

PEERFEEDBACK IN HET BOOSTER SCHRIJFONDERWIJS

*Masterscriptie: Een casestudie naar leren schrijven met
peerfeedback in twee havo 4-klassen*

Auteur: MA. A.L.V. Reichert

Studentnummer: 0419583

Opleiding: Educatie en Communicatie: Nederlandse taal en cultuur

Onderwijsinstelling:  Universiteit Utrecht

Datum: augustus 2017

Eerste begeleider: Prof. dr. H. van den Bergh

Tweede begeleider: Drs. K. Elving

PEERFEEDBACK IN HET BOOSTER SCHRIJFONDERWIJS

SAMENVATTING

In deze casus is onderzocht hoe het uitwisselen van peerfeedback binnen de *Booster* schrijfcursus eraan toe gaat in twee havo 4-klassen. Voor de beantwoording van deze hoofdvraag is gekeken op drie verschillende niveaus: op het inhoudelijke niveau van peerfeedback, op het niveau van gedrag en interactie eromheen en op het niveau van opvattingen en ervaringen van leerlingen. Inhoudelijk gaven leerlingen elkaar vooral feedback op lagere orde aspecten en feedback van algemeen evaluatieve aard. Daarnaast bleek dat leerlingen elkaar mondeling specifiekere feedback gaven dan schriftelijk via de computer. Mondelinge interactie leidde ook tot actief en samen leren. Verder is er een contrast gevonden tussen de behoefte die leerlingen dachten te hebben en waar ze uiteindelijk van leken te profiteren. Namelijk, gespiegeld aan de feedback die ze gewend waren om van de docent te krijgen, dachten ze dat hun eigen feedback ook correctief moest zijn, maar uiteindelijk leken ze te profiteren van samenwerken, het behouden van schrijversautonomie en het opdoen van ideeën voor de eigen schrijftaak. Ook is er een contrast gevonden tussen de behoefte aan open en eerlijke peerfeedback en de angst om de ander te kwetsen. Desalniettemin ervoeren leerlingen het schrijven met peerfeedback als een nuttige leermethode.

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting.....	1
1. Ter inleiding	4
1.1 <i>Booster</i> , procesgericht leren schrijven.....	4
1.2 Peerfeedback in het schrijfonderwijs	5
1.3 Kenmerken van peerfeedback.....	5
1.4 Feedback leren geven en ontvangen.....	7
1.5 Ervaring docentenfeedback versus peerfeedback	8
2. Onderzoeksvragen en relevantie	8
3. Onderzoekscontext.....	9
3.1 De <i>Booster</i> schrijfcursus: De Carrousel.....	9
3.2 Havo 4.....	9
4. Onderzoeksaanpak.....	10
4.1 De casus	10
4.2 Dataverzameling	10
4.2.1 Participantobservaties.....	10
4.2.2 Diepte-interviews en vraaggesprekken	11
4.2.3 Documentenanalyse, geschreven feedback les 6 en 9	12
4.3. Analyse	12
5. Resultaten	13
5.1 Aspecten van gegeven feedback.....	13
5.1.1 Feedback op de taak en het proces	13
5.1.2 Zelfregulatie en feedback op de persoon	14
5.1.3 Lagere orde aspecten	15
5.1.4 Hogere orde aspecten	17
5.2 Interactie en sociale invloed	19
5.2.1 Een goede sfeer behouden.....	19
5.2.2 Vaste feedbackpartners	21
5.2.3 Werken voor een cijfer	22
5.2.4 Feedback na observerend leren.....	23
5.3 De aanpak van feedback geven	26
5.3.1 De kijk op de eigen schrijfvaardigheid.....	26
5.3.2 Fouten opsporen.....	27
5.4 Feedback ontvangen en verwerken.....	28

5.4 1 Peer versus docent	28
5.5 Het nut van peerfeedback volgens leerlingen	30
6. Conclusie	30
7. Discussie	32
Bibliografie	33
Bijlage 1 Overzicht observaties	36
Bijlage 2 Overzicht interviews	36
Bijlage 3 Overzicht topics	37

1. TER INLEIDING

1.1 *Booster*, procesgericht leren schrijven

Van leerlingen die van het havo komen kan men verwachten dat zij teksten kunnen schrijven op het zogeheten referentieniveau 3F. Dat zijn gedetailleerde en coherente teksten die goed zijn afgestemd op het schrijfdoel en publiek (Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009). Toch slagen zij daar vaak onvoldoende in (Elving & Van den Bergh, 2016). Dit vraagt om effectievere schrijfdidactieken in het havo. De online schrijfcursus *Booster* is ontwikkeld om leerlingen in havo 4 betere teksten te laten schrijven, meer richting het gewenste referentieniveau (Elving & Van den Bergh, 2016). De cursus stoelt op empirisch onderzoek en past goeddeels binnen het procesgerichte schrijfonderwijs.

Een van de uitgangspunten van *Booster* is dat schrijven en leren schrijven twee aparte taken zijn en dat het effectiever is om deze twee los te koppelen van elkaar. In *Booster* gebeurt dat simpel gezegd door de leerlingen eerst te instrueren en te laten observeren en daarna pas zelf te laten schrijven. Namelijk, het schrijven van een tekst vraagt al om zoveel cognitieve inspanning, dat er op dat moment maar weinig ruimte overblijft voor het goed *leren* schrijven. Schrijven is cognitief zwaar omdat het brein actief is op drie verschillende gebieden: de taakomgeving (wat wil ik schrijven en voor wie?), het langetermijngeheugen (welke spellingsregels moet ik toepassen?) en de schrijfprocessen zelf in het werkgeheugen (hoe formuleer ik dit?) (Flower & Hayes, 1981). Tegelijkertijd moeten leerlingen nog leren om bewust controle te krijgen over het uitvoeren van het schrijfproces: zij moeten leren schrijfdoelen stellen, plannen, nadenken, problemen oplossen en evalueren. (Rijlaarsdam & Vonk, 2004; Bereiter & Scardamalia, 2013). Kortom, er blijft meer cognitieve ruimte over voor elke afzonderlijke taak als je de leertaak loskoppelt van de schrijftaak. (Pullens, Van den Bergh, Herrlitz & Den Ouden, 2009; Elving, 2017).

De belasting van het werkgeheugen kan nog verder verminderd worden door de schrijftaak in stukjes uit te voeren. De schrijfcursus *Booster* bevordert dit door middel van de *Booster* schrijfstrategie, namelijk door tijdens verschillende fases in het schrijfproces specifieke schrijfstrategieën toe te passen (Rijlaarsdam, 2005; Kellog, 2008; Elving, 2017). Deze procesgerichte benadering gaat hand in hand met de communicatieve benadering van schrijven. Er is namelijk ook veel aandacht voor kenmerken van de situatie waarin leerlingen schrijven en de manier waarop leerlingen de inhoud en het taalgebruik afstemmen op het schrijfdoel en het publiek (Hoogeveen & Van Gelderen, 2014). Een fase in het schrijfproces waar *Booster* dan ook veel aandacht aan geeft, is die van het teruglezen en reviseren, want door kritisch terug te lezen weet een schrijver of en waar de tekst nog verbeterd kan worden. Revisies dragen ook daadwerkelijk bij aan een beter eindproduct (Fitzgerald & Markham, 1987; Bouwer & Koster, 2016). Om deze revisies van nog betere kwaliteit te maken, is feedback erg bruikbaar.

Doorgaans heeft feedback binnen het schrijfonderwijs de functie van input die de leerling van anderen krijgt met betrekking tot de adequaatheid van zijn geschreven product (Graham & Perin, 2007). Een van de belangrijkste vragen waar deze input dan antwoord op geeft, is of het beoogde communicatieve doel van de tekst op de juiste manier wordt bereikt. Feedback kan op die manier waardevolle aanwijzingen geven met betrekking tot het effect bij de lezer, zodat leerlingen hun teksten gericht kunnen reviseren (Van den Bergh & Meuffels, 2000; Rijlaarsdam, 2005; Bouwer & Koster, 2016). Binnen *Booster* is het de bedoeling dat leerlingen veelvuldig onderling feedback uitwisselen (Elving & Van den Bergh, 2016).

1.2 Peerfeedback in het schrijfonderwijs

Feedback is informatie over iemands performance, bedoeld om discrepanties tussen de huidige performance en het doel op te heffen (Hattie & Timperley, 2007). Peerfeedback wordt gekarakteriseerd door het gegeven dat de informatie afkomstig is van een *peer*, iemand met een gelijke status (Topping, 1998; Van den Berg, 2003; Graham, MacArthur & Fitzgerald, 2013). Schrijven met behulp van peerfeedback leidt vaak tot betere teksten; een mogelijk effect is ook dat leerlingen hun eigen schrijfproducten beter leren beoordelen (Van den Berg, 2003). Schrijven met peerfeedback kan dan ook een krachtige leer methode zijn, mits goed uitgevoerd (Van den Berg, 2003; Graham, MacArthur & Fitzgerald, 2013).

Een van de ideeën die ten grondslag liggen aan het leren schrijven met peerfeedback is dat het schrijverschap van leerlingen 'gestolen' kan worden bij docentenfeedback, want op het moment dat leerlingen een tekst herschrijven door de feedback van de docent nauwgezet op te volgen, valt de schrijversautonomie weg (Hyland, 2000). Doordat peers een gelijke status hebben, is het vaak veel makkelijker om actief keuzes te maken in het verwerken van verbetervoorstellen, anders dan bij een hiërarchisch hoger geplaatste docent (Hyland, 2000; Giberson, 2002). Een ander door experts veel genoemd voordeel van peerfeedback geven is dat het tot hoger begrip van de schrijftaak kan leiden. Door in de huid te kruipen van de lezer/de beoordelaar leert een leerling schrijfdoelen beter te internaliseren doordat hij zelf ontdekt waaraan een goede tekst moet voldoen (o.a. Rijlaarsdam, 1986; Rust, Price & O'donovan, 2003). Op deze manier wordt ook de natuurlijke communicatielijntussen schrijver en lezer hersteld, een lijn die ontbreekt wanneer de leerling solitair teksten schrijft (Elving & Van den Bergh, 2017). Gielen, Tops, Dochy, Onghena en Smeets (2010) noemen verder dat leerlingen de feedback van peers vaak beter begrijpen dan de feedback van een expert die een bepaald discours zou kunnen hanteren dat te hoog gegrepen is. Tot slot noemen Gielen et al. (2010) het effect dat leerlingen zich onder peers niet 'groot' hoeven te houden door zwaktes te verbergen, iets wat vaker voorkomt in een situatie waarbij de docent feedback geeft. Maar ook kan schrijven met peerfeedback de sociale druk om goed te presteren verhogen, waardoor leerlingen weer harder gaan werken.

Resultaten uit meta-analyses naar het effect van peerfeedback als op zichzelf staande interventie zijn niet eenduidig positief. Dat kan te maken hebben met de grote variëteit in methodologische en statistische benaderingen in het onderzoek naar peerfeedback (Van den Bergh & Meuffels, 2000; Graham & Perin, 2007). Daarnaast zouden de wisselende resultaten ook kunnen samenhangen met dat niet elke feedback even geschikt is om te gebruiken bij het herschrijven van een tekst. Zo stellen Hattie en Timperley (2007) dat vooral kwalitatief goede feedback iemand aanspoort om zijn performance te veranderen en/of te verbeteren; kwalitatief slechte feedback heeft die invloed niet.

1.3 Kenmerken van peerfeedback

Voor kenmerken van kwalitatief goede peerfeedback kan gekeken worden naar feedback in algemene zin. Volgens Hattie en Timperley (2007) zou effectieve feedback inhoudelijk antwoord moeten geven op drie hoofdvragen: Waar werk ik naartoe?, Hoe ga ik daarheen? en Welke stappen moet ik nu ondernemen om een goede tekst te krijgen?. Daarbij onderscheiden zij verschillende niveaus waarop een peer feedback kan geven, namelijk feedback op de taak, op het proces, op de persoon zelf en als vorm van zelfregulatie. Feedback op de taak is feedback die is gericht op hoe goed de taak is gedaan, ook wel correctieve feedback of kennis van resultaat. Bij feedback op het proces doelen Hattie en Timperley (2007) op feedback die zich richt op de specifieke onderliggende processen bij het uitvoeren

van taken. Zelfregulatie heeft betrekking op de manier waarop leerlingen hun eigen handelen monitoren, reguleren en sturen en daarmee is het een vorm van interne feedback. Het vragen om hulp kan dan ook gezien worden als een vorm van zelfregulatie, al valt niet elke hulpvraag onder de noemer zelfregulatie. Wanneer de hulpvraag draait om het verkrijgen van antwoorden om werk of tijd te besparen, dan is deze gelieerd aan feedback op de taak of het proces. Tot slot vallen complimenten op persoonlijk niveau zoals 'goed gewerkt, meid' onder de noemer van feedback op de persoon. Deze evaluaties zijn meestal positief van aard en hebben in het beste geval een positieve invloed op iemands inzet en gevoelens, maar vaak weinig betrekking op de taak of inhoud.

Inhoudelijk gezien kan peerfeedback bij het schrijven betrekking hebben op lagere en hogere orde aspecten; laag wanneer het commentaar oppervlakkige elementen van een tekst betreft, zoals de interpunctie, formulering en spelling, en hoog wanneer het gaat om inhoud en structuur, elementen die bijdragen aan de coherentie en begrijpelijkheid van de tekst als geheel (Bouwer & Koster, 2016). Feedback op hogere orde aspecten spoort aan om op een 'hogere' manier te reflecteren op een tekst, maar is niet per definitie beter of nuttiger dan feedback op lagere orde aspecten: ook spelfouten en onduidelijke formuleringen kunnen het grootste probleem van een tekst zijn. (Underwood & Tregidgo, 2006; Bouwer & Koster, 2016). Nelson en Schunn (2009) constateren dan ook dat goede feedback een mate van specificiteit kent en hieronder vallen de identificatie van het probleem, het bieden van een oplossing en het aanwijzen van de plek in de tekst van het probleem en de oplossing.

Vormelijke aspecten van feedback hebben te maken met de manier en het moment waarop feedback wordt gecommuniceerd (Narciss, 2008). Zo kan peerfeedback in het schrijfonderwijs schriftelijk of mondeling vorm krijgen, direct tijdens het schrijven of achteraf. Schriftelijk kan het via commentaar langs of onderaan de tekst, maar ook door middel van tekstcorrecties (Bouwer & Koster, 2016). Tekstcorrecties zouden tot een beter eindproduct leiden, maar niet tot een duurzaam leereffect, terwijl uitleg en commentaar eerder leiden tot een betere schrijfvaardigheid (Hattie & Timperley, 2007). Ook kan peerfeedback directief van aard zijn waarbij er expliciet verteld wordt wat de ander moet doen, of faciliterend van aard waarbij de feedback eerder de vorm krijgt van vragen bij de tekst en lezersreacties (Bouwer & Koster, 2016). Hierbij geldt dat faciliterende feedback doorgaans tot een groter leereffect leidt dan directieve feedback (Bouwer & Koster, 2016).

Tot slot bepaalt ook de manier waarop een leerling andermans tekst benadert hoe feedback eruit ziet. Welke functie moet mijn feedback hebben? Moet mijn feedback andermans tekst evalueren, suggesties geven voor verbetering of moet mijn feedback alleen een reactie op de tekst zijn? (Cho & Charney, 2006). Lockart en Ng (1995, geciteerd in Van den Berg 2003) identificeren vier verschillende *reader stances* die daarin bepalend zijn: autoritair, interpreterend, onderzoekend en collaboratief. Autoritaire lezers zijn gericht op zwakke plekken en fouten in een tekst en zien het als hun rol om hun oordeel over de tekst te geven. Interpreterende lezers willen vooral beschrijven hoe de tekst op hen persoonlijk overkomt en geven feedback waaruit blijkt wat zij problematisch vinden aan de tekst. Een onderzoekende lezer probeert vooral te achterhalen wat de schrijver bedoelt en laat eigen interesses veelal achterwege. De collaboratieve leerling ziet de tekst eerder als 'ideeën in wording' en zijn feedback functioneert dan als bijdrage in het samen interessanter maken van de tekst (Van den Berg, 2003).

1.4 Feedback leren geven en ontvangen

Volgens Hoogeveen (2013) moet schrijven met peerfeedback altijd hand in hand gaan met verschillende instructiecomponenten, wil het tot een betere schrijfvaardigheid leiden. Vanuit het zogeheten genreperspectief op schrijven is het namelijk belangrijk dat een leerling weet dat teksten verschillende vormen en functies hebben en vanuit het sociaal-cognitieve/communicatieve perspectief gaat het erom dat communicatiedoel op de lezer overgebracht wordt. Daarnaast weten we uit de procesbenadering van schrijfonderwijs dat ook schrijfconventies en formuleringen ertoe doen. Instructie kan zich bijvoorbeeld richten op schrijfstrategieën, op het interactieproces of op expliciete genrekennis. Hoogeveen (2013) vond in haar onderzoek naar schrijven met peerfeedback in groep 8 dat instructie in specifieke genrekennis ervoor zorgt dat de aandacht van de leerlingen tijdens tekstbesprekingen op belangrijke (hogere orde) aspecten van tekstkwaliteit komt te liggen. De schrijfcursus *Booster* gaat er voor een groot deel vanuit dat genrekennis al aanwezig is en stuurt aan op het activeren van deze kennis door herhaald aandacht te vragen voor tekstsoort en -doel (Van den Bergh & Elving, 2016).

In het peerfeedbackproces neemt een leerling een nieuwe rol aan, namelijk die van de beoordelaar, en dat levert niet alleen een uitdaging op inhoudelijk niveau op, maar ook op sociaal vlak. Cartney (2010) vond in haar onderzoek naar de kloof tussen gegeven en verwerkte peerfeedback dat leerlingen al snel angst hebben om kritisch te zijn in hun beoordeling, bang om een klasgenoot van streek te maken. Dat is in lijn met bevindingen van bijvoorbeeld Lu en Bol (2007) die om die reden laten zien dat anonieme peerfeedback vaak eerlijker en kritisch is. Sluijsmans, Brand-Gruwel en Merriënboer (2002) wijzen daarom ook op het belang van specifieke training in het geven van peerfeedback. Ook andere onderzoekers wijzen op de onmisbaarheid van training en ondersteuning van leerlingen die elkaar feedback geven (o.a. Paulus, 1999; Van den Berg, 2003; Van Gielen et al., 2010). *Booster* biedt deze ondersteuning door middel van observerend leren. Leerlingen leren dan hoe ze elkaar feedback geven via het observeren van zogeheten *coping models* (Van den Bergh & Elving, 2016).

Toch draait het niet alleen om het leren *geven* van peerfeedback, iets dat *Booster*-leerlingen ook ontdekken tijdens het observerend leren. De feedback kan kwalitatief namelijk nog zo goed zijn, of het effect bereikt wordt, is ook afhankelijk van de ontvanger van feedback. Immers, de feedback is bedoeld om de schrijver te bewegen om aanpassingen te maken zodat de tekstkwaliteit het gewenste niveau krijgt. Nelson en Shunn (2009) concludeerden dat het kantelpunt tussen 'verbeteren' of 'laten zitten' ligt bij het begrijpen van de ontvangen feedback: begrip van het probleem doet reviseren/verbeteren. Toch kan een lerende schrijver iets reviseren zonder dat hij het onderliggende probleem echt begrijpt, bijvoorbeeld wanneer hij een heldere oplossing krijgt aangereikt. De kans bestaat dan wel dat hij deze verkeerd implementeert. Begrip van een probleem is vooral belangrijk om aanpassingen op hogere orde aspecten te kunnen doen (Nelson & Schunn, 2009). Leerlingen vinden dat vaak wel lastig, want Van de Berg (2003) vond dat met name inhouds- en stijlgericht commentaar zichtbaar toegepast wordt in gereviseerde schrijfproducten en maar weinig structuurgericht commentaar. Strijbos, Narciss en Dünnebier (2010) vonden daarnaast nog twee elementen die de mate van het doen van tekstrevisies bepalen: iemands bereidheid om te verbeteren en de emotie die de ontvanger voelt na het ontvangen van de feedback. Er is dus een sterk emotionele component verbonden aan het ontvangen van feedback. Dat blijkt ook uit het gegeven dat leerlingen het eng kunnen vinden om kritiek te krijgen op hun werk (Boud, 1995, geciteerd in Cartney, 2010). Een veilige, collaboratieve werksfeer is dan ook een belangrijke voorwaarde voor leerlingen om constructief met andermans suggesties om te kunnen gaan (o.a. Nelson & Murphy, 1993; Paulus, 1999).

1.5 Ervaring docentenfeedback versus peerfeedback

Over het algemeen wordt feedback van een persoon met veel expertise positiever gewaardeerd dan van iemand met weinig expertise. Zo blijkt dat leerlingen waarde hechten aan peerfeedback, maar dat zij vaak een voorkeur hebben voor docentenfeedback, omdat zij de docent als meer competent zien (Strijbos et al., 2010). Toch bleek uit een experiment naar tekstrevisie naar aanleiding van peerfeedback van Strijbos, Narciss en Dünnebier (2010) dat de competentie van de feedbackgever de perceptie op de ontvangen feedback beïnvloedt, maar niet de effectiviteit ervan in termen van het maken van aanpassingen in de tekst. Indien de feedback van een minder competente peer voldoet aan inhoudelijke criteria, leidt deze net zo goed tot tekstrevisies (Strijbos et al., 2010).

2. ONDERZOEKSVRAGEN EN RELEVANTIE

Deze scriptie is gekoppeld aan het promotieonderzoek van Elving (te verschijnen) dat de online schrijfcurcus *Booster* en de effectiviteit ervan centraal stelt. Uit deze effectstudie blijkt dat de methode significant tot een betere schrijfvaardigheid van havo 4-leerlingen leidt. Zoals eerder genoemd is een van de belangrijke componenten van *Booster* het leren schrijven met peerfeedback (Elving, te verschijnen). Kwalitatief inzicht in de manier waarop peerfeedback zich manifesteert in de *Booster*-schrijflessen zou waardevol zijn bij het beantwoorden van de waarom-vraag achter de effectiviteit van de methode. Daarnaast is het meeste andere onderzoek rondom peerfeedback statistisch van aard, vaak met als doel het effect van peerfeedback (al dan niet met aanvullende instructie) op tekstkwaliteit te meten. Onderbelicht is het *hoe* van peerfeedback bij schrijven in het voortgezet onderwijs en in het bijzonder het leerlingenperspectief hierop. Zo zien we dat leerlingen worden 'onderworpen' aan *Booster* en dat zij daardoor meer coherente teksten schrijven, maar blijft de vraag hoe zij dit zelf eigenlijk ervaren. Deze scriptie beoogt daarom dieper inzicht te verwerven in het *hoe* van peerfeedback tijdens de *Booster* schrijflessen vanuit het leerlingenperspectief. De hoofdvraag luidt als volgt:

- *Hoe vindt het peerfeedbackproces plaats tijdens Booster-schrijflessen in twee havo 4-klassen?*

De *hoe*-vraag zal invulling krijgen op drie verschillende niveaus. Ten eerste op het inhoudelijke niveau van peerfeedback, ten tweede op het niveau van gedrag en interactie eromheen en ten derde op het niveau van opvattingen en ervaringen van leerlingen. De volgende drie deelvragen zijn daarvoor geformuleerd:

- *Op welke aspecten geven leerlingen elkaar feedback tijdens de Booster schrijflessen?*
- *Welke interactie is zichtbaar tijdens het werken met peerfeedback?*
- *Op welke manier ervaren leerlingen het geven en ontvangen van peerfeedback?*

Bovenstaande onderzoeksvragen zijn om meerdere redenen relevant voor de educatieve praktijk. Ten eerste draagt gedetailleerd inzicht in het leerlingenperspectief bij aan het grote streven naar beter leerlinggericht schrijfonderwijs. Ten tweede kunnen de resultaten handvaten bieden om peerfeedback in het schrijfonderwijs breder in te zetten en aanknopingspunten bieden voor verdere theoretisering rondom peerfeedback in het havo-schrijfonderwijs.

3. ONDERZOEKSCONTEXT

3.1 De *Booster* schrijfcursus: De Carrousel

Uit de theoretische inleiding bleek dat *Booster* past goeddeels binnen het procesgerichte schrijfonderwijs dat meerwaarde vindt in het verminderen van overbelasting van het werkgeheugen tijdens de schrijf- en leertaak. Daarnaast stelt *Booster* het communicatieve doel en de strategische aanpak van de schrijftaak centraal. *Booster* beoogt tijdens de schrijfles niet alleen leerlingen, maar ook docenten houvast te bieden door het vergroten van inzicht in schrijfdoel en schrijfproces (Van den Bergh & Elving, 2016).

De schrijfcursus bestaat uit 10 computerlessen van ongeveer 50 minuten. Tijdens deze lessen schrijven leerlingen stap-voor-stap, afgewisseld met instructie en oefeningen, in totaal drie oefenteksten. Zij leren die teksten te schrijven volgens de *Booster*-schrijfstrategie. Dat betekent dat het schrijfproces in de zeven stappen van het acroniem BOOSTER wordt opgedeeld: Brainstormen, Ordenen, Opbouw bepalen, Schrijven, Evalueren, Redigeren. Leerlingen gaan zowel individueel als in wisselende duo's aan de slag. (Elving & Van den Bergh, 2016).

De leertaak wordt structureel losgekoppeld van de schrijftaak door middel van de didactiek van observerend leren. In de *Booster*-cursus betekent dit dat leerlingen filmpjes kijken en bespreken van Kristel en Susan. Dat zijn twee *coping models* die dezelfde oefentekst hebben geschreven, hardop denkend voor de camera en volgens de *Booster*-schrijfstrategie. Verder zijn de schrijflessen zo opgebouwd, dat leerlingen veelvuldig feedback met elkaar uitwisselen zodat ze hun teksten telkens gericht kunnen redigeren. Bij die uitwisseling van feedback worden zij uitgenodigd om naar verschillende tekstaspecten te kijken van zowel lagere als hogere orde.

Een belangrijk leerdoel van de schrijfcursus is dat leerlingen leren om tijdens het schrijfproces altijd weer terug te 'draaien' naar een vorige stap. Dat leren zij onder de zinspreuk 'de carrousel draait en stopt nooit'.

3.2 Havo 4

Een belangrijk aspect van deze scriptie is dat *Booster* specifiek is ontwikkeld voor havo 4-leerlingen. Havoleerlingen vormen namelijk een unieke doelgroep en vragen om een specifieke lesaanpak. Volgens de docentenhandleiding van *Booster* heeft de havo 4-leerling de neiging tot kortetermijndenken en uitstelgedrag, een gebrek aan planningsvaardigheden en een korte concentratieboog. Anderzijds vertelt de handleiding dat veel havoleerlingen graag bereid zijn om hard te werken als de docent hen weet te overtuigen van het nut van de opdracht. Daarbij hebben zij behoefte aan concrete tips en onderling overleg (Van den Bergh & Elving, 2016). Verder kan gesteld worden dat havo 4-leerlingen over het algemeen intelligent, creatief, actief en sociaal zijn, en ten opzichte van vwo-leerlingen hebben zij meer interesse in de buitenwereld dan in school, zijn ze gericht op minimale prestaties en op praktisch nut en hebben ze moeite met zelfstandig werken (Klomp & Thielens, 2010). Havoleerlingen zijn daarom gebaat bij docenten die zich leerlinggericht opstellen, structuur en sturing bieden en opdrachten koppelen aan de praktijk (Van den Bergh & Elving, 2017).

In het onderwijs worden vaak grote verschillen ervaren tussen havo- en vwo-leerlingen, zodat er zelfs gesproken wordt over havo-problematiek (Michels, 2006). Dat kan volgens Klomp en Thielens (2010)

verklaard worden door zo ongeveer alles wat er bij havoleerlingen speelt: gebrek aan motivatie, de overgang naar de bovenbouw, het gebrek aan zelfreflectie en planvaardigheid en het niet goed zelfstandig kunnen werken. Daarnaast wordt door veel experts genoemd dat de heterogeniteit in een havo 4-klas veel groter is dan in een vwo 4-klas. Deze heterogeniteit in leerlingenkenmerken kan verklaard worden doordat vooral leerlingen met eenzelfde ontwikkelde intelligentie en een bepaalde leerstijl doorstromen naar het vwo. Zo kunnen leerlingen op het havo blijven 'steken' door gebrek aan inzet en werkhouding, terwijl ze qua intellectuele capaciteiten het vwo zouden kunnen volgen (Michels, 2006). Klomp en Thielens (2010) noemen dat er ook sprake is van instroom vanuit het vmbo en zittenblijvers uit het vwo en dat zowel leerlingen als docenten moeilijkheden ervaren. Uit een *quickscan* onder 43 scholen blijkt dat het primaire kenmerk van havo-problematiek een gebrek aan motivatie van leerlingen is (Vermaas & Van der Linden, 2007).

4. ONDERZOEKSAANPAK

De hoofdvraag van deze scriptie is van kwalitatieve aard en voor de beantwoording ervan is gekozen voor een casestudie volgens een interpretatieve, kwalitatieve onderzoeksstrategie. Dat betekent dat het onderzoek draait om het begrijpen en interpreteren van betekenissen van teksten en gedrag en dat hiervoor een casus wordt gebruikt (Boeije, 2007). De casestudie is een ruim begrip, maar de meeste wetenschappers zijn het erover eens dat het bij een casestudie gaat om het bestuderen van één geval, één sociaal verschijnsel, dat in al zijn complexiteit wordt onderzocht (De Bruïne et al., 2011). Stokking (2014) zegt daarbij dat er gebruik wordt gemaakt van diverse bronnen, op verschillende manieren en dat veel zaken in kaart worden gebracht in relatie tot elkaar en de context (Stokking, 2014, p. 6). Het gebruik van meerdere bronnen, de zogeheten triangulatie, heeft dan als doel om de diepte, rijkheid en scope van de verzamelde data te waarborgen, maar ook de objectiviteit en de oprechtheid van de onderzoeker, de 'ik' in het vervolg van deze scriptie (Winter, geciteerd in Cohen, 2007).

4.1 De casus

In het schooljaar 2016-2017 begeleidden twaalf docenten Nederlands op vier verschillende scholen de *Booster*-schrijfcurcus. De casus richt zich op de *Booster*-schrijflessen bij een docent die de schrijfcurcus aan twee havo 4-klassen gaf. Beide klassen telden 30 leerlingen met een nagenoeg gelijke verdeling van aantal jongens en meisjes. Leerlingen zaten in een busopstelling: drie rijen tafeltjes met links en rechts rijtjes van twee en in het midden rijtjes van drie tafeltjes. Het ging hier om een scholengemeenschap voor gymnasium, atheneum en havo, met ongeveer 1000 leerlingen, in Midden-Nederland.

4.2 Dataverzameling

4.2.1 PARTICIPANTOBSERVATIES

Om een beeld te krijgen van gedrag en interactie, en daarmee antwoord op de tweede deelvraag, heb ik data verzameld via participantobservaties. Ook dienden de participantobservaties ertoe om antwoord te krijgen op de eerste deelvraag, namelijk op welke aspecten leerlingen elkaar feedback geven. Het onderliggende idee van deze van oorsprong etnografische dataverzamelmethode is dat de onderzoeker bekend raakt met de informanten en van binnenuit toegang krijgt tot de 'andere' wereld (Boeije, 2005). In het kader van deze scriptie is dit de belevingswereld van de leerling. Omdat ik die zo

natuurgetrouw mogelijk in beeld wilde brengen, deed ik de participantobservaties *in situ*, ofwel in de alledaagse setting van de leerlingen: de klas tijdens de *Booster* schrijflessen.

Voor een interpreterende onderzoeker is het onmogelijk om objectieve, neutrale observaties te doen, omdat hij altijd een eigen 'frame' heeft waardoor hij de wereld ziet en betekenis geeft aan het geobserveerde. Om toch zoveel mogelijk te waarborgen dat een andere onderzoeker dezelfde bevindingen zou doen, moet de onderzoeker zich bewust een weg banen door de ambiguïteit. Een goede casestudie is daarom "geduldig, reflectief en bereid om het perspectief van een ander te zien" (Stake, 1995, geciteerd in Bassey, 1999). Dat houdt ook in dat de onderzoeker een juiste balans vindt tussen de rol als observant en participant, een balans tussen afstand nemen en deel uitmaken van de bestudeerde situatie.

Hoe waarborgde ik als onderzoeker deze balans? Ten eerste moest ik bewust zijn van het frame dat mijn waarnemingen stuurde. Mijn waarnemingen richtten zich op sociale interactie en gedrag en vooral tijdens de momenten dat leerlingen samen bezig waren met opdrachten, oefenteksten en peerfeedback. Daarbij hield ik theoretische concepten die zijn besproken in de inleiding in mijn achterhoofd, zodat ik verschil kon zien tussen bijvoorbeeld feedback op de taak, het proces en de persoon en feedback als zelfregulatie (Hattie & Timperley, 2007). Tegelijkertijd moest ik ook oog hebben voor andersoortige (dominante) patronen in de wereld van de leerlingen (de klas). Dat betekende ten tweede dat ik bewust mijn frame moest kunnen loslaten tijdens de observaties. Dat deed ik bijvoorbeeld door middel van willekeurige praatjes met verschillende leerlingen. Ook liet ik soms mijn onderzoekersframe los, door even achterover te leunen en de les te volgen alsof ik zelf een leerling was. Zo kon ik me laten meevoeren in de klassendynamiek.

Balans in mijn waarnemingen zocht ik door te voorkomen dat één mening of beleving van dezelfde leerling(en) de nadruk zou krijgen. Dat deed ik door elke les te wisselen van plek in het klaslokaal zodat ik ook daadwerkelijk verschillende leerlingen sprak en zag. Op die manier raakten ook meerdere leerlingen bekend met mij als 'onderdeel' van de schrijflessen en kon ik op zoek gaan naar overeenkomsten en verschillen en binnen de klas als geheel. Ook wilde ik voorkomen dat ik alleen maar luisterde naar de leerlingen die ik op dat moment interessant vond en voorbij ging aan non-verbaal gedrag. Daarom maakte ik geluidsopnames met mijn telefoon. Op de opnames hoorbare uitspraken kon ik achteraf transcriberen en tijdens de observaties kon ik me beter richten op non-verbaal gedrag en patronen. Een patroon dat ik zag, was bijvoorbeeld dat leerlingen met elkaar begonnen te fluisteren wanneer de docent de algemene instructie voorlas. Een ander patroon was dat leerlingen wegkeken op het moment dat ze hun laptop naar hun klasgenoot schoven voor peerfeedback. Aan de hand van mijn waarnemingen maakte ik interpretaties die ik vervolgens systematisch kon analyseren en spiegelen aan bevindingen uit literatuur (Alvesson & Deetz, 2000). De geluidopnames leidden samen met mijn notities tot observatieverslagen. In totaal heb ik 13 observaties gedaan, variërend van *Booster*-les 2 tot en met 10 (zie bijlage 1)

4.2.2 DIEPTE-INTERVIEWS EN VRAAGGESPREKKEN

De tweede dataverzamelmethode werd gevormd door vraaggesprekken in de klas en individuele, half-gestructureerde diepte-interviews met leerlingen. Deze methode zette ik in om antwoord te krijgen op de derde deelvraag, namelijk om zicht te krijgen op de opvattingen en ervaringen van leerlingen. Ook diende deze methode om klasobservaties te verifiëren, plaatsen en verklaren. De interviews werden afgenomen aan de hand van een topiclijst die was gebaseerd op de onderzoeksvragen, de in

de inleiding besproken literatuur en observaties. Zo was het topic ‘verschillen tussen samenwerkingspartners tijdens Booster’ voortgekomen uit de literatuurbevinding dat er verschillende *reader stances* zijn waaruit iemand een tekst benadert (Lockart & Ng, 1995, geciteerd in Van den Berg 2003) en uit de observatie dat leerlingen op een andere manier konden samenwerken met verschillende klasgenoten. Hiernaast is ook een leerlinginterview aangewend dat ik had afgenomen in het kader van het promotieonderzoek van Elving (te verschijnen). Dit interview, waarin ook kort gesproken werd over het werken in wisselende duo’s, had ik afgenomen na de tweede *Booster*-les. Tot slot sprak ik ook tijdens de participantobservaties met leerlingen. De gesprekjes vielen toen meestal in de categorie *small talk* maar enkele kregen de vorm van een vraaggesprek waarin ik expliciet kon vragen naar het *waarom* van dingen die mij opvielen.

In totaal heb ik 12 individuele interviews afgenomen van ongeveer 15 minuten, 6 met leerlingen uit de ene klas; 6 uit de andere klas. Er is 1 groepsinterview met 3 leerlingen gedaan.

4.2.3 DOCUMENTENANALYSE, GESCHREVEN FEEDBACK LES 6 EN 9

Om getrianguleerd antwoord te vinden op de eerste deelvraag, heb ik naast de observatieverslagen gebruik gemaakt van digitaal opgeslagen records van peerfeedback die leerlingen aan elkaar hadden gegeven. De records heb ik gevonden in het computerprogramma voor *Booster* en in online gedeelde documenten. De zoektocht naar opgeslagen peerfeedback leverde minder op dan verwacht en dat kan deels verklaard worden doordat leerlingen regelmatig problemen hadden met het opslaan van hun werk. In totaal zijn er 48 bruikbare records uit les 6 en 9 gevonden.

Aan het einde van de lessenserie vulden leerlingen een korte evaluatie in met als belangrijkste vraag ‘Wat heb je geleerd van Booster?’ Antwoorden die relevant waren in het licht van het werken met peerfeedback heb ik ook aangewend voor deze casestudie.

4.3. Analyse

De analysestap was het zoeken naar patronen door de bevindingen te coderen met labels en te structureren. Hiertoe heb ik eerst de observatieverslagen en transcripten ontrafeld om vervolgens alle stukjes tekst met elkaar te vergelijken en ze onder labels te plaatsen (Boeije, 2005).

Eerst kwamen labels tot stand op basis van het literatuuronderzoek. Dat waren zogeheten *sensitizing concepts* (Boeije, 2005). Deze labels hadden een globale inhoud en gebruikte ik om de breedte van de data op te zoeken, zoals ‘peerfeedback inhoud’, ‘peerfeedback vorm’ en ‘invloed van klasgenoten op werkhouding’. Bijvoorbeeld, een interviewfragment waarin aan de orde kwam dat iemand altijd tips en tips onderaan de tekst schreef, kreeg het label ‘peerfeedback vorm’. Niet alle data leenden zich voor zo’n vooraf bedacht label. Bij het doorlopen van de data kwam bijvoorbeeld aan het licht, dat leerlingen de hele les door grappen maakten. Bij die stukjes plaatste ik het label ‘veilige werksfeer’. In deze eerste ronde coderen kwamen dus ook nieuwe labels tot stand. Om willekeur uit te sluiten, heb ik deze analysestap tweemaal uitgevoerd. De codering vond nog een derde keer plaats. In deze ronde ging het mij om het opzoeken van een diepere interpretatie van observaties en uitspraken. Voorbeelden van labels die toen tot stand kwamen, zijn ‘voor een cijfer werken’ en ‘zelfbeeld bepaalt’.

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, was het tot slot zaak om labels en fragmenten te sorteren en selecteren. De finale labels vormden de hoofdstukindeling, als structuur voor de bespreking van de resultaten. Doordat ik in de dataverzameling triangulatie had toegepast, kon ik observaties

spiegelen aan dingen die gezegd zijn in interviews en dingen die zijn opgeschreven. De sensitieve rol van mij als onderzoeker was hierin bepalend, ik wilde namelijk op een open manier laten zien welke ideeën dominant zijn, maar ook de aandacht richten op meer verborgen aspecten (Alvesson & Deetz, 2000).

5. RESULTATEN

In dit hoofdstuk bespreek ik de resultaten aan de hand van de finale labels uit mijn analyse (tevens de kopjes), zo goed mogelijk geordend naar de drie deelvragen. Dat betekent niet dat de drie deelvragen volledig geïsoleerd van elkaar worden beantwoord. Immers, de datatriangulatie uit mijn onderzoeksopzet had als doel om rijkheid te creëren door diverse bronnen in relatie tot elkaar in kaart te brengen. Interviewfragmenten, digitaal opgeslagen feedbackrecords en fragmenten uit observatieverslagen worden dan ook afwisselend gepresenteerd, met als doel mijn uitspraken te versterken.

Paragraaf 5.1 beantwoordt de eerste deelvraag (welke aspecten van feedback) maar laat ook zien hoe feedbackaspecten een rol speelden in de groepsinteractie. Bevindingen met betrekking tot de tweede deelvraag (welke interactie) presenteer ik vooral in paragraaf 5.2, maar veel daarvan vinden fundament in de opvattingen van leerlingen die hier daarom ook aan bod komen. Paragraaf 5.3 tot en met 5.5 beantwoorden vooral de derde deelvraag (welke ervaringen).

Verder zal ik in dit hoofdstuk zoveel mogelijk aandacht geven aan patronen en overeenkomsten, maar ook aan variaties zodat het leerlingenperspectief rijkelijk aan bod komt.

5.1 Aspecten van gegeven feedback

Op welke aspecten gaven leerlingen elkaar feedback tijdens de Booster schrijflessen? Zowel uit de interviews, de observaties en de digitaal opgeslagen feedbackrecords bleek dat leerlingen elkaar vooral feedback gaven op lagere orde aspecten van een tekst. Feedback op hogere orde aspecten van een tekst kwam minder aan de orde of werd sterk vanuit een persoonlijke beleving gegeven. Verder waren leerlingen continu op zoek naar bevestiging en verduidelijking van (de uitvoering van) taken. Die bevestiging zochten ze bij elkaar en bij de docent. Leerlingen ondersteunden elkaar ook bij een efficiënte uitvoering van taken.

5.1.1 FEEDBACK OP DE TAAK EN HET PROCES

De bijgewoonde *Booster*-lessen begonnen telkens met een klassikale instructie waarna leerlingen zelfstandig of in duo's aan het werk moesten gaan. Al vanaf de taakinstructie lieten leerlingen hardop merken wat zij van een opdracht vonden en in vrijwel elke les bleef er na de klassikale instructie onderlinge interactie over de uitvoering van de taak en de stappen die je kon ondernemen om de taak (het snelst) gedaan te krijgen. Leerlingen stelden elkaar vragen met betrekking tot het verhelderen van de taak en het resultaat dat je moest opleveren (wat moet je doen?, hoeveel woorden moet je?). Ze stelden elkaar ook vragen met betrekking tot de hoeveelheid werk die de ander al verricht had, ter vergelijking (wat heb jij al?), of de manier waarop de ander het werk had verricht (hoe heb jij dit gedaan?). Daarnaast was er ook altijd interactie over handelingen die op de computer verricht moesten worden zoals inloggen, opslaan en kopiëren. Leerlingen vroegen niet alleen elkaar om deze feedback op taak en proces; ook de docent werd hierin meegenomen (mevrouw, moeten we dat ook bij de toets doen?). Kortom, leerlingen waren eigenlijk altijd bezig met zichzelf en elkaar informatie verschaffen met

betrekking tot de drie vragen 'waar ga ik naartoe', 'hoe ga ik daarheen' en 'welke stappen nog'. Het effect hiervan was dat er altijd bedrijvigheid in de lessen was en dat er een veilige 'samen-sfeer' heerste. Dat betekende ook dat er standaard leerlingen waren die konden leunen op de inzet van hun buur en/of andere dingen konden doen zoals spelletjes spelen of online shoppen.

Het continu afstemmen van taakeisen, -uitvoering en -voortgang kwam dus niet alleen de samen-sfeer ten goede, het bespaarde ook tijd. Immers, als je de buurman kon vragen wat hij precies gedaan had, kon je dat zelf ook zo doen of overnemen. Of als je zelf geen leuke titel wist, dan kon je (een deel) van die van je buurvrouw gebruiken. Als je niet wist hoe je iets moest opslaan en geen zin had om het uit te zoeken, dan had je partner het misschien al wel uitgezocht.

Leerling 1: Wat heb jij als kern?
Leerling 2: Mijn kern is dit.
Leerling 1: Oh ok.
Leerling 2: (...) Schrijf anders de mijne. Toch mooi.

(Observatieverslag 9 februari 2017, klas H4B, les 4)

Meisje: Ik weet niet wat voor titel ik moet. *Ze kijkt naast zich.*
Meisje: Weet jij een leuke titel?
Jongen: Nee.
Meisje: Ik ook niet.
Jongen: Ik begon met 'afschaffen van', maar ik weet niet wat ik er daarna achter moet zeggen. Ik heb geen inspiratie.
Meisje: Ok ik doe ook iets met afschaffen. (...) Ja, mevrouw mijn titel- HHAHAHA *er gebeurt iets op de computer waardoor ze afgeleid wordt.*

(Observatieverslag 21 februari 2017, klas H4A, les 9)

Hoogtepunten van dit continu samenwerken waren de momenten dat er opdrachten of oefeningen in het *Booster* computerprogramma gemaakt moest worden. In les 4 moesten leerlingen signaalwoorden in een tekstje op de computer aanklikken en in les 10 maakten leerlingen een quiz met invul- en meerkeuzevragen. Het was in deze lessen opvallend dat leerlingen samen, 'in overleg', konden besluiten om een opdracht of vraag over te slaan, of samen een strategie konden bedenken en uitvoeren zodat ze sneller door de vragen heen gingen. Leerlingen kozen er ook voor om elkaar te helpen door simpelweg het juiste antwoord voor te zeggen indien beschikbaar.

Kortom, het elkaar vragen om en geven van feedback op de taak en het proces hoorde bij de sociale sfeer in de klassen binnen deze casus en kwam ook voort uit een zekere behoefte aan efficiëntie in de taakgerichtheid bij leerlingen.

5.1.2 ZELFREGULATIE EN FEEDBACK OP DE PERSOON

Vragen om instrumentele hulp en feedback komt voort uit zelfregulatie, wanneer een leerling vanuit een intrinsieke motivatie zijn prestatie wil verbeteren (Hattie & Timperley, 2010). Deze vorm van interne feedback is niet geïdentificeerd in de geobserveerde klassen, omdat vooral de hulpvraag uit efficiëntie de boventoon voerde. Eén uitzondering is gezien tijdens les 9 (21 februari, 2017). De cijfers van de beschouwingen waren toen bekend gemaakt en er was één meisje dat naar de docent toe liep om te vragen om een extra oefentoets. Het meisje had de beschouwing namelijk erg slecht geschreven en ze had er nog geen vertrouwen in dat haar betoog veel beter zou worden.

Hattie en Timperley (2010) onderscheiden nog een niveau waarop peerfeedback betrekking kan hebben, namelijk niet-inhoudelijke, positieve feedback op iemand als persoon. Ook dit soort feedback is maar weinig geobserveerd in lessen en slechts 5 van de 48 digitaal opgeslagen feedbackrecords bevatten feedback op de persoon, zoals ‘verder helemaal top, lieverd!’ en ‘goed gedaan’.

Persoonlijke feedback die negatief van aard was kwam echter wel veel voor tijdens de lessen, al werd die altijd in de vorm van een grap gegeven. Zo volgde er grappend een negatieve uiting op iemand als persoon wanneer deze iets ‘doms’ riep tijdens een klassengesprek of tijdens het ‘hardop-roepenritueel’, zoals ‘oohh jonge’. Met het hardop-roepenritueel bedoel ik het geobserveerde ritueel van het al dan niet voor de beurt en door elkaar door de klas roepen van antwoorden en opmerkingen waarmee leerlingen lieten zien dat ze meededen aan de centrale activiteit. Het elkaar grappend belachelijk maken gebeurde ook in kleinere groepjes en in duo’s, bijvoorbeeld met uitspraken als ‘jij bent echt oliedom’. Dat leerlingen elkaar deze ‘feedback’ op de persoon gaven, hoorde bij een typerende vorm van humor die sfeerverhogend werkte en in beide klassen aanwezig was.

5.1.3 LAGERE ORDE ASPECTEN

Spelling, formulering en interpunctie

25 van de 48 digitaal opgeslagen feedbackrecords bevatten feedback op spelling, formulering en/of interpunctie maar, op één uitzondering na, was die feedback niet specifiek. Kenmerkend waren de opmerkingen ‘let op je spelling’, ‘let op dat de zinnen helemaal kloppen’ en ‘let op interpunctie’, zonder voorbeelden of zichtbare correcties erbij.

Tijdens de lesobservaties was dit anders. Leerlingen konden echt discussies hebben over hoe je een bepaald woord zou moeten spellen en deze discussies eindigden dan in het erbij halen van de docent. Leerlingen voorzagen elkaar ook, tijdens het lezen, hardop van reacties. Op die manier kregen leerlingen plaatselijke feedback op formulering, namelijk bij de probleemzinnen zelf. Een leerling riep bijvoorbeeld uit tijdens het lezen: “Lekkere Nederlands zin!” of: “Huh?”. Een alternatieve formulering werd dan niet gegeven, maar dat was ook niet altijd nodig. De schrijver kon namelijk meteen zelf een alternatief bedenken en uittypen. Interpunctiefouten werden direct verbeterd door de feedbackgever, zonder uitleg of discussie erbij:

Meisje is bezig met lezen van inleiding van haar buurman.

Meisje: KOMMA, je vrije tijd.

Ze typt in de tekst en mompelt. Ze leest weer verder. [Jongen] kijkt niet mee, maar wacht.

(Observatieverslag 9 februari 2017, klas H4A, les 3)

Een leuke titel, inleiding en een goede uitsmijter

Vaker gehoorde uitroepen tijdens de lessen waren: ‘Ik weet geen leuke titel!’ of ‘Ik weet geen goede uitsmijter!’. Les 5 van *Booster* stond in het teken van het slot en de titel, en uitgaande van de digitaal opgeslagen feedbackrecords bleek dit een ‘populair’ aspect te zijn om feedback op te geven. Bij maar liefst 30 van de 48 records wordt er iets gezegd over de aantrekkelijkheid van de titel, de uitsmijter of de inleiding, zoals in het volgende voorbeeld (let op, alle feedbackrecords zijn zoals geschreven opgenomen in deze scriptie):

“Een te klein slot en geen goede eindzin verder prima, uitsmijter kan wat beter.”

Het belang van de aantrekkelijkheid van een tekst, een originele uitmijter en titel lijkt groot te zijn in de optiek van de leerling. In interviews gaven leerlingen dan ook aan dat een tekst wel moest uitnodigen tot verder lezen, zie bijvoorbeeld de volgende fragmenten (IR staat voor 'interviewer'):

IR: Dus je kijkt een beetje naar of de stijl en inhoud jou aanspreken, zeg ik dat goed?
Meisje: Eh ja en ook wel gewoon kijken of iemand anders dit wel leuk vindt om te lezen. Want als je gewoon begint met- ja gewoon niet echt leuk begint in de tekst, dan wil je ook niet echt doorlezen.

IR: Hoe zou feedback eruit zien waar je wel wat aan zou hebben?
Jongen: Ehm.(...). Ja. Ehm als ze zouden zeggen hoe je beter zou kunnen schrijven waardoor je meer aandacht zou trekken of eh hoe je beter zou kunnen formuleren, hoe het er aantrekkelijk uit ziet. Zoiets gewoon.

Goede tekst! De algemene evaluatie

Het gros van de geobserveerde peerfeedback was van algemene, evaluatieve aard. 32 van de 48 digitaal opgeslagen feedbackrecords bevatten algemene feedback over de tekst als geheel, zoals 'ja ziet er goed uit' of 'goede duidelijke tekst' en/of uitingen die iets algemeen zeiden over iets specifiek, zoals 'leuke inleiding', 'goede argumenten' en 'slechte opbouw'. Ook uit de interviews bleek dat dit veel voorkomende feedback was.

Jongen: Dan zegt mevrouw [naam] van 'geef feedback aan elkaar' en dan is het, je leest het even door en dat zeg je van 'ja, is prima.'
IR: Dat is het?
Jongen: Ja.

Volgens geïnterviewde leerlingen was de algemene, evaluatieve opmerking vooral bij jongens in trek.

Jongen: Naja bij een jongen is het wel vaak van 'ja, ziet er wel goed uit'. En bij een meisje die leest het dan ook echt wel goed door en naja, dan krijg je daar meer feedback van.'

Meisje: Jongens zijn over het algemeen wel minder serieus dan meisjes.

Meisje: Nou hij heeft mijn tekst wel doorgelezen maar hij vond het goed zei 'ie.

IR: Ok en dan leest hij de tekst en dan zegt hij...?

Meisje: Ja ik vind het goed.

IR: Dat was het?

Meisje: Ja.

Ondanks de 'populariteit' van dit type feedback, beseften leerlingen heel goed dat algemene, veelal positieve opmerkingen niet echt bijdroegen aan het verbeteren van de tekst en dat bleek uit alle interviews, zoals hier:

Jongen: Nou ehm de meeste feedback die je krijgt van medeleerlingen is 'ja eh, het ziet er leuk uit. Het is goed opgebouwd' en niet echt heel goede feedback. Want ja, ze starten net zelf ook met schrijven dus dan heb je er niet zo heel veel aan.

Toch dragen algemeen positieve evaluaties bij aan de relaties onderling en de sociale sfeer in de klas. Daar kom ik in paragraaf 5.2 op terug.

5.1.4 HOGERE ORDE ASPECTEN

Feedback op hogere orde aspecten heeft te maken met de presentatie van de inhoud, argumentatie en redeneringen, de coherentie en de structuur van de tekst. In de digitaal opgeslagen records was feedback op hogere orde aspecten afwezig of van algemeen evaluatieve aard. Tijdens de observaties was zichtbaar dat leerlingen reageerden op elkaars inhoud vanuit de eigen belevingswereld. Ook heb ik geobserveerd dat leerlingen elkaar wezen op het gebruik van zogeheten signaalwoorden (woordjes die de structuur van een tekst expliciteren, zoals 'ten eerste').

Een overtuigende inhoud

Inhoudelijk vormden leerlingen al snel een mening over of de ander onzin verkocht of niet. Daarbij werd gekeken naar of leerlingen het persoonlijk eens waren met uitspraken in de tekst en of er in hun optiek valide argumenten voor werden gegeven, zoals in onderstaand fragment.

Jongen 1: Ok. Done.

Hij draait zijn scherm richting zijn buurman. Die begint met lezen.

Jongen 2: Nee dat kan je niet maken, echt niet. Nee maar dit is toch geen [onverstaanbaar]? Ja de eh dat wat je hiermee zegt is zo van jij hebt het recht niet. Punt.

Jongen 1: Dat is toch zo. Je hebt het recht niet.

Jongen 2: Heheh ja goeie tip. Heel overtuigend hoor.

Jongen 1: Ja het is zo.

Jongen 2: Ja nu moet je het wetboek opzoeken, anders is het niet overtuigend

Jongen 1: Ja, daar heb ik geen tijd voor.

Jongen 2: Muuuuh-

Jongen 1: -Strafvordering, hehe

(Observatieverslag 21 februari 2017)

Jongen 2 uit het fragment was het niet eens met een stelling rondom strafvordering en werd door de tekst ook niet overtuigd. Dat bleek uit het sarcastische 'hehe, ja goeie tip' en 'heel overtuigend hoor'. De oplossing zag hij in het aandragen van bewijsvoering vanuit een wetboek. De voorgestelde oplossing was in de optiek van jongen 1 echter niet uitvoerbaar vanwege tijdgebrek. Het resultaat: jongen 1 maakte geen aanpassing in zijn tekst en jongen 2 het erbij liet zitten.

Bovenstaand gesprekje is heel kenmerkend voor de manier waarop leerlingen elkaars tekst lezen: sterk vanuit de eigen belevingswereld reageren op wat iemand zegt of schrijft zonder echt een helicopterview aan te nemen. Dus vanuit de eigen beleving iets interessant, leuk of aannemelijk vinden, iets vanuit eigen denkbepelden onzin of onterecht vinden. 19 van de 48 beschikbare feedbackrecords hadden op die manier betrekking op de begrijpelijkheid en de acceptabiliteit van de inhoud, zoals hieronder:

'Originele inleiding, ik denk alleen niet dat iedereen het een keer meemaakt.'

'De tekst bevat een goede inhoud om de lezer over te halen met argumenten en ervaring. (...)'

'Deel over het verkrijgen van een bijbaantje klopt niet, het is niet moeilijk als je je best doet. (...)'

'(...) Voor leerlingen die dit lezen zijn de situaties heel begrijpelijk. (...)'

Opbouw en structuur

De structuur of opbouw van een tekst, bijvoorbeeld een goede verklaringsstructuur, kan sterk bijdragen aan de kracht en aannemelijkheid van de inhoud. Ik kon geen feedbackvoorbeelden vinden waaruit blijkt dat leerlingen die functie van tekststructuur in hun achterhoofd hadden. Eén keer is de term 'structuur' gevonden in de digitale feedbackrecords, maar doordat de term hier algemeen evaluatief wordt ingezet, blijft het gissen wat de feedbackgever er precies zo goed aan vond.

'Goede structuur Mooie opbouw Let op spelling en interpunctie geen uitsmijter'

In 15 van de 48 records werd er iets (algemeens) over de opbouw genoemd waarbij leerlingen onderscheid maakten tussen inleiding, kern en slot.

'Goede kern en inleiding, titel maakt de lezer nieuwsgierig alleen het past niet helemaal bij de inleiding en kern'

'goede inleiding slechte opbouw een paar spelfouten goed slot'

'Goede opbouw, hele goede uitsmijter, te kort slot, iets meer tips geven hoe je de planning moet maken.'

Onder meer uit het volgende feedbackvoorbeeld blijkt hoe leerlingen verschillende tekstfuncties toewijzen aan de drie-eenheid 'inleiding, middenstuk en slot':

Punt bij titel maar wel leuke titel, Sterke inleiding, Middenstuk heeft goede voorbeelden en nog betere onderwerpen, Goed op voorgaande onderwerpen terug gekomen in slot en goede uitsmijter die goed op titel aansluit.

Leerlingen vonden een inleiding sterk wanneer hij 'interessant' of 'leuk' was, waardoor je zou willen doorlezen. Het middenstuk zou de belangrijkste inhoud moeten presenteren en een goed slot geeft nog een kleine samenvatting en sluit de 'cirkel' door bijvoorbeeld aan te sluiten op de titel. Geschreven feedback die specifiek was dan bovenstaand fragment, was niet gevonden.

Toch is er ook anders geobserveerd in de les, namelijk tegen het einde van de schrijfcurcus, tijdens les 9. Toen observeerde ik twee meisjes die intensief een tekst bespraken op inhoud. Ze bespraken of de vereiste inhoudselementen van een betoog (twee argumenten en een weerlegging) aanwezig waren en of de overgangen tussen die elementen helder waren. In die les waren meerdere leerlingen intensief met elkaar in gesprek over elkaars tekst, bijvoorbeeld met betrekking tot de tekstvorm (een e-mail of 'gewoon' een betoog) in relatie tot de doelgroep van de oefentekst (de rector).

Signaalwoorden

Signaalwoorden vormen 'bruggetjes' in een tekst en daarmee is het een tekstelement dat de structuur ondersteunt. Signaalwoorden werden 5 van de 48 keer genoemd in de digitaal opgeslagen feedbackrecords, op een algemeen evaluatieve wijze ('goed gebruik van signaalwoorden!'). Tijdens het observeren is gemerkt dat leerlingen elkaar op dit vlak om hulp vroegen ('met welk woord moet je ook alweer je slot beginnen') en dat leerlingen elkaar attendeerden op het gebruik van deze woorden.

In het volgende interviewfragment vertelt een meisje hoe ze erachter kwam dat haar klasgenoot meer signaalwoorden zou moeten gebruiken.

Meisje: Nou bij [naam jongen] was het echt goed, maar [naam jongen] is ook- ja dat vond ik echt helemaal goed. En bij [naam meisje] moest ze meer van die woorden weetjewel zoals ten eerste, ten tweede-

IR: Ah, signaalwoorden?-

Meisje: -Ja signaalwoorden. Dat moest ze meer doen. Verder was ze ook wel goed, vond ik.

IR: Ok en die signaalwoorden, heb je die er toen zelf voor haar ingetypt?

Meisje: Nee, gewoon eronder.

IR: En waardoor viel het jou op dat zij geen signaalwoorden had?

Meisje: Ja, de tekst liep niet echt lekker ofzo. Dat las niet echt fijn.

IR: Dus je vond-

Meisje: De opbouw was niet helder.

8 van de 49 leerlingen die een antwoord hadden gegeven op de evaluatievraag waar zij zich nog in konden verbeteren, antwoordden dat zij meer signaalwoorden wilden gebruiken. Het belang van signaalwoorden om structuur aan te brengen in een tekst was blijkbaar iets dat leerlingen oppikten.

5.2 Interactie en sociale invloed

Relaties onderling en de behoefte aan een veilige en sociale werksfeer waren van belangrijke invloed op de interactie rondom peerfeedback tijdens de Booster lessen.

5.2.1 EEN GOEDE SFEER BEHOUDEN

In paragraaf 5.1.1 beschreef ik dat er dankzij de continue interactie onderling over taak en proces een sociale sfeer in de klassen heerste. Meerdere elementen droegen bij aan de veilige werksfeer, namelijk neuriën of zachtjes zingen tijdens het werken, onderling of klassikaal grapjes maken, hardop en ongefilterd reageren op dingen die in de klas gebeuren, niet-taakgericht afwisselen met taakgericht bezig zijn en elkaar helpen. Leerlingen hielpen elkaar met het wegleggen van telefoons en verzamelen van laptops, het winnen in online spelletjes en het uitvoeren van les-gerelateerde taken. Al deze patronen weerspiegelden dat de leerlingen het belangrijk vinden dat er een open sfeer is in de klas. Deze openheid willen zij ook behouden tijdens het schrijven met peerfeedback: feedback moet volgens leerlingen oprecht zijn en aardig gebracht worden. Oprechte feedback kan echter ook pijnlijk zijn. Deze tegenstrijdigheid vormde voor leerlingen een ingewikkelde uitdaging die kon leiden tot een feedbackgesprek waarin voorzichtigheid de boventoon voerde.

Deze voorzichtigheid kwam in een interview aan bod toen ik vroeg naar aspecten die makkelijk en moeilijk zijn aan het ontvangen en geven van feedback. De geïnterviewde jongen vertelde dat hij feedback handig vond om te ontvangen, omdat hij dan wist wat hij fout deed. Maar ondanks dat hij snapte waarom anderen hem kritiek gaven, gaf hij aan dat hij dat niet fijn vond. Hetzelfde vond hij lastig bij het geven van peerfeedback: hij wilde een ander wel helpen om beter te worden, maar vond het tegelijkertijd moeilijk omdat hij het voorzichtig wilde brengen.

IR: Wat vind je er (geven van peerfeedback) leuk aan?

Jongen: Nou ik vind het niet leuk om mensen af te wijzen op wat ze slecht of- ja goed doen vind ik wel fijn om te zeggen natuurlijk, want daar wordt de ander ook blij van. Maar ik vind het, ja, gewoon om te zien dat zij er beter van worden, vind ik wel fijn.

I: Ok en vind je er ook nog iets moeilijks aan, aan het geven van feedback?

Jongen: Ja ik zit altijd wel zo van 'als ik ze maar niet kwets', maar dat is het enige. Het is meer een beetje voorzichtigheid.

Wanneer we bovenstaand fragment uitgebreider bekijken, is het opvallend dat de geïnterviewde koos voor de formulering 'om mensen af te wijzen'. Er lijkt een veronderstelling bij hem schuil te gaan dat kritiek op iemands tekst ook kritiek is op iemand als persoon, een bedreiging voor de sociale sfeer.

Mogelijk speelde diezelfde veronderstelling ook een rol tijdens les 6, toen een jongen feedback moest geven op de tekst van zijn buitenlandse klasgenoot. Het meisje liet hem haar tekst lezen en bij een snelle blik viel direct op dat de tekst vol zat met spellings- en formuleringfouten. Ondanks het feit dat ze hem vroeg om eerlijke feedback, liet de jongen de spelfouten en kromme zinnen vrijwel volledig onbesproken. Sterker nog, hij gaf haar het volgende terug:

“Ja maar ik weet niet wat ik ervan moet zeggen, ik vind dat als ik dit zou lezen dan zou ik best weten waar het over gaat en dat ik mijn bijbaantje via mijn familie zou moeten regelen. Zo heb ik ook mijn bijbaantje.” (...) “Ja, als ik wat heb, dan zeg ik dat echt wel maar eh. Tja. Nou het is niet teveel informatie, het is niet te weinig. Ja. Gewoon goed.”

(Observatieverslag 14 februari 2017).

Hij interpreteerde wat de grote lijn van de tekst was, vatte dit samen en concludeerde dat de inhoud van de tekst 'gewoon goed' was. Zijn samenvatting kwam goed in buurt van wat de schrijfster had beoogd waardoor ze in eerste instantie blij leek met de feedback, maar in tweede instantie geloofde ze niet dat haar tekst foutloos was en vroeg ze alsnog door naar kritiekpunten. Bij dat doorvragen wees hij toch een zin in de tekst aan die naar zijn smaak overbodig was. Hij deed daarbij de toevoeging dat 'het niet per se fout was, maar dat het voor hem niet hoefde'. Er bleef dus nog steeds een voorzichtigheid in de manier waarop hij feedback gaf. In het interview dat ik later met deze jongen had, kwam hij terug op dit feedbackgesprek van 14 februari:

Jongen: Ja kijk, ik zat toen wel een keer naast [naam], dat buitenlandse meisje. Ja ik weet wel dat haar spelling ietsje minder is, maar ja. Ik bedoel de inhoud kan nog wel goed zijn bijvoorbeeld.
IR: Ja. Ik kan me nog wel herinneren dat je het toen heel moeilijk vond, want ik denk wel dat je toen veel spelfouten zag.
Jongen: Ja.
IR: Toen vond je het heel moeilijk- of nee, dat weet ik niet- toen léék het zo dat je twijfelde met 'moet ik dit vertellen'. Klopt dat?
Jongen: Ja, ze zei wel van 'als je spelfouten ziet, moet je het ook zeggen'. Maar ik dacht toen van eh ja dat zeg ik effe nadat ik gewoon de inhoudelijke fouten vertel, van ja daar zit nog een spelfoutje.
IR: Uhu.
Jongen: Ja ik vind het over het algemeen ook moeilijk om feedback te geven.

De geïnterviewde jongen kon niet goed plaatsen waarom precies hij de spellings- en formuleringfouten als 'een apart dingetje' achterwege liet en daarom leek het een onbewuste keuze te zijn. Hij had er misschien wel voor gezorgd dat zijn klasgenoot zich niet afgewezen voelde, maar het was tegenstrijdig met zijn persoonlijke opvatting dat goede feedback zou moeten aangeven wat er fout is in een tekst en hoe het beter kan, ook wanneer het spelfouten betreft.

Kritiek achterwege houden zou kunnen voorkomen dat de ander zich gepikeerd voelde, maar stelde de ander eigenlijk ook in het nadeel. Eén leerling benoemde dat je daarom zelfs expres inhoudsloze feedback zou kunnen geven, namelijk wanneer je iemand niet zo aardig vindt. Om de relatie toch enigszins vriendelijk te houden, zou de onbruikbare, algemene feedback kunnen worden ingezet.

Jongen: Dan kan ik er wel even naar kijken en dan doe ik alsof ik ernaar kijk en dan- ik denk dat ik dan zeg van ehm eh ja ik weet niet hoe ik dat zou doen eigenlijk. Of ik zou er misschien iemand anders bij halen of ik zou iets van zeggen van 'ja ziet er wel prima uit.' Zoiets.

IR: Dan ben jij je er wel bewust van dat zo'n iemand daar niet zoveel aan heeft.

Jongen: Ja, maar ik denk dat hij daar nog meer aan heeft dan 'ik kijk er liever niet naar'.

IR: Ok..

Jongen: Ja. En ik denk dat ik daar dan als klasgenoot meer mee bereik dan als ik zeg van 'nee, jij doet niet aardig tegen mij dus ik ga jou niet helpen.'

Kortom, relaties en de sfeer goed houden in de klas speelden zich op bewust en onbewust niveau af, maar konden het peerfeedbackproces wel gecompliceerd maken.

5.2.2 VASTE FEEDBACKPARTNERS

De wil om een fijne werksfeer te behouden zou een van de verklaringen kunnen zijn voor de observatie dat leerlingen mopperend of zuchtend konden reageren wanneer er van plek gewisseld moest worden om met iemand anders samen te werken. Leerlingen hadden een duidelijke voorkeur voor klasgenoten om mee samen te werken, 6 van de 12 geïnterviewde leerlingen gaf toe niet altijd van partner gewisseld te hebben wanneer dat eigenlijk moest. Vrienden en/of vriendinnen onder elkaar wisten namelijk wat ze van elkaar konden verwachten en dat vergemakkelijkte volgens hen de samenwerkingsopdrachten.

In een interview vertelde een meisje dat ze maar met weinig verschillende mensen had samengewerkt en dat verklaarde ze als volgt:

IR: En zit er nog verschil bij de verschillende mensen die je feedback moet geven?

S: Nou ik heb het vooral bij [naam] gedaan en ja, wel bij mijn vriendinnen zeg maar. Dat is dan ook omdat ik weet hoe zij zijn en hoe zij erop reageren, bijvoorbeeld als er iemand is die niet zo goed tegen feedback kan.

Tijdens de lessen observeerde ik dat het uitwisselen van feedback tussen vrienden of vriendinnen op een open en ontspannen manier ging. Zij waren in staat om elkaar directief en kibbelend aan te geven wat er verkeerd was aan een tekst, bijvoorbeeld dat er ergens een punt geplaatst moest worden of dat woorden aaneengeschreven zijn bij een samenstelling. Zo riepen twee vriendinnen tijdens de lessen onbeschaamd dingen naar elkaar, zoals '[naam], er zitten nog fouten in!' zonder dat dit sociale ongemakken opleverde. In een interview vertelde één van deze vriendinnen dat ze heel enthousiast was over deze samenwerking, al was dat niet alleen omdat ze zo gemakkelijk met elkaar praatten:

Meisje: En [naam], die zit naast mij, die is echt goed in Nederlands, dus zij heeft telkens mijn teksten nagekeken enzo en dat heeft echt geholpen gewoon.

De voorkeur voor een vaste partner bestond niet alleen vanwege een ontspannen manier van gespreksvoering, maar kwam ook voort vanuit een simpele vorm van gemakzucht:

IR: Heb je met verschillende klasgenoten samengewerkt?

Jongen: Jaa, meestal wel met dezelfde, maar..

IR: Met wie zat jij dan?

Jongen: Met [naam].

IR: Oh ja, ja jullie zaten achterin.

Jongen: Klopt.

IR: Zijn jullie het liefst buddies, maar heb je wel met anderen samengewerkt?
Jongen: Ja, het was vooral niet teveel moeite.

Het samenwerken tussen vaste maatjes vanuit gemak kon ook tot een nadelig effect leiden, met name bij jongens. Zo interviewde ik een jongen die naar eigen zeggen tijdens *Booster* alleen maar naast dezelfde vriend had gezeten en ook niet met peerfeedback had gewerkt. Zijn vriend zou geen enkele oefentekst geschreven hebben waardoor er ook niets was om peerfeedback op te geven. Zijn verhaal kwam overeen met mijn observatie dat de jongens tijdens de lessen vooral met elkaar in gesprek waren over andere dingen dan over elkaars tekst. Omdat de geïnterviewde jongen anders naar het huiswerk moest, had hijzelf wel twee oefenteksten geschreven maar deze gaf hij niet ter beoordeling aan zijn vriend.

Ook waren de omgangsvormen tussen vrienden onderling niet altijd bevorderlijk voor het peerfeedbackgesprek. Vrienden konden namelijk grof en sarcastisch taalgebruik bij elkaar toepassen, gepaard met veel gelach. Een bijeffect daarvan was dat jongens elkaar soms lastig serieus konden nemen. Een jongen beschreef dat in een interview als volgt:

IR: Denk je dat je er wat aan zou kunnen hebben als iemand tegen je zegt dat de tekst slecht is?
Jongen: Ja. Ligt ook aan de persoon.
IR: Hoe dan?
Jongen: Als bijvoorbeeld [naam vriend] naast mij zit, dan zou ik het als een grapje opvatten. Maar iemand die ik niet ken, daarvan zou ik het beter opvatten.

Een ander vulde hierbij aan, dat het wel per les kon verschillen. Hij impliceerde daarmee dat vrienden onderling in de ene les minder gemotiveerd zijn dan in een andere les.

IR: De dingen die hij voordraagt, in hoeverre neem jij die serieus?
Jongen: Ehm ja het ligt er een beetje aan hoe je die les werkt. Als je serieus bent, dan neem je het ook wel serieus, maar als het wat meer wat minder serieus is dan (...) Dan kijk je er wel naar maar dan kijk je er niet heel erg goed naar.

Kortom, door met vrienden/vriendinnen samen te werken konden leerlingen met een veilig gevoel andermans tekst becommentariëren, maar aan de andere kant zorgde het er ook voor dat leerlingen bleven hangen in vaste patronen.

5.2.3 WERKEN VOOR EEN CIJFER

In de *Booster*-lessen is gezien dat de sociale invloed van vrienden ook een rol speelde bij de mate van inzet. Dat werd in interviews bevestigd. Leerlingen voelden zich niet altijd even gemotiveerd waardoor ze het peerfeedbackproces naar eigen zeggen niet heel serieus hadden opgepakt. Een van de overtuigingen die hier bij meespeelde, was het principe van 'werken voor een cijfer.' Tijdens de observaties is namelijk gezien dat leerlingen hun matige werkhouding goedpraatten met een opmerking over het feit dat er geen cijfer was verbonden aan hun werk: 'Het is toch niet voor een cijfer'. Het vormde een argument voor het niet of nauwelijks oppakken van de taak, het kopiëren van elkaars tekst of het niet serieus nemen van elkaars feedback.

Jongen 1: Ik weet echt geen titel.
Jongen 2 kijkt even naar het scherm van zijn buurman.

Jongen 2: Ga je nou echt dezelfde titel doen als ik pik? (...) Oooh je bent echt een pik, jonge.
Jongen 1: Tis toch niet voor een cijfer.

(Observatieverslag 10 februari 2017, klas H4A, les 5).

De docent roept klassikaal om. Ze geeft instructie over afsluiten en inleveren.

Jongen 1: Krijg je er een cijfer voor? Nee toch?

Jongen 2: Nee.

Jongen 1: Oh dan doe ik het niet.

Jongen 2: Nee ik ga het ook niet inleveren. *Meerdere jongens zeggen nu ook niks in te leveren.*

(Observatieverslag 17 februari 2017, klas H4B, les 7).

Met name het fragment van 17 februari hierboven laat zien dat leerlingen elkaar bijna vanzelfsprekend volgden in de beslissing iets niet in te leveren, toen duidelijk werd dat ‘het niet voor een cijfer’ was. Op basis van onder andere bovenstaande observaties vroeg ik tijdens de interviews of leerlingen het peerfeedbackproces anders zouden aanpakken indien ze er een cijfer voor zouden krijgen. 10 van de 13 ondervraagde leerlingen erkenden dat zij het in dat geval serieuzer of uitgebreider aangepakt zouden hebben:

“Oh ja, dan zou ik het serieuzer doen. Ik heb nu niet echt serieus gedaan.”

“Ja. Ehm ja misschien doe je er dan wel iets meer moeite voor. Sowieso ook wanneer je naast een jongen zit. Dat je dan wel echt naar zijn tekst gaat kijken.”

“Ja. Ja, ik denk het wel. Maar ik denk ook juist omdat Booster niet als een cijfer meetelde dat ik dacht van ja waar doe ik het eigenlijk voor? Ja ik zag het wel als een beetje tijdverdrijf.”

“Veel serieuzer zou ik dan gaan werken. (...) Ik zou dan minder snel door een tekst heen gaan en echt gaan kijken en ook in mijn hoofd gaan nadenken of het wel klopt.”

Hoe ging het er op interactieniveau aan toe, wanneer leerlingen zich niet gemotiveerd voelden om de peerfeedbacktaak serieus op te pakken? In het uiterste geval vond er dan simpelweg geen peerfeedback plaats. Wanneer leerlingen zich enigszins tot peerfeedback aanzetten, gebeurde het vluchtig en heel algemeen.

Jongen 1: [Naam], jij moet mij feedback geven. Dan lees ik wel die van jou.

Jongen 2: Ik heb die van mij toch al ingeleverd.

Jongen 2 bekijkt vluchtig de tekst van jongen 1.

Jongen 2: Ja, prima toch?

Jongen 1: Ok, dan ga ik die van mij ook inleveren.

(Observatieverslag 10 februari, klas H4A, les 5)

5.2.4 FEEDBACK NA OBSERVEREND LEREN

In *Booster* werd er regelmatig gebruik gemaakt van videocontent, waaronder twaalf filmpjes van *copying models* Kristel en Susan. Boosterles 6 stond in het teken van de ‘T’ (teruglezen) en feedback. Eerst werden de oefenteksten van Susan en Kristel klassikaal gelezen, vervolgens bekeken en bespraken de leerlingen drie filmpjes: twee waarin Susan en Kristel individueel, voor de camera, elkaars tekst lazen en hardop evalueerden; één waarin ze een feedbackgesprek met elkaar voerden. Kristel en Susan

lokten veel reacties uit (volgens het 'hardop-roepenritueel'), zowel tijdens de filmpjes als achteraf. Leerlingen reageerden zowel inhoudelijk ('je mag toch niet zomaar een opsomming doen in de tekst, of wel?) als niet-inhoudelijk ('nou, dan heeft ze toch weer 5 minuten gepraat!'). Daaruit concludeerde ik dat leerlingen in ieder geval bezig waren met wat ze zagen op het scherm.

Bij navraag naar de beleving van leerlingen van de filmpjes met Kristel en Susan, werd bevestigd dat leerlingen hun *coping models* irritant vonden, maar ook wel dat ze aan het denken werden gezet door de twee dames. Sommige leerlingen hadden het idee niets van de filmpjes te leren, omdat zij dezelfde dingen dachten als wat er in de filmpjes werd gezegd, anderen dachten er wél meer inzicht in het peerfeedbackproces mee te krijgen.

"De filmpjes hebben mij niet wijzer gemaakt omdat ik simpelweg alles wat verteld werd, al wist. Ze waren verder oké om naar te luisteren."

"Ik vond de filmpjes niet interessant en ik heb er niet veel aan gehad."

"Ik vond dat de een altijd echt overdreven slecht was en een irritante stem. Die ander had altijd alles goed. Ik vond het een beetje typisch. Wel vond ik dat je een goed inzicht kreeg hoe je feedback moet geven."

"Ze waren niet echt interessant en je moest alleen uitleggen waarom het fout was, maar ik vond allebei de betogen slecht."

Maar, ondanks dat de beleving van het observerend leren niet bij iedere leerling even positief was, was er in *Booster*-les 6 een kentering merkbaar in de manier waarop leerlingen elkaar peerfeedback gaven en de mate waarin ze elkaars opmerkingen probeerden te verwerken. Deze kentering illustreer ik aan de hand van twee feedbackgesprekken, één uit les 3 en één uit les 6. Waar in *Booster*les 3, 4 en 5 (dus vóór de feedbackfilmpjes) leerlingen simpelweg correctieve feedback bij elkaar zochten (is het goed of fout), leken leerlingen na les 6 te beseffen wat de taak 'geef elkaar feedback' nou precies inhield. Ook leken ze meer bewust te zijn van het potentiële nut van peerfeedback. Dat betekende overigens niet dat de kwaliteit van de peerfeedback er zichtbaar op vooruit ging.

In onderstaand gesprek, opgenomen tijdens les 3, dus vóór de kentering, eindigde de jongen het feedbackgesprek met zijn belangrijkste vraag: 'nou vind je het goed'. Vervolgens deed de jongen vrijwel niets met de rest van de feedback van zijn klasgenoot, blijkend uit zijn reactie 'ja boeien' en uit het feit dat hij later in de les de docent vroeg om naar zijn inleiding te kijken. Ook van de docent wilde hij alleen maar weten of zijn stukje tekst aan de gestelde eisen voldeed.

Jongen: "Ik ben klaar." *Stilte, zijn buurvrouw reageert niet.* "[Naam], je moet hem lezen. Het moet rond de 60 woorden hè."

Het meisje pakt het scherm, kijkt 2 seconden en zegt: " Mooi. Mooie inleiding."

De jongen kijkt haar aan met mondhoeken recht.

Meisje: "Haha ok grapje. Ok. Als ik een spelfout zie dan stop ik hè."

Jongen: "Ja."

Ze leest hardop zijn inleiding voor. "Gamen, chillen met je vrienden." *Dan mompelt ze, ze leest zachtjes hardop.*

"Grapje. Hehe ok." *Ze leest weer door. Dan stopt ze even.*

"Je bent wel heel erg bezig met je bezit, met 'je'."

De jongen antwoordt: "Ja boeien, ga door." Meisje: "Dat vind ik heel irritant. Eh."

Ze leest verder door. "Je krijg je loon en je bent niet meer afhankelijk- Dit is echt onzin."

Jongen: "Ooh [naam], ik wil-." *Hij zucht.*

Meisje: "KOMMA, je vrije tijd." *Ze typt wat in zijn tekst en mompelt. Ze leest weer verder. De jongen kijkt niet mee, maar wacht.*

Jongen: "Kun je de laptop niet kapot maken [naam], dank je."

Meisje: "Ze zijn al kapot, het zijn schoollaptops."

Jongen: "Haha."

Meisje: "We krijgen volgend jaar toch waarschijnlijk weer nieuwe."

Jongen: "Nou, vind je het goed?"

Meisje: "Ja prachtig."

Jongen: "Dankje, moet ik de jouwe nog even lezen?"

(Observatieverslag 9 februari 2017, klas H4B, les 3)

Het onderstaande fragment is opgenomen tijdens les 6, dus ná het bekijken van de feedback filmpjes met Kristel en Susan. De belangrijkste vraag van de schrijver in dit fragment staat in groot contrast met die uit het vorige. De vraag was hier: 'is het zó goed dat het in krant kan'.

Jongen: "Weet je wat het is, ik ben gewoon niet zo goed in teksten bekritisieren."

Meisje: "Ja maar ja zeg nou maar. Je mag echt hard zijn hè. Niet."

Jongen: "-ja maar ik weet niet wat ik ervan moet zeggen, ik vind dat als ik dit zou lezen dan zou ik best weten waar het over gaat en dat ik mijn bijbaantje via mijn familie zou moeten regelen. Zo heb ik ook mijn bijbaantje."

Meisje: "Jaaa, flauw. Nee, het is sowieso niet goed, het is sowieso niet goed. Geef maar aan wat je ervan vindt en dan gewoon eerlijk. Ik kan het wel aan."

Jongen: "Ja, als ik wat heb, dan zeg ik dat echt wel maar eh. Tja. Nou het is niet teveel informatie, het is niet te weinig. Ja. Gewoon goed."

Meisje: "Ja, okee."

Jongen: "Ja ja ik weet niet hoe het zou moeten. Ik vind het prima."

Meisje: "Echt waar? Gewoon niks? Serieus. Als ik dit aan de krant moest geven, dat kan gewoon? Dan zou je gewoon zeggen ok dit is gewoon zo goed?"

(Observatieverslag 14 februari 2017, klas H4B, les 6)

Na het observeren van de *coping models* probeerden meerdere leerlingen het peerfeedbackproces serieus op te pakken. Toch bleef het peerfeedbackgesprek tussen klasgenoten die elkaar niet als 'vaste buddy' hadden vergezeld van een soort ongemakkelijkheid, zoals ook in het volgende fragment. De meisjes hadden in stilte elkaars oefentekst gelezen en toen ze daarmee klaar waren, somden ze hun opmerkingen aan elkaar op zonder dat het een echte dialoog werd. Er werden geen verduidelijkende vragen gesteld en fysiek leken de meisjes er zo snel mogelijk mee klaar te willen zijn. De meisjes 'werkten' dan ook snel weer individueel verder.

Meisje 1: Ehm. Nou het is wel een goede tekst. Ja, de titel is niet echt.. ja wel duidelijk, maar tis niet dat het heel veel aandacht trekt. (*Meisje 2 typt mee*). Het einde dat eh, ja goede inhoud, veel verschillende tips vind ik.

Meisje 2: Ehm ik vind je tekst leuk. En ik vind de inleiding ook wel goed. Alleen op het einde schreef je nog wat tips, je schreef nieuwe onderwerpen in het slot en dat mag niet. Verder vond ik het wel een goede tekst, goede tips.

Meisje 1: Ok.

Meisje 1 draait zich weer om naar haar eigen scherm en typt iets van de feedback in haar eigen tekst. Dan gaat ze direct weer verder met het Valentijnsspelletje op Google. Meisje 2 typt in haar eigen tekst.

(Observatieverslag 14 februari 2017, klas H4, les 6)

Welke interactie was in de lessen na de ‘kentering’ nog meer zichtbaar rond het daadwerkelijke peerfeedbackgesprek? Ik observeerde dat leerlingen hun laptops met elkaar uitwisselden en tegelijkertijd elkaars tekst lezen. Feedback werd dan onderaan de tekst genoteerd (tips en tops) of achteraf mondeling besproken. Enkele tweetallen schreven opmerkingen in de kantlijn. Ik zag ook dat leerlingen met z’n tweeën naar één tekst keken waarbij de feedbackgever hardop voorlas (soms grappend) en commentaar leverde. Feedback kon dan direct en plaatselijk bediscussieerd worden en – al dan niet na het erbij halen van de docent- worden opgepakt. Een andere manier was dat de schrijver half wegstarend zei: “nu moet jij mij feedback geven” en dan rustig wachtte of met andere gingen aan de slag ging. De ontvangen feedback werd dan in stilte en individueel gelezen. Verder kwam het ook voor dat leerlingen wel elkaars tekst bekeken maar daarna alsnog andere dingen deden zoals online gamen. In les 9 moesten leerlingen een volledige oefentekst schrijven én elkaar feedback geven. Het kwam toen ook voor dat leerlingen elkaars tekst inzagen om ideeën op te doen:

Meisje1: Kan ik die van jou zien?
Meisje 2: Si. *Ze typt nog door in haar eigen tekst.*
Meisje 1: Toe nou, please. (..)
Meisje 2: Ik heb toch nog niks. *Ze draait haar laptop naar haar buurvrouw.*

(Observatieverslag 21 februari 2017, klas H4B, les 9)

Kortom, er waren allerlei variaties van feedbackinteractie in de klas, afhankelijk van de combinatie van leerlingen en de motivatie op het moment. Het uitwisselen van feedback leek na les 6 een doel te hebben, namelijk kijken of je fouten uit de tekst kon halen.

5.3 De aanpak van feedback geven

5.3.1 DE KIJK OP DE EIGEN SCHRIJFVAARDIGHEID

De inschatting die leerlingen maakten van hun eigen schrijfvaardigheidsniveau speelde een rol bij de feedback die zij gaven aan anderen. Zo lette een leerling die zei slecht in spelling te zijn maar nauwelijks op de spelling van een ander. Deels omdat hij er een minder scherp oog voor had en deels uit angst om woorden onterecht als foutief te bestempelen of woorden onjuist te verbeteren. Het tegenoverstelde was ook het geval: een leerling die zei goed in spelling te zijn, kon zich sneller ergeren aan de spel- en typfouten van een ander en dit durfde hij ook te benoemen. Ook kwam het voor dat het toekomstbeeld van zichzelf de motivatie voor de peerfeedbacktaak bepaalde.

In de volgende interviewfragmenten zijn twee schrijvers aan het woord die van zichzelf zeiden niet zo goed in schrijven te zijn.

IR: Ok en als jij zelf feedback geeft, je zei zelf ik vind het heel moeilijk, kun jij voor mij toch beschrijven hoe je dat aanpakt?
Meisje: Ik zou meerdere goede punten uitkiezen en minder goede punten, zodat je niet alleen maar slechte dingen over de tekst zegt. En ja, eh gewoon.
IR: Maar hoe lees jij die tekst dan? Bedenk jij voor jezelf hier ga ik op letten, hierop, en hierop of ja lees je gewoon en je ziet het wel?
Meisje: Ik let wel op dingen, zoals een heel klein beetje op de manier waarop de tekst geschreven is, ik probeer op spelfouten te letten, maar ik ben niet zo’n heel goede speller zelf, dus dan heeft het niet zoveel nut. En zinsbouw en dat soort dingen.

IR: En gebruik je een strategie, voor als je iemands tekst moet gaan feedbacken?

(...)

Jongen: Nou eh meestal kijk ik eerst een beetje- eh ok, dan lees ik het eerst. Spellingsfouten, daar ben ik niet zo goed in dus daar kijk ik meestal nooit naar. Maar ik kijk wel gewoon naar de verbanden tussen de teksten en waar de tekst over gaat. Want meestal heb je hem dan zelf ook geschreven en dan weet je waar de tekst over gaat, dus als je dan zegt 'dat is niet zo belangrijk', dan vertel je dat wel maar ik probeer het niet zo te zeggen 'ja dat is fout, dat is fout, dat is fout', maar ik probeer meer gewoon zo van te zeggen 'eh hier kun je op letten, hier kun je op letten', dus gewoon.

In onderstaand fragment is een meisjes aan het woord dat van zichzelf zei best goed te kunnen schrijven. Zij had vertrouwen in haar eigen oordeel, maar pakte het wel gestructureerd aan omdat ze wist dat ze niet alle tekstaspecten in één keer tegelijkertijd aandacht kon geven.

Meisje: Nou ik onthoud dat dan en dan kijk ik of diegene er wat aan zou kunnen hebben en dat schrijf ik dat op.

IR: Ok en zijn er dan bepaalde dingen waar je extra op let in zo'n tekst?

Meisje: Ehm ja het is wel zo dat als ik dan een tekst lees, dan vind ik het best moeilijk om in een keer te zien is het goed of niet, dus dan moet ik wel heel erg dingetjes nagaan van is de interpunctie goed, is de spelling goed, is de opbouw goed, is de inhoud goed dus ja dat is dan wel een soort strategie die ik volg.

Het zelfbeeld had niet alleen invloed op iemands feedbackaanpak, maar ook op iemands motivatie om daar überhaupt over na te denken. De jongen uit onderstaand fragment voelde zich namelijk totaal niet gemotiveerd om iets met peerfeedback te doen. Immers, hij vond schrijven saai en had het ook niet nodig voor zijn latere beroep.

Jongen: Nou ik vind het gewoon niet leuk. Het interesseert me niet, ik weet dat ik er niks mee ga doen ik word geen schrijver later, dus. En we zijn dit al het hele jaar aan het doen dus het wordt gewoon saai we doen het echt al het hele jaar.

IR: Ok. Ik denk even heel goed na. (.) Dus je hebt geen enkel moment tijdens al die Boosterlessen gevraagd aan een medeleerling of aan [naam vriend], van.. kijk eens naar mijn tekst. En komt dat uit dat je er geen behoefte aan hebt of waar komt dat vandaan?

Jongen: Ja. Het interesseert me gewoon niet, het schrijven. Ik heb daar gewoon helemaal niet zoveel aan. Ik heb wel geleerd van Booster, maar gewoon meer hoe heet het eh een bouwplan schrijven, hoe dat werkt. En gewoon dat je gewoon een beetje structuur moet geven aan de manier waarop je schrijft.

5.3.2 FOUTEN OPSPOREN

In de interviews zijn leerlingen gesproken die het moeilijk vonden om feedback te geven, omdat ze zelf niet zo goed wisten wat er fout is aan een tekst. Dat onvermogen voedde ook hun eigen behoefte aan correctieve feedback. Er komen hier meerdere aspecten aan het licht, namelijk ten eerste de veronderstelling dat een tekst goed of fout is, een opvatting die goed past bij de taakgerichtheid van leerlingen. Ten tweede voelden leerlingen een onvermogen om het verschil te zien tussen een slechte en een goede tekst en ten derde komt de veronderstelling aan het licht dat leerlingen zich niet in de positie voelen om te zeggen of iets goed of fout is.

In onderstaand fragment verwoordde een leerling heel duidelijk deze behoefte aan correctieve feedback:

IR: Ok en wat is voor jou goede feedback waar jij echt mee aan de slag kan?
Jongen: Ja gewoon als mensen me vertellen misschien wat er fout is in plaats van wat er beter kan. Dan weet je meteen wat je volgende keer niet moet doen.

Leerlingen wilden hun klasgenoten wel voorzien in de behoefte aan dit type feedback, maar dat vonden ze lastig:

Jongen: "Of kijk, gewoon een tekst, gewoon het verhaal bijvoorbeeld, ik vind het heel moeilijk om daar nog fouten in te zien. Dat zie ik niet echt."

Meisje: "Nou ik vind feedback geven heel moeilijk. Omdat ik vaak niet weet wat er fout aan een tekst moet zijn. (...)"

IR: Vind je het belangrijk dat je veel fouten opspoot?
Jongen: Ja. De fouten die ik dan vind, zeg ik dan maar. Maar ik haal niet alle fouten eruit.

Doordat leerlingen het moeilijk vonden om fouten te vinden, ontstond er een bepaalde onzekerheid over de kwaliteit van de feedback die ze hun klasgenoten konden geven. Op het moment dat een leerling feedback ontving die hij als kwalitatief slecht beschouwde, werd hij bevestigd in die onzekerheid.

IR: Kun je uitleggen wat er lastig aan is?
Meisje: Nou ja, omdat ik zelf ook niet echt precies weet wat goed is, zeg maar. Dan denk ik: straks zeg ik iets tegen haar van 'dat vind ik niet goed', maar dan is het misschien wel gewoon goed, zeg maar.

Meisje: Je merkt wel dat zelf ook van die foutjes maakt, dus ze kan me ook niet echt verbeteren. (...) Ze had meestal wel positieve dingen hoor, maar er zaten nog wel gewoon fouten in mijn tekst. Nou ik heb daar niet zoveel aan.

Eén leerling ervaarde deze onzekerheid, maar probeerde alsnog op zijn eigen ideeën af te gaan:

IR: Ok even opnieuw, stel jij vind het geheel van de tekst een rommeltje, geef jij specifiek aan op welke punten het beter kan?
Jongen: Ja dat probeer ik wel te doen. Maar ja, ja ik leer het ook net pas zelf dus eigenlijk- dus lukt me dat ook niet zo heel vaak. En ik haal zelf ook niet achten ofzo dus meestal gaat het gewoon fout. Alleen dan kijk ik wel naar wat ik minder mooi vind en dan probeer ik ze daarmee te helpen. En als zij dat dan niet vinden, dan niet, maar dan ga ik wel van mijn eigen idee uit.

5.4 Feedback ontvangen en verwerken

5.4 1 PEER VERSUS DOCENT

Feedback van een medeleerling werd kritisch, met een zeker wantrouwen ontvangen en bekritiseerde aspecten in de tekst werden alleen aangepast wanneer de leerling echt begreep waarom iets fout was en wanneer er een goede oplossing voor het probleem werd gegeven. En zelfs dan kon het voorkomen dat alsnog de docent erbij gehaald werd voor haar mening. Want: 'is het wel waar wat mijn klasgenoot hier zegt?' Ook konden leerlingen gemakkelijker de feedback van hun klasgenoten negeren. Deze houding ten opzichte van elkaars commentaar was een houding die leerlingen eigenlijk ook konden hebben ten opzichte van hun eigen, aan een ander gegeven, feedback. Kortom, de onzekerheid van leerlingen, besproken in paragraaf 5.3, resulteerde erin dat zij ook hun *peers* wantrouwden.

Meisje 1 zegt tegen meisje 2 dat ze op plek x een komma moet plaatsen en wijst die plek aan. Meisje 2 steekt haar vinger op en vraagt de docent of dat moet.

Meisje 2: Ehm, moet hier een komma achter?

De docent antwoordt bevestigend.

Meisje 1: You see?

Meisje 2 past het aan.

(Observatieverslag 23 februari 2017, les 9, klas H4B)

IR: En heb je wel eens aan mevrouw [naam] gevraagd van hallo wilt u hier eens naar kijken?

Meisje: Ja.

IR: Zit er daar verschil in, als je het vraagt aan een leerling of docent?

Meisje: Ja vind ik wel.

IR: Kun je dat uitleggen?

Meisje: Nou voor mijn gevoel als leerlingen iets zeggen, dan denk ik 'is het wel waar?' Weet je wel. Moet dat wel zo? En een docent, ja die vertrouw ik daar wel in. Dat.

IR: Ok, dus stel jij stelt een vraag 'spel ik dit zo'? En dan zegt een klasgenoot 'ja dat doe je zo', en dan-?

Meisje: -Ja dat vertrouw ik niet helemaal..

IR: Hoe zou je er wat aan hebben? (aan feedback)

Jongen: Als mevrouw [naam] er echt naar gaat kijken.

IR: Alleen zij?

Jongen: Ja of een docent, in ieder geval dat ik weet dat die er echt verstand van heeft.

IR: Zijn er klasgenoten anders dan [naam meisje], waarvan je weet dat die er verstand van hebben?

Jongen: Nee. Nee.

IR: Je weet het niet of die zijn er niet?

Jongen: Ik weet het niet.

IR: Dus eigenlijk ga je er bij zo'n [naam] al vanuit dat hij er niet echt verstand van heeft-

Jongen: -Ja hij heeft hetzelfde als ik, een beetje.

Eén van de dertien leerlingen die ik heb geïnterviewd gaf de voorkeur aan feedback van een klasgenoot boven docentenfeedback. Het voordeel dat zij noemde was dat een klasgenoot direct, *real time*, kon uitleggen waarom iets niet goed is, op een veel uitgebreidere en persoonlijkere manier dan dat de docent dat zou kunnen. Daarbij gaf ze wel aan dat het soms eng is om kritiek te geven op een ander en dat daarom niet iedereen in staat is om feedback te geven waar je wat aan hebt. Ook gaf ze aan dat een klasgenoot die niet zo goed is in schrijven, minder bruikbare feedback gaf.

Om onder andere die laatste reden gaven de andere twaalf leerlingen de voorkeur aan feedback van de docent. Leerlingen beleefden de feedback van de docent als veel meer sturend en richtinggevend, iets waar ze behoefte aan hebben. Dat zij die behoefte hebben, bleek op meerdere vlakken die in de vorige paragrafen zijdelings aan de orde zijn gekomen: leerlingen waren erg taakgericht (hoeveel vereiste woorden in een tekst), wilden vooral weten of iets goed of fout was en niets er tussenin en leerlingen vonden het erg belangrijk om te weten of een bepaalde opdracht ook op de toets zou terugkomen of voor een cijfer zou zijn of niet.

De docent had in ieders optiek een hogere status dan een klasgenoot. 'Want uiteindelijk is zij degene die het cijfer geeft', is wat leerlingen zeiden. Daarnaast 'is zij de persoon die er het meeste van snapt

en weet.' Alles wat haar opviel in de oefentekst was volgens leerlingen dan ook belangrijk om te verbeteren. Zelfs als je niet helemaal begreep waarom je iets moest veranderen.

5.5 Het nut van peerfeedback volgens leerlingen

Elf van de dertien geïnterviewde leerlingen vonden peerfeedback nuttig tot heel nuttig, al gaven drie het voorbehoud dat er dan wel serieus gewerkt zou moeten worden. Eén jongen vond dat peerfeedback pas nuttig werd nadat de volledige oefentekst al was geschreven. Twee jongens vonden het helemaal niet nuttig; de een vond dat omdat de kwaliteit van peerfeedback niet goed was en de ander gaf als argument dat zijn laatste schrijftoets niet beter was beoordeeld dan de vorige. Opvallend was dat een meisje extreem enthousiast was over peerfeedback, omdat haar cijfer juist omhoog was gegaan. De andere leerlingen ervaarden het nut van peerfeedback in het feit dat zij zo konden zien hoe klasgenoten een tekst schreven en dat was leerzaam.

Leerlingen vonden het werken met peerfeedback niet bijzonder leuk, maar leken het gebruik van peerfeedback wel als nuttiger te ervaren dan *Booster* als geheel. Ter illustratie gaf een van de gesproken leerlingen een 6 aan *Booster* als geheel, zag hij het schoolvak Nederlands totaal niet als 'zijn vak', maar gaf hij wel 'een 8 of 7' aan het schrijven met peerfeedback. In een interview beschreef een meisje het nut voor haar als volgt:

IR: (...) Ok, nog weer even terug naar die feedback. Heb jij het idee dat het nuttig is?

Meisje: Ja, dat denk ik wel.

IR: Waarom?

Meisje: Nou om te horen hoe andere leerlingen over je tekst denken.

IR: En ook als jij het zelf moet geven?

Meisje: Ja ik denk dat je er wel wat van leert. Ja.

IR: Wat dan?

Meisje: Nou, dat je dan ziet hoe een ander zijn tekst schrijft en dat jij dat dan ook kan doen. Om fouten op te zoeken bij een ander is volgens mij best wel goed.

6. CONCLUSIE

De hoofdvraag van deze scriptie was: hoe vindt het peerfeedbackproces plaats tijdens *Booster*-schrijflessen in twee havo 4-klassen? Het antwoord op deze vraag wordt gegeven op drie verschillende niveaus, namelijk op het niveau van inhoud van peerfeedback, interactie eromheen en opvattingen van leerlingen.

Vormelijke aspecten van feedback leken binnen deze casus een grote impact te hebben op het leren en reviseren. Wanneer leerlingen elkaar via de computer feedback gaven, ging dat veelal door middel van een aantal algemeen evaluatieve opmerkingen onderaan de tekst die voornamelijk betrekking hadden op lagere orde aspecten zoals 'let op je spelling' en soms op hogere orde aspecten zoals 'goede opbouw'. Leerling gaven aan dat ze maar weinig hadden aan feedback met een dergelijke inhoud en dat sluit naadloos aan op de theorie van onder andere Nelson en Schunn (2009) dat goede peerfeedback specifiek moet zijn. Feedback werd volgens leerlingen dan ook bruikbaar bij het delen van elkaars document waardoor er opmerkingen in de kantlijn geplaatst konden worden. Peerfeedback om te reviseren werd waardevol wanneer deze in mondelinge interactie en *realtime* plaatsvond.

Ook feedback in mondelinge vorm had inhoudelijk veelvuldig betrekking op lagere orde aspecten zoals formulering en spetterende slagzinnen, maar leidde veel meer tot nadenken dan feedback in schriftelijke vorm. Het hardop aan de schrijver voorlezen van de tekst zorgde er namelijk voor dat kromme zinnen vanzelf aan het licht kwamen en dat meningen van de lezer direct geuit en bediscussieerd konden worden. Andermans tekst teruglezen droeg zo bij aan een kritische houding ten opzichte van een tekst (o.a. Rijlaarsdam, 1986). Daarnaast ging mondelinge feedback verder dan elkaars tekst beoordelen; samenwerkende leerlingen hielpen elkaar met brainstormen en loodsten elkaar door het proces door hun stukjes tekst aan elkaar te laten zien. Leerlingen waren kritisch op het oordeel van hun *peer*, haalden regelmatig de docent erbij voor een *second opinion* en hielden keuzes bij zichzelf. Schrijversautonomie die onder andere Hyland (2000) en Giberson (2002) noemden, werd zo zichtbaar. Aan de andere kant trokken leerlingen elkaar ook mee in hun demotivatie wanneer ze geen zin hadden om te schrijven, of wanneer ze de feedbacktaak te lastig vonden. Het beeld van de les tijdens *Booster* is een beeld van leerlingen die continu in samenspraak aan het werk zijn, een beeld dat goed past bij de typische havoleerling (Klomp & Thielens, 2010).

Bovenstaande manier van feedback aan elkaar geven past goed bij de collaboratieve en interpreterende *reader stances* (Lockart & Ng 1995, geciteerd in Van den Berg 2003). Echter, leerlingen zijn gewend om van hun eigen werk zo snel mogelijk te weten of het goed of fout is. Dat maakt dat ze behoefte hadden aan directieve feedback die snel en gemakkelijk was te verwerken en, uitzonderingen daar gelaten, het liefst ontvingen ze die feedback van een docent. Wanneer leerlingen zelf feedback moesten geven, dachten ze in eerste instantie dat ze een autoritaire positie zouden moeten innemen, namelijk door fouten te zoeken bij een ander. Ondanks de goede wil om elkaar op deze manier te helpen, achtten ze zichzelf en elkaar niet voldoende bekwaam en niet van voldoende status in het geven van die correctieve, goed-of-foutfeedback. Immers, alleen de docent heeft de autoriteit tot becijferen, controleren, straffen en belonen en het verklaart het uiteindelijke samen-karakter van de peerinteractie. Kortom, in *Booster* ligt de winst meer in het samen leren dan in het elkaar beoordelen.

In de ervaring van leerlingen kon die kloof tussen de behoefte aan correctieve feedback (geven) en de onkunde daarin als een belemmering voelen. Verder ervaren leerlingen ook een spanning tussen opvattingen over wat wenselijk gedrag is voor de sociale sfeer en wat mooie feedback is. Namelijk, vanuit de sterke sociale waarden vonden leerlingen dat peerfeedback open en oprecht moet zijn maar tegelijkertijd wisten leerlingen dat kritiek op je tekst kan aanvoelen als kritiek op jezelf. Tot slot bestond ook de onzekerheid over in hoeverre een klasgenoot serieus gemotiveerd was tijdens de les. Teveel je best doen zou dan tot gezichtsverlies kunnen leiden. Het resultaat van deze belemmeringen was in deze casus vaak dat leerlingen elkaar geen of minimaal feedback gaven.

Desondanks ervaren leerlingen ook dat zij door middel van peerfeedback verbeteringen konden doorvoeren in hun oefenteksten. Zij vonden ook dat het lezen van andermans tekst tot inzicht leidde. En voor hen het belangrijkste: door het lezen van die teksten konden ze ideeën opdoen voor zichzelf. Ondanks de uitdagingen waarvoor zij kwamen te staan, ervaren leerlingen het schrijven met peerfeedback als een nuttige leer methode.

7. DISCUSSIE

Uiteindelijk hebben we de gegevens dat leerlingen beter zijn gaan schrijven door de *Booster* schrijfcurcus (Elving, te verschijnen). Van de veertien leerlingen die ik in een interview buiten het klaslokaal had gesproken hadden er elf een hoger schrijfvaardigheidscijfer ná *Booster* dan vooraf. Gezegd moet worden dat in het licht van peerfeedback het opvallend is dat de grootste vooruitgangen zijn gemeten bij de drie jongens¹ die peerfeedback nutteloos vonden en er helemaal niet of slecht mee gewerkt hadden (naar eigen zeggen en bevestigd in observaties). Hoewel niet verwonderlijk; het succes van *Booster* ligt kennelijk niet alléén aan peerfeedback. Een mogelijke vraag voor vervolgonderzoek is dan welke andere elementen in *Booster* juist bij deze leerlingen tot een betere schrijfvaardigheid hebben geleid.

De casus van deze scriptie laat onomstotelijk zien dat gezamenlijk bezig zijn voor meer aandacht zorgde voor de terugleestaak (de 'T' van *Booster*) en het lezen van andermans tekst leidde tot kritisch denken en nieuwe ideeën. Deze bevinding is veel waard. Evenals het feit dat peerfeedback door het gros van de leerlingen als nuttig werd ervaren.

De leerwinst van het schrijven met peerfeedback zou echter veel groter zijn wanneer ook daadwerkelijk de kern van wat leerlingen tegen elkaar zeggen van beter niveau is. De leerlingen in deze casus voelden zich veelal niet goed genoeg uitgerust met kennis en kunde voor de beoordelingstaak. Een optimalisatie van *Booster* zou dan kunnen liggen in het opnieuw expliciteren van theorie rondom genrekennis op het moment dat leerlingen peerfeedback gaan geven (Hoogeveen, 2013). Nog belangrijker zou het zijn om te investeren in het opkrikken van het zelfvertrouwen in de feedbacktaak. Het observeren van de *coping models* Kristel en Susan was daartoe een goede eerste stap. Immers, leerlingen hadden het gevoel even kundig te zijn als deze twee meisjes. Daarnaast zagen zij dat feedback geven op elkaars tekst helemaal niet zo eng is, en dat je daardoor niet per se iemands gevoelens kwetst. Om door te pakken op dit leereffect zou je kunnen denken aan het gezamenlijk opstellen van heldere regels waar alle klasgenoten zich aan kunnen verbinden. Dit zouden spel- en gespreksregels moeten zijn die verder gaan dan 'geef drie tips en drie tops'. Hiermee zou het mogelijk zijn om op een duurzamere manier gewoon te raken met het geven en ontvangen van feedback. De taak van de docent blijft dan nog onmiskenbaar het klassenmanagement en het bevorderen van een veilige klassendynamiek.

Tot slot moeten we niet vergeten dat veel leerlingen in de Nederlandse schoolcultuur helemaal niet gewend zijn om elkaar te beoordelen. Maar dat leerlingen na deze kennismaking de methode al als redelijk prettig en nuttig ervaren, biedt grote kansen voor docenten. Zo heeft de investering in goed feedbackonderwijs de potentie om niet alleen het *Booster* schrijfonderwijs effectiever te maken, maar ook het leren schrijven bij andere vakken.

¹ Jonah ging van een 5 naar een 6.25, werkte met alleen heel vluchtige feedback. Joeri ging van een 3.75 naar een 6.3. Dit was de jongen die geen enkele keer feedback had uitgewisseld met zijn vriend. Mark vond peerfeedback volstrekt nutteloos omdat hij alleen maar opmerkingen kreeg waar hij niks aan had. Hij ging van een 4.15 naar een 7.15.

BIBLIOGRAFIE

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2013). *The psychology of written composition*. Londen/New York: Routledge.

Bouwer, R., & Koster, M. (2016). *Bringing Writing Research into the Classroom: The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. (Proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Boeije, H. R. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen* (pp. 152-153). Amsterdam: Boom onderwijs.

Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G. C. W., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(4), 3-15.

De Bruïne, E., Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & Van de Ven, A. (2011). *Bronnenboek Onderzoeksstrategieën*. Tilburg/Utrecht/Zwolle: Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg (LEOZ).

Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 551-564.

Cho, K., Schunn, C. D., & Charney, D. (2006). Commenting on writing: Typology and perceived helpfulness of comments from novice peer reviewers and subject matter experts. *Written Communication*, 23(3), 260-294.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Londen/New York: Routledge.

Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). Referentiekader taal en rekenen. *De referentieniveaus*. Enschede: SLO.

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

Elving, K., & Van den Bergh, H. (2016). Bruggen bouwen; Havisten leren om coherente teksten te schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 24-35.

Elving, K. & Van den Bergh, H. (2017). Doen we weer Booster? Meer sturing tijdens de schrijfles in havo 4. – *nog niet gepubliceerd*.

Fitzgerald, J., & Markham, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and instruction*, 4(1), 3-24.

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

Giberson, G. A. (2002). Process intervention: Teacher response and student writing. *Teaching English in the Two Year College*, 29(4), 411.

- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and instruction, 20*(4), 304-315.
- Gielen, S., Tops, L., Dochy, F., Onghena, P., & Smeets, S. (2010). A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum. *British educational research journal, 36*(1), 143-162.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445.
- Graham, S., MacArthur, C. A., Fitzgerald, A. (Eds.). (2013). *Best practices in writing instruction*. New York / Londen: Guilford Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research, 77*(1), 81-112.
- Hoogeveen, M., & Van Gelderen, A. ((2013). What works in writing with peer response? A review of intervention studies with children and adolescents. *Education Psychological Review, 25*(4), 473–502.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language teaching research, 4*(1), 33-54.
- Kellog, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26.
- Klomp, J., & Thielen, S. (2009). *Bovenbouw havo problematiek. Project in het kader van LD Verbreding - Verdieping*. Ruud de Moor Centrum / OUNL i.s.m. Orion. Online geraadpleegd via: https://www.ou.nl/Docs/Expertise/RdMC/2009%20Vraagsturingsprojecten/Havoproblematiek_final%20%20feb%202010%20_2_.pdf
- Kuhlemeier, H., Til, A. V., & Van den Bergh, H. (2014). Schrijfvaardigheid Nederlands vergeleken met de referentieniveaus: een verkenning. *Levende Talen Tijdschrift, 15*(2), 37-46.
- Lockhart, C., & Ng, P. (1995). Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content. *Language learning, 45*(4), 605-651.
- Lu, R., & Bol, L. (2007). A comparison of anonymous versus identifiable e-peer review on college student writing performance and the extent of critical feedback. *Journal of Interactive Online Learning, 6*(2), 100-115.
- Michels, B. (2006). Verschil moet er wezen. *Een werkdocument over verschillen tussen havo-en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan*. Enschede: SLO, Voortgezet Onderwijs.
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In: M. Spector, M. Spector, D. David Merrill, J. van Merriënboer, M. Driscoll, & M. Driscoll (Red.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed., 125-144). New York / Londen: Lawrence Erlbaum Associates.

- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401.
- Nelson, G. L., & Murphy, J. M. (1993). Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts?. *Tesol Quarterly*, 27(1), 135-141.
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of second language writing*, 8(3), 265-289.
- Pullens, T., Van den Bergh, H., Herrlitz, W., & Den Ouden, H. (2009). Bij wijze van schrijven. *Vonk*, 39(1), 23-39.
- Rijlaarsdam, G. (1986). *Effecten van Leerlingenrespons op Aspecten van Stelvaardigheid*. SCO Rapport 88 (Proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 1: Ontwerpadviezen uit onderzoek verkregen. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10-20.
- Rijlaarsdam, G., & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven. *Vonk*, 33(3), 3-16.
- Rust, C., Price, M., & O'donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- Strijbos, J. W., Narciss, S., & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency?. *Learning and instruction*, 20(4), 291-303.
- Stokking, K. (2014). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Uitgave van de Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht.
- Van den Berg, I. (2003). *Peer assessment in universitair onderwijs. Een onderzoek naar bruikbare ontwerpen*. (Proefschrift) Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van den Bergh, H. & Elving, K. (2016). Docentenhandleiding De carrousel. Een digitale schrijfcursus om havo 4-leerlingen betere teksten te leren schrijven. Versie 30_08_2016.
- Van den Bergh, H. & Elving, K. (2016). Leerlingenversie De carrousel. Een digitale schrijfcursus om havo 4-leerlingen betere teksten te leren schrijven. Versie 24_08_2016.
- Van den Bergh, H. & Meuffels, B.(2000). Schrijfvaardigheden en schrijfprocessen. In: A. Braet (red.), *Taalbeheersing als communicatiewetenschap. Een overzicht van theorievorming, onderzoek en toepassingen* (122-153).
- Vermaas, J., & Van der Linden, R. (2007). *Beter inspelen op havo-leerlingen*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.

BIJLAGE 1 OVERZICHT OBSERVATIES

Datum	Tijdstip	Klas	Les
1. Maandag 31-1-2017	14.15 - 15.05	H4A	Booster 2
2. Donderdag 9-2-2017	11.05 - 11.55	H4B	Booster 3
3. Donderdag 9-2-2017	13.15 - 14.05	H4B	Booster 4
4. Vrijdag 10-2-17	13.15 - 14.05	H4A	Booster 5
5. Dinsdag 14-2-2017	14.15 - 15.05	H4A	Booster 6
6. Dinsdag 14-2-2017	15.05 - 15.55	H4B	Booster 6
7. Vrijdag 17-2-2017	10.15 – 11.05	H4B	Booster 7
8. Vrijdag 17-2-2017	11.05 – 11.55	H4A	Booster 7
9. Dinsdag 21-2-2017	14.15 – 15.05	H4A	Booster 9 (8 is overgeslagen)
10. Dinsdag 21-2-2017	15.05 - 15.55	H4B	Booster 9 (8 is overgeslagen)
11. Donderdag 23-2-2017	13.15 - 14.05	H4B	Booster 9 (2)
12. Vrijdag 24-2-2017	10.15 – 11.05	H4B	Booster 10
13. Vrijdag 24-2-2017	11.05 – 11.55	H4A	Booster 10

BIJLAGE 2 OVERZICHT INTERVIEWS

Naam leerling	Klas
1. Joeri	H4B
2. Thomas	H4B
3. Valentijn	H4B
4. Sanneke	H4B
5. Mark	H4B
6. Sabine	H4B
7. Maartje	H4A
8. Jonah	H4A
9. Tessa	H4A
10. Relie	H4A
11. Melvin	H4A
12. Ronan	H4A
13. Maartje, Coen en Olivier	H4A

BIJLAGE 3 OVERZICHT TOPICS

Met de respondenten is gesproken over de volgende thema's:

- Algemene beeld werken met peerfeedback tijdens Booster
 - o Het nut en waarde van peerfeedback (tijdens Booster)
- Verschillen tussen samenwerkingspartners tijdens Booster
- Feedback geven
 - o De manier van aanpak
 - o Andermans gevoelens
 - o Wat moeilijk en wat makkelijk
- Interactie tijdens peerfeedback
 - o Houding (samen, individueel, geschreven, gesproken)
- Feedback ontvangen
 - o De manier van ontvangen
 - o Wat verbeter je wel en niet
 - o Wat moeilijk en wat makkelijk
 - o Verschil feedback docent vs peer
 - o Verschil feedback klasgenoten
- Om feedback vragen
- Inzet bij peerfeedback tijdens Booster