

Vorm

Voor vorm, de derde dimensie geldt dat commentaren iets minder voorkomen dan correcties. Zo is 44% van alle feedback commentaar en 54% van alle feedback correcties. Het overige percentage (2%) zijn krullen die docenten in of onder een schrijfproduct hebben gezet om aan te geven dat de leerling iets goed heeft gedaan. Deze krullen zijn niet gerekend tot commentaar of tot correctieve feedback. Wat betreft de 54% die aan correcties wordt besteed, laat tabel 2 zien dat 22% van die 54% feedback is waarbij de docent de fout van de leerling ook daadwerkelijk heeft verbeterd (directe correctieve feedback) en 32% van die 54% feedback is waarbij de docent alleen heeft aangegeven dat er iets fout is, zoals een streep zetten onder een spellingfout (indirecte correctieve feedback). Met andere woorden: 40% van alle correcties zijn direct en 60% van alle correcties zijn indirect.

Docenten verschillen in het geven van commentaar ($S^2 = .107$; 95% CI [0.55, 0.82]). Sommige docenten geven ruim een kwart meer commentaar dan andere docenten. Verder laten de resultaten zien dat er verschillen zijn tussen docenten in het geven van directe correctieve feedback ($S^2 = 1.911$; 95% CI [0,03, 0.88]) en in het geven van indirecte correctieve feedback ($S^2 = 1.357$; 95% CI [0.03, 0.76]). Sommige docenten geven weinig directe correctieve feedback, terwijl andere docenten minstens tweederde van hun feedback aan directe correctieve feedback besteden. Hetzelfde geldt voor indirecte correctieve feedback. Sommigen geven dus vooral directe correctieve feedback en anderen juist vooral indirecte correctieve feedback.

Toon

Tabel 2 laat zien dat voor de dimensie toon directieve commentaren een meerderheid vormen ten opzichte van suggestieve commentaren. Overigens is er voor directieve en suggestieve commentaren alleen gekeken naar commentaren die gericht zijn op aspecten die nog verbetering behoeven, oftewel negatieve commentaren. In totaal is 36% van de 44% aan commentaren negatief commentaar (82% van alle commentaren). Van die 36% aan negatief commentaar laat tabel 2 zien dat 27% directief geformuleerd is tegenover 9% van de negatieve commentaren die suggestief geformuleerd zijn. Met andere woorden: van alle negatieve commentaren is 73% directief en 27% suggestief.

Docenten verschillen in het geven van suggestieve commentaren ($S^2 = .614$; 95% CI [0.28, 0.90]), maar niet in het geven van directieve commentaren ($S^2 = .128$; $p = 0.6$). Sommige docenten besteden een kwart van hun commentaren aan suggestieve feedback, terwijl sommige docenten dit bijna altijd doen.

Specificiteit

Specifieke commentaren lijken gezien tabel 2 erg weinig voor te komen, namelijk 37%. Het gaat echter om 37% van de 44% die aan commentaar wordt gegeven. Dat betekent dat in totaal 84% van alle commentaren specifiek is. Docenten geven dus voornamelijk commentaren die duidelijk verwijzen naar aspecten in de tekst. Slechts 16% van alle commentaren is algemene feedback, zoals: "Weinig niveau" of "Prima!".

Voor negatief commentaar is verder gekeken naar verschillende componenten van specificiteit: oplossingen en problemen. Docenten geven vooral oplossingen; zo is 54% van alle negatieve commentaren gericht op het aanbieden van een oplossing, terwijl 24% van alle negatieve commentaren gericht is op het aankaarten van een expliciet probleem. Het aankaarten van een expliciet probleem en daarbij ook de oplossing benoemen komt zelden voor; van alle negatieve commentaren gebeurt dit slechts in 2% van de gevallen.

Er zijn verschillen tussen docenten in het wel of niet geven van specifieke feedback ($S^2 = .191$; 95% CI [0.24, 0.72]). Bij sommige docenten is slechts een kwart van de gegeven feedback specifiek, terwijl dat bij anderen drievierde van de feedback is.

Uitleg

Voor alle expliciete problemen, oplossingen en positieve punten is ook gekeken of er een uitleg bij wordt gegeven. Dit gebeurt zelden, namelijk in 4% van de gevallen. Er zijn dan ook geen verschillen tussen docenten in het geven van een uitleg bij een commentaar ($S^2 = .000$).

Feedbackniveau

Naast de zes feedbackdimensies is er ook geanalyseerd op welk niveau de feedback is gericht. De meeste feedbackcommentaren zijn gericht op de taak zelf, namelijk 67%. Op de andere niveaus wordt weinig feedback gegeven: 2% van de commentaren dient de zelfregulatie te ondersteunen, 2% gaat over het schrijfproces en 1% is persoonsgerichte feedback.

Verskil ervaren en onervaren docenten

Tot slot is er onderzocht of er een verschil is tussen ervaren en onervaren docenten in het geven van feedback. Voor de dimensie inhoud en voor commentaar is er een verschil gevonden tussen ervaren en onervaren docenten in het geven van feedback. Onervaren docenten geven meer hogere orde feedback dan ervaren docenten ($p = .019$) en minder lagere orde feedback dan ervaren docenten ($p = .041$). Ervaren docenten geven meer commentaar dan onervaren docenten op schrijfproducten van leerlingen ($p = .006$).

5.2 Invloed van tekstkwaliteit

Tabel 3 in bijlage 3 laat de parameterschattingen in logits zien van de zes feedbackdimensies. Figuur 1 biedt een leesbaardere interpretatie van de gegevens en laat de relatie zien tussen tekstkwaliteit en de kans op het voorkomen van de feedbackdimensies. Alleen de relaties tussen tekstkwaliteit en de feedbackdimensies die significant zijn, zijn opgenomen in figuur 1. Voor geen enkele feedbackdimensie is een lineair verband gevonden met tekstkwaliteit.

Wat betreft hogere en lagere orde feedback laat figuur 1a zien dat teksten met een zeer lage kwaliteit en teksten met een zeer hoge kwaliteit vooral hogere orde feedback ontvangen en weinig tot geen lagere orde feedback. Een tekst met een zeer lage kwaliteit ontvangt echter wel iets meer hogere orde feedback dan een tekst met een zeer hoge kwaliteit; zo is de kans bij een zeer slechte tekst .98 op het krijgen van hogere orde feedback en .75 bij een zeer goede tekst. Een relatief slechte tekst en een relatief goede tekst ontvangen beide evenveel lagere als hogere orde feedback⁴. Een tekst van gemiddelde kwaliteit ontvangt zowel lagere als hogere orde feedback, maar de kans op het krijgen van lagere orde feedback is groter: de kans op lagere orde feedback is .73 tegenover een kans van .37 op het krijgen van hogere orde feedback.

Er is geen samenhang tussen tekstkwaliteit en de kans op het voorkomen van zowel positieve als negatieve feedback. Of een tekst nu een lage, gemiddelde of hoge kwaliteit heeft, de teksten hebben

⁴ Het gaat hier om een slechte tekst, maar die wel beter is dan de tekst met een zeer lage kwaliteit en om een goede tekst die slechter is dan de tekst met een zeer hoge kwaliteit

allemaal vooral kans op het krijgen van negatieve feedback, namelijk een kans van .94 tegenover een kans van .06 op positieve feedback.

Verder is in figuur 1b te zien dat zowel teksten met een lage kwaliteit als een teksten met een hoge kwaliteit veel commentaar ontvangen (de hoogste punten zijn .99 en 88), terwijl een gemiddelde tekst slechts iets meer dan een kwart kans heeft om commentaar te ontvangen (.29).

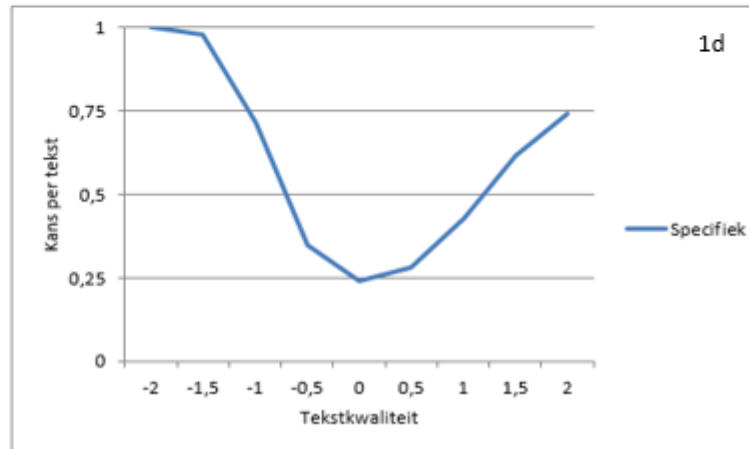
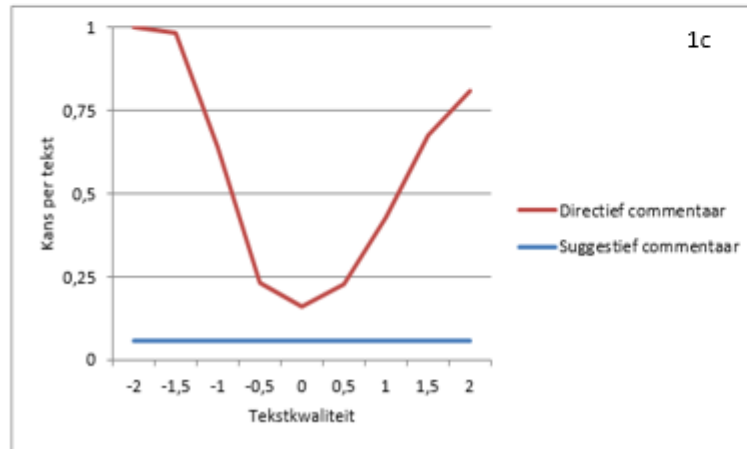
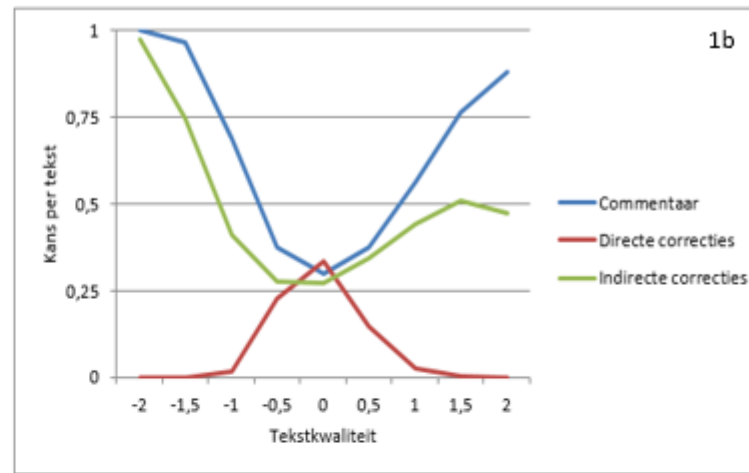
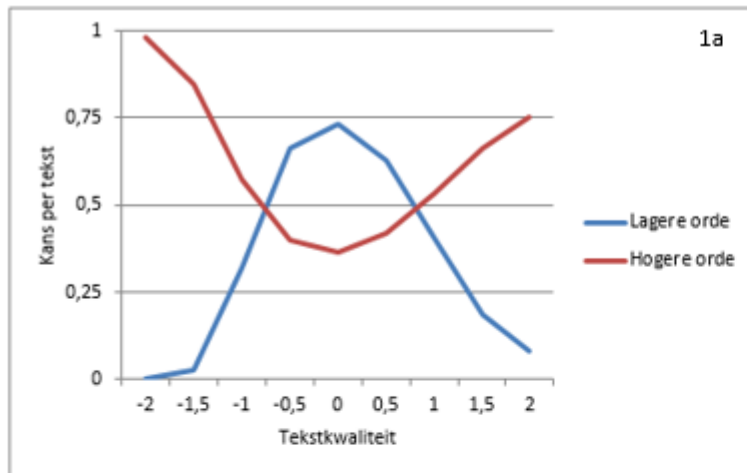
Daarnaast is te zien dat teksten met een lage en met een hoge kwaliteit weinig tot geen directe correcties ontvangen. Deze teksten ontvangen vooral indirecte correcties, hoewel dit bij teksten met een lage kwaliteit meer is. Een tekst met een gemiddelde kwaliteit heeft ongeveer evenveel kans op indirecte correcties als op directe correcties (.27 tegenover .33).

Voor directief commentaar is in figuur 1c te zien dat docenten vooral de neiging hebben om directief commentaar te geven aan teksten met een lage kwaliteit en aan teksten met een hoge kwaliteit (de hoogste punten zijn .99 en 80). Een tekst van gemiddelde kwaliteit heeft slechts .15 kans op het krijgen van directief commentaar.

Figuur 1c laat daarnaast zien dat er geen samenhang is tussen de kans op suggestief commentaar en de kwaliteit van de teksten. Voor teksten met een lage, gemiddelde en een hoge kwaliteit geldt: ze hebben allemaal weinig kans op het krijgen van suggestief commentaar, namelijk .9.

Specifieke commentaren komen, zoals figuur 1d laat zien vooral voor bij teksten met een lage en met een hoge kwaliteit, hoewel teksten met een lage kwaliteit er meer kans op hebben dan teksten met een hoge kwaliteit (de hoogste punten zijn .99 en .74). Bij een tekst van gemiddelde kwaliteit wordt daarentegen weinig specifiek commentaar gegeven: een gemiddelde tekst heeft slechts .24 kans op specifieke commentaren.

Voor de zesde feedbackdimensie uitleg is geen samenhang gevonden tussen de kans op een uitleg bij een commentaar en tekstkwaliteit. Of een tekst nu een lage, gemiddelde of een hoge kwaliteit heeft, ze hebben allemaal weinig kans op het krijgen van een uitleg bij een commentaar, namelijk een kans van .04.



Figuur 1 Relatie tussen tekstkwaliiteit en de kans op het voorkomen van a) hogere en lagere orde feedback, b) commentaren, directe correcties en indirecte correcties, c) directief en suggestief commentaar, d) specifieke commentaren

5.3 Voorbeeld van docentfeedback

Bij het beschrijven van de resultaten hierboven is steeds per feedbackdimensie genoteerd wat de belangrijkste resultaten zijn. Om te begrijpen hoe docenten feedback geven op schrijfproducten van leerlingen is het ook van belang om de feedback in z'n geheel te evalueren. Daarom zijn drie teksten van één docent uitgekozen. Het gaat om de slechtste, beste en de gemiddelde tekst. Er is voor voorbeelden van teksten van deze docent gekozen, omdat deze teksten duidelijk de verschillen en overeenkomsten in het geven van feedback op teksten van verschillende kwaliteit illustreren. Figuur 2 laat de gemiddelde tekst en de tekst met de hoogste kwaliteit zien. De tekst met de laagste kwaliteit is te vinden in figuur 3 in bijlage 4.

Hoewel de tekst van lage kwaliteit zowel lagere orde als hogere orde feedback ontvangt, ontvangt de tekst van hoge kwaliteit vooral veel hogere orde feedback. De gemiddelde tekst daarentegen krijgt vooral lagere orde feedback. Dit is in figuur 2 te zien aan de strepen en cirkels die rondom woorden en zinnen zijn gezet. Slechts drie commentaren zijn gericht op hogere orde aspecten.

Verder krijgt geen enkele tekst positieve feedback; zelfs de tekst met de hoogste kwaliteit krijgt alleen maar negatief commentaar. Ook een uitleg ontbreekt bij alle commentaren.

Wat betreft correcties krijgen de tekst met een lage en met een hoge kwaliteit vooral indirecte correcties, terwijl de directe correcties bij de gemiddelde tekst meer zijn. Toch krijgt de gemiddelde tekst niet alleen maar directe correcties; soms zijn er ook indirecte correcties. De gemiddelde tekst krijgt iets minder commentaar dan de tekst met een hoge kwaliteit en de tekst met een lage kwaliteit.

De docent in kwestie gebruikt anders dan de meeste docenten zowel suggestieve als directieve commentaren, maar deze docent lijkt dit niet consequent te doen. Bij alle drie de teksten wordt gebruik gemaakt van zowel suggestief commentaar als van directief commentaar. Bij de tekst van lage kwaliteit staat er bijvoorbeeld het suggestieve commentaar "Hoe weet je of deze leerling dezelfde opdracht krijgt?", maar ook het directieve commentaar "Houd je aan de briefconventies."

Tot slot is er wat betreft specificiteit bij deze docent weinig verschil te ontdekken tussen de drie teksten. Over het algemeen is het duidelijk waar de feedback naar verwijst in de tekst. Er valt verder op dat deze docent in aansluiting op de resultaten vooral oplossingen aankaart in plaats van expliciete problemen, zoals: "Mogen tegenargumenten niet van jezelf zijn?" en "Alleen dit?". Soms kaart de docent wel een probleem aan, zoals bij de gemiddelde tekst "Zorgt voor verwarring", maar ook bij de tekst met lage kwaliteit "Onduidelijk wat je hiermee bedoelt."

Beste Kees,

Wat leuk dat je mij een email hebt gestuurd om te vragen naar het schrijven van een betoog. Ik heb vorig jaar in havo 4 ook een betoog moeten schrijven. Vorig jaar was het onderwerp voor het betoog zwarte piet. Dit onderwerp leek mij in eerste instantie vreselijk omdat dit een onderwerp is die een grote emotionele lading voor mij heeft. Achteraf bleek dit juist heel goed te werken voor mij want hierdoor was ik in staat mijn mening heel duidelijk naar voren te brengen en heel overtuigend over te komen.

Bij het schrijven van een betoog is natuurlijk het aller belangrijkste je mening geven. Je moet je betoog dus heel overtuigend schrijven. Een betoog bestaat een inleiding waar je al laat blijken wat je standpunt is en waar je betoog overgaat en dus het onderwerp introduceert. Daarna geef je twee argumenten die je mening geven en een argument waar je het niet mee eens bent die je moet weerleggen. Zorg dat je ten alle tijden je argumenten en je weerlegging goed beargumenteert dit is zeer belangrijk voor de inhoud van je betoog en het overtuigen van je lezer. Na het geven van de argumenten met argumentatie schrijf je het einde van je betoog hierin vat je nog een keer goed samen wat je mening is en rond je het betoog af. Ook is het belangrijk dat je betoog in een duidelijk lettertype is geschreven, controleer dit dus altijd nog even.

Ik hoop je hierbij genoeg op weg te hebben geholpen met het schrijven van je betoog mocht je nog vragen hebben aarzel niet om mij nog eens te mailen. Ik zou het erg leuk vinden als ik jouw betoog na de beoordeling zou mogen lezen om te kijken of het goed is gelukt.

Gr.....

*Leg uit waarom
Zorg voor weerlegging
Zet een punt achter een hoofdzin*

Probeer nog wat meer inhoudelijke tips te geven over b.v. het slot

Beste havo 4 leerling,

Hoef je jouw brief niet in te leiden!

Het is bij het schrijven van een betoog van belang dat je een duidelijke stelling hebt. Een betoog bestaat uit een inleiding, kern en een slot. Het is de bedoeling dat je de lezer van je mening overtuigt.

Je begint bij de titel. Dit is wat de lezers als eerste zullen zien en die ervoor zal zorgen dat mensen je betoog willen lezen.

In de inleiding zorg je ervoor dat je de aandacht van de lezer trekt, dit kun je doen door middel van een anekdote, de lezer een vraag stellen, het probleem aan de orde brengen of iets anders. Je mag niet vergeten om je stelling in de inleiding te zetten.

*voorbeelden?
hoe?*

In de kern staan je argumenten. Deze argumenten worden per alinea duidelijk uitgewerkt en deze zogen ervoor dat je de lezer kan overtuigen van jou mening. Deze argumenten kun je opzoeken op internet, maar ook in boeken en tijdschriften. Vergeet niet bij elk argument je bron te vermelden *tegenarg is niet hetzelfde als weerlegging*

andere pleeg je plagiaat. In de kern staat ook een weerlegging. Dit houdt in dat je een tegenargument hebt op één van je vorige argumenten. Als je deze tegenargumenten ontkracht, versterk jij je betoog.

In je kern moet je natuurlijk niet vergeten om signaalwoorden te gebruiken zoals: ten eerste, ten tweede en ten derde. Probeer de ik-vorm zo veel mogelijk te vermijden, dit maakt het informeel. *- nog meer?*

Het slot bestaat uit een conclusie of een samenvatting. Je herhaalt misschien nog even je sterkste argumenten en je moet ook zeker je stelling nog een keer herhalen. Om het betoog volledig af te sluiten gebruik je een uitsmijter. Deze zorgt ervoor dat mensen je betoog niet snel zullen vergeten. *uitsmijter ontkracht*

Als je het schrijven van een betoog moeilijk vindt kun je gebruik maken van een bouwplan, dit houdt het overzichtelijk. *- uitleg?*

Succes!

Figuur 2 Voorbeelden van docentfeedback op een gemiddelde tekst (links) en een tekst met zeer hoge kwaliteit (rechts).

6. Conclusie

In het huidige onderzoek staat de vraag centraal of tekstkwaliteit invloed heeft op de manier waarop docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs feedback geven op schrijfproducten van hun leerlingen. Met andere woorden: of docenten Nederlands andere feedback geven op teksten met een lage kwaliteit dan op teksten met een hoge kwaliteit. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, is de feedback van vijftien docenten Nederlands geanalyseerd op zes feedbackdimensies, waarvoor vervolgens is berekend of er een verband is met tekstkwaliteit.

De eerste dimensie is de inhoud van de feedback (hogere versus lagere orde feedback). Hogere orde feedback wordt door docenten iets minder gegeven dan lagere orde feedback. Deze bevinding sluit aan bij onderzoek van Underwood en Timperley (2010) waarin zij concluderen dat docenten meer lagere orde feedback geven dan hogere orde feedback, omdat docenten worden afgeleid door problemen die gerelateerd zijn aan lagere orde aspecten en zich vervolgens richten op het corrigeren daarvan en niet beseffen dat problemen gerelateerd aan hogere orde aspecten aan hun aandacht ontsnappen. De hypothese dat docenten meer lagere orde feedback geven dan hogere orde feedback wordt dus bevestigd.

Wat betreft het verband met samenhang komt uit de resultaten naar voren dat zowel een tekst met een zeer lage kwaliteit als een tekst met een zeer hoge kwaliteit vooral hogere orde feedback ontvangt en weinig tot geen lagere orde feedback. Een tekst die laag van kwaliteit is en een tekst die hoog van kwaliteit is, ontvangen beide evenveel lagere orde als hogere orde feedback. Een gemiddelde tekst ontvangt meer lagere orde feedback dan hogere orde feedback. Deze bevindingen komen deels overeen met de gestelde hypothese dat zwakke schrijvers ten opzichte van goede schrijvers vooral hogere orde feedback zullen ontvangen: teksten met een lage kwaliteit ontvangen inderdaad vooral hogere orde feedback, maar anders dan verwacht ontvangen de teksten met een hoge kwaliteit ook vooral hogere orde feedback.

Voor leerlingen die een tekst schrijven van een zeer lage kwaliteit houden deze resultaten in dat zij zich volledig kunnen focussen op de hogere orde aspecten in hun revisie. Wanneer zwakke schrijvers namelijk zowel hogere als lagere orde feedback ontvangen, zullen ze zich bij de tekstrevisie enkel richten op de lagere orde aspecten (Zamel, 1985), omdat ze het lastig vinden om te bepalen welke aspecten belangrijk zijn en daardoor geneigd zijn om zich enkel te richten op lagere orde aspecten (Chanquoy, 2001). Voor leerlingen die een tekst met een lage kwaliteit hebben geschreven, zal het dus moeilijk worden om te bepalen welke aspecten belangrijk zijn om te verbeteren en hoogstwaarschijnlijk zullen zij hun revisie richten op de zaken als spelling, grammatica en interpunctie.

Verder laten de resultaten voor de tweede dimensie valentie (positieve versus negatieve feedback) zien dat docenten vooral negatieve feedback geven en weinig positieve feedback. Er is geen verband gevonden tussen tekstkwaliteit en de kans op positieve en negatieve feedback: teksten met een lage, gemiddelde en hoge kwaliteit ontvangen bijna alleen maar negatieve feedback. Dat docenten gemiddeld vooral negatieve feedback geven, komt overeen met de resultaten uit onderzoeken van Cetikaya (2015) en Hyland en Hyland (2001). De hypothese dat docenten vooral negatieve feedback geven, wordt bevestigd, maar de hypothese dat docenten sterke schrijvers meer positieve feedback geven dan zwakke schrijvers niet.

Voor leerlingen die een tekst met hoge kwaliteit hebben geschreven, betekenen deze resultaten dat zij niet weten waar hun kracht ligt in het schrijven (Underwood & Tregidgo, 2010). Leerlingen die een tekst van een lage kwaliteit afleveren, lopen de kans met vooral negatieve feedback een negatieve houding te ontwikkelen tegenover zichzelf als schrijver en tegenover het schrijven van teksten (Gee, 1972 in Zeller Mayer, 1989). Als de zwakke schrijvers bij eerdere schrijfproducten ook voornamelijk negatieve feedback hebben ontvangen, bestaat er een kans dat leerlingen het verbeteren van de tekst opgeven en niets met de feedback doen (Campion & Lord, 1982 in Podsakoff & Farh, 1989).

De derde dimensie is de vorm van de feedback (commentaren versus correcties). De gemiddelde kans op het krijgen van commentaren en correcties is ongeveer gelijk. Hetzelfde geldt voor de gemiddelde kans op directe en indirecte correcties; teksten ontvangen net iets meer indirecte correcties dan directe correcties. Dat betekent dat leerlingen niet altijd de kans krijgen tot een diepgaande vorm van taalwerking, omdat ze de directe correcties over kunnen nemen en dus niet hoeven na te denken over waarom iets fout is, waardoor de kans groot is dat leerlingen dezelfde soort taalfouten in een volgend schrijfproduct weer maken (Ferris, 1995; Tootkaboni & Kahtib, 2014).

Wat betreft tekstkwaliteit is een verband gevonden tussen tekstkwaliteit en het krijgen van commentaren en directe en indirecte correcties. Zowel teksten met een lage als met een hoge kwaliteit krijgen veel commentaren in tegenstelling tot een tekst van gemiddelde kwaliteit. Voor een leerling die moeite heeft met het schrijven van een tekst kan dit erg verwarrend zijn. Te veel commentaren zorgen er namelijk voor dat de leerling niet weet waar hij moet beginnen met zijn revisie (Underwood & Tregidgo, 2010). Feedback moet daarom gericht zijn op het belangrijkste probleem in de tekst (Underwood & Tregidgo, 2010). Dat lijkt echter niet het geval te zijn.

Teksten met een lage en met een hoge kwaliteit ontvangen weinig tot geen directe correcties, maar voornamelijk indirecte correcties. Dit leidt tot een diepere vorm van een taalverwerking, aangezien leerlingen zelf moeten bedenken wat er fout is (Ferris, 1995). Toch kunnen indirecte correcties voor zwakke schrijvers ook afleidend zijn, omdat ze dan moeten bedenken waarom iets fout is en daardoor de kans lopen dat ze zich alsnog te veel gaan focussen op de lagere orde aspecten en

daardoor de hogere orde aspecten uit het oog verliezen (Chanquoy, 2001; Zamel, 1985). Bij directe correcties hoeven de zwakke schrijvers de correcties enkel over te nemen zonder dat ze daar verder aandacht aan hoeven te schenken. Bij een gemiddelde tekst zijn docenten niet consequent in het geven van indirecte en directe correcties. Een gemiddelde tekst krijgt namelijk bijna eventueel directe als indirecte correcties.

De toon waarop commentaren zijn geformuleerd (directief of suggestief) is de vierde dimensie. Docenten zijn vooral geneigd om directieve commentaren te geven.

Voor de relatie tussen feedback en tekstkwaliteit geldt dat docenten vooral directieve commentaren geven op teksten met een lage kwaliteit en met een hoge kwaliteit. In tegenstelling tot directief commentaar is er voor suggestief commentaar geen verband gevonden tussen tekstkwaliteit en de feedbackdimensie. Zowel een tekst met een lage, gemiddelde en hoge kwaliteit heeft een kleine kans op het krijgen van suggestief commentaar.

Deze bevindingen geven aan dat docenten meer gericht zijn op de verbetering van teksten dan op het verbeteren van de schrijfvaardigheid van de leerling. Bij directieve commentaren heeft de docent namelijk veel controle over de tekst. Voor zwakke schrijvers is dit een voordeel, omdat ze dan instructies krijgen van de docent waarmee ze al op een goede richting worden gestuurd bij het verbeteren van hun tekst (Underwood & Tregidgo, 2010). Goede schrijvers hebben juist meer baat bij suggestieve commentaren, omdat ze daarmee vrij gelaten worden om hun eigen ideeën te ontwikkelen, wat leidt tot een dieper niveau van leren (Underwood & Tregidgo, 2010). De resultaten tonen aan dat goede schrijvers nu niet de kans krijgen om tot een diepere verwerking van leren te komen.

Voor de vijfde feedbackdimensie specificiteit geldt dat docenten gemiddeld veel specifieke feedback geven. Dat houdt in dat het meestal duidelijk is waar de feedback op gericht is en wat er mee bedoeld wordt. Docenten formuleren hun commentaren voornamelijk in oplossingen, zoals: "Geef een voorbeeld" in plaats van in problemen, zoals: "Wat je schrijft over een tegenargument en een weerlegging klopt niet."

Er is een verband gevonden tussen tekstkwaliteit en de kans op specifieke feedback: teksten met een lage en een hoge kwaliteit ontvangen veel specifieke feedback, terwijl een tekst van gemiddelde kwaliteit maar een kleine kans heeft op het krijgen van specifieke feedback. Dit resultaat is opmerkelijk, omdat feedback altijd specifiek moet zijn. Een leerling heeft namelijk niets aan algemene feedback, zoals "Weinig niveau", omdat zulk commentaar geen antwoord geeft op de drie vragen die van belang zijn voor effectieve feedback, namelijk: 1) Wat zijn de doelen?, 2) Welk resultaat is er geboekt ten opzichte van het doel? en 3) Wat moet er gebeuren om het doel te

bereiken? (Hattie & Timperley, 2007). Een leerling krijgt met algemeen commentaar geen beeld van wat er concreet nog moet gebeuren om een goed resultaat te bereiken. Voor leerlingen die een gemiddelde tekst afleveren, is het geven van algemene feedback een gemiste kans, omdat voor hen niet duidelijk is naar welk aspect in de tekst het commentaar concreet verwijst, met als gevolg dat dat leerlingen de feedback minder snel zullen meenemen in hun tekstrevisie (Nelson & Schunn, 2007).

De zesde feedbackdimensie is uitleg. Het geven van een uitleg, bijvoorbeeld waarom een probleem een probleem is of waarom een oplossing geschikt is bij een commentaar komt zelden voor.

Er is dan ook geen samenhang gevonden tussen tekstkwaliteit en de kans op het krijgen van een uitleg. Ongeacht de kwaliteit hebben alle teksten een kleine kans op het krijgen van een uitleg bij feedbackcommentaren. Voor positieve feedback zonder uitleg geldt dat leerlingen de feedback dan als onbruikbaar ervaren (Parr & Timperley, 2010; Underwood & Tredgidgo, 2010), met als gevolg dat leerlingen niet worden aangemoedigd tot schrijven en leerlingen niet weten hoe ze bij een volgende schrijftaak moeten presenteren op hetzelfde niveau (Brophy, 1981 in Hyland & Hyland, 2001).

Voor alle feedbackdimensies is tevens nagegaan of er verschillen zijn tussen docenten in het geven van feedback. Met uitzondering van hogere orde feedback, directieve feedback en het geven van een uitleg zijn er grote verschillen tussen docenten in het geven van de soorten feedback. Dat betekent dat de kans op het voorkomen van lagere orde feedback, positieve en negatieve feedback, commentaren, directe en indirecte correcties, suggestieve feedbackcommentaren en specifieke commentaren afhankelijk is van de docent die de feedback geeft.

Daarnaast is er nagegaan of er verschillen zijn tussen ervaren en onervaren docenten in het geven van feedback. Dit is het geval. Onervaren docenten geven meer hogere orde feedback dan ervaren docenten en ervaren docenten geven meer commentaar dan onervaren docenten. Dat onervaren docenten meer hogere orde feedback geven is opmerkelijk, omdat het betekent dat ervaring in het lesgeven niet leidt tot het geven van effectievere feedback.

Er is verder ook onderzocht op welk niveau docenten vooral feedback geven. Docenten zijn geneigd om vooral feedback te geven op de taak zelf. Zowel feedback op het niveau van het schrijfproces, de zelfregulatie en de persoon komt minimaal voor. Dat docenten zelden persoonsgerichte feedback geven, is positief, omdat feedback op dat niveau de aandacht van de leerling van de tekst naar zichzelf als persoon laat verschuiven (Hattie & Timperley, 2007). Dat er weinig feedback wordt gegeven op het niveau van het schrijfproces en de zelfregulatie is een gemiste kans, omdat feedback op beide niveaus belangrijk zijn voor een diepere verwerking van het leren (Hattie & Timperley, 2007).

Samenvattend kunnen er vier algemene conclusies getrokken worden. Ten eerste dat docenten het lastig vinden om aan te sluiten bij de individuele behoeften van leerlingen. Dat blijkt onder andere uit de bevindingen dat alle teksten ongeacht de kwaliteit vooral negatieve feedback ontvangen en teksten van een hoge kwaliteit veel directieve commentaren krijgen. De feedback die docenten in het huidige onderzoek hebben gegeven aan de leerlingen zijn in sommige gevallen niet effectief: hierboven is beschreven dat de bevindingen soms afwijken van wat volgens theorie effectief is. Ten tweede lijken docenten over het algemeen bij leerlingen die teksten van een lage kwaliteit schrijven wel aan te sluiten bij de individuele behoeften. Zo focussen docenten zich enkel op hogere orde aspecten en laten ze de lagere orde aspecten zitten en krijgen teksten met een lage kwaliteit veel directieve feedback, waardoor leerlingen weten wat ze aan hun tekst moeten verbeteren. Ten derde kan er gesteld worden dat docenten niet weten wat ze met een tekst van gemiddelde kwaliteit aan moeten. De kans op de verschillende feedbackdimensies komt bij een tekst met een lage en een hoge kwaliteit veelal overeen, maar een tekst van gemiddelde kwaliteit wijkt vaak af. Ten vierde is de kans op het ontvangen van een bepaalde soort feedback veelal afhankelijk van de docent die de feedback geeft in plaats van de individuele behoeften van de leerlingen. Sommige resultaten uit het huidige onderzoek trekken feedback als middel om te leren schrijven in twijfel. Als feedback wil dienen als manier om leerlingen te leren schrijven, zal de feedback beter moeten aansluiten bij de individuele behoeften van de leerlingen.

7. Discussie

7.1 Kritische beschouwing

Aan dit onderzoek zitten een aantal haken en ogen. Allereerst is de onderzoeksgroep erg beperkt. Als er meer docenten aan het onderzoek hadden meegedaan, hadden er betrouwbaardere conclusies getrokken kunnen worden. Bovendien zijn vier docenten afkomstig van dezelfde school. Er bestaat hierdoor een mogelijkheid dat de docenten feedback gaven op een manier zoals dat op die school gebruikelijk is. Door docenten van verschillende scholen willekeurig te selecteren, kunnen dergelijke factoren uitgesloten worden.

Ten tweede zou het huidige onderzoek betrouwbaarder zijn geweest wanneer meerdere onderzoekers de feedbacksegmenten gecodeerd zouden hebben. In het huidige onderzoek was bij het coderen soms twijfel over bij welke soort feedback een feedbacksegment hoorde. Hierdoor zou het kunnen dat in dit onderzoek een feedbacksegment tot een bepaalde soort feedback is gerekend, terwijl andere onderzoekers het segment weer bij een andere soort feedback zouden rekenen. De resultaten zouden dan anders kunnen zijn.

Ten derde bleek dat een aantal docenten de schrijfpdracht die de leerlingen uit havo 5 hadden

gekregen niet duidelijk vond. De docenten in kwestie vonden het woord 'bericht' niet duidelijk. Bij een bericht dachten de docenten namelijk aan iets formeels, terwijl het berichtje van de leerling uit havo 4 waarop de leerlingen moesten reageren volgens hen niet volgens de regels was opgesteld en erg informeel was. Daardoor raakten sommigen in de war. Doordat de eisen van de schrijfo opdracht niet duidelijk naar de leerlingen gecommuniceerd waren volgens deze groep, vonden de docenten het lastig om feedback te geven die gericht was op de eisen van de opdracht. Dat kan verklaren waarom de docenten iets meer lagere orde feedback dan hogere orde feedback hebben gegeven. Ten vierde zijn er een paar docenten die lesgeven in havo 5 en klaagden dat de teksten allemaal van zo'n slechte kwaliteit waren in vergelijking met wat ze gewend waren. Dit kan een verklaring zijn voor het feit dat er vooral negatieve feedback is gegeven. Deze groep heeft de teksten dus bewust of onbewust vergeleken met teksten waar ze normaal gesproken feedback op geven en hoogstwaarschijnlijk hebben docenten geconcludeerd dat alles van slechte kwaliteit was en hebben ze weinig onderscheid gemaakt tussen slechtere en betere kwaliteit en daarom geen positieve feedback gegeven.

Ten vijfde vonden sommige docenten het lastig om feedback te geven, omdat ze zeiden niets af te weten van de voorkennis en eerdere schrijfprestaties van de leerlingen. Hierdoor vonden ze het lastig om in te schatten of een leerling een goede of een slechte schrijver was of dat de tekst gewoon toevallig slecht was. Volgens de docenten was het daarom moeilijk om feedback te geven die bij de leerling paste. Dit kan verklaren waarom er niet overal een verband is gevonden tussen tekstkwaliteit en de feedbackdimensies, zoals bij het geven van een uitleg.

Desalniettemin toont het huidige onderzoek aan dat docenten Nederlands over het algemeen goed aansluiten bij de individuele behoeften van leerlingen die een tekst schrijven van lage kwaliteit. Zo focussen docenten zich op de hogere orde aspecten bij teksten van een lage kwaliteit en laten ze de lagere orde aspecten zitten. Teksten met een hoge kwaliteit ontvangen veelal dezelfde feedback als teksten met een lage kwaliteit en teksten met een gemiddelde kwaliteit vallen er buiten. De resultaten van het huidige onderzoek laten dus zien dat docenten niet altijd aansluiten bij de individuele behoeften van de leerlingen. Al met al geeft dit onderzoek meer inzicht in een onbekend terrein van de wetenschap en geeft het aanknopingspunten voor vervolgonderzoek.

7.2 Vervolgonderzoek

Een eerste suggestie voor vervolgonderzoek is hetzelfde onderzoek als het huidige onderzoek, maar dan met een groter aantal docenten. Hierdoor kan er beter gegeneraliseerd worden. Om uit te sluiten dat de feedback niet afhankelijk is van hoe duidelijk de docenten de schrijfo opdracht vinden, zouden verschillende tekstsoorten onderzocht kunnen worden.

Ten tweede is er in het huidige onderzoek enkel gekeken naar de zes feedbackdimensies afzonderlijk,

maar niet naar de combinatie van de verschillende dimensies. In vervolgonderzoek zou ook aandacht besteed moeten worden aan de combinatie van de feedbackdimensies. Er zou dan uitspraak gedaan kunnen worden over of commentaren bijvoorbeeld vooral gaan over hogere orde aspecten of dat lagere orde feedback meer directief is geformuleerd dan hogere orde feedback.

Een derde suggestie voor vervolgonderzoek is om te onderzoeken of docenten meer zouden aansluiten bij de individuele behoeften van de leerlingen als aan hen wordt verteld wat effectieve feedback is, bijvoorbeeld in de vorm van een cursus. Docenten hebben namelijk over het algemeen weinig kennis over wat effectieve feedback is (Parr & Timperley, 2010).

Naar aanleiding van de opmerking van sommige docenten over dat ze niets wisten over de voorkennis en eerder schrijfprestaties van de leerlingen is een vierde suggestie voor vervolgonderzoek de vraag of er andere verbanden zijn tussen de kans op het voorkomen van verschillende feedbackdimensies en tekstkwaliteit wanneer docenten feedback geven op hun eigen leerlingen in plaats van op leerlingen die ze niet kennen. Er is een kans dat er bij het feedback geven op teksten van de eigen leerlingen sprake is van een contaminatie-effect; de docent laat zich beïnvloeden omdat hij de leerling kent (Wesdorp, 1981). Een voorbeeld is dat een docent leerling negatievere feedback geeft als indirecte straf, omdat de leerling zich misdraagt (Wesdorp, 1981) of dat de docent minder streng is, omdat hij weet dat een leerling hard zijn best heeft gedaan om zijn resultaat te bereiken (Lee, Key & Magill, 1993).

Verder is de opmerking van een aantal docenten dat ze alle teksten van slechte kwaliteit vonden de aanleiding voor een vijfde suggestie voor vervolgonderzoek. De opmerking suggereert dat docenten moeite hebben met het vaststellen van de globale kwaliteit van een tekst, terwijl dat belangrijk is voor het geven van effectieve feedback. De resultaten ondersteunen deze gedachte; zo krijgen teksten van hoge kwaliteit bijvoorbeeld bijna geen positieve feedback, maar wel weer veel directief commentaar. Als de docenten geen idee hebben wat de globale tekstkwaliteit is, zullen ze ook niet aansluiten bij de individuele behoeften van de leerlingen. Vervolgonderzoek zou zich daarom moeten richten op het ontwikkelen van handvatten die docenten op weg kunnen helpen bij het bepalen van de globale tekstkwaliteit.

Uiteindelijk gaat het erom dat leerlingen door feedback leren schrijven, onder andere doordat leerlingen een nieuwe versie schrijven en begrijpen waarom die beter is dan de eerste versie van het schrijfproduct (Pronk-van Eunen & De Vos, 2014). Of leerlingen leren van de gekregen feedback wordt pas duidelijk als er meer bekend is over wat leerlingen doen in hun tekstrevisie met de gekregen docentfeedback. Het huidige onderzoek geeft daar echter geen inzicht in. Het is daarom van groot belang dat vervolgonderzoek zich richt op wat leerlingen met docentfeedback doen bij het reviseren van hun schrijfproduct. Murphy (2000) stelt dan ook dat een gebrek aan de aandacht voor hoe leerlingen betekenis geven aan de reacties van docenten de conclusies, die getrokken kunnen

geworden uit onderzoek naar reacties van docenten op het werk van leerlingen beperken. Reacties van leerlingen zijn belangrijk, omdat zowel docenten als leerlingen een bijdrage moeten leveren aan de interactie en dus aan het proces van kennisconstructie (Murphy, 2000), in dit geval aan het leren schrijven. Daar komt bij dat er nog weinig bekend is over welke soort feedback daadwerkelijk effectief is. Door te onderzoeken wat leerlingen doen met de docentfeedback in hun tekstrevisie kan gekeken worden of verschillende soorten feedback een effect hebben op de schrijfprestaties van de leerlingen. Met andere woorden: welke soorten feedback daadwerkelijk bijdragen aan het leren schrijven.

Kortom: hoewel in dit huidige onderzoek de resultaten die betrekking hebben op teksten met een gemiddelde kwaliteit en teksten met een hoge kwaliteit feedback als middel om te leren schrijven in twijfel trekken, doordat sommige resultaten niet aansluiten bij wat volgens theorie effectief is, is voor een volledig beeld van het leren schrijven meer onderzoek nodig naar wat leerlingen uiteindelijk in hun revisie met de gekregen feedback doen.

Literatuur

Balzer, W.K., Doherty, M.E., & O'Connor, R. (1989). Effects of cognitive feedback on performance. *Psychological Bulletin*, 106 (3), 410-433.

Bouwer, R., Koster, M. & Van den Bergh, H. (2016). How students' writing performance affects the way elementary teachers provide. Universiteit Utrecht (in press).

Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51 (1), 5-32.

Campion, M., & Lord, R. (1982). A control system conceptualization of the goal-setting and changing process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30 (2), 265- 287.

Cetinkaya, G. (2015). Examining characteristics of teacher feedback in organizing written texts. *International Journal of Social Sciences and Education*, 5 (2), 322- 331.

Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of tekst revision from 3rd to 5th grades. *British Journal Of Educational Psychology*, 71 (1), 15-41.

Covill, A.E. (1996). Students' revision practices and attitudes in response to surface-related feedback as compared to content-related feedback on their writing (Doctoral dissertation). Washington: University of Washington.

Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback effects on students' writing, motivation, process and performance* (Doctoral dissertation). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Elving, K., & Bergh, H. van den. (2015). Gewicht in de schaal. Op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven. *Levende Talen Magazine*, 16 (2), 26-36.

Ferris, D.L. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 33-53.

Ferris, D.L., & Hedgecock, J.S. (1998). Teacher response to student writing: Issues in oral and written

feedback. In D.L. Ferris, & J.S. Hedgecock (Red.), *Teaching ESL Composition: Purpose, process, and practice* (pp. 184-211). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.

Gee, T.C. (1972). Student response to teacher comments. *Research in the Teaching of English*, 6 (2), 212-221.

Hattie, J.A. (1999). *Influences on student learning*. Geraadpleegd op 15-02-2016, van <http://projectlearning.org/blog/wp-content/uploads/2014/02/Influences-on-Student-Learning-John-Hattie.pdf>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10 (3), 185-212.

Kellogg, R.T. (1988). Attentional overload: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14 (2), 355-365.

Key, C.L. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal Volume*, 44 (4), 294- 304).

Kleij, F.M. van der., Timmers, C.F., & Eggen, T.J.H.M. (2011). *Leeropbrengst van feedback in computergestuurde toetsen; wat is effectief?* Geraadpleegd op 15-02-2016, van http://www.toetswijzer.nl/html/feedback/Feedback_in_CBA.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.

Lee, A.M., Key, N.C., & Magill, R.A. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (2), 228-243.

MacArthur, C.A., & Graham, S. (2006). *Writing research from a cognitive perspective*. In C.A MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Publications (pp. 24-37).

Matsumura, L.C., Patthey-Chavez, G.G., Valdés, 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 (1), 3-25.

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

Murphy, S. (2000). A sociocultural perspective on teacher response: Is there a student in the room? *Assessing Writing*, 7 (1), 79-90.

Nelson, M.M., & Schunn, C.D. (2007). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance (Master Thesis). Pittsburgh: University of Pittsburgh.

- Nemati, M., Kafrani, J.D., & Sanavi, R.V. (2009). Feedback diversity on students' written assignments: A local investigation of persian speakers. *The Journal of Modern Thoughts in Education*, 44 (4), 165-182.
- Nicol, D.J., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 12 (3), 68–85.
- Podsakoff, P.M., & Fahr, J. (1989). Effects of feedback sign and credibility on goal setting and task performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 44 (1), 45-67.
- Pronk-van Eunen, M., & Vos, B. de. (2014). Schrijven leren en beoordelen. *Levende Talen Magazine*, 101 (2), 10-13.
- Ransdell, D. R. (1999). Directive versus facilitative commentary. *Teaching English in the Two-Year College*, 26 (3), 269-276.
- Rijlaarsdam, G., & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven. Niet zelf doen, maar observeren hoe anderen het doen. *Levende Talen Magazine*, 91 (3), 17-21.
- Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2000). Writing and learning to write: a double challenge. In R.J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Red.), *New Learning*. (pp. 157-189). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Smet, M.J.L. de., Brand-Gruwel, S., & Kirschner, P.A. (2013). *Plannen en schrijven met een elektronische outline-tool*. Geraadpleegd op 5-06-2016, van <http://4w.kennisnet.nl/artikelen/2013/12/18/plannen-en-schrijven-met-een-elektronische-outline/>
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Rhetoric*, 33 (2), 148-156.
- Sugita, Y. (2006). The impact of teachers' comment types on students' revision. *ELT Journal*, 60 (1), 34–41.
- Tsang, P., Cheung, K.S., Lee, S.K., & Huang, R. (2010). A qualitative analysis of sub-degree students commentary styles and patterns. In R. Huang (Red.), *Hybrid Learning: Third International Conference*. (pp. 150-170). Beijing: ICHL.
- Tootkaboni, A.A., & Kahtib, M. (2014). The efficacy of various kinds of error feedback on improving writing accuracy of EFL learners. *Bellaterra Journal of Teaching*, 7 (3), 30-46.
- 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.
- Wesdorp, H. (1981). De evaluatie van de schrijfvaardigheid. In H. Wesdorp (Red.), *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Westen, W. van der. (2012). Al het goede in drieën: naar taalontwikkende feedback op schrijfproducten in het hoger onderwijs. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *Zesentwintigste conferentie het schoolvak Nederlands* (pp. 109-115). Gent: Academia Press.

William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37 (1), 3-14.

Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19 (1), 80-102.

Zellermayer, M. (1989). The study of teachers' written feedback to students' writing: changes in theoretical considerations and the expansion of research context. *Instructional Science*, 18 (2), 145-165.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, & P.R. Pintrich (Red.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Bijlage 1

Instructie feedback geven teksten

Fijn dat je mee wilt werken aan mijn masterscriptie!

Bijgaand tref je vijf teksten aan van leerlingen uit havo 5. Deze leerlingen hebben de volgende schrijfoopdracht gekregen:

Stel je voor... je krijgt het volgende bericht:

Hoi! Volgende week moet ik een betoog schrijven voor een cijfer bij Nederlands. Ik zit nu net in havo 4 en ik weet echt niet hoe dat moet. Heb jij tips? Hoe pak ik dat aan en waar moet ik op letten? Alvast bedankt!

Schrijf een bericht terug van maximaal 300 woorden. Probeer goede tips te geven. Succes!

Het is de bedoeling dat je op al deze vijf teksten feedback gaat geven alsof het jouw leerlingen zijn. Daarbij zijn twee zaken belangrijk: 1) dat je feedback geeft op de manier zoals je dat altijd doet/ zou doen. 2) dat je feedback geeft met het idee dat leerlingen deze tekst moeten gaan herschrijven aan de hand van jouw feedback.

Hallo,

Wat vervelend dat je een betoog moet schrijven voor Nederlands. Betoog schrijven ben ik zelf ook nooit goed in geweest. Wat ik zelf altijd deed was van te voren drie tot vier argumenten voor en twee argumenten tegen te bedenken. Het betoog bestaat natuurlijk uit twee argumenten voor en een tegen met een weerlegging. Omdat je tijdens het maken van het betoog vast een van je argumenten zult vergeten, kun je dus beter save spelen door een extra argument te bedenken. Zorg dat voor je begint ook een bouwplan hebt gemaakt van je betoog zodat je kan overtypen van wat je thuis al hebt voorbereid, hierdoor kom je makkelijker aan je woorden en zal je meer tijd hebben om je argument uit te werken tijdens het uurtje dat je krijgt. Bedenk van tevoren ook een goede weerlegging waardoor je argument tegen eigenlijk niks voorstelt. Bij de conclusie moet je nogmaals vertellen waarom jij nou voor bent en het eens bent met de stelling of het onderwerp waar jij over praat.

Groet

Hallo,

Voor vragen over een betoog ben je bij mij aan het juiste adres. Ten eerste is het belangrijk om te weten waar je op beoordeeld word. Je word beoordeeld op spelling, inhoud, opmaak. Ik raad je daarom aan om op die onderdelen te oefenen. Je kunt hiermee beginnen met goed op te letten in de les. Op het Baarnsch Lyceum werken zeer goede Nederlands docenten en die bereiden je goed voor op het schrijven van het betoog. Goed opletten in de les en je huiswerk bijhouden is de basis van een voldoende. Ik raad je aan om van te voren voor jezelf wat informatie en achtergrond artikelen op te zoeken over het onderwerp waar je betoog over gaat, je weet dan in ieder geval waar je over schrijft. Een andere tip is het schrijven van een bouwplan. Wanneer je een goed bouwplan maakt in de vorm van kop, romp en staart dan ben je verzekerd van een mooi betoog. Het doel van een betoog is de lezer een mening te laten vormen. Je kunt dit mooi doen door veel vragen te stellen, zorg dus dat je meerdere keer een vraagteken in je betoog hebt staan. Het is ook belangrijk dat je goede argumenten met een voorbeeld hebt, zo zet je de lezer aan het denken. In de laatste alinea eindig je met een conclusie en met een korte samenvatting, zorg dat je in de laatste alinea een goede en overtuigende conclusie trekt. Mocht je na al deze tips nog steeds geen idee hebben hoe je een betoog schrijft raad ik je aan om te zoeken op Google op de zoekterm "hoe schrijf ik een betoog", je zult dan nog wat goeie informatie en tips vinden die je kunt gebruiken. Let er wel altijd op of de website waar je op kijkt betrouwbaar is.

Veel succes

Beste Kees

Wat leuk dat je mij een email hebt gestuurd om te vragen naar het schrijven van een betoog. Ik heb vorig jaar in havo 4 ook een betoog moeten schrijven. Vorig jaar was het onderwerp voor het betoog zwarte piet. Dit onderwerp leek mij in eerste instantie vreselijk omdat dit een onderwerp is die een grote emotionele lading voor mij heeft. Achteraf bleek dit juist heel goed te werken voor mij want hierdoor was ik in staat mijn mening heel duidelijk naar voren te brengen en heel overtuigend over te komen.

Bij het schrijven van een betoog is natuurlijk het aller belangrijkste je mening geven. Je moet je betoog dus heel overtuigend schrijven . Een betoog bestaat een inleiding waar je al laat blijken wat je standpunt is en waar je betoog overgaat en dus het onderwerp introduceert. Daarna geef je twee argumenten die je mening geven en een argument waar je het niet mee eens bent die je moet weerleggen. Zorg dat je ten alle tijden je argumenten en je weerlegging goed beargumenteert dit is zeer belangrijk voor de inhoud van je betoog en het overtuigen van je lezer. Na het geven van de argumenten met argumentatie schrijf je het einde van je betoog hierin vat je nog een keer goed samen wat je mening is en rond je het betoog af. ook is het belangrijk dat je betoog in een duidelijk lettertype is geschreven controleer dit dus altijd nog even.

Ik hoop je hierbij genoeg op weg te hebben geholpen met het schrijven van je betoog mocht je nog vragen hebben aarzel niet om mij nog eens te mailen. Ik zou het erg leuk vinden als ik jouw betoog na de beoordeling zou mogen lezen om te kijken of het goed is gelukt.

Gr.....

Hoe schrijf je een betoog?

- Wat is een betoog?

Een betoog is een overtuigende tekst. In een betoog probeert de schrijver zijn lezers ervan te overtuigen dat hij gelijk heeft. Dit doet hij met argumenten. In het begin van een betoog wordt er vaak een stelling In de rest van het betoog wordt deze stelling met argumenten en voorbeelden ondersteund. Een betoog bestaat uit een inleiding, middenstuk en slot. In het middenstuk ondersteunt jij de stelling met drie argumenten en een weerlegging, dan kijk je vanaf de ander kant van de stelling. Vergeet niet om goeie signaalwoorden te gebruiken. Het slot bestaat uit een conclusie en de schrijver geeft ook nog een korte samenvatting met de argumenten die de schrijver heeft gebruikt.

- Tips!
 - ❖ In de titel kun je goed een uitroepteken plaatsen. Het gaat namelijk om een stelling waar jij achter staat
 - ❖ Al gebruikte argumenten zijn aan te raden om in het slot te gebruiken.
 - ❖ Denk ook aan de argumenten van de andere kant. Op die manier kun je eventuele tegenargumenten achterhalen, om deze te weerleggen in je betoog.
 - ❖ Vermijd de ik-vorm: Het is krachtig om te zeggen 'Schooluniform moet worden ingevoerd' in plaats van 'Ik vind dat het schooluniform moeten worden ingevoerd'.
 - ❖ Gebruik het woordje 'dus' in het slot, dit maakt duidelijk dat je de stelling plus jou mening nog een keer herhaald.
 - ❖ Het slot is de uitsmijter van de tekst, sluit dus nooit af met 'dit was mijn betoog' of 'einde'. Sluit af met een pakkende slotzin
 - ❖ Kopjes kunnen gebruikt worden om structuur aan te brengen.
 - ❖ Maak een bouwplan als je de start lastig vindt.
 - ❖ Gebruik tussen jou argumenten opsommende signaalwoorden, opsommende signaalwoorden zijn: ook, ten tweede, ten derde, enzovoort. En gebruik voor je weerlegging een tegenstellend signaalwoorden: tegenstellende signaalwoorden zijn: maar, aan de andere kant, toch, enzovoort.

Beste havo 4 leerling,

Het is bij het schrijven van een betoog van belang dat je een duidelijke stelling hebt. Een betoog bestaat uit een inleiding, kern en een slot. Het is de bedoeling dat je de lezer van je mening overtuigt.

Je begint bij de titel. Dit is wat de lezers als eerste zullen zien en die ervoor zal zorgen dat mensen je betoog willen lezen.

In de inleiding zorg je ervoor dat je de aandacht van de lezer trekt, dit kun je doen door middel van een anekdote, de lezer een vraag stellen, het probleem aan de orde brengen of iets anders. Je mag niet vergeten om je stelling in de inleiding te zetten.

In de kern staan je argumenten. Deze argumenten worden per alinea duidelijk uitgewerkt en deze zogen ervoor dat je de lezer kan overtuigen van jou mening. Deze argumenten kun je opzoeken op internet, maar ook in boeken en tijdschriften. Vergeet niet bij elk argument je bron te vermelden anders pleeg je plagiaat. In de kern staat ook een weerlegging. Dit houdt in dat je een tegenargument hebt op één van je vorige argumenten. Als je deze tegenargumenten ontkracht, versterk jij je betoog. In je kern moet je natuurlijk niet vergeten om signaalwoorden te gebruiken zoals: ten eerste, ten tweede en ten derde. Probeer de ik-vorm zo veel mogelijk te vermijden, dit maakt het informeel.

Het slot bestaat uit een conclusie of een samenvatting. Je herhaalt misschien nog even je sterkste argumenten en je moet ook zeker je stelling nog een keer herhalen. Om het betoog volledig af te sluiten gebruik je een uitsmijter. Deze zorgt ervoor dat mensen je betoog niet snel zullen vergeten.

Als je het schrijven van een betoog moeilijk vindt kun je gebruik maken van een bouwplan, dit houdt het overzichtelijk.

Succes!

Bijlage 2

Dimensie	Beschrijving	Codering	Voorbeeld
Hogere en lagere order feedback	Is de feedback gericht op hogere of op lagere orde aspecten?	0: Geen van beide 1: Hogere orde feedback 2: Lagere orde feedback	0: Succes met herschrijven 1: Geef ook tips over het schrijfproces. 2: Let op je spelling.
	Op welke aspecten van hogere en lagere orde feedback is de feedback gericht?	0: Geen van alle <i>Hogere orde feedback:</i> 1: Inhoud 2: Structuur 3: Taalgebruik/woordkeus <i>Lagere orde feedback:</i> 4: spelling 5: interpunctie 6: grammatical 7: lay-out/conventies	0: Keurig! 1: Geef aan wat precies de bedoeling is van een betoog en werk dat uit. 2: De tips staan wat door elkaar. 3: Je mag best positiever zijn! 4: <u>goeie</u> 5: Wat ik zelf altijd deed, was van te voren drie tot vier argumenten voor en twee argumenten tegen te bedenken. 6: <u>Bij het schrijven van een betoog is natuurlijk het aller belangrijkste je mening geven.</u> 7: Naam?
Negatieve en positieve feedback	Is de feedback gericht op dat verbetering nodig heft of op iets dat al goed is?	1: Negatief 2: Positief	1: Weet je lezer hiermee voldoende? 2: Mooi omschreven.

Directe en indirecte correctieve feedback	Is er sprake van een correctie? Zo ja, geeft de docent ook de verbetering of geeft de docent alleen aan wat er fout is?	0: Geen correctieve feedback 1: Directe correctieve feedback 2: Indirecte correctieve feedback	0: Feedback is commentaar 1: Word → wordt 2: <u>Ten alle tijden</u>
Commentaar	Is er sprake van een commentaar?	0: nee 1: ja	0: correctie 1: Je zegt niets over de inleiding van een betoog.
Probleem/oplossing/ goed punt	Wordt er expliciet verteld wat het probleem is of wat een oplossing is? (wat nog verbeterd moet worden of wat fout is) of wat al aan de eisen voldoet?	0: n.v.t 1: Geen van beide 2: Alleen probleem is benoemd 3: Alleen oplossing is benoemd 4: Probleem en oplossing zijn beide benoemd 5: Goed punt is duidelijk 6: Goed punt is niet duidelijk	0: Feedback is correctie 1: Weinig niveau 2: De bedoeling van de opdracht was dat je een bericht ging terugschrijven. Dit is een handleiding voor een betoog schrijven. 3: Wat wil je duidelijk maken? ; Misschien is het wel goed de weerlegging uit te leggen? 4: De inleiding in alinea's ontbreekt. Dat maakt je verhaal onoverzichtelijk. Houd de volgende indeling aan: doel betoog, wat voor onderwerp?, iets vertellen over de inleiding, iets vertellen over de kern en iets vertellen over het slot. 5: Het begin van het bericht heb je mooi gedaan! Je toont betrokkenheid en je vertelt ook nog een persoonlijke ervaring. 6: Goed gedaan!

Bron	Is het van de expliciete problemen en oplossingen duidelijk wat de bron? (Waar het probleem zich afspeelt en waar de oplossing uitgevoerd moet worden?)	0: n.v.t 1: Bron oplossing 2: Bron probleem 3: Bron is niet duidelijk 4: Bron van zowel probleem als oplossing is duidelijk	0: correctie of geen expliciet probleem of oplossing, zoals: 'Geen samenhang' 1: Leg uit waarom (achter zin) 2: Je zin loopt fout! (achter zin) 3: Je geeft weinig aanwijzingen bij je opmerkingen. 4: Alleen dit gedeelte gaat over de inhoud van het betoog. Kun je meer vertellen over hoe het betoog eruit moet zien? Hoe het is opgebouwd? Inleiding en slot? (pijl naar tekstgedeelte waar het omgaat).
Uitleg	Worden bij expliciete problemen, oplossingen en goede punten een uitleg gegeven? (Wordt er uitgelegd waarom iets een probleem is? Waarom een oplossing toegepast moet worden of waarom iets goed is?)	0: n.v.t 1: Ja 2: nee	0: correctie of geen expliciet probleem, oplossing of goed punt. 1: Laat de eerste zin weg; die is wat demotiverend. 2: Deze tip is overbodig!
Controle	Is de controle van de docent dwingend of juist suggestief?	0: n.v.t 1: Directief 2: Suggestief	0: Correctie 1: Draai de volgorde om: eerst sv, dan conclusie. 2: Is dat zo?

Niveau feedback	Op welk niveau wordt de feedback gegeven?	0: n.v.t 1: Persoon 2: Proces 3: Taak 4: Zelfregulatie	0: Correctie 1: Wat aardig van je! 2: Veel succes. 3: Klopt niet. Je vergeet hier een tegenargument te noemen. 4: Zinsbouw 3 fouten → zoek uit wat hier mis gaat.
-----------------	---	--	---

Tabel 1 coderingsprotocol

Bijlage 3

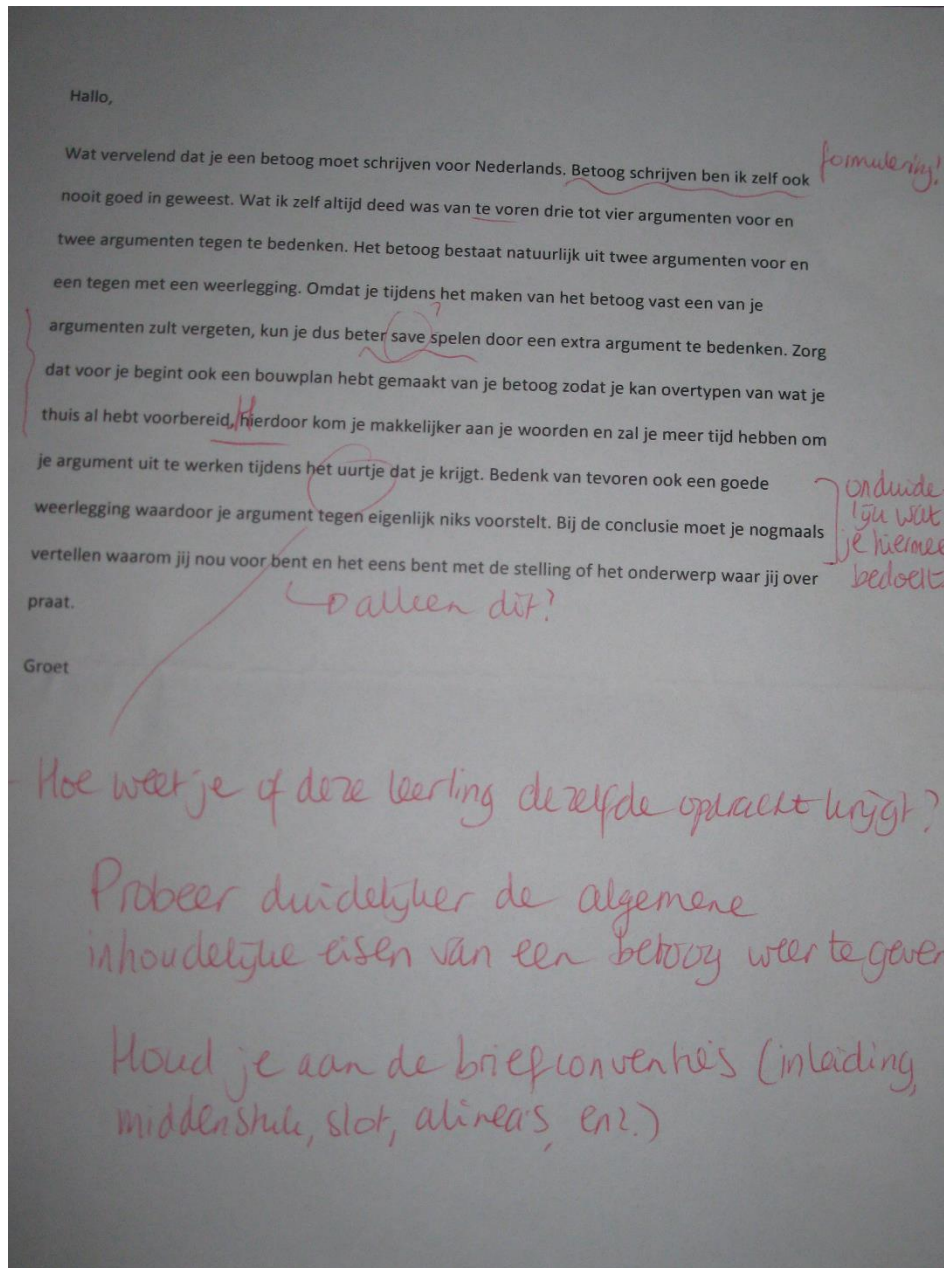
Variabele	Hogere orde feedback schattingen	(SE)	Lagere orde feedback schattingen	(SE)	Positieve feedback schattingen	(SE)	Negatieve feedback schattingen	(SE)	Commentaar schattingen	(SE)	Directe correcties schattingen	(SE)
Intercept	-.1.135 ^c	(.140)	.994 ^c	(.147)	-2.775 ^c	(.329)	2.775 ^c	(.329)	.853 ^c	(.143)	-.686	(.382)
P1*ztekstkwaliteit	.255 ^a	(.100)	-.241 ^a	(.044)	-.288	(.170)	-.288	(.170)	.079	(.099)	-.773 ^c	(.146)
P2* ztekstkwaliteit ²	1.588 ^c	(.327)	-1.570 ^c	(.320)	-.326	(.522)	.326	(.522)	1.370 ^c	(.315)	-3.204 ^c	(.408)
P3* ztekstkwaliteit ³	-.437 ^c	(.110)	.421 ^c	(.108)	.157	(1.870)	-.157	(.174)	-.347 ^b	(.106)	1.034 ^c	(.144)
S ² docent	.068	(.046)	.111 ^a	(.061)	.741 ^a	(.174)	.966 ^a	(.517)	.106 ^a	(.061)	1.913 ^a	(.831)

Variabele	Indirecte correcties schattingen	(SE)	Directieve commentaren schattingen	(SE)	Suggestieve commentaren schattingen	(SE)	Specifieke commentaren schattingen	(SE)	Uitleg schattingen	(SE)
Intercept	-.975 ^a	(.328)	-1.693 ^c	(.171)	-2.836 ^c	(.301)	-1.148 ^c	(.168)	-3.242 ^b	(.275)
P1*ztekstkwaliteit	.388 ^c	(.110)	.121	(.112)	.224	(.175)	-.206 ^a	(.103)	.150	(.238)
P2* ztekstkwaliteit ²	.678 ^a	(.343)	1.802 ^c	(.375)	.880	(.579)	1.460 ^c	(.332)	.194	(.752)
P3* ztekstkwaliteit ³	-.327 ^a	(.116)	-.544 ^c	(.125)	-.199	(.194)	-.402 ^c	(.111)	-.049	(.253)
S ² docent	1.357 ^a	(.611)	.131	(.077)	.614 ^a	(.315)	.191 ^a	(.094)	.000	(.000)

Tabel 3 Schattingen van logistische meervoudige model voor verschillende soorten feedback

* ^a $p < .05$, ^b $p < .01$, ^c $p < .001$

Bijlage 4



Figuur 3 Voorbeeld van docentfeedback op de tekst met de laagste kwaliteit