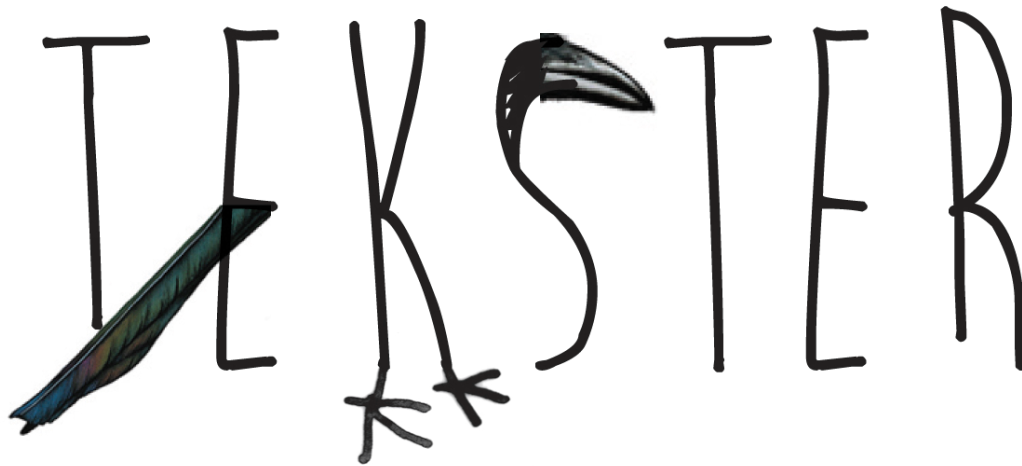


Feedback als sleutel tot succes

De rol van de docent in de verbetering van schrijfvaardigheid

Lotte Walstra

Universiteit Utrecht



Bacheloreindwerkstuk Nederlandse Taal en Cultuur

Renske Bouwer

22 juni 2015

Samenvatting

In 2010 bleek uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs dat de schrijfvaardigheid bij basisschoolleerlingen onder de maat is. Het geven van feedback bleek hierin een van de grootste knelpunten te zijn en daarom is het belangrijk dat hier aandacht aan besteed wordt. Met dit huidige onderzoek wordt een beeld geschetst van hoe de feedback die gegeven wordt door docenten er uit ziet en wanneer deze effectief is. Hierbij wordt met name gefocust op de feedback op de vorm (grammatica, spelling, hoofdlettergebruik), feedback op de content van een tekst (inhoud, structuur, stijl) en de uitleg van de feedback. Feedback op de inhoud van een tekst blijkt het meest voor te komen en dit is goed, want uit de theorie blijkt dat leerlingen daar het meest van leren. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt echter dat geen van deze drie aspecten van de feedback zorgen voor vooruitgang in schrijfkwaliteit bij de leerlingen. Deze bevindingen laten duidelijk zien dat het van belang is nog meer naar feedback te kijken en te achterhalen wat daadwerkelijk effectieve feedback is.

Aanleiding

E-mailen, sms'en en WhatsAppen is het brieven schrijven van de 21^e eeuw. Hoewel de media zijn veranderd, is de hoeveelheid geschreven tekst alleen maar toegenomen. Juist door de digitalisering is geschreven tekst ontzettend belangrijk geworden. Onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2010) toont echter aan dat het met de schrijfvaardigheid van leerlingen niet goed gesteld is.

Het belang van schrijven

Schrijfvaardigheid is een lastig begrip, omdat het een hypothetische constructie is. Het begrip 'vaardigheid' betekent dat je het kunt aanleren, maar het gaat verder dan dat; ook mentale processen spelen een rol (Van den Bergh & Meuffels, 2000). Hierdoor is het voor docenten onduidelijk hoe de schrijfvaardigheid aangeleerd moet worden. Om docenten richtlijnen te geven in het schrijfonderwijs, is het 'Referentiekader doorlopende leerlijnen taal en rekenen' door de Commissie Meijerink opgesteld. In dit referentiekader wordt aandacht besteed aan schrijfvaardigheid. Hierin wordt aangegeven wat een leerling op een bepaald niveau moet weten en wat de leerling moet kunnen toepassen. Door dit kader ligt vast wat er op de basisschool in de lessen aan bod moet komen. Het schrijfonderwijs wordt hierdoor doelgerichter en zal voor een geleidelijke doorstroom zorgen als leerlingen de overstap maken van basisschool naar middelbare school (Meijerink et al., 2009).

Schrijven is een van de taalvaardigheden die je uitsluitend op school leert (Inspectie van het Onderwijs, 2010). De basis hiervoor wordt gelegd op de basisschool en het is van belang

dat het schrijfonderwijs daar op een goed niveau is. Leerlingen hebben de rest van hun leven profijt van wat ze op de basisschool leren. Het is dan ook van groot belang om daar met een verandering te beginnen.

Het Schrijfproject

Het Schrijfproject is erop gericht om het schrijfonderwijs op de basisschool te verbeteren. Het onderzoeksrapport van de Inspectie van het Onderwijs (2010) is aanleiding geweest om prioriteit te geven aan het schrijfonderwijs en om met het Schrijfproject te starten. Binnen het Schrijfproject is een nieuwe schrijfmethode ontwikkeld: Tekster.

Tekster is een methode voor basisschoolleerlingen van groep 6 tot en met groep 8, waarin ze leren schrijven aan de hand van verschillende strategieën. Deze strategieën helpen de leerlingen om hun schrijfvaardigheid te verbeteren. Deze strategieën vormen samen een dierlijk acroniem. Bij groep 6 is dit **verzinnen, ordenen en schrijven** (vos); voor groep 7 **denken, ordenen, doen, overlezen** (dodo); voor groep 8 **eerst nadenken, kiezen, schrijven, teruglezen, evalueren, reviseren** (ekster). Zoals uit de acroniemen blijkt, is het de bedoeling dat de leerlingen in stappen toewerken naar het schrijven van een goede tekst en ook teksten leren verbeteren. Het is daarbij belangrijk dat ze hun eigen werk leren evalueren en herschrijven. Dit hoeven ze niet geheel zelf te doen, want ook de feedback van de docent speelt een belangrijke rol in het proces.

Uit het onderzoek Inspectie van het Onderwijs (2010) bleek dat docenten juist in het geven van feedback en het bespreken en reviseren van teksten tekort schieten, omdat ze hier geen tijd voor hebben of nemen. Uit een rapport van de Inspectie van het Onderwijs in 2012 blijkt weer dat “de knelpunten liggen bij het geven van feedback” (p. 7). De geschreven teksten worden niet met de leerlingen besproken, waardoor het reviseren van teksten lastig is, als er al een revisie geschreven wordt. Daarom is het van belang om de focus te leggen op de feedback en te achterhalen hoe docenten effectieve feedback kunnen geven.

Theoretisch kader

Het geven van feedback

Feedback is informatie die gegeven wordt over aspecten van een prestatie- in dit geval de schrijfprestatie. Deze feedback wordt gegeven door iemand die in de positie is om feedback te geven- in dit geval de docent. Zo wordt er een expert-beginner relatie geconstrueerd tussen leerling en docent (Matsumura et al. 2002). Het doel van feedback is het verschil tussen de huidige prestatie van leerlingen en de beoogde prestatie (het doel) te verkleinen (Hattie & Timperley, 2007).

Effectieve feedback kijkt dus niet alleen op welk niveau de prestatie op dat moment is, maar ook hoe verder gewerkt moet worden aan een betere prestatie. Docenten moeten leerlingen duidelijk maken wat de doelen van de tekst zijn die ze schrijven en hoe deze doelen behaald kunnen worden. Daarnaast helpt feedback om te bepalen wat de behoeftes van de lezer zijn. Ook is het belangrijk dat met feedback aangestuurd wordt op verbetering en dat niet alleen wordt aangegeven wat er fout is; dit laatste motiveert leerlingen niet om een betere revisie te schrijven (Parr & Timperley, 2010). Het is daarnaast belangrijk dat de docent feedback geeft die gericht is op de taak en de prestatie (Hattie & Timperley, 2007).

Om effectieve feedback te geven, moeten docenten drie vragen beantwoorden:

1. Waar moet de leerling heen?
2. Hoe komt de leerling daar?
3. Wat moet de leerling daarna doen?

Om deze vragen te beantwoorden, kan op verschillende niveaus feedback worden gegeven: het taak-, proces-, zelfregulatie- en het persoonlijke niveau (Hattie & Timperley, 2007). Uit het rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2012) blijkt dat de meeste leermethodes rondom schrijfvaardigheid zich vooral richten op feedback op het procesniveau. Hattie en Timperley (2007) geven aan dat het belangrijk is om feedback te richten op het proces. Leerlingen kunnen deze feedback meenemen tijdens het schrijven van andere producten. Maar ook de feedback op de taak is van groot belang, omdat dan specifiek gekeken wordt naar de prestatie die ze hebben neergezet. Te veel feedback op de taak zorgt er echter voor dat leerlingen niet leren hoe ze zelf hun doel moeten bereiken. Het is ook goed om feedback op het niveau van zelfregulatie te geven, omdat leerlingen dan zelf leren nadenken over hoe ze een betere prestatie kunnen neerzetten. Feedback die op het persoonlijke niveau gegeven wordt – die dus los staat van de prestatie- is het minst effectief (Hattie & Timperley, 2007). Het is dus vooral belangrijk dat de feedback dicht bij de prestatie van de leerling blijft.

Inhoud van de feedback

Uit onderzoek is gebleken dat het beter is om feedback te geven dan om alleen een cijfer te geven voor een schrijfproduct, aangezien feedback meer vertelt over de prestatie dan alleen een cijfer (Hattie & Timperley, 2007). Het is daarbij van belang dat er goed nagedacht wordt over de inhoud van de feedback. Als het gaat over de inhoud van feedback, zijn er twee inhoudskenmerken: feedback op de content en feedback op de vorm van een schrijfproduct. Feedback op de content is globale feedback, die zich richt op de inhoud en de organisatie van een tekst (Underwood & Tregidgo, 2001). Matsumura et al. (2002) omschrijven het als “commentaar dat studenten aanzet om content toe te voegen of te verwijderen en/of content te

herstructureren” (p.6). Feedback op de vorm is lokaal en heeft betrekking op de grammatica, spelling, woordkeuze en interpunctie (Underwood & Tregidgo, 2001). De feedback op de content van een tekst gaat veel dieper en werkt op de cognitieve processen van leerlingen, terwijl feedback op de vorm van een tekst veel oppervlakkiger is en te weinig informatie bevat om het leren schrijven te bevorderen (Parr & Timperley, 2010). Ook wordt in een revisie feedback op de content dieper meegenomen dan feedback op de vorm (Underwood & Tregidgo, 2001).

Het is van belang dat er bij feedback een duidelijke uitleg wordt gegeven en “de feedback moet wel concreet zijn” (Inspectie van het Onderwijs, 2012, p.17). Als de feedback te algemeen is en geen uitleg bevat, weten leerlingen niet wat ze hier mee moeten doen. Het is beter om uit te leggen hoe iets moet worden veranderd, dan dat alleen wordt aangegeven dat iets anders moet (Underwood & Tregidgo, 2001). Dit geldt dus ongeacht of de feedback op de content of op de vorm van de tekst gericht is.

Feedback en de leerling

Feedback is belangrijk voor leerlingen om hun schrijfvaardigheid te verbeteren. Ze kunnen pas profiteren van feedback als “ze [de feedback] (a) opmerken, (b) accepteren en (c) begrijpen wat ze er mee moeten doen” (Underwood & Tegidgo, 2001, p. 75). De moeilijkheid zit vooral in dit laatste aspect. Leerlingen vinden het belangrijk dat er specifieke doelen gesteld worden door de docent, in plaats van algemene doelen, omdat de leerlingen anders niet weten wat ze ermee moeten doen. Als duidelijk wordt uitgelegd wat er bedoeld wordt, zijn leerlingen ook bereid om meer energie te steken in de revisie (Hattie & Timperley, 2007). Algemene feedback wordt zelfs nutteloos gevonden, waardoor leerlingen de feedback links laten liggen. Het geven van meer uitleg is dus essentieel als docenten hun leerlingen willen aanzetten tot verbetering. Uit onderzoek blijkt ook dat docenten vooral algemene feedback geven en weinig uitleg toevoegen (Parr & Timperley, 2010).

Om daadwerkelijk een betere revisie te schrijven, moeten leerlingen de feedback kunnen relateren aan hun schrijfproduct (Underwood & Tregidgo, 2001). Ook blijkt feedback op de content van het schrijfproduct voor een betere revisie te zorgen (Matsumura et al., 2002; Olson & Raffeld, 1987). Het gebruik van feedback op de vorm wordt niet afgeraden, maar de feedback moet zich niet louter op de vorm richten. Het is voor leerlingen gemakkelijker om feedback op vorm te verwerken, omdat hierbij geen diepere leerprocessen worden geactiveerd. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen inderdaad gemakkelijker de feedback op de vorm verwerken (Beason in Underwood & Tregidgo, 2001). Zelf geven leerlingen aan een combinatie van feedback op de content en op de vorm te willen ontvangen (Underwood & Tregidgo, 2001).

Feedback en de docent

De docent is van groot belang in het schrijfonderwijs, omdat de docent een schrijfproduct moet beoordelen en moet bepalen hoe een leerling dit kan verbeteren. Docenten vinden het heel lastig en dit komt omdat schrijfvaardigheid heel complex is (Inspectie van het Onderwijs, 2012; Parr & Timperley, 2010). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat docenten niet op de juiste manier feedback geven. Docenten geven veelal feedback op de vorm en niet op de content van de tekst (Matsumura et al., 2002; Parr & Timperley, 2010; Searle & Dillon in Underwood & Tregidgo, 2001). Ook blijkt de feedback vaak niet gericht op het behalen van het doel en mist de uitleg waarom dingen goed of fout zijn (Hattie & Timperley, 2007). Hieruit blijkt dus dat docenten niet goed weten hoe ze effectief feedback kunnen geven. Het is van belang dat docenten hun feedback meer aansluiten aan de behoeftes van de leerlingen, zodat de leerlingen een betere revisie kunnen schrijven.

Onderzoeksvragen

Deze studie zal zich bezighouden met de vraag: *Wat is het effect van de inhoud van feedback op de vooruitgang van leerlingen in hun schrijffprestaties*. Literatuur over feedback op de schrijfvaardigheid van leerlingen heeft aangetoond dat de inhoud van feedback belangrijk is voor de vooruitgang van leerlingen. Hierin komt eveneens naar voren dat de inhoud van feedback die de leerlingen nodig hebben niet overeenkomt met de feedback die de docenten geven. Om de benodigde feedback te geven, moeten docenten ervan worden doordrongen wat het effect is van de feedback. Meer inzicht in dit effect zal ervoor zorgen dat docenten de feedback beter laten aansluiten bij de behoeftes van de leerling.

Om iets te kunnen zeggen over het effect van de feedback, worden drie deelvragen beantwoord. De eerste deelvraag luidt: “Waarop geven leerkrachten feedback?”. Deze vraag wordt gebruikt om te kijken wat de verhouding is tussen feedback op de vorm en op de content. De docenten die in dit onderzoek zijn onderzocht zijn geïnstrueerd dat feedback op content effectiever is. Op basis daarvan is de verwachting dat docenten meer feedback zullen geven op de content van de tekst.

De tweede deelvraag gaat in op de vraag of leerlingen betere teksten geschreven hebben na het ontvangen van de feedback op de content en op de vorm: “Zorgt feedback op inhoudskenmerken van een tekst voor vooruitgang?”. Uit de literatuur is gebleken dat leerlingen die feedback ontvangen op de content van hun tekst meer vooruit gaan dan leerlingen die feedback ontvangen op de vorm. De verwachting is dus dat feedback op inhoudskenmerken

(dus op de vorm en op de content) zorgt voor vooruitgang en dan met name de feedback op de content van de tekst.

Ook de uitleg van de feedback is een belangrijk aspect binnen de inhoud van feedback en daarom luidt de derde en laatste deelvraag: “Zorgt uitleg voor vooruitgang?”. Uit de literatuur blijkt dat leerlingen behoefte hebben aan uitleg om een goede revisie te schrijven. De verwachting is dat uitleg zorgt voor meer vooruitgang dan als er geen uitleg wordt gegeven.

Methode

Deelnemers

Deze studie heeft gebruik gemaakt van schrijfoopdrachten, feedback en revisies van 12 klassen die deelnamen aan het eerder genoemde Schrijfproject. Deze klassen waren gelijk verdeeld over de groepen 6, 7 en 8. Op één klas na hadden de klassen maar één docent. Uiteindelijk hebben er dus 13 docenten meegedaan aan het onderzoek, waarvan 7,7% (n=1) man en 92,3% (n=12) vrouw was.

Uit iedere klas werden willekeurig 10 leerlingen gekozen om mee te doen. Door uitval van leerlingen hebben we uiteindelijk resultaten verkregen van 98 leerlingen, zie hiervoor tabel 1. Uitval kwam door incompleet materiaal.

Tabel 1: *gegevens leerlingen.*

	Leerling (n=98)
Sekse	
Man	45.9% (n=45)
Vrouw	53.1 % (n=52)
Onbekend	1.0% (n=1)
Leeftijd	
9	33.7% (n=33)
10	28.6% (n=28)
11	30.6% (n=30)
12	6.1% (n=6)
Onbekend	1.0% (n=1)
Groep	
6	38.8% (n=38)
7	30.6% (n=3)
8	30.6% (n=30)

Materiaal

De data zijn allemaal afkomstig van het Schrijfproject waar eerder al over gesproken is. Aan dit project doen 74 scholen mee. Het materiaal binnen het Schrijfproject is een boekje, dat bestaat uit 15 lessen waarmee de schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen geoefend kan worden. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag zijn de schrijfproducten en de feedback beoordeeld van les 5 en les 6.

De vijfde les uit het boekje is de feedbackles. Deze les bestaat uit een schrijfopdracht waarin een eerste versie van een tekst wordt geschreven. De opdracht is: ‘Schrijf een brief aan Like waarin je uitlegt hoe je in het Nederlands een goede tekst schrijft en dus een hoog cijfer voor taal krijgt’. Het gaat dus om een informatieve brief met informatie en tips over schrijfvaardigheid. In alle drie de groepen (6, 7 en 8) is deze opdracht hetzelfde.

Nadat de leerlingen deze brief hebben geschreven, volgt de zesde les met een pagina die de docent gebruikt om feedback te geven. Aan de leerlingen wordt hier ook uitgelegd wat feedback is, namelijk “een reactie van de lezer op de tekst die je hebt geschreven. Feedback bestaat uit: tops (zo leer je wat goed is aan de tekst) en tips (zo leer je wat nog beter kan)”. Dit is ook wat de docenten hebben gedaan. Voor het geven van feedback hebben de docenten een feedbacktraining en een instructie gekregen. Hierin is vermeld dat de docenten vooral feedback moeten geven op de content-aspecten van de tekst, zoals de inhoud en de structuur. Daarna moesten de leerlingen een revisie schrijven. De opdracht is hierbij: ‘Met de feedback van jouw juf/meester ga je [de] adviesbrief van de vorige keer nog een keer schrijven. Alles wat al goed was, ga je gewoon weer gebruiken’.

Hierdoor is er sprake van drie producten: de eerste versie van de brief, de feedback van de docent en de revisie van de brief.

Procedure

Beoordeling van de teksten. Om iets te kunnen zeggen over het effect van feedback op de schrijfproducten moet gekeken worden naar de kwaliteit van de tekst voor de feedback en na de feedback. Om deze twee schrijfproducten met elkaar te kunnen vergelijken, zijn deze teksten op dezelfde manier beoordeeld. Naar aanleiding van de gebleken effectiviteit van de schaalbeoordeling in het onderzoek van Pollmann et al. (2012) is in het huidige onderzoek gekozen voor een schaalbeoordeling. Een schaalbeoordeling bestaat uit “een reeks in kwaliteit oplopende voorbeeld[teksten] die van een oordeel zijn voorzien” (Pollmann et al., 2012, p.17). Het is de bedoeling dat er een score wordt toegekend aan een tekst op basis van de scores van de voorbeeldteksten. Een schaalbeoordeling voorkomt sequentie-effecten, wat betekent dat de beoordeling van een tekst afhangt van de tekst die je daarvoor hebt beoordeeld. Daarnaast

voorkomt het ook een normverschuiving, wat inhoudt dat een beoordelaar zich aanpast aan de kwaliteit van de tekst. Ook reduceer je de verschillen van beoordelingen tussen verschillende docenten (Pollmann et al., 2012).

De beoordelingsschaal die voor dit onderzoek gebruikt is bestond uit vijf ankerteksten (voorbeeldteksten) (zie bijlage I). Deze vijf teksten corresponderen met vijf categorieën, waar een puntenaantal aan is gekoppeld: zeer zwak (70), zwak (85), gemiddeld (100), sterk (115) en zeer sterk (130). Naast het puntenaantal worden er bij elke ankertekst plus- en minpunten genoemd die uitleggen waarom een ankertekst een bepaald aantal punten gekregen heeft. De beoordeling van een tekst vindt vervolgens plaats door een tekst te vergelijken met de ankerteksten. Er is daarbij gekeken in welk vak, bijvoorbeeld tussen 70-85 of 115-130, de tekst geplaatst kan worden. Een score lager dan 70 of hoger dan 130 mocht ook worden toegekend. Met behulp van de ankerteksten en de plus- en minpunten die daarbij genoemd worden, wordt een score toegekend aan de tekst.

Deze plus- en minpunten zijn gebaseerd op de perceptie van wat een goede tekst is. Bij de brief die de leerlingen moesten schrijven, is het belangrijk dat dit gebeurt in de vorm van een brief en dat hiervoor de juiste conventies worden gebruikt. Daarnaast is het belangrijk dat het doel van de tekst - het informeren van Like over schrijfvaardigheid- behaald wordt. Als laatste wordt ook gekeken naar het (juiste) gebruik van spellings-, grammatica- en interpunctieregels.

Aan de hand van deze beoordelingsschaal zijn vervolgens punten toegekend aan alle 196 teksten (98 van de eerste versie en 98 van de revisie). Deze teksten werden allemaal door zes ervaren beoordelaars beoordeeld. Deze zes beoordelaars zijn studenten van de Universiteit Utrecht en studeren allemaal af in een richting binnen het departement Talen, Literatuur en Communicatie. Met zo'n groot aantal beoordelaars wordt de betrouwbaarheid van de beoordeling vergroot. De scores van de eerste tekst waren betrouwbaar ($\alpha = .96$) en dit geldt ook voor de scores van de revisie ($\alpha = .96$). Aan de hand van deze uitkomst zijn er voor alle leerlingen gemiddelden genomen van de scores van de zes beoordelaars.

Feedbackscoringsprotocol. Om de gegeven feedback te analyseren is gebruik gemaakt van een 'feedbackscoringsprotocol' (zie bijlage II). Dit protocol is gebruikt voor het analyseren en segmenteren van de feedback. Een feedbacksegment eindigt als wordt overgestapt op een nieuw aspect van de content, dus als van feedback op hoofdlettergebruik wordt overgegaan op feedback op de structuur.

Het analyseren gaat aan de hand van een aantal aspecten, waarvan er drie gebruikt zullen worden voor dit onderzoek: het niveau, de inhoud en de uitleg van de feedback.

Binnen ‘niveau’ is onderscheid gemaakt tussen feedback op de content en op de vorm van de tekst. Ook is er een score gemaakt van algemene feedback, maar die is voor dit huidige onderzoek niet meegenomen. Bij de inhoud wordt onderscheid gemaakt tussen acht aspecten: interpunctie en hoofdlettergebruik, spelling, grammatica, lay-out/conventies, stijl/toon, structuur, inhoud en geen van allen. Deze laatste wordt in dit huidige onderzoek niet meegenomen. Bij de uitleg werd onderscheid gemaakt tussen geen uitleg, algemene uitleg en uitleg die specifiek op de tekst gericht was. Voor het huidige onderzoek wordt alleen maar gekeken naar het verschil tussen uitleg en geen uitleg. De algemene uitleg en de specifieke uitleg zijn samengevoegd tot één aspect (zie tabel 2).

Dezelfde ervaren zes beoordelaars hebben de feedback gescoord. Dit gebeurde in tweetallen, die los van elkaar de feedback moesten segmenteren en scoren. Daarna moesten zij bij elkaar komen om tot overeenstemming te komen over de scoring van de feedback. In totaal hebben er drie tweetallen gewerkt aan de scoring van de feedback, wat betekent dat iedereen 38 feedbackteksten moest scoren.

Tabel 2: voorbeelden feedbackscoringsprotocol.

Aspect	Specificatie	Voorbeeld
Vorm	Interpunctie & hoofdlettergebruik	<i>Let op hoofdletters</i>
	Spelling	<i>Wat kleine schrijffoutjes verbeteren</i>
	Grammatica	<i>Let je in de netversie op je zinsbouw, kloppen je zinnen?</i>
	Lay-out/conventies	<i>Zet plaats en datum boven de aanhef</i>
Content	Stijl/toon	<i>Probeer in de netversie de zinnen zo te schrijven, dat je niet driemaal het woord ‘belangrijk’ achter elkaar gebruikt</i>
	Structuur	<i>Van de laatste twee zinnen kun je prima een langere zin maken</i>
	Inhoud	<i>Inhoudelijk goede brief</i>
Uitleg	Evaluatie zonder uitleg	<i>Maak je zinnen niet te lang</i>
	Evaluatie met uitleg	<i>Een witregel na ‘Beste Like’ zou nog mooier zijn</i>

Design-analyse

Om te kijken hoe de inhoud van de feedback eruit ziet, zullen de gemiddelden en standaarddeviaties van de feedback verzameld worden. Dit gaat allemaal in percentages ten

opzichte van de totale hoeveelheid feedback, zodat een duidelijk beeld ontstaat van de verhoudingen.

Om te kunnen bepalen of de feedback voor vooruitgang heeft gezorgd, zullen we kijken of de leerlingen significant betere teksten hebben geschreven tijdens hun revisie. Dit doen we met een gepaarde-t-toets. Als bepaald is of de leerlingen vooruit zijn gegaan, kan door middel van een regressie-analyse gekeken worden of deze vooruitgang bepaald wordt door de inhoud van de feedback. De score van de revisie wordt hierin gebruikt als afhankelijke variabele. De feedback op de content, feedback op de vorm en de uitleg worden gebruikt als voorspellers.

Resultaten

Uit de data blijkt dat er gemiddeld 3.80 feedbackpunten per tekst gegeven worden ($SD=1.37$). Hiervan is het grootste gedeelte op content gericht ($M=2.05$, $SD=1.31$) en een kleiner deel is gericht op de vorm van de tekst ($M=1.28$, $SD=1.12$). Meer dan de helft van de feedback (54.19%) bestaat uit feedback op de content van de tekst. In tabel 3 is te zien dat er vooral veel feedback is op de inhoud ($M=1.52$, $SD=1.07$) en op de lay-out en conventies ($M=0.98$, $SD=0.94$). De andere deelaspecten komen veel minder voor, maar over grammatica wordt het minst vaak iets gezegd ($M=0.02$, $SD=0.20$).

Tabel 3: *gegevens feedback deelaspecten.*

Items	Aantal feedbackpunten M (SD)	Percentages feedbackpunten M (SD)
Totale feedback	3.80 (1.37)	100 (0.00)
Content	2.05 (1.31)	54.19 (30.81)
Stijl	0.15 (0.36)	4.20 (10.78)
Structuur	0.21 (0.58)	4.70 (11.76)
Inhoud	1.52 (1.07)	41.29 (29.29)
Vorm	1.28 (1.12)	31.76 (27.36)
Interpunctie en hoofdletters	0.35 (0.50)	9.79 (16.73)
Spelling	0.08 (0.28)	2.38 (8.46)
Grammatica	0.02 (0.20)	0.41 (4.04)
Lay-out en conventies	0.98 (0.94)	23.67 (22.39)
Uitleg		
Evaluatie met uitleg	2.76 (1.42)	27.42 (27.51)
Evaluatie zonder uitleg	1.04 (1.08)	72.58 (27.51)

Uit de gepaarde t-toets is gebleken dat de revisie beter gemaakt is ($M=103.51$, $SD=14.07$) dan de eerste versie ($M=97.27$, $SD=13.28$), $t(98) = -5.53$, $p < .001$. Er is dus een significante verbetering in tekstkwaliteit van de revisie ten opzichte van de eerste tekst.

Uit de regressie-analyse is gebleken dat deze vooruitgang niet wordt bepaald door de feedback op de inhoud van de tekst (zie tabel 4). Met de regressie-analyse is onderzocht of de feedback op de inhoud van de tekst de kwaliteit van de revisie heeft bepaald. Voor de analyse werden vier onafhankelijke variabelen (voorspellers) ingevoerd, namelijk (a) de kwaliteit van de eerste tekst, (b) het percentage feedback op de content, (c) het percentage feedback op de vorm en (d) het percentage uitleg van de feedback. De kwaliteit van de eerste tekst is hierin meegenomen, omdat er een negatieve correlatie is tussen deze variabele en de vooruitgang van de leerling ($r=-.35$, $n=98$, $p < .001$).

Tabel 4: regressie-analyse inhoud van de feedback.

Predictor	β	SE	t	P
Constant	34.59	8.45	4.09	<.001
Tekst 1	0.73	0.08	9.11	<.001
Feedback op de vorm (%)	-5.59	5.42	-1.03	.30
Feedback op de content (%)	2.87	4.91	0.59	.56
Uitleg (%)	-5.80	4.03	-1.44	.15

Het model waarin de kwaliteit van de eerste tekst, het percentage feedback op content, het percentage feedback op de vorm en het percentage uitleg zijn meegenomen, verklaart 48% van de verschillen tussen de eerste tekst en de revisie ($R^2=.48$). Er is een significant verband tussen de kwaliteit van de eerste tekst en de revisie ($p < .001$). Het regressiegewicht is 0.73, wat inhoudt dat de kwaliteit van de revisie omhoog gaat met 0.73 punten, als de kwaliteit van de eerste tekst een punt omhoog gaat.

Het negatieve verband tussen de revisie en het percentage feedback op de vorm is niet significant ($p = .30$). Ook het negatieve verband tussen de revisie en het percentage uitleg was niet significant ($p = .15$). Het positieve verband tussen de revisie en het percentage feedback op de content is ook niet significant ($p = .56$).

Conclusie

Met deze studie is gekeken naar het effect van de inhoud van feedback op de vooruitgang van leerlingen in hun schrijfprestaties. Om hier iets over te kunnen zeggen, zijn drie deelvragen gebruikt. De eerste deelvraag was: "Waarop geven leerkrachten feedback?". Uit de resultaten is gebleken dat de docenten meer dan de helft van hun feedback richten op

content aspecten, terwijl er in minder dan een derde van de gevallen feedback op de vorm wordt gegeven. Dit komt overeen met de hypothese dat er meer feedback op de content zou worden gegeven.

De tweede deelvraag was: “Zorgt feedback op inhoudskenmerken van een tekst voor vooruitgang?”. Uit de regressie-analyse is gebleken dat dit niet het geval is. De vooruitgang is te verklaren door de kwaliteit van de eerste tekst en niet door de inhoud van de feedback. Deze resultaten komen niet overeen met de hypothese, dat de feedback op inhoudskenmerken, en met name de feedback op de content, voor vooruitgang zou zorgen.

De laatste deelvraag was: ‘Zorgt uitleg voor vooruitgang?’. Uit de regressie-analyse is gebleken dat dit niet het geval is. Het verband tussen de revisie en de uitleg was negatief, maar niet significant. Dit komt niet overeen met de hypothese dat uitleg voor meer vooruitgang zou zorgen dan geen uitleg. Over de uitleg van de feedback waren vooraf geen voorspellingen gedaan, maar het gebruik van de uitleg komt overeen met de literatuur, waarin al werd aangegeven dat er weinig uitleg wordt gegeven. In 72.58% van de gevallen wordt er geen uitleg gegeven.

Op basis van de resultaten kunnen we dus zeggen dat leerlingen een betere revisie hebben geschreven. Dit wordt echter niet bepaald door de inhoud van feedback bepaald. Noch de feedback op de content, noch de feedback op de vorm, noch de uitleg van de feedback heeft meegespeeld in de vooruitgang van de tekstkwaliteit. Een antwoord op de vraag: *Wat is het effect van de inhoud van feedback op de vooruitgang van leerlingen in hun schrijfprestaties*, is dus dat er geen effect gevonden is. Alleen de kwaliteit van de eerste versie van de leerlingen speelt mee in de kwaliteit van de revisie. Het is opmerkelijk dat nu de docenten meer ingaan op de behoeftes van de leerling, door meer feedback te geven op de content, dit geen effect blijkt te hebben. Dat de onderzochte aspecten van feedback geen effect hadden, wil niet zeggen dat feedback helemaal geen effect heeft, aangezien feedback uit meer aspecten bestaat dan de onderzochte aspecten.

Discussie

Er is slechts één hypothese bevestigd, namelijk dat docenten meer feedback op de content geven. Dit bleek uiteindelijk geen effect te hebben op vooruitgang van de leerlingen, wat ook geldt voor het gebruik van feedback op de vorm en de uitleg van de feedback. Dat docenten meer feedback hebben gegeven op de content van de tekst valt goed te verklaren, aangezien de docenten de instructie kregen hier meer op te focussen. Over de uitleg van de

feedback waren vooraf geen voorspellingen gedaan, maar het gebruik van de uitleg komt overeen met de literatuur: er wordt weinig uitleg gegeven.

Dat de feedback op de content en de feedback op de vorm niet gezorgd hebben voor vooruitgang is niet in lijn met de theorie. Ook was er geen positieve bijdrage van de uitleg van de feedback, wat ook botst met de theorie. Dit zijn echter maar drie aspecten van feedback die onderzocht zijn. Er zijn er nog veel meer die in dit onderzoek niet aan bod zijn gekomen. Het kan zo zijn dat andere aspecten van de feedback wel gezorgd hebben voor vooruitgang. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat leerlingen die positief geformuleerde feedback kregen gemotiveerder waren om de revisie te schrijven en dit dus ook beter hebben gedaan dan leerlingen die negatief geformuleerde feedback kregen. Ook is aangetoond dat de kwaliteit van de eerste tekst de kwaliteit van de revisie bepaalt, wat impliceert dat het reviseren op zich al voor verbetering heeft gezorgd.

Bovenstaande verklaringen zijn tegelijkertijd ook limitaties van het onderzoek. De belangrijkste beperking is dat er geen sprake was van een controle groep. Dit zorgt er voor dat we niet weten wat precies het effect is van de feedback, omdat het zo zou kunnen zijn dat een controlegroep net zo veel vooruit gaat zonder feedback. Oorzaak hiervoor kan natuurlijke rijping zijn; door het herschrijven van de eerste tekst worden de leerlingen al beter. Ook kan mondelinge feedback hierin meespelen. Er is nu alleen zicht op de schriftelijke feedback, maar misschien heeft wat de docenten in de klas hebben gezegd wel de vooruitgang bepaald. Daarnaast is maar een aantal aspecten van de feedback onderzocht, waardoor het lastig is iets te zeggen over feedback in het algemeen.

Op basis van de resultaten is het te vroeg om te zeggen dat de theorie niet klopt en dat deze moet worden aangepast, want daar is veel meer onderzoek voor nodig. Wel zijn het interessante resultaten die meegenomen kunnen worden in de praktijk en bijvoorbeeld in het Referentiekader. In het Referentiekader zou een kopje kunnen worden opgenomen over feedback en wat de leerling op basis van feedback moet kunnen verbeteren. Dit zal docenten motiveren om feedback te geven en leerlingen uitleg te geven over hoe ze met feedback moeten omgaan. Daarnaast kunnen docenten de punten uit het Referentiekader ook weer gebruiken bij het geven van feedback. Docenten weten dan aan de hand van het Referentiekader wat de leerlingen moeten kunnen, waar ze dus feedback op moeten en mogen geven en welke feedback nog te hoog gegrepen is voor de leerlingen. Een integratie van feedback in het Referentiekader is dus belangrijk.

Om dat uit te zoeken is vervolgonderzoek nodig. Het belangrijkste is dat er onderzoek uitgevoerd gaat worden met een controlegroep; dan kunnen echt uitspraken gedaan worden over

het effect van feedback. Daarnaast is het belangrijk om meer en andere aspecten van feedback te onderzoeken, dan in het huidige onderzoek is gedaan. Om te kijken of de feedback ze ook op weg helpt als ze een andere tekst moeten schrijven, is het belangrijk om een groep leerlingen ook een andere informatieve brief te laten schrijven. Dan kan gekeken worden of het effect van de feedback breder is dan de opdracht waarvoor die bedoeld was en daar zal het verschil tussen feedback op de vorm en feedback op de content duidelijk naar voren komen.

Het huidige onderzoek heeft laten zien dat het nodig was om de focus te leggen op de feedback. Vooral het ontbreken van positieve effecten van feedback op inhoudskenmerken en het geven van uitleg zijn opmerkelijke uitkomsten. Dit geeft aan het dus nog steeds onduidelijk is hoe de inhoud van feedback eruit moet zien om leerlingen vooruit te laten gaan. Het is belangrijk om meer te weten te komen over feedback en het effect ervan. Duidelijk is dat de docent een belangrijke rol speelt bij het geven van de feedback, maar ook in de uitleg aan leerlingen over hoe ze feedback moeten verwerken. Pas als dit optimaal gebeurt, kan de schrijfvaardigheid van leerlingen vooruit gaan.

Bibliografie

- Bergh, van den H., & Meuffels, B. (2000). Schrijfvaardigheden en schrijfprocessen. In A. Braet (Eds.). *Taalbeheersing als communicatiewetenschap: Een overzicht van theorievorming, onderzoek en toepassingen* (p. 122-153). Bussum: Countinho.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, p. 81-112.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten: De kwaliteit van schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op schrijven: Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Matsumura, L., Patthey-Chavez, G., Valdes, R., & Garnier, H. (2002). Teacher Feedback, Writing Assignment Quality, and Third-Grade Students' Revision in Lower- and Higher-Achieving Urban Schools. *The Elementary School Journal*, 103 (1), p. 3-25.
- Meijerink, H.P., Letschert, J.F., Rijlaarsdam, G.C.W., Bergh, H.H. van den & Streun, A. van (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede.
- Olson, M. W., & Raffeld, P. (1987). The effects of written comments on the quality of student compositions and the learning of content. *Reading Psychology*, 8 (4), p. 273-293.
- Parr, J.M., & Timperley, H.S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15 (2), p. 68-85.

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

Bijlage I

Beoordelingschaal Like

<p>Beste Like, heb je vrienden heb je ook een hobij wat is wat doe je alemaal voor dingen doe je ook en sport. heb je ook een huisdier. loop je vaak buiten. wat eet je vaak wat vind je lekker om te eten. wat drink je het liefst.</p>	<p>Beste Like, Begin een zin met een hoofdletter en aan het eind een p. punt. Schrijf netjes netjes tussen de lijntjes. Schrijf aan het begin van een naam een hoofdletter.</p> <p style="text-align: center;">einde</p>	<p>Beste Like, Je moet een goeie onderwerp hebben en je moet netjes schrijven en aan de hoofdletters denken. Dan kan je een goed cijfer halen.</p> <p>Je moet op heel veel dingen leten. Het het belangrijkste is dat je en goed onderwerp hebt. En let op de spellingsregels. Veel succes Manon</p>	<p>Beste Like, Ik ben Abigail. Ik kan je helpen met je tekst. Ik zal een paar tips en bijvoorbeeld: begin altijd met een hoofdletter als je met een zin begint en eindig een zin met een punt. Je moet niet hele lange zinnen maken maar een beetje korte mooie zinnen. Maar als je echt een lange moet maken dan moet je wel een komma in de zin zetten. Als je niet weet hoe je iets schrijft schrijf het dan op hoe je dek denkt dat je het schrijft.</p> <p>Ik wens je veel succes met je tekst</p> <p>Veel groeten van Abigail</p>	<p>Beste Like, Leuk dat je naar Nederland komt. Schrijven in het Nederlands is wel lastig. Anders dan in Engeland. Nederlands is een lastige taal (wist je misschien al).</p> <p>Ik ga je dus een paar tips geven. Tip 1: Denk goed na over wat je schrijft niet dat je zomaar wat opschrijft Tip2: Spelfouten kan gebeuren word niet nerveus het gebeurt vaker Tip3: Als het niet lukt vraag het aan de juf of pak een papiertje en schrijf op waartussen je twijfelt, altijd handig toch? Even tussendoor: Kijk nooit bij anderen af, dat kan zo aflopen: Je kijkt dus af. Levert let in en de juf kijkt het na. En merkt gelijk dat jullie precies dezelfde antwoorden hebben Ze gaat een heel gesprek aan belt ouders op en vertelt het, en raad ns. Je mag een week niet op de pc. Au. Niet leuk dat is mij dus ook overkomen. Wat ik je wil zeggen is, dat je nooit moet afkijken of propjes gooien. In dit geval dus afkijken 'Pas op'. Tip 4: Je kan er altijd een woordenboek bij pakken bij taal of spelling. Tip 5: Je kan ook bij woorden klappen zoals: papiertje – pa pier tje. Tip 6: Gebruik vaak uitroeptekens (!) of vraagtekens (?). Heel vriendelijk bij juffen. En denk nooit dat je het niet kan het komt wel, je moet gewoon geduld hebben. Dat waren mijn tips. Volgende keer meer ☺! Nou succes xx Brownie</p>
70	85	100	115	130
<p>70 punten</p> <p>Pluspunten: - goede aanhef</p> <p>Minpunten: - deze brief voldoet niet aan de opdracht: er worden geen tips gegeven voor het schrijven van een goede tekst, - afsluiting en ondertekening ontbreken - interpunctie: hoofdletters en vraagtekens ontbreken - spelfouten (hobij, alemaal)</p>	<p>85 punten</p> <p>Pluspunten: - goede aanhef - de schrijver geeft drie tips voor het schrijven van een goede brief - interpunctie is correct</p> <p>Minpunten: - tips zijn oppervlakkig - brief is alleen opsomming van tips, een inleiding of aanleiding ontbreekt: waarom deze brief? - afsluiting en ondertekening ontbreken</p>	<p>100 punten</p> <p>Pluspunten: - goede aanhef - de schrijver geeft vier tips - de schrijver geeft extra informatie: je moet op heel veel letten, het belangrijkste is.., etc. - goede afsluiting en ondertekening - interpunctie is correct</p> <p>Minpunten: - tips zijn oppervlakkig - de brief bevat herhaling (2x goed onderwerp) - spelfouten (goeie, leten)</p>	<p>115 punten</p> <p>Pluspunten: - goede aanhef - de schrijver geeft veel tips en licht deze toe - goede inleiding: de schrijver stelt zich voor en begint met het doel van de brief - goede afsluiting en ondertekening - toon van de brief is vriendelijk - gebruik van witregels - geen spelfouten</p> <p>Minpunten: - schrijver maakt lange zinnen en gebruikt geen komma's - er ontbreken woorden (Ik zal je een paar tips en / als je echte een lange moet maken</p>	<p>130 punten</p> <p>Pluspunten: - goede aanhef - goede inleiding: schrijver geeft aanleiding voor de brief en spreekt de lezer rechtstreeks aan - de schrijver geeft veel en duidelijke tips - de verschillende tips zijn duidelijk aangegeven (Tip1:) - duidelijke afsluiting en ondertekening - levendige stijl - de brief bevat humor (au, propjes gooien, verleidelijk bij juffen)</p> <p>Minpunten: - schrijver maakt lange zinnen - interpunctiefouten: enkele ontbrekende punten en komma's - spelfout: vriendelijk</p>

Bijlage II

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

Hoe is de feedback gegeven?

Uitleg	Uitleggen waarom iets goed/niet goed is en waar dat goed/niet goed gaat in de tekst.	0: evaluatie zonder uitleg 1: uitleg 2: uitleg met specifieke verwijzing naar de tekst	0: Leuk begin! 1: Leuk begin daardoor weet Like waarom je deze tekst schrijft. 2: Je geeft maar liefst 4 verschillende tips, wat goed. Hierdoor weet Like vast hoe hij een goede brief moet schrijven.
--------	--	--	--

Oplossing	Wordt er een suggestie voor verbetering gedaan?	0: geen oplossing 1: oplossing gericht op tekst 2: oplossing ook gericht op begrijpen en reguleren van het schrijfproces	0: Je mening staat er duidelijk in. Leuk geschreven. 1: Wat zijn argumenten voor de stelling? Het is beste of geachte. 2: Lees je verhaal hardop door, eindigt elke zin met een punt?
-----------	---	--	---

Functie	Mate van controle die ervan uitgaat	1: controle bij de leerkracht (sturend, evaluerend) 2: controle bij de leerling (vraag/lezersreactie/suggestie)	1: Titel ontbreekt, voeg die toe. Verbeter je spelfouten. Goed verhaal! fik=brand, dat staat beter. 2: Wat gebeurde er toen? Wat is het argument hiervoor? Ik raak verward door de verleden tijd die je hier gebruikt. Ik ben erg benieuwd naar het einde, voeg je deze nog toe?
---------	-------------------------------------	--	---

Algemeen

Selectief	Op hoeveel punten wordt feedback gegeven?	Aantal verschillende feedback punten
-----------	---	--------------------------------------

Algemene kwaliteit	Hoe informatief, behulpzaam en motiverend is de feedback?	1: Feedback op verkeerde punten (niets te maken met tekstkwaliteit), of zo minimaal dat leerling er niets aan heeft. 2: Feedback helpt leerling om te weten wat goed en minder goed gaat. 3: Feedback helpt leerling om te weten wat goed/minder goed gaat en hoe het beter kan. 4: Zie 3, maar ook nog eens goed geformuleerd, zodat leerling echt gemotiveerd is om tekst goed te verbeteren.
--------------------	---	--