

Correctieve feedback op schrijfoopdrachten

**Een inventarisatie van de gangbare praktijk in de
bovenbouw van havo en vwo**

Cynthia van Heusden

Claartje Teeuwen

Josje van Zwieten

Universiteit Utrecht, IVLOS Lerarenopleiding,

Alfa cluster (start februari 2009)

Samenvatting

In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs worden bij de vakken Nederlands en de moderne vreemde talen een groot aantal schrijfoopdrachten gemaakt. De feedback die docenten op deze opdrachten geven, moet leerlingen helpen hun schrijfvaardigheid te verbeteren. Dit artikel geeft de resultaten weer van een onderzoek naar de methoden die docenten hiervoor (kunnen) gebruiken en de waardering die leerlingen voor deze methoden hebben. Ten behoeve van het onderzoek vulden 22 talendocenten en 73 leerlingen uit de bovenbouw van de havo en het vwo een vragenlijst in. Op de vraag in welke mate er mondeling, schriftelijk of gecombineerd (schriftelijk en mondeling) feedback wordt gegeven, antwoordden docenten in de meeste gevallen 'gecombineerd' en leerlingen 'schriftelijk'. Wordt er mondeling feedback gegeven dan vindt dat volgens beide ondervraagde groepen in de meeste gevallen klassikaal plaats. Voor schriftelijke feedback worden verschillende methoden gehanteerd. Een duidelijke voorkeur voor een van deze methoden is niet gevonden. Leerlingen gaven echter wel aan een feedbackmethode waarbij de fouten worden verbeterd (directe feedback) te prevaleren boven indirecte vormen van feedback.

INHOUDSOPGAVE

1. INTRODUCTIE	4
2. RELEVANTIE	4
3. THEORIEEN	5
3.1. Terminologie	5
3.2. Bestaande onderzoeken	6
3.3. Wel of geen correctieve feedback?	7
3.4. De literatuurlijst	8
4. DE PRAKTIJK ONDERZOCHT	8
4.1. Vraagstelling, definitie en hypothesen	8
4.2. Context	9
5. DE ONDERZOEKSMETHODE	9
5.1. Respondenten	9
5.2. Instrumenten: enquêtes	10
6. OPZET VAN HET ONDERZOEK	11
7. RESULTATEN ENQUETES	12
7.1. Onderzoeksvraag 1	12
7.1.1. Resultaten docenten	12
7.1.2. Resultaten leerlingen	14
7.2. Onderzoeksvraag 2	15
7.2.1. Resultaten docenten	15
7.2.2. Resultaten leerlingen	16
8. CONCLUSIES	17
8.1. Verbetering	17
8.2. Gebruikte methoden en voorkeuren	18
8.3. Suggesties voor vervolgonderzoek	18
LITERATUURLIJST	28

1. INTRODUCTIE

Gedurende de gehele schoolcarrière van een leerling worden bij Nederlands en de moderne vreemde talen de vaardigheden lezen, schrijven, spreken en luisteren ontwikkeld. Ons onderzoek richt zich op één van deze algemene taalvaardigheden, namelijk de schrijfvaardigheid. Wij hebben gekeken naar de manier waarop volgens de literatuur het best correctieve feedback kan worden gegeven op schrijfvaardigheidopdrachten. Daarnaast hebben we onderzocht hoe in de praktijk feedback wordt gegeven door taaldocenten en wat leerlingen hiervan vinden, om vervolgens te kijken of dit bij elkaar aansluit.

2. RELEVANTIE

Uit de onderwijspraktijk is gebleken dat er bij schrijfvaardigheidopdrachten voor de talen (Nederlands en de moderne vreemde talen) bij zowel docent als leerling frustraties optreden met betrekking tot de verwerking van feedback op gerichte schrijfopdrachten. Leerlingen trekken zich lang niet altijd wat aan van geleverde feedback; docenten ergeren zich aan fouten die soms keer op keer worden gemaakt. Een onderzoek naar feedbackmethoden leek ons daarom op zijn plaats. In het hiernavolgende verslag van dit onderzoek geven wij aan welke methoden van correctieve feedback er zijn en hoe deze methoden in de praktijk worden gewaardeerd. Daarmee bieden wij onszelf en andere docenten keuzemogelijkheden. Leerlingen hebben van dit onderzoek uiteraard ook profijt omdat de docent beter inzicht krijgt in welke feedbackmethoden er zijn en een keuze kan maken voor een methode die in zijn klas het best werkt.

3. THEORIEËN

3.1. Terminologie

De titel van dit PGO luidt: 'Correctieve feedback op schrijfp opdrachten'. Uiteraard is het bij een dergelijk onderzoek en bij het weergeven van de resultaten daarvan erg belangrijk om termen duidelijk te definiëren. Iedereen heeft wel een idee bij het woord 'feedback' maar dit idee kan per persoon verschillen. Wij hebben ervoor gekozen de definitie aan te houden zoals geformuleerd door Hattie en Timberley in hun artikel *The Power of Feedback* (2007): "[...] information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding."

Dit is een erg brede definitie die ruimte laat om vele verschillende manieren van het geven van informatie over presteren of begrijpen als feedback aan te merken. In het kader van ons onderzoek is dat wenselijk omdat we juist willen kijken naar die verschillende manieren. Tegelijkertijd bakenen we het af door ons te richten op *correctieve* feedback. De feedback heeft dan als doel niet alleen het kijken naar prestaties en begrip in het verleden of op het moment zelf, maar heeft duidelijk het doel om te leiden tot verbetering in de toekomst. Hattie en Timberley beweren dat feedback drie vragen zou moeten beantwoorden, namelijk:

- Waar streef ik naar? (*Where am I going/what are my goals?*)
- Hoe gaat het op dit moment? (*How am I going/what progress is being made?*)
- Hoe verder? (*Where to next/what activities are needed to make further progress?*)

In veel literatuur over feedback op schrijfp opdrachten wordt een onderscheid gemaakt tussen directe en indirecte (correctieve) feedback. Zie hiervoor bijvoorbeeld Lee (1997). In de definiëring hiervan in de literatuur zijn wel wat

nuanceverschillen, maar over het algemeen komen ze op hetzelfde neer. Vooral als specifiek gekeken wordt naar feedback op schrijfoopdrachten. De definitie die wij hanteren is die van Rahimi:

“Direct feedback refers to providing the students with the correct forms of their errors, while indirect feedback refers to employing a variety of strategies such as coding, underlining the errors, providing marginal feedback, and giving feedback on the content of the writing.”

(Bron: Mohammad Rahimi: *The role of teacher's corrective feedback in improving Iranian EFL learners' writing accuracy over time: is learner's mother tongue relevant?*)

Met andere woorden: directe, correctieve feedback geeft informatie over wat fout is en hoe het had moeten zijn. Indirecte, correctieve feedback geeft aan dat iets nog niet is zoals het zou moeten zijn, zonder concrete verbeteringen aan te geven.

3.2. Een overzicht van vormen van feedback

Ondanks het feit dat het in ons onderzoek gaat om de feedback van docenten op leerlingen wordt en in de literatuur ook vaak geschreven over peer feedback en de aanhoudende discussies over de relevantie en effectiviteit ervan. In het kader van volledigheid is het van belang ook hieraan kort aandacht te besteden. Ook Taniguchi haakt in op deze vorm van feedback op schrijfvaardigheidopdrachten. De peers verschaffen elkaar in eerste instantie feedback en geven elkaar dus vrijheid wat inhoud betreft. Hierbij moest later helaas de conclusie worden getrokken dat de docent als eindredacteur een proefversie vol met aantekeningen moest retourneren aan de leerling en het probleem verschoof van de leerling naar de docent bij gebrek aan voldoende kennis. Dit zelfde probleem wordt erkend door Villamil en De Guerrero die aangeven de capaciteit van de leerlingen elkaars werk te beoordelen in twijfel trekken en Rollinson die naast een aantal voordelen van deze methode

tegelijktijd problematische aspecten aankaart waaronder de minder prominente rol van de docent die, om de motivatie van de leerling niet te ondermijnen, geen extra feedback kan geven op het beoordeelde werk.

A. Vormen van directe correctieve feedback:			
1.	het verschaffen van de correcte linguïstische vorm of structuur boven of in de buurt van de linguïstische fout;		
2.	het doorstrepen van onnodige woorden / frasen / morfemen;		
3.	het invoegen van ontbrekende woorden / frasen / morfemen;		
4.	het verschaffen van de correcte vorm of structuur;		
5.	<table border="0"> <tr> <td>het toevoegen van geschreven meta-linguïstieke uitleg:</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • het verschaffen van grammaticaregels en voorbeelden aan het eind van het werk, met een verwijzing naar de plaatsen in de tekst waar de fout is opgetreden. </td> </tr> </table>	het toevoegen van geschreven meta-linguïstieke uitleg:	<ul style="list-style-type: none"> • het verschaffen van grammaticaregels en voorbeelden aan het eind van het werk, met een verwijzing naar de plaatsen in de tekst waar de fout is opgetreden.
het toevoegen van geschreven meta-linguïstieke uitleg:	<ul style="list-style-type: none"> • het verschaffen van grammaticaregels en voorbeelden aan het eind van het werk, met een verwijzing naar de plaatsen in de tekst waar de fout is opgetreden. 		
6.	<table border="0"> <tr> <td>het geven van mondelinge meta-linguïstieke uitleg:</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • een miniles waarin regels en voorbeelden worden gepresenteerd, geoefend en besproken; • een individuele een-op-een bespreking tussen leerling en docent; • een besprekingen tussen docent en kleine groepjes leerlingen. </td> </tr> </table>	het geven van mondelinge meta-linguïstieke uitleg:	<ul style="list-style-type: none"> • een miniles waarin regels en voorbeelden worden gepresenteerd, geoefend en besproken; • een individuele een-op-een bespreking tussen leerling en docent; • een besprekingen tussen docent en kleine groepjes leerlingen.
het geven van mondelinge meta-linguïstieke uitleg:	<ul style="list-style-type: none"> • een miniles waarin regels en voorbeelden worden gepresenteerd, geoefend en besproken; • een individuele een-op-een bespreking tussen leerling en docent; • een besprekingen tussen docent en kleine groepjes leerlingen. 		
B Vormen van indirecte correctieve feedback:			
1.	het onderstrepen of omcirkelen van de fout;		
2.	het in de marge noteren van het aantal fouten in een regel;		
3.	het gebruiken van een code om aan te geven waar de fout is opgetreden en wat voor type fout er is gemaakt.		

Tabel 1

3.3. Eerdere onderzoeken

Bij de bestudering van eerder uitgevoerde onderzoeken met betrekking tot feedback op schrijfp opdrachten valt direct op dat de onderzochte groepen vaak klein en nogal 'specifiek' zijn. Met 'specifiek' bedoelen we dan dat het vaak een populatie betreft die niet gemakkelijk een-op-een met andere doelgroepen, en dus ook met onze beoogde doelgroep, te vergelijken is. Een greep uit de beschikbare data levert ons informatie op over studenten aan een technische universiteit in Honk Kong (Lee, 1997); Iranese studenten Engels als een vreemde taal (Rahimi, 2008) en 75 internationale studenten in Nieuw Zeeland (Bitchener, 2008). Het zijn vaak kleinschalige onderzoeken met noodzakelijkerwijs een strak afgebakende onderzoeksvraag. Zo onderzocht Bitchener of er verschil is in effectiviteit tussen directe, correctieve

feedback, gegeven met of zonder schriftelijke en/of mondelinge toelichting. Erg interessant natuurlijk, maar dit laat al direct buiten beschouwing hoe het zit met de indirecte vormen van feedback. Wel zijn de variabelen 'schriftelijk uitleg/feedback geven', 'mondeling uitleg/feedback geven' en 'geen uitleg/feedback geven' in onze optiek dusdanig belangrijk en interessant dat we deze in ons eigen onderzoek ook hebben opgenomen.

Op deze manier hebben eerder uitgevoerde onderzoeken ons op het spoor gebracht van zinvolle variabelen voor ons onderzoek. Er zijn, zo blijkt uit dit literatuuronderzoek, ontzettend veel manieren om feedback op schrijfp opdrachten te geven. Onderzoekers hebben zich tot nu toe vooral beziggehouden met de vraag welke van die manieren het meest effectief is, met andere woorden, welke feedbackmethode de meeste leerwinst en de minste fouten in daaropvolgende schrijfp opdrachten oplevert. De onderzoeken die daartoe worden uitgevoerd zijn meestal zo opgezet dat ze twee of drie vormen van feedback met elkaar vergelijken. Nooit is het hele spectrum aan feedbackmethoden in één adem onderzocht. Dat is ook nauwelijks haalbaar. Maar omdat al die relatief beperkte (kleine) onderzoeken weer net anders van opzet en grootte zijn en net weer andere variabelen hanteren, zijn ze moeilijk met elkaar te vergelijken en komt het regelmatig voor dat de resultaten van het ene onderzoek, de resultaten van het andere onderzoek volledig tegenspreken. Een bevredigend antwoord op de vraag welke vorm van feedback nu het meest effectief is, is dan ook nog niet gevonden. Bovendien werpt zich soms de vraag op, of de onderzochte feedbackmethoden wel worden toegepast in de praktijk en of ze überhaupt wel haalbaar zijn in een normale, gemiddelde onderwijssituatie op de middelbare school in Nederland. Neem nu de variant waarbij niet alleen schriftelijk feedback wordt gegeven op een schrijfp opdracht, maar deze opdracht vervolgens ook nog eens mondeling, in een een-op-eengesprek tussen docent en leerling wordt besproken. Er kunnen veel vraagtekens worden gezet bij de praktische toepasbaarheid van een dergelijke variant.

3.4. Wel of geen correctieve feedback?

Op deze plek willen we kort nog even aandacht schenken aan de discussie over het nut van feedback op schrijfoopdrachten. Truscott schreef in 1996 een artikel, *The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes*, waarin hij beargumenteert dat dergelijke correctie niet zinvol is. Dit argument brengt hij in 2004 wederom naar voren ondanks een significante hoeveelheid bronnen die dit betwist. Truscott concludeert in zijn artikel *The effect of error correction on learners' ability to write accurately* uit 2007 nogmaals dat deze vorm van feedback 'weinig nadelige effecten heeft' en zelfs dat 'als er echt voordelen kunnen worden gevonden deze te klein zullen worden bevonden om interessant te zijn'. In ons onderzoek naar de gebruikte methoden van feedback en naar de waardering daarvan door docenten en leerlingen, hebben wij ruimte gelaten voor de mening dat het 'geen zin heeft'. Echter, ons onderzoek is er niet op gericht hier uitsluitsel over te geven, maar meer bedoeld om in kaart te brengen hoe de praktijk in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs er momenteel uitziet.

3.5. De literatuurlijst

Aan het einde van dit artikel is een literatuurlijst opgenomen. Hierin staan artikelen die wij in het kader van dit onderzoek hebben bestudeerd. Daarnaast hebben we titels opgenomen van artikelen die weliswaar niet rechtstreeks met ons onderzoek te maken hebben, maar wel zijdelings. Zoals vaak het geval is, roept ook ons onderzoek haast meer vragen op dan zij beantwoordt. Het terrein van feedback (op schrijfoopdrachten of anderszijds) is dermate complex en interessant dat het een continu veld voor onderzoek vormt. Wij hebben het toegespitst op de Nederlandse praktijk van schrijfvaardigheidsonderwijs in de bovenbouw, maar dat neemt niet weg dat er nog veel meer te ontdekken valt.

4. DE PRAKTIJK ONDERZOCHT

De observaties naar aanleiding van ons literatuuronderzoek leidden tot de

gedachte om de onderzoekspijlen eens te richten op de praktijk. In het voortgezet onderwijs loopt immers een schat aan ervaring rond. Voor talendocenten is het geven van feedback op schrijfp opdrachten een vast onderdeel van het vak. Leerlingen kunnen, als de ontvangers van feedback, eveneens als ervaringsdeskundigen worden gezien. In het hierna beschreven, verkennende onderzoek naar feedback op schrijfp opdrachten, zijn dan ook beide groepen, talendocenten en leerlingen, betrokken.

4.1. Vraagstelling, definitie en hypothesen

Onze onderzoeksvraag is tweeledig en bevat de vraag ‘welke manieren van correctieve feedback op schrijfp opdrachten worden ingezet in taalonderwijs op middelbare scholen’ en ‘welke van de gebruikte vormen worden door docenten en leerlingen het meest gewaardeerd’. Om verwarring te voorkomen wordt onder de variabele ‘correctief’ de correctie door docenten van taal-, stijl- en structuurfouten in schrijfp opdrachten verstaan.

4.2. Context

Onze onderzoeksgroep bestond uit docenten levendetaalonderwijs die in de bovenbouw van HAVO en VWO lesgeven. Hierbij hebben we gekeken naar zowel reguliere middelbare scholen als particulier kleinschalig onderwijs. De leerlingen die wij hebben ondervraagd volgen op dit moment allemaal onderwijs in de bovenbouw van HAVO en VWO op beide schooltypen hierboven genoemd.

5. DE ONDERZOEKSMETHODE

5.1. Respondenten

Omdat het hier om een verkennend en inventariserend onderzoek gaat en om het geheel overzichtelijk te houden, hebben wij geopteerd voor 4 klassen in de bovenbouw van HAVO en VWO op 2 reguliere middelbare scholen. Hierbij

varieerde de leeftijd van de leerlingen van 15 tot 17 jaar. Zowel jongens als meisjes (ongeveer evenredig verdeeld) hebben meegedaan aan het onderzoek wat beschouwd kan worden als representatief voor de totale populatie waarover wij uitspraak doen.

Voor onderzoek onder het onderwijzend personeel hebben wij gekozen voor docenten die op dit moment lesgeven in de bovenbouw van HAVO en VWO en van wie de ervaring varieert van enkele jaren tot 30 jaar onderriservaring.

De leerlingen in de geënquêteerde klassen hebben niet allemaal hetzelfde talenpakket. Alleen de vakken Engels en Nederlands behoren namelijk tot het verplichte deel van het curriculum in de bovenbouw van de HAVO en het VWO; de vakken Duits en Frans zijn facultatief. Bovendien kunnen leerlingen die bijvoorbeeld bij Nederlands in dezelfde klas zitten, bij een ander vak in een andere klas zitten en dus ook met een andere docent te maken hebben. Dat betekent voor dit onderzoek dat de ervaringen die leerlingen met correctieve feedback op schrijfoodrachten hebben, niet alleen per klas, maar ook per individu kunnen verschillen.

5.2. Instrumenten: enquêtes

Om de betrouwbaarheid en validiteit van de gegevens te kunnen verzekeren hebben wij gekozen voor een bestaand meetinstrument, namelijk de enquête. Hierbij hebben we een tweetal enquêtes opgesteld; een voor de docenten bestaande uit een elftal vragen, zowel meerkeuze als open, en een voor de leerlingen met hetzelfde aantal en soort vragen.

Beide enquêtes zijn zo opgesteld dat de vragen van algemeen georiënteerd overgaan in docent- en leerlingsspecifieke waarderingsvragen. Zowel in de docenten- als in de leerlingenenquête zijn, aan de hand van kleinere deelvragen, de twee hoofdvragen uit het onderzoek verwerkt. In de eerste plaats is dat de vraag welke methode van correctieve feedback het meest wordt toegepast bij schrijfoodrachten in de bovenbouw van de havo. Het gaat

hierbij om de toegepaste feedbackmethoden binnen het modernetalenonderwijs als geheel. Er is in de enquêtes dus geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende moderne talen. De tweede hoofdvraag die in de enquêtes aan de orde wordt gesteld, betreft de waardering van de verschillende toegepaste correctieve feedbackmethodes. In de docentenenquête ligt de nadruk vooral op de eerste hoofdvraag, in de leerlingenenquête ligt de nadruk op de tweede hoofdvraag.

Zoals eerder aangegeven is bij het samenstellen van de meerkeuzevragen met betrekking tot de eerste hoofdvraag, over de toegepaste feedbackmethoden, vooral gebruikgemaakt van het artikel van Bitchener en Knoch uit 2009. Zowel in de leerlingen- als in de docentenenquête worden de mogelijke methoden bevraagd: wordt in de praktijk op deze manieren feedback gegeven? De respondenten hebben bovendien steeds de mogelijkheid om methoden in te vullen die niet in het lijstje voorkomen. Dit heeft geleid tot enquêtevragen als:

De volgende vormen van mondelijke correctieve feedback op schrijfoopdrachten zijn mij bekend:

1. bespreking van de opdracht in een een-op-eengesprek met de leerling;
2. klassikale bespreking van de opdracht, met alle leerlingen tegelijk;
3. bespreking van de opdracht in kleine groepjes leerlingen;
4. een combinatie van de eerste twee opties;
5. anders, namelijk:

.....
.....

De volgende vormen van schriftelijke correctieve feedback op schrijfoopdrachten zijn mij bekend:

1. een fout in de kantlijn registreren, maar niet verbeteren;
2. een fout omcirkelen of onderstrepen, maar niet verbeteren;
3. aangeven wat voor type fout er is gemaakt (bijv. dmv een code), maar de fout niet verbeteren;
4. een fout in de tekst verbeteren (bijv. dmv het wegstrepen van de fout of het noteren van de juiste vorm);
5. uitleg geven op een apart vel of onderaan de schrijfoopdracht, met een verwijzing naar de plaatsen in de tekst waar de fout is opgetreden;
6. anders, namelijk:

.....
.....

Het tweede deel van de enquêtes heeft betrekking op hoofdvraag 2, over de waardering van de toegepaste feedbackmethoden. In de docentenenquête is ervan uitgegaan dat de methoden die de respondenten opgeven te gebruiken, door hen ook het meest worden gewaardeerd. Ter controle wordt de docenten wel gevraagd waarom zij op de door hen aangegeven manier feedback geven. De leerlingenquête behelst een veel groter aantal waarderingsvragen. In de eerste plaats wordt onderzocht in hoeverre de leerlingen bereid zijn de aangeboden feedback ook daadwerkelijk tot zich te nemen. Nemen zij niet altijd kennis van de feedback, dan heeft dit mogelijk te maken met hun waardering van die feedback. Deze mogelijkheid wordt in een vervolgvraag onderzocht. Daarnaast wordt leerlingen gevraagd op welke manier zij het liefst feedback op een schrijfpdracht krijgen. Daarbij wordt eerst de keus gegeven tussen mondelinge, schriftelijke of een gecombineerde vorm van feedback. Zowel binnen de mondelinge als de schriftelijke variant kan vervolgens nog worden gekozen voor een specifieke feedbackmethode.

6. OPZET VAN HET ONDERZOEK

De docentenquêtes zijn op drie scholen verspreid onder talendocenten (Duits, Engels, Frans en Nederlands) via de postvakjes. De docenten hadden ruim twee weken de tijd om de enquête in te vullen en in te leveren in de postvakjes van de onderzoekers. Om de docenten zo vrij en eerlijk mogelijk te laten antwoorden op de vragen, is gekozen voor een volledig anonieme methode. Naar de naam en het vak (de taal) van de deelnemende docenten is niet gevraagd. De eveneens anonieme leerlingquêtes zijn afgenomen in vier klassen met leerlingen uit de bovenbouw van de havo. Twee klassen zijn geënquêteerd tijdens een les Nederlands en twee klassen tijdens een les Engels. Voor het invullen van de enquête kregen de leerlingen ruim tien minuten de tijd. Leerlingen hebben alle vragen in de enquête beantwoord op basis van hun ervaringen bij het totale aantal moderne talen dat zij volgen. Docenten hebben de enquête voor hun eigen onderwijspraktijk ingevuld. De gegevens uit de docentenquêtes zijn later, bij de verwerking,

samengevoegd door middel van het turven van de antwoorden. Dezelfde werkwijze is aangehouden bij de verwerking van de leerlingenenquêtes.

7. RESULTATEN ENQUETES

De vragen in de docentenenquête zijn grotendeels van een ander type dan de vragen in de leerlingenenquête. Vragen die inhoudelijk wel overeenkomen, zijn in beide enquêtes anders geformuleerd. Daarom zijn de gegevens uit de docenten- en leerlingenenquête in eerste instantie apart geanalyseerd. Bij de leerlingenenquêtes zijn deze gegevens gebaseerd op 73 ingevulde exemplaren, bij de docentenenquêtes op 22 ingevulde exemplaren. Hierna worden de resultaten per onderzoeksvraag weergegeven. In bijlage 2 staan alle resultaten grafisch weergegeven.

7.1. Onderzoeksvraag 1

'Welke manieren van correctieve feedback op schrijfofdrachten worden ingezet in taalonderwijs op middelbare scholen?' Deze onderzoeksvraag is zowel in de docenten- als de leerlingenenquête verwerkt.

7.1.1. Resultaten docenten

In de docentenenquête is respondenten eerst gevraagd welke methoden van correctieve feedback ze kennen (vraag 1 en 2). Vervolgens wordt de vraag gesteld welke methoden ze daadwerkelijk toepassen (vraag 3, 4 en 5). Uit de antwoorden op vraag 3, zie diagram 1, blijkt dat een combinatie van mondelinge en correctieve feedback het meest

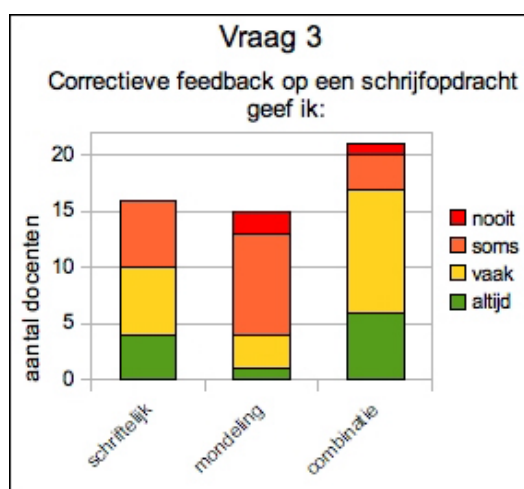


Diagram 1

voorkomt: 6 docenten geven aan altijd op deze manier te werk te gaan, 11 docenten doen het vaak en 3 docenten soms. Slechts 1 docent geeft aan nooit op deze manier feedback op een schrijfofdracht te geven. Mondelinge feedback, als aparte vorm, lijkt het minst vaak te worden toegepast.

Vraag 4 gaat nader in op verschillende methoden van mondelinge feedback. Uit de antwoorden blijkt, dat van alle docenten die wel eens mondelinge feedback geven (het gaat hier om maximaal 21 van de 22 respondenten) de meeste dat in een klassikale vorm doen. 5 docenten geven altijd op deze manier mondelinge feedback, 10 respondenten doen het vaak zo, en 6 van hen soms. Mondelinge feedback in groepjes en de vorm waarin zowel klassikaal als in een een-op-eengesprek feedback wordt gegeven, komen het minst vaak voor. Dat zijn, zo blijkt uit vraag 1, ook de vormen die bij de ondervraagde docenten het minst bekend zijn. Of hier echt sprake is van een verband valt op basis van de verkregen data niet vast te stellen en zou het onderwerp van vervolgonderzoek kunnen zijn.

In vraag 5 worden diverse schriftelijke methoden aan de respondenten voorgelegd. Drie van deze methoden (nummer 1, 2 en 3) behoren tot de indirecte feedback en twee behoren tot de directe feedback (nummer 4 en 5). Zoals te zien is in diagram 2, wordt geen enkele van de ondervraagde methoden nooit toegepast. Indirecte en directe feedback worden beide regelmatig gehanteerd door

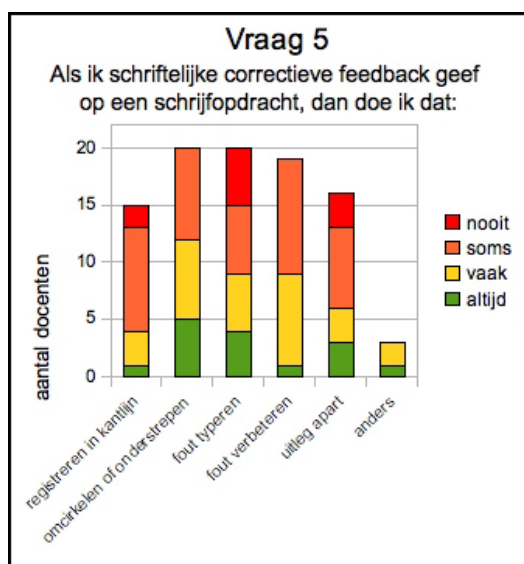


Diagram 2

docenten. Uit de onderzoeksgegevens komt naar voren dat de indirecte vorm iets vaker wordt toegepast dan de directe vorm, maar een extreme voorkeur voor een van deze vormen lijkt er toch niet te zijn. De methode die het meest

door de respondenten is aangekruist is het onderstrepen of omcirkelen van de fout zonder deze te verbeteren, een indirecte feedbackmethode. 5 respondenten geven aan altijd op deze manier feedback te geven, 7 respondenten passen de methode vaak toe en 8 respondenten hebben de optie 'soms' aangekruist.

Uit de antwoorden op vraag 7 en 8 komt hetzelfde beeld met betrekking tot indirecte en directe feedbackmethoden naar voren. 2 respondenten zeggen nooit de correcte vorm te geven (indirecte feedback) en 4 respondenten schrijven de correcte vorm er juist altijd bij (directe feedback). Belangrijkste reden voor docenten om wel de correcte vorm te geven is dat leerlingen anders niet begrijpen wat er fout is of hoe het probleem moet worden opgelost. Belangrijkste reden om niet de correcte vorm te geven is volgens docenten dat leerlingen zo worden gedwongen het probleem zelf op te lossen.

7.1.2. Resultaten leerlingen

In de leerlingenenquête is respondenten eerst gevraagd hoe vaak docenten, als ze feedback op schrijfoopdrachten geven, dit schriftelijk, mondeling of gecombineerd (schriftelijk en mondeling) doen. De resultaten van deze vraag zijn weergegeven in diagram 3. Uit de resultaten blijkt dat feedback volgens leerlingen het vaakst alleen schriftelijk wordt gegeven. 21 leerlingen zeggen dat er altijd alleen schriftelijk feedback wordt gegeven, 33 leerlingen geven aan dat het vaak op deze manier gebeurt, 18 leerlingen zeggen dat het soms gebeurt en slechts één leerling heeft 'nooit' aangekruist. Mondelinge en gecombineerde feedback komen volgens de

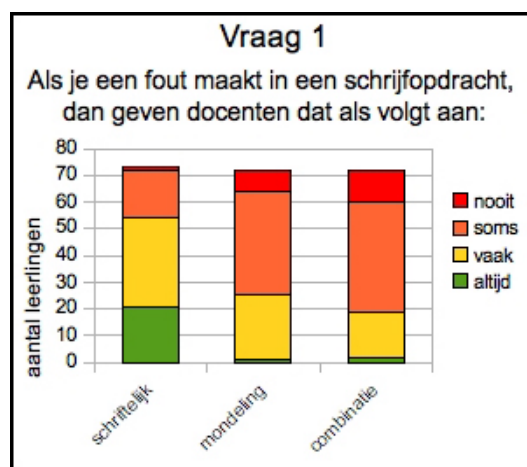


Diagram 3

leerlingen beide veel minder vaak voor.

Vraag 2 gaat nader in op verschillende methoden van mondelinge feedback. Uit de antwoorden blijkt een duidelijke voorkeur van docenten voor de klassikale methode. 16 leerlingen geven aan dat docenten altijd klassikaal feedback geven, 39 leerlingen zeggen dat het vaak gebeurt, volgens 13 leerlingen wordt soms klassikaal feedback gegeven en 4 leerlingen zeggen dat het nooit voorkomt. De andere vormen van feedback worden allemaal veel minder vaak toegepast, zo blijkt uit de resultaten.

In vraag 3 wordt het voorkomen van schriftelijke vormen van feedback onderzocht. Uit de resultaten komt geen duidelijke voorkeur van de docenten voor een van de methoden naar voren. Wel zijn er twee vormen die beduidend minder vaak worden toegepast dan de rest, namelijk de methode waarbij wordt aangegeven wat voor type fout er is gemaakt, maar de fout niet wordt verbeterd, en de methode waarbij op één plek alle uitleg wordt gegeven en naar plaatsen in de tekst wordt verwezen waar de fout is opgetreden. De eerstgenoemde methode is een indirecte vorm van feedback, de tweede methode is een directe vorm van feedback.

7.2. Onderzoeksvraag 2

‘Welke van de gebruikte vormen worden door docenten en leerlingen het meest gewaardeerd?’ Ook deze onderzoeksvraag is zowel in de docenten- als de leerlingenenquête verwerkt, maar hierbij moet wel aangegeven worden dat de vragen inhoudelijk enigszins verschillen en bij de leerlingenenquête explicieter worden benoemd waardoor een duidelijke voorkeur beter zichtbaar is.

7.2.1. Resultaten docenten

Nadat in de docentenenquête de respondenten eerst is gevraagd welke methoden van correctieve feedback ze kennen en toepassen, is vervolgens

nagegaan wat hun redenen zijn om op de aangegeven manieren feedback te geven. Uit de resultaten, weergegeven in diagram 4, blijkt dat 17 respondenten (77%) voor een bepaalde methode kiezen omdat die volgens hen het beste leerrendement oplevert. Bij die keuze laten zij zich leiden door eerder opgedane ervaringen. Een deel van de respondenten, 14 in totaal, zoekt ook aansluiting bij de wensen van de leerlingen. Er wordt feedback gegeven op een manier die de leerlingen prettig vinden. Slechts een klein aantal respondenten (5) geeft aan nog nooit over de verschillende mogelijkheden op het gebied van feedback te hebben nagedacht en eenvoudig door te gaan op de eenmaal ingeslagen weg. Ook de genoten opleiding speelt maar een kleine rol: 6 respondenten kiezen voor een methode omdat die zo is aangeleerd.

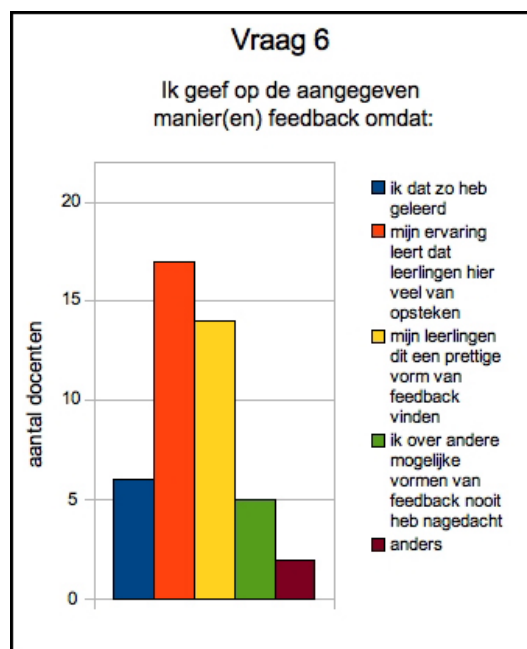


Diagram 4

Interessant hierbij zijn de bevindingen tijdens de presentatie van onze onderzoeksresultaten. Wij legden het publiek, dat grotendeels bestond uit docenten in opleiding, dezelfde enquête voor die wij gebruikten voor het onderzoek. Op de vraag waarom zij een bepaalde methode zouden toepassen, antwoordden de aanwezigen in meerderheid ‘omdat ik dat zo heb geleerd’. Beginnende docenten, met weinig ervaring, kiezen blijkbaar wel voor de methode die tijdens de opleiding is onderwezen. Het is echter zeer wel denkbaar dat zij later, als eenmaal praktijkervaring is opgedaan, overstappen op andere methoden. Onze onderzoeksresultaten wijzen in ieder geval in die richting.

Zoals aangegeven zijn de vragen in beide enquêtes grotendeels van een ander type en alhoewel vraag 6 uit de docentenenquête inhoudelijk niet direct

vergelijkbaar is met de vragen uit de leerlingenenquête, waarbij expliciet wordt gevraagd naar waardering, hebben wij toch de vertaalslag gemaakt naar waardering onder docenten vanuit leerroepunt. Vraag 7 en 8, die ingaan op de redenen om directe dan wel indirecte vormen van feedback toe te passen, sluiten hierbij aan. Op de vraag waarom soms / vaak niet de correcte vorm bij een fout wordt geschreven, antwoorden 16 respondenten dat de leerling zo wordt gedwongen het probleem zelf op te lossen en daar uiteindelijk meer van opsteekt. Opvallend genoeg geven 17 docenten echter ook aan dat zij soms / vaak wel de correcte vorm noteren omdat leerlingen anders niet begrijpen wat er fout is of hoe het probleem opgelost moet worden. Dit sluit weer nauw aan bij de eerdere bevinding dat docenten graag tegemoetkomen aan de leerwens van de leerlingen.

7.2.2. Resultaten leerlingen

De tweede onderzoeksvraag, die ingaat op de waardering van de verschillende methoden van correctieve feedback op schrijfoopdrachten, is in de leerlingenenquête getoetst door een drietal directe vragen (9, 10 en 11). Vraag 9 gaat in op de voorkeur voor een feedbackmethode waarbij de keuze wordt gegeven tussen mondeling, schriftelijk en een combinatie van beide. Niet geheel verrassend geven 35 leerlingen (50% van het totaal aantal respondenten) aan een combinatie van zowel mondelinge als schriftelijke feedback te prefereren boven enkel de schriftelijke (19 leerlingen) of de mondelinge (16 leerlingen) methode (zie diagram 5).

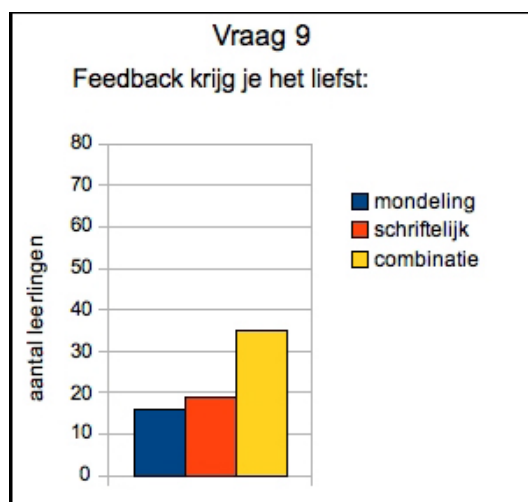


Diagram 5

Zoals de gegevens in diagram 3 al lieten zien, wordt de gecombineerde vorm van feedback volgens leerlingen echter relatief weinig toegepast door docenten. Slechts 17 van hen gaven aan

dat de combinatiemethode 'vaak' wordt toegepast en maar 2 leerlingen vulden 'altijd' in. Aan de andere kant gaven de geënquêteerde docenten juist aan dat zij van de drie genoemde mogelijkheden, een combinatie van mondelinge en correctieve feedback het meest toepassen (zie diagram 1).

Vraag 10 neemt specifiek schriftelijke feedback onder de loep en de verschillende manieren waarop deze kan worden gegeven. Zoals in de docentanalyse reeds is gebleken, geven 46 leerlingen de voorkeur aan een correctie van de fout waarbij de juiste vorm er door de docent bij is geschreven. Daartegenover staat dat 32 leerlingen het niet nodig vinden dat fouten verbeterd worden. 16 van deze leerlingen willen wel dat de docent duidelijk maakt wat voor type fout er is gemaakt. De overige 16 vinden het voldoende als de docent aangeeft dat er een fout is gemaakt, zonder deze verder te specificeren. Uit de antwoorden op vraag 3 (hoe de docent de fouten aangeeft) blijkt dat de laatstgenoemde twee manieren door docenten regelmatig worden toegepast en dat de methode die door de meeste leerlingen wordt geprefereerd, het verbeteren van de fout, door docenten 'soms' tot 'vaak' wordt ingezet.

De laatste vraag informeert naar de voorkeuren van leerlingen met betrekking tot de mondelinge feedback. 26 leerlingen geven aan het liefst klassikaal feedback te krijgen, 17 kiezen voor een een-op-eengesprek met de docent en 20 leerlingen geven de voorkeur aan een combinatie van beide. Deze uitkomst sluit aan bij het antwoord op de vraag of leerlingen luisteren naar

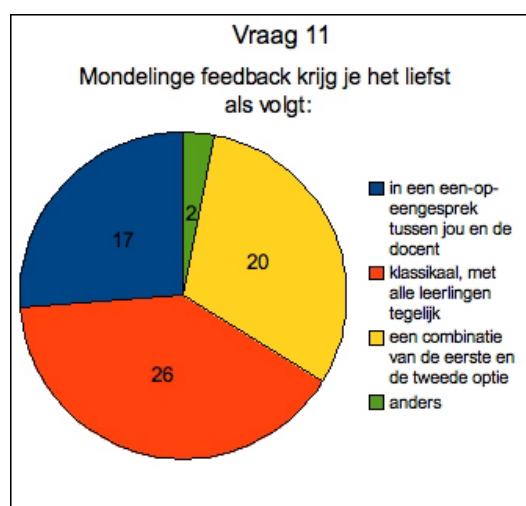


Diagram 6

een mondelinge bespreking; 44% geeft aan vaak te luisteren, maar leerlingen geven ook aan niet altijd even goed op te letten als ze een voldoende hebben

of als er andere fouten worden besproken dan zij hebben gemaakt. Logischerwijs zou een combinatie van schriftelijke en mondelinge feedback in de vorm van een een-op-eengesprek het meest gewaardeerd worden en effectief zijn, maar zoals door een groot aantal docenten wordt aangegeven, is dat gewoonweg niet haalbaar.

8. CONCLUSIES

8.1. Verbetering

De feedback die docenten op schrijfoopdrachten geven, moet leerlingen helpen hun schrijfvaardigheid te verbeteren. Volgens de respondenten is dit in de praktijk ook het geval. Geen enkele geënquêteerde docent meent dat de door hem geleverde feedback niet helpt. Ook de leerlingen zijn overwegend positief, al is een substantieel deel wel van mening dat de feedback vooral helpt bij het verbeteren van de gemaakte opdracht en niet zozeer bij het verbeteren van de schrijfvaardigheid in het algemeen. “Leerlingen zien alle opdrachten, dus ook schrijfoopdrachten, vooral als een individuele opdracht waarvoor een cijfer behaald moet worden”, zo luidt de toelichting van één van de docenten. Dat leerlingen inderdaad heel cijfergericht zijn, blijkt ook uit de enquêtes: de voornaamste beweegreden om al dan niet naar de feedback te kijken, is het cijfer. Een voldoende leidt automatisch tot een sterk verminderde interesse in correcties en opmerkingen van de docent. De veronderstelling dat leerlingen zich lang niet altijd iets van de feedback aantrekken is dus terecht. Het zou bovendien een verklaring kunnen zijn voor het geringere effect dat feedback volgens leerlingen heeft op de schrijfvaardigheid in het algemeen.

8.2. Gebruikte methoden en voorkeuren

Ten behoeve van dit onderzoek naar gebruikte methoden en de waardering hiervan door leerlingen vulden 22 talendocenten en 73 leerlingen uit de bovenbouw van de havo een vragenlijst in. Op de vraag in welke mate er mondeling, schriftelijk of gecombineerd (schriftelijk en mondeling) feedback

wordt gegeven, antwoordden docenten in de meeste gevallen ‘gecombineerd’ en leerlingen ‘schriftelijk’. Wordt er mondeling feedback gegeven dan vindt dat volgens beide ondervraagde groepen in de meeste gevallen klassikaal plaats. Voor schriftelijke feedback worden verschillende methoden gehanteerd. Een duidelijke voorkeur voor één van deze methoden is niet gevonden. Leerlingen gaven echter wel aan een feedbackmethode waarbij de fouten worden verbeterd (directe feedback) te prefereren boven indirecte vormen van feedback.

8.3. Suggesties voor vervolgonderzoek

Om een onderzoek overzichtelijk en uitvoerbaar te houden is het zaak om het aantal variabelen te beperken. Dit betekent automatisch dat sommige interessante onderwerpen niet aan bod kunnen komen. Relevante en onderzoekswaardige elementen op dit gebied zijn bijvoorbeeld het toepassen van peerfeedback en het heel concreet vergelijken van het effect van bepaalde methoden. Dit zouden dus mooie onderzoeksvragen kunnen zijn voor eventueel vervolgonderzoek.

8.4. Achtergrond van de auteurs

Cynthia van Heusden, Claartje Teeuwen en Josje van Zwieten zijn docent-in-opleiding, respectievelijk voor het schoolvak Engels en Nederlands aan het IVLOS te Utrecht. In het kader van hun opleiding (febr. 2009– febr. 2010) tot eerste-graadsdocent verrichtten zij een onderzoek naar correctieve feedback op schrijfvaardigheidopdrachten voor de MVT en Nederlands in de bovenbouwpraktijk. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek (PGO) vormen de basis van bovenstaand artikel.

LITERATUURLIJST

Ashwell, T. (2000). Patterns of Teacher Response to Student Writing in a Multiple-Draft Composition Classroom: Is Content Feedback Followed by Form Feedback the Best Method? *Journal of second language writing*, 9.3, 227-257.

Ball, E. (2009). A Participatory Action Research Study on Handwritten Annotation Feedback and Its Impact on Staff and Students. *Systemic practice and action research*, 22.2, 111-124.

Bitchener, J., S. Young en D. Cameron. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of second language writing*, 14.3, 191-205.

Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 17.2, 102-118.

Bitchener, J., Knoch, U. (2009). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37.2, 322-329.

Bruton, A. (2009). Designing research into the effects of grammar correction in L2 writing: Not so straightforward. *Journal of Second Language Writing*, 18, 136-140.

Hattie, J. en Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77.1, 81-112.

Hedgcock, J., N. Lefkowitz. 'Some Input on Input: Two Analyses of Student Response to Expert Feedback in L2 Writing'. In: *Modern language journal* 80 (1996), nr 3 ([herfst]), p. 287-308.

Lee, I. 'Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong'. In: *Journal of second language writing* 13 (2004), nr 4 ([dec.]), p. 285-312.

Lee, I. (1997). ESL Learners' performance in error correction in writing: some implications for teaching'. *System*, 25.4, 465-477.

Lee, I. 'Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning?'. In: *Assessing writing* 12 (2007), nr 3, p. 180-198.

Lee, I. 'Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms'. In: *Journal of Second Language Writing* 17 (2008), p. 144-164.

Mielo, G. 'Writing as Process: Rewarding the Slipshod?'. In: *Education week* 27 (2007), nr 3 ([sept.]), p. 26.

Olson, V.L.B. (1990). The Revising Processes of Sixth-Grade Writers With and Without Peer Feedback. *Journal of educational research*, 84.1, 22.

Rahimi, M. (2009) The role of teacher's corrective feedback in improving Iranian EFL learners' writing accuracy over time: is learner's mother tongue relevant? *Reading and writing*, 22.2, 219-243.

Rollinson, P. 'Using peer feedback in the ESL writing class'. In: *ELT journal* 59 (2005), nr 1 ([jan.]), p. 23.

Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78.1, 153-189.

Taniguchi, J.M. (1990). Who does what with errors? *Cross Currents*, 40.3, 171.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46.2, 327-369.

Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8.2, 111-122.

Truscott, J., A.Yp. Hsu. 'Error correction, revision, and learning'. In: *Journal of second language writing* 17 (2008), nr 4 ([dec.]), p. 292-305.

Truscott, J. 'The effect of error correction on learners' ability to write accurately'. In: *Journal of second language writing* 16 (2007), nr 4 ([dec.]), p. 255-272.

Villamil, O.S., M.C.M. de Guerrero. 'Assessing the Impact of Peer Revision on L2 Writing'. In: *Applied linguistics* 19 (1998), nr. 4 ([dec.]), p. 491.

Xiang, W. 'Encouraging self-monitoring in writing by Chinese students'. In: *ELT Journal* 58 (2004), nr 3 ([juli]), p. 238-246

Yeh, S.W. en Lo, J.J. (2009). Using online annotations to support error correction and corrective feedback. *Computers and education*, 52.4, 882-892.

'Writing Next report highlights best instructional elements'. In: *Reading today* 24 (2006), nr 3 ([dec.]), p. 36.