

Feedback op inhoudelijke aspecten: Een hulpmiddel om verbetering in tekstkwaliteit te vergroten?

**Een onderzoek hoe leerkrachten het beste feedback kunnen geven op schrijfoopdrachten
van leerlingen uit groep 8 van de basisschool**

Jasmijn Prinsen

3643344

j.f.prinsen@students.uu.nl

Communicatie- en Informatiewetenschappen

Eindwerkstuk Communicatiekunde

Begeleider: R.Bouwer

23-06-2014

Samenvatting

Het huidig schrijfonderwijs is onder de maat: leerlingen op de basisschool zijn nog geen goede schrijvers en krijgen te weinig begeleiding door de leerkrachten. Begeleiding in de vorm van feedback is echter noodzakelijk voor beginnende schrijvers omdat schrijven een complexe vaardigheid is. In dit observationele onderzoek is daarom gepoogd een antwoord te krijgen op de vraag wanneer feedback effectief is voor de vooruitgang in tekstkwaliteit van de leerling. Hierbij werd onderscheid gemaakt in feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst en op vormaspecten van de tekst. Daarnaast is er gekeken of de feedback op de inhoudelijke aspecten meer specifiek of positief is dan op de vormaspecten. De verwachting hierbij was dat leerlingen meer vooruit gingen in tekstkwaliteit als de feedback gericht was op inhoudelijke aspecten van de tekst en daarbij specifiek en positief was geformuleerd. Om antwoord te kunnen geven op de vraag, is een schrijfo opdracht geanalyseerd van leerlingen uit groep 8 op de basisschool. Hierbij is gekeken hoe de leerlingen de feedback hebben verwerkt in de geschreven opdracht. Uit de resultaten bleek dat de leerlingen wel vooruit zijn gegaan in tekstkwaliteit, maar niet als de feedback was gericht op uitgebreide, inhoudelijke aspecten van de tekst. Dit kan komen omdat de feedback op de inhoudelijke aspecten niet meer specifiek of positief was geformuleerd dan op de vormaspecten van de tekst. Wel kwam naar voren dat leerlingen zeer directieve feedback goed verwerkten in hun geschreven opdracht. Gesuggereerd kan worden dat het niet uitmaakt voor tekstverbetering als de leerkracht veel specifieke en positieve feedback geeft op inhoudelijke aspecten van de tekst. Mogelijke kanttekeningen van dit onderzoek zijn dat er te weinig leerlingen mee hebben gedaan met dit onderzoek en er tevens geen controlegroep aanwezig was. Echte generaliserende uitspraken kunnen daarom niet worden gedaan. Wel is het in vervolgonderzoek interessant om goed te onderzoeken hoe leerkrachten het beste feedback kunnen geven en of feedback op inhoudelijke aspecten wel effect heeft als de leerkrachten hier training in krijgen.

Introductie

In het onderwijs wordt al lange tijd geklaagd over het lage niveau van de schrijfkwaliteit van studenten. Dit is te herleiden naar het gebrekkig lesgeven in schrijfvaardigheid op de basisschool. Docenten zien schrijven als lastig te onderwijzen en zien schrijven vaak meer als een vorm van expressie, dan een zeer belangrijke vaardigheid die de leerlingen nodig hebben in hun toekomstige loopbaan (Van Gelderen 2012).

Dit is zorgwekkend want kinderen in het basisonderwijs zijn nog geen goede schrijvers. Volgens Kris van den Branden (2002) zijn er vier eisen waaraan een schrijver moet voldoen om tot een goed schrijfproduct te komen, maar dat jonge kinderen zonder begeleiding nauwelijks lukt. Ten eerste moet de schrijver om tot een goed schrijfproduct te komen, ideeën en kennis hebben over het onderwerp van het schrijfproduct. Ten tweede moet de schrijver de ideeën in een begrijpelijke taal opschrijven. Dit wil zeggen dat deze ideeën verwoord moeten worden door middel van nuttige woorden, uitdrukkingen en het gebruik van de juiste grammatica. Ten derde moet de schrijver rekening houden met de lezer en zodoende inschatten wat de lezer al weet en interessant vindt. Tot slot moet de schrijver rekening houden met een aantal conventies zoals spellingconventies en grammaticaregels, maar ook conventies waar het gaat om lay-out (Van den Branden, 2002).

Leerlingen in het basisonderwijs zijn echter slecht in staat om rekening te houden met bovenstaande eisen. Schrijven is nu eenmaal een zeer complexe vaardigheid en is voor leerlingen in het basisonderwijs vaak niet in één keer goed te doen. Kinderen moeten tijdens het schrijven te veel processen tegelijkertijd uitvoeren, zoals het plannen van de tekst, het reviseren van de al geschreven tekst en het herschrijven van de tekst. Daarnaast moeten ze te veel aandacht besteden aan verschillende tekstenmerken (Padmos, Van Dorp & Van den Branden, 2013). Hun hersenen moeten hierdoor meer verwerken dan ze aan kunnen, waardoor cognitieve overbelasting veroorzaakt kan worden (Pronk-van Eunen & De Vos, 2014). Maar

om het niveau van de schrijfvaardigheid te verbeteren, moeten kinderen echter wel de verschillende schrijfprocessen doorlopen. Toch krijgen de leerlingen in het basisonderwijs vaak alleen schrijfopdrachten die door de docent enkel wordt beoordeeld met een cijfer, in plaats van dat ze begeleiding krijgen tijdens het doorlopen van de verschillende processen die horen bij het leren schrijven. Hierdoor worden leerlingen geen betere schrijvers en wordt hun cognitieve overbelasting niet verminderd (Pronk-van Eunen & De Vos, 2014).

Begeleiding in de vorm van feedback

In het basisonderwijs is het de verantwoordelijkheid van de leerkracht om het kind veel begeleiding te bieden tijdens het schrijfproces zodat de cognitieve overbelasting wordt verminderd. Deze begeleiding werkt het beste in de vorm van het geven van feedback zodat de leerling de opdracht zelf kan herschrijven (Van den Branden, 2002). Het herschrijven van een tekst heeft als doel het bewustmaken van procedures die horen bij het maken van een goed lopende tekst. De leerling leert hierdoor zijn eigen schrijfprocedures zo te schikken dat niet alleen de leerling zelf, maar ook de lezers de denkwijze kunnen volgen (Van Gelderen, 2012).

Voor het herschrijven van een tekst is het noodzakelijk voor leerlingen om feedback te krijgen. Hattie en Timperly (2007) geven een erg brede definitie van feedback en stellen dat feedback informatie is die gegeven wordt door een vertegenwoordiger zoals een ouder of docent, met betrekking tot iemands prestatie of begrip. Zij stellen dat feedback drie vragen zou moeten kunnen beantwoorden met als doel tot verbeteringen in de toekomst te komen. Ten eerste moet feedback de vraag beantwoorden waar naar gestreefd wordt en wat de doelen zijn. Ten tweede moet feedback antwoord geven op de vraag hoe diegene te werk gaat en welke vooruitgang er wordt gemaakt. Tot slot moet de feedback de vraag beantwoorden hoe er verder gegaan moet worden en welke activiteiten er nog nodig zijn om verdere vooruitgang te maken. Feedback is belangrijk omdat de leerling een actieve rol krijgt bij het herschrijven

van het schrijfproduct. De leerlingen kunnen hierdoor reflecteren op hun vorderingen en kunnen kijken naar hun tussenproduct (Pronk-van Eunen & De Vos, 2014).

Waarop moet feedback gegeven worden?

Bij feedback in het onderwijs gaat het merendeel van de aandacht uit naar spelling, interpunctie en handschrift, ook wel de vormaspecten van feedback genoemd (Padmos et al, 2013). Dit zijn geen onbelangrijke vaardigheden bij het schrijven, maar hebben meer een ondersteunende functie. Tevens geven docenten vaak als feedback enkel een cijfer, en maar bij een enkel geval ook daadwerkelijk feedback in de vorm van aantekeningen op het schrijfproduct. Wanneer een leerling werk terugkrijgt met een cijfer erop, houdt het leren op. Voor de leerling is duidelijk wat voor product hij of zij heeft afgeleverd en feedback lijkt niet meer van belang. Van feedback op vormaspecten leert de leerling daarom niets (Pronk-van Eunen & De Vos 2014). Het is daarom niet zo vreemd dat het niveau van de schrijfvaardigheid van kinderen onder de maat is.

Leerlingen leren vooral wat een goede tekst is als docenten feedback geven op inhoudelijke aspecten van de tekst, waarbij de docent meedenkt over welke structuur de leerlingen in hun tekst willen aanbrengen en welke stijl ze in hun tekst willen gebruiken (Padmos et al., 2013). Als leerlingen uitgebreide feedbackpunten krijgen op de inhoud van hun schrijfo opdracht krijgen ze het idee dat ze een keuze hebben bij de schrijftaak of invloed hebben op het onderwerp, waardoor ze gemotiveerder worden. Als er meer aandacht gegeven wordt aan de manier waarop leerlingen hun inhoudelijke doelen in geschreven teksten realiseren, krijgen ze daarnaast ook meer grip krijgen op hun eigen denkproces. In tegenstelling tot feedback op de vorm, stimuleert feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst het leren waardoor schrijfo opdrachten ook verbeterd zullen worden (Van Gelderen, 2012). Onderzoek naar verbetering van schrijfkwaliteit in het onderwijs sluit hierop aan. Matsumura, Patthey-Chavez, G. G., Valdés, R., & Garnier, H (2002) stellen namelijk in hun

onderzoek dat feedback op inhoudelijke aspecten tot hogere kwaliteit leidt bij de herschreven schrijfpdracht. Ook Olson en Raffeld (1987) onderzochten het effect van feedback op inhoudelijke aspecten en feedback op de vorm op een herziene schrijfpdracht van studenten. Ze vonden significante verschillen tussen de groepen studenten voor de feedback op de vorm en de feedback op de inhoudelijke aspecten. De groep die feedback kreeg op de inhoudelijke aspecten van de tekst schreef significant veel betere essays (Olson & Raffeld, 1987).

Wanneer is feedback effectief voor het schrijven?

Het is in het schrijfonderwijs echter niet alleen belangrijk waarop er feedback wordt gegeven, maar ook hoe de feedback wordt gegeven. Uit verscheidene onderzoeken is gebleken dat studenten in de praktijk veel moeite hebben om feedback op inhoudelijk aspecten te verwerken (Cohen, Hayes & Daiker, in Zellermayer 1989). Het is hierbij problematisch dat feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst niet altijd effectief gegeven wordt. Feedback is vaak inadequaat en wordt ondoelmatig gegeven en verwerkt waardoor de motivatie van de schrijver voor het schrijven wordt geremd. De feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst wordt ook vaak niet begrepen of onjuist geïnterpreteerd (Zellermayer, 1989).

De betekenis van de inhoudelijke feedback van leerkrachten hangt sterk af van hoe de intentie van de docent wordt waargenomen door de leerlingen. Onderzoek van Lynch en Klemans (in Zellermayer, 1989) toonde aan dat studenten vaak in de war zijn over de intenties en doeleinden van de feedback op inhoudelijke aspecten die de docent schrijft op hun tekst. Deze verwarring komt voornamelijk doordat de feedback vaak te algemeen geformuleerd is. Studenten legden uit dat ze juist het meeste hadden aan feedback dat specifiek en gedetailleerd beschreef waarom iets verkeerd was. Andere onderzoekers vonden een vooruitgang in tekstkwaliteit van studenten als de feedback op inhoudelijke aspecten van de

tekst specifiek was geformuleerd. Algemene feedback leidde hierbij zelden tot een verbetering in tekstkwaliteit bij de studenten (Ziv in Zellermayer 1989).

Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst het meeste nut had als de student werd aangemoedigd (Zellermayer 1989). Uit onderzoek van Rijlaarsdam & Bimmel (2008) komt naar voren dat het, om leerlingen gemotiveerd te houden en zo tot betere schrijfp opdrachten te komen, belangrijk is om positieve feedback te geven. Vooral bij kinderen ligt in de beloning, in complimenten en in vriendelijke feedback de motivatie verscholen tot het herhalen van het positieve gedrag, ook wel onder het motto 'give them ten things to flow on and one thing to grow on' (Rijlaarsdam & Bimmel, 2008, p.59). Ander onderzoek wees zelfs uit dat studenten die negatieve feedback ontvingen zelfs minder goed schreven in een herschreven tekst en ontwikkelden negatieve attitudes over zichzelf als schrijvers en over het schrijven in het algemeen (Zellermayer, 1989). Om de intentie van de feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst zo goed mogelijk over te brengen hebben beginnende schrijvers voornamelijk een positieve respons nodig dat specifiek is en gerelateerd is aan hun schrijfp opdracht (Zellermayer 1989).

Voorgaande onderzoeken hebben laten zien dat er in het huidige schrijfonderwijs nog onduidelijkheden bestaan wanneer feedback het meest effectief is. Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar hoe de schrijfvaardigheid van studenten door middel van feedback verbeterd kan worden, zal dit onderzoek zich richten op de effecten van feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst voor leerlingen in het basisonderwijs. Het goed leren schrijven begint immers al op de basisschool. In dit onderzoek zal de volgende vraag gesteld worden:

Wat is het effect van feedback op inhoudelijke aspecten op de vooruitgang in tekstkwaliteit op een schrijfp opdracht van leerlingen uit groep 8?

De onderzoeksvraag zal vervolgens opgesplitst worden in drie deelvragen. Hierbij zal er gekeken worden hoe de leerkracht de feedback vormgeeft. Gaat de leerling mee vooruit als de leerkracht op meer punten feedback geeft? En formuleert de leerkracht de feedback specifiek en positiever op inhoudelijke aspecten van de tekst? Dit onderzoek poogt antwoord te geven op de volgende deelvragen: *Wat is het effect van het aantal punten waarop feedback op inhoudelijke aspecten is gegeven op de tekstkwaliteit van leerlingen?* De tweede deelvraag luidt: *Geven docenten specifiekere feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst dan op de vorm van de tekst?* Tot slot luidt de derde deelvraag: *Geven docenten meer vriendelijke feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst dan op de vorm van de tekst?*

Op basis van voorgaand onderzoek is een aantal hypothesen opgesteld. Eerder onderzoek liet zien dat uitgebreide feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst leidt tot gemotiveerdere leerlingen en dusdanig tot betere schrijfp opdrachten (Van Gelderen, 2012). Ook Matsumura et al (2002) stellen dat inhoudelijke feedback leidt tot hogere kwaliteit van schrijfp opdrachten. Op basis van deze theorieën is de hypothese opgesteld dat leerlingen die op veel punten op inhoudelijke aspecten van de tekst feedback krijgen, meer vooruit gaan in tekstkwaliteit bij hun geschreven schrijfp opdracht.

Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat specifieke feedback tot minder verwarring zorgt en beter wordt begrepen dan algemene feedback (Zellermayer, 1989) Ook hangt tekstspecifieke feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst samen met een verbetering van tekstkwaliteit bij de studenten (Ziv in Zellermayer 1989). Op basis van deze theorieën is de hypothese opgesteld dat leerlingen meer vooruitgaan in tekstkwaliteit bij hun geschreven versie, als de feedback op inhoudelijke aspecten specifiek is geformuleerd.

Tot slot is uit onderzoek naar voren gekomen dat feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst het meeste nut had als de student werd aangemoedigd (Zellermayer 1989).

Vriendelijke feedback leidt tot positief gedrag en dus tot betere schrijfp opdrachten (Zellermayer, 1989). Naar aanleiding van deze onderzoeken is de hypothese opgesteld dat leerlingen meer vooruit gaan bij hun tweede schrijfp opdracht als de toon van de feedback vriendelijker is.

Onderzoeksopzet

In dit onderzoek is een analyse gemaakt van een onderdeel uit het lesprogramma 'Tekster'. Dit lesprogramma is ontwikkeld voor een langlopend onderzoek van de Universiteit Utrecht naar het schrijfonderwijs. Het lesprogramma bevat verscheidene boekjes met schrijfp opdrachten voor bovenbouwleerlingen op de basisschool. Het doel van dit lesprogramma is om leerlingen van de basisschool stap voor stap te leren hoe ze beter kunnen leren schrijven. In dit onderzoek zal gekeken worden naar één schrijfles uit het boekje 'Ekster' waarbij specifiek gekeken zal worden naar groep 8. 'Ekster' staat voor Eerst nadenken, Kiezen en ordenen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Reviseren. Het doel van deze schrijfles is om leerlingen te leren hoe ze een overtuigende tekst moeten schrijven en hoe ze door middel van de door de leerkracht gegeven feedback hun tekst kunnen herschrijven.

Deelnemers

Van de dertien benaderde leerkrachten hebben uiteindelijk drie leerkrachten meegedaan met dit onderzoek, waarvan twee duo collega's. Deze leerkrachten werken op basisschool 'De Talenten' in Haarlem en 'De Wegwijzer' in Alkmaar. Uiteindelijk hebben 27 leerlingen meegedaan met het onderzoek. De leerlingen van zitten allen in groep acht en zijn tussen de 10 en 12 jaar oud.

Uitval

Aan het begin van dit onderzoek zijn 200 boekjes verspreid in Nederland. Niet alle boekjes zijn echter teruggekomen of bruikbaar omdat sommige leerkrachten de opdracht niet door de

leerlingen hebben laten maken of omdat ze zich niet aan de opdracht hebben gehouden. De 27 schrijfp opdrachten die wel zijn gemaakt waren ook niet allemaal bruikbaar omdat er uitval is opgetreden. Er waren opdrachten bij waarbij de leerlingen de eerste opdracht wel hadden gemaakt, maar de tweede opdracht niet omdat ze ziek waren of omdat een herschreven versie volgens de leerkracht niet nodig was. Uiteindelijk was het van 24 leerlingen mogelijk om de schrijfp opdracht te analyseren.

Materiaal

In de geanalyseerde schrijfles werd aan de leerlingen gevraagd om een overtuigende brief te schrijven naar de SuperCoop over een Smurfen spaaractie. De leerling moest hierin vermelden dat hij of zij nog recht had op vier smurfen omdat de vader van de leerling voor €110,34 aan boodschappen heeft gedaan, maar de smurfen bij de SuperCoop echter op waren. Na elke €25,00 heeft een klant van de supermarkt namelijk recht op een smurf. De leerling moest de SuperCoop er uiteindelijk van overtuigen om de smurfen alsnog op te sturen. De onderdelen van de les en de bijbehorende uitleg zijn terug te vinden in bijlage 1.

De leerkracht krijgt ook instructies over de schrijfp opdracht. Nog voordat de leerlingen beginnen aan de schrijfp opdracht, dient de docent de leerlingen eerst door middel van het ‘Ekster’ stappenplan te begeleiden. Dit is nodig omdat de leerlingen niet lukraak moeten gaan schrijven, maar omdat ze eerst moeten nadenken en dan pas de brief moeten gaan schrijven. De leerkrachten worden geïnstrueerd door er op te letten dat de leerlingen in de brief duidelijk maken wat voor doel ze willen bereiken, namelijk het probleem kenbaar maken en wat de leerling uiteindelijk wilt bereiken met de brief. De belangrijkste uitleg voor de docent werd getoond door middel van een filmpje. Nadat de leerlingen de brief hadden geschreven, werd er door hun eigen leerkracht schriftelijk feedback op gegeven, waarvoor een aparte bladzijde was gereserveerd. De docentinstructies over de begeleiding van de leerling en over de

feedback zijn te vinden in bijlage 2. Vervolgens werd aan de leerlingen in de volgende schrijfles gevraagd om hun tekst te herschrijven aan de hand van de door de leerkracht gegeven feedback.

Procedure beoordeling van de feedback

De gegeven feedback op de schrijfofdracht is vervolgens door zes beoordelaars geanalyseerd. Deze beoordelaars zijn studenten die allemaal in de eindfase zitten van hun bachelor aan de Universiteit Utrecht. De analyse is gedaan aan de hand van een afgeleide van het feedbackscoringsprotocol van Van Duijnhouwer (2010) en is terug te vinden in bijlage 3. Dit protocol is ervoor om de feedback te coderen op verschillende aspecten. Alle beoordelaars hebben van tevoren trainingen gevolgd zodat de beoordelaars precies wisten hoe ze het feedbackscoringsprotocol moesten gebruiken om de feedback te coderen. Om dit te bewerkstelligen heeft iedere individuele beoordelaar de feedback van negen teksten geanalyseerd. Na de individuele codering zijn de tweetallen bij elkaar gaan zitten om de resultaten te bespreken en door middel van consensus en overleg uiteindelijk tot dezelfde scores te komen. Deze manier van beoordelen van de feedback heeft eraan bijgedragen dat de scores betrouwbaar zijn. De scores zijn vervolgens allemaal samengevoegd in één bestand.

Door middel van het feedbackscoringsprotocol werd er allereerst gekeken of de feedback zich richt op hogere orde aspecten of op lagere orde aspecten van de tekst. Bij hogere orde aspecten ligt de focus op de inhoud van de tekst en bij lagere orde aspecten ligt de focus op de vorm. Omdat dit onderzoek zich richt op feedback op de inhoud zullen voornamelijk de hogere orde aspecten van de feedback geanalyseerd worden. Ook wordt er gekeken naar het object van de feedback en waar het type feedback zich voornamelijk op richt. Bij lagere orde aspecten van feedback richt het object zich op interpunctie, spelling, grammatica of lay-out conventies en hogere orde aspecten van feedback richten zich op

stijl/toon, structuur en inhoud. Ook wordt er bij de analyse van feedback gekeken naar het type feedback. Feedback kan evaluerend zijn door een krul of een cijfer te geven, maar een fout kan ook verbeterd zijn of aangestreept. Daarnaast kan de docent commentaar geven als feedback, waarbij de docent bijvoorbeeld een vraag stelt aan de leerling. Indien de docent commentaar had gegeven als feedback, werd de duidelijkheid van deze vorm van feedback op verschillende punten beoordeeld op duidelijkheid. Allereerst werd er gekeken of de evaluatie van de tekstkwaliteit positief, negatief of neutraal werd benoemd in het commentaar. Daarna werd er gekeken naar de kwaliteit van de tekst door dit te vergelijken met een standaardtekst. Ook werd er gekeken of er wel of geen oplossing voor het verbeteren van het product, dus de tekst zelf, of het proces werd gegeven. Tevens werd er gekeken of het commentaar algemeen of specifiek was en of de functie van de feedback motiverend was. Tot slot werd er gekeken of de toon van de feedback vriendelijk, neutraal of negatief geformuleerd was.

Dit onderzoek richt zich allereerst op het effect van feedback op inhoudelijke aspecten. Daarom zal er bij het niveau gekeken worden naar de hogere orde aspecten en bij het object zal er gekeken worden naar de inhoud. Omdat de deelvragen zich richten op het effect van het aantal feedbackpunten, de mate van specificiteit en de mate van vriendelijkheid van de feedback op inhoudelijke aspecten, zijn deze aspecten uit het feedbackscoringsprotocol het meest belangrijk en daarom geanalyseerd.

Procedure beoordeling van de kwaliteit van de schrijfp opdrachten

Na het beoordelen van de door de docenten gegeven feedback, is de kwaliteit van de eerste tekst en de herschreven tekst van de leerlingen beoordeeld. Beoordelaars van schrijfvaardigheid hebben namelijk vaak problemen om het eens te worden over de kwaliteit van een tekst (Van den Bergh & Meuffels, 2000, p.126). Onbetrouwbaarheid in de beoordeling kan daarmee tegengegaan worden door scoringsvoorschriften, voorbeeldteksten

en beoordelingsschalen te gebruiken. Dit is een goede manier omdat de beoordelaars hierdoor allemaal op dezelfde manier beoordelen, in plaats van allemaal volgens hun eigen normen (Van den Bergh & Meuffels, 2000, p.128). In het huidige onderzoek is om deze reden dan ook gebruik gemaakt van een schaalmodel dat wordt uitgelegd in Pollman, Prenger & Glopper (2012) en is te vinden in bijlage 4. In dit schaalmodel staan vijf ankerteksten, van een slechte score van 70 punten tot een hele goede score van 130 punten. De reden voor het gebruik van dit schaalmodel is om ervoor te zorgen dat elke tekst door de zes beoordelaars op een zelfde manier wordt beoordeeld. Uit een betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat voor de scores op de eerste schrijfofdracht ($\alpha = 0,90$) en ook voor de tweede schrijfofdracht ($\alpha = 0,86$) de betrouwbaarheid tussen de beoordelaars hoog is en dat de beoordelingen onderling consistent zijn. Zodoende kon er per leerling een gemiddelde score per tekst gemaakt worden en in de data verwerkt worden.

Design en analyse

Dit onderzoek is een observationeel onderzoek en richt zich op de vraag wat het effect is van feedback op inhoudelijke aspecten op de vooruitgang in tekstkwaliteit op een schrijfofdracht van leerlingen uit groep 8.

De onafhankelijke variabelen in dit onderzoek zijn de feedback op hogere en op de lagere orde, de mate van specificiteit en de vriendelijkheid van de feedback. De afhankelijke variabele is de vooruitgang van de leerlingen en betreft verbetering in tekstkwaliteit van de leerlingen tussen de eerste en de tweede schrijfofdracht.

De data zijn met kwantitatieve analyses geanalyseerd. Om de hypothesen te testen zijn er eerst T-toetsen uitgevoerd om te kijken of er wel verbetering is opgetreden in de teksten over de leerlingen per klas. Daarna zijn er correlatietoetsen uitgevoerd op verschillende variabelen van hogere orde feedback om na te gaan of er hiermee een verband was met verbetering in de

teksten. Tot slot zijn er chi-kwadraat toetsen uitgevoerd om te kijken of er een verband bestaat tussen feedback op inhoudelijke aspecten en de mate van specificiteit en of er een verband bestaat tussen feedback op de mate van vriendelijkheid en feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst.

Om de resultaten van de kwantitatieve analyse beter te begrijpen, is er teruggegrepen naar de schrijfoopdrachten van de leerlingen om de relatie tussen de gegeven feedback op inhoudelijke aspecten en de veranderingen in de kwaliteit van de schrijfoopdrachten te onderzoeken. Omdat de steekproef erg klein is uitgevallen is het namelijk onvoldoende om op deze statistische gegevens te leunen.. Bij de kwalitatieve analyse is er gekeken naar hoe de feedback op de inhoudelijke aspecten precies is gegeven, of er misschien een patroon te ontdekken is in de gegeven feedback en hoe de leerlingen de feedback hebben verwerkt in de tweede opdracht.

Resultaten

Allereerst is het van belang om te kijken of de leerlingen bij de herschreven tekst vooruit zijn gegaan ten opzichte van de eerst geschreven tekst. In tabel 1 zijn eerst de gemiddelde scores en standaarddeviaties van alle leerlingen samen van de eerste schrijfoopdracht en van de tweede schrijfoopdracht te zien.

Tabel 1
Gemiddelden en Standaarddeviaties voor de eerst geschreven opdracht en de herschreven opdracht (n=aantal leerlingen)

Schijfoopdracht	N (aantal leerlingen)	Gemiddelde score
Schrijfoopdracht 1 (n=27)	27	102.22 (10.26)
Schrijfoopdracht 2 (n=24)	24	107.96 (8.35)

Uit een gepaarde T-toets blijkt dat leerlingen tussen toets 1 en toets 2 daadwerkelijk significant zijn vooruitgegaan ($t=(23)=-6.90, p<.01$). Over het algemeen zijn de leerlingen bij de tweede schrijfofdracht dus significant vooruitgegaan ten opzichte van de eerste schrijfofdracht.

Vervolgens zijn de scores opgesplitst per klas om na te gaan of er geen grote verschillen zijn tussen de twee klassen. In tabel 2 zijn de gemiddelde scores met standaarddeviaties voor de schrijfofdrachten voor en na de feedback te zien, uitgesplitst per klas.

Tabel 2

Gemiddelde Scores en Standaarddeviaties voor de eerst geschreven opdracht en de herschreven opdracht uitgesplitst per klas

		N (aantal leerlingen)	Gemiddeldes (SD)
Klas 1	Schrijfofdracht voor de feedback	13	106.82 (10.06)
	Schrijfofdracht na de feedback	11	113.42 (6.16)
Klas 2	Schrijfofdracht voor de feedback	14	97.94 (8.73)
	Schrijfofdracht na de feedback	13	103.33 (7.17)

Uit tabel 2 is af te lezen dat de klassen beiden ongeveer met hetzelfde aantal punten zijn vooruitgegaan. De klas van docent 1 is gemiddeld met 7,86 ($SD=5,39$) punten vooruitgegaan en de klas van docent 2 met gemiddeld 5,87 ($SD=4,29$) punten. Om na te gaan of de klassen toch niet onderling verschillen in de vooruitgang tussen toets 1 en toets 2 is er een onafhankelijke T-toets uitgevoerd. Hieruit bleek dat er geen significant verschil is in vooruitgang tussen de twee klassen ($t(22)=-1.01, p=n.s$).

Accuraatheid van de gegeven feedback

Vervolgens is er met correlatieanalyse gekeken of de feedback wel accuraat wordt gegeven. Er is gekeken of leerlingen met slechtere teksten meer feedback op de inhoud krijgen dan leerlingen die beter zijn ($r = -0.45$, $p < 0.05$). De correlatie is sterk negatief. Dit wil zeggen dat hoe hoger de leerling heeft gescoord voor de eerste opdracht, hoe minder feedback er op inhoudelijke aspecten werd gegeven. Als een leerling een lage score had, was het aantal feedbackpunten op de inhoudelijke aspecten juist hoger.

Feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst

Ook is er met een correlatieanalyse gekeken of er samenhang is tussen de tekstverbetering en het aantal feedback op de inhoudelijke aspecten. Dit bleek niet significant te zijn ($r = -0.179$, $p = \text{n.s.}$). Feedback op inhoudelijke aspecten heeft geen effect op de vooruitgang in tekstkwaliteit van de leerlingen. Daarnaast is er door middel van een correlatieanalyse gekeken of er een samenhang is tussen het percentage feedback van inhoudelijke aspecten en het verschil in tekstverbetering. De vraag is of er leerlingen vooruit gaan bij hun tweede schrijfoopdracht als ze percentueel gezien meer feedback op inhoudelijke aspecten krijgen. Uit de correlatieanalyse blijkt dat dit niet significant is ($r = -0.025$, $p = \text{n.s.}$). Het percentage feedback op inhoudelijke aspecten heeft dus geen effect op de verbetering van de tekstkwaliteit van de leerlingen.

Het effect van het aantal feedbackpunten op de vooruitgang van de leerlingen

De eerste deelvraag richt zich op wat het effect is van het aantal punten waarop feedback wordt gegeven op inhoudelijke aspecten op de tekstverbetering van de leerlingen. Gemiddeld worden er in de feedback van de docenten 5.44 ($SD = 2.01$) punten aangehaald waarop zij feedback geven. Hiervan was gemiddeld 2.41 ($SD = 1.82$) feedback op de vormaspecten van de tekst en gemiddeld 2.33 ($SD = 1.41$) feedback op inhoudelijke aspecten

van de tekst. In totaal werd er 42.13% keer feedback gegeven op inhoudelijke aspecten van de tekst.

Om te kijken of er een verband is tussen het aantal feedbackpunten en de vooruitgang in tekstkwaliteit is er vervolgens een correlatieanalyse uitgevoerd. Uit de correlatieanalyse blijkt dat er geen samenhang is tussen het aantal feedbackpunten en de vooruitgang in tekstkwaliteit ($r = .19$, $p = n.s$). Leerlingen herschrijven hun tekst dus niet beter naarmate de leerkracht op meer punten op inhoudelijke aspecten feedback geeft.

Het verband tussen de mate van specificiteit en het niveau van de feedback

Om antwoord te geven op de deelvraag of leerkrachten specifiekere feedback geven op inhoudelijke aspecten van de tekst dan op de vorm van de tekst, is er gekeken of er een patroon te vinden is in de manier waarop de leerkracht feedback geeft op de inhoudelijke aspecten. Omdat de variabelen beide van nominaal meetniveau zijn, is er getoetst met behulp van kruistabellen. De resultaten daarvan zijn weergegeven in tabel 3.

Tabel 3

Het verband tussen het niveau van de tekst en de gegeven feedback

		Niveau	
		1 (vorm)	2 (inhoud)
Feedback	Algemeen	12	15
	Specifiek	34	45
Totaal		46	60

Uit een chi-kwadraat toets blijkt dat er geen significant verschil bestaat tussen feedback op vormaspecten en feedback op inhoudelijke aspecten wat betreft de mate van specificiteit.

Feedback op inhoudelijke aspecten is niet vaker specifiek dan feedback op de vorm ($\chi^2 (1) = .016$, $p=n.s$).

Om dieper in te gaan op de specificiteit van de feedback, is er teruggegrepen naar het materiaal. Uit de kwantitatieve analyse is gebleken dat feedback op inhoudelijke aspecten niet vaker specifiek is dan feedback op de vorm. Uit het materiaal is gebleken dat docenten de specifieke feedback die ze geven, opvallend vaak directief formuleren. De docent legt vaak vrij dwingend en stap voor stap uit wat de leerling moet veranderen en waarbij er weinig ruimte is voor interpretatie voor de leerling. Dit ging in bijna alle gevallen over dat de leerling vergeten was te melden waarom hij/zij recht had op smurfen, wat het aankoopbedrag was, dat de stempel op de bon is gezet en dat deze is meegestuurd. Eén docent schreef het volgende commentaar op de opdracht van een leerling:

'De informatie in het middenstuk is te weinig. Wie heeft er boodschappen gedaan en voor hoeveel?'

De leerling schreef vervolgens in zijn herschreven opdracht:

'Mijn vader heeft een boodschap gedaan van 110. 34, maar ze zeiden dat de smurfen op waren en mijn vader kreeg een stempel op zijn bon en die moest ik naar jullie opsturen zodat ik de smurfen nog binnenkrijg'. De leerling krijgt hier zeer specifieke feedback op de inhoud.

De docent geeft in de feedback precies aan wat er ontbreekt en de leerling past dit gelijk goed aan in zijn tweede versie.

Bij een andere leerling gaf de docent de volgende feedback:

'Schrijf in het tussenstuk dat je vader de kassabon een stempel heeft laten geven, misschien ook erbij dat je ze voor de actie over is graag wilt hebben'. De leerling schreef na de feedback: *'Mijn vader was boodschappen aan het doen hij heeft teveel gekocht. Maar de smurfen waren op. Ik heb een bon en er is op gestempeld. Ik hoop dat ik het krijg'*.

In bovenstaande voorbeelden is te zien dat de leerling letterlijk de instructie van de feedback overneemt en dit verwerkt in de herschreven opdracht.

Uit de kwantitatieve analyse is ook gebleken dat de leerkracht op inhoudelijke aspecten net zo vaak algemene als specifieke feedback gaf. In de kwalitatieve analyse is hier dieper op in gegaan. Een leerkracht gaf de volgende feedback : *'De toon mag iets beleefder'*. De leerling schreef vóór de feedback namelijk:

'Ik heb een hele collectie smurfen en ik mis nog 3 smurfen en de gouden is er een van. Ik verwacht de smurfen minstens voor 20 juni'. Na de gegeven feedback over de toon van de brief schreef de leerling:

'Ik vraag 4 smurfen, want me vader ging naar de Supercoop maar er waren geen smurfen. Dus ik vraag of ik 4 smurfen krijg. Ik verwacht de smurfen voor 20 juni zodat ik mee kan doen met de actie'.

Te zien in bovenstaand voorbeeld is dat de leerling een poging doet om de toon van de brief aan te passen, maar hier niet helemaal in is geslaagd. Het lijkt er in het materiaal op dat leerlingen de feedback niet succesvol verwerken in hun herschreven opdracht als de leerkracht de feedback te algemeen formuleert.

Het verband tussen de mate van specificiteit van de feedback en het niveau

Om antwoord te geven op de deelvraag of docenten meer vriendelijke feedback geven op inhoudelijke aspecten van de tekst dan op de vorm van de tekst, is er gekeken of er een verband is tussen de toon van de feedback en het niveau van de feedback. Omdat de variabelen beide van nominaal meetniveau zijn, is er getoetst met behulp van kruistabellen. De resultaten daarvan zijn weergegeven in tabel 4.

Tabel 4

Frequentie gegeven vriendelijke feedback op het niveau van tekstkwaliteit van de leerling

		Niveau	
		1 (Vorm)	2 (Inhoud)
Toon	Negatief	15	18
	Neutraal	25	26
	Positief	6	16
Totaal		46	60

Uit een chi-kwadraat toets blijkt dat er geen significant verschil is tussen feedback op inhoudelijke aspecten en feedback op de vorm wat betreft de toon van de feedback. De toon van de feedback op inhoudelijke aspecten is niet vaker neutraal, positief of negatief geformuleerd dan feedback op de vorm ($X^2(2) = 3,04, p = n.s.$).

Om dieper in te gaan op de kwantitatieve analyse is er met de kwalitatieve analyse gekeken hoe positief of negatief de toon van de feedback werkelijk is en hoe de leerlingen dit verwerken in hun schrijfopdracht. Bij een aantal op de inhoud gegeven feedbackteksten begint de docent de toon van de feedback vriendelijk. Voorbeelden zijn:

‘Je gaat steeds beter schrijven. Het probleem is duidelijk en ook de oplossing die je wilt geven’. Of ‘Je brief maakt goed duidelijk wat je wilt’.

Wat opvallend is dat de leerlingen waarbij de toon van de feedback overwegend vriendelijk was, de brief bijna niet hebben aangepast of in één geval zelfs helemaal niet heeft herschreven. Dit terwijl de docent onder de vriendelijke feedback altijd wel richtinggevende feedbackpunten schreef voor verbeteringen in de tweede brief. In een ander geval gaf de docent de feedback:

‘Je hebt heel goed beschreven wat het probleem is. Je toon is beleefd. Je moet er nog wel bij zetten voor wanneer je de smurfen wilt ontvangen.’

In de tweede opdracht van de betreffende leerling is te zien dat hij of zij de eerste opdracht letterlijk heeft overgeschreven en niet meer heeft toegevoegd waar de leerkracht om vroeg.

In volgend voorbeeld schrijft de leerkracht: *‘Wat goed dat je zelf ook al over een beter slot hebt nagedacht. Als je die verbetering toepast is de brief heel goed’*. In de tweede opdracht van de leerling was vervolgens te zien dat de leerling de verbetering waar de leerkracht om vroeg, niet heeft verwerkt.

Concluderend zien we uit de kwalitatieve analyse dat leerlingen de directieve feedback goed oppakken. Zodra er echter te veel ruimte voor interpretatie voor de leerling wordt overgelaten, weet de leerling niet hoe hij of zij dit moet verwerken in de tweede opdracht. Daarnaast herschrijven de leerlingen de teksten vaak niet als de docent de feedback op een positieve manier begint. De leerling lijkt bij een positieve toon vaak al te denken dat de opdracht goed genoeg is en heeft hierdoor geen aandacht meer voor de feedback die gericht is op delen van de tekst die beter kunnen.

Conclusie en discussie

In dit onderzoek is gepoogd een antwoord te geven op de volgende vraag: *Wat is het effect van feedback op inhoudelijke aspecten op de vooruitgang in tekstkwaliteit in een schrijfopdracht van leerlingen uit groep 8?*

Uit de resultaten is gebleken dat er geen samenhang is tussen feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst en de tekstkwaliteit van de leerlingen. Daarnaast is gebleken dat feedback op inhoudelijke aspecten niet vaker specifiek is dan feedback op de vormaspecten. Tot slot is gebleken dat de toon van de feedback op inhoudelijke aspecten niet vaker neutraal, positief of negatief is geformuleerd dan feedback op de vorm. Concluderend maakt het voor de vooruitgang van de tekstkwaliteit van leerlingen niet uit of feedback op inhoudelijke

aspecten of op vormaspecten wordt gegeven. Aangezien 42% van alle feedback inhoudelijk was is in dit onderzoek feedback op inhoudelijke aspecten geen positieve voorspeller van vooruitgang in tekstkwaliteit.

Naar aanleiding van de analyses kunnen er een aantal verklaringen gegeven worden voor de resultaten. Ten eerste zou het kunnen zijn dat de feedback op de inhoudelijke aspecten niet tot tekstverbetering heeft geleid omdat de feedback niet functioneel is opgeschreven en daardoor averechts heeft gewerkt op de motivatie van de leerling om de tekst te herschrijven (Zellermayer 1989). Dit sluit ook aan op de kwalitatieve analyse waaruit is gebleken dat leerlingen feedback op inhoudelijke aspecten wel begrijpen als dit directief is beschreven, maar niet als de feedback onduidelijk is en te veel over laat aan de interpretatie van de leerling. Dit is in lijn met eerder onderzoek waaruit is gebleken dat te algemene feedback leidt tot verwarring en onduidelijkheid bij de leerling (Van Lynch & Klemans, in Zellermayer 1989). Tevens is een verklaring dat leerkrachten de leerlingen met sterkte teksten minder feedback gaven op inhoudelijke aspecten. Uit onderzoek is immers gebleken dat hoe minder uitgebreide feedback de leerling krijgt, hoe minder goed de leerling grip krijgt op zijn eigen denkproces en zodoende niet in staat is het niveau van zijn eigen tekst aan te passen (Van Gelderen, 2012).

Tot slot zijn de leerlingen niet vooruitgegaan in tekstkwaliteit indien de toon van de feedback op inhoudelijke aspecten niet positiever of negatiever is geformuleerd. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leerlingen juist aanmoediging nodig hebben om tot betere schrijfopdrachten te komen (Zellermayer, 1989). Een andere verklaring is te vinden in de kwalitatieve analyses omdat hieruit is gebleken dat leerlingen de tekst juist niet herschrijven als de feedback te positief geformuleerd is. Een verklaring hiervoor is te vinden in onderzoek van Hattie & Timperley (2007), die stellen dat vriendelijke geformuleerde

feedback juist ineffectief is, omdat leerlingen dan niet de urgentie voelen om hun tekst daadwerkelijk aan te passen.

De resultaten van dit onderzoek betekenen voor de praktijk dat het niet alleen belangrijk is waarop de leerkrachten feedback geven, maar ook hoe ze de feedback geven. Eerder genoemde onderzoeken lijken elkaar hierover namelijk telkens tegen te spreken en echte bewijzen hoe feedback op inhoudelijke aspecten vormgegeven moet worden zijn er nog niet. Leerkrachten geven bijvoorbeeld namelijk wel degelijk feedback op inhoudelijke aspecten van de tekst, maar de feedback is vaak te directief geformuleerd. Met directieve feedback focussen de leerkrachten zich te veel op de kwaliteit van het schrijfproduct, in plaats van wat de leerling van de schrijfo opdracht heeft geleerd (Kieft & Rijlaarsdam, 2006). Grip krijgen op het eigen denkproces is immers essentieel voor beginnende schrijvers (Van Gelderen, 2012). Op basis van het onderzoek kunnen geen uitspraken gedaan worden over hoe leerkrachten het beste feedback kunnen geven.

De resultaten kunnen tevens verklaard worden door beperkingen van het onderzoek. Ten eerste is het onderzoek niet intern valide. Dit is te wijten aan het feit dat dit een observationeel onderzoek is. Er is enkel gekeken naar de tekstkwaliteit van de leerlingen die feedback hebben gekregen. Uit de resultaten is namelijk gebleken dat de leerlingen over het algemeen vooruit zijn gegaan in tekstverbetering. Dit is echter geen oorzakelijk verband te noemen aangezien er ook alternatieve verklaringen te vinden zijn voor de vooruitgang. Los van de feedback van de docent kunnen de leerlingen namelijk via zelfevaluatie hun tekst hebben verbeterd. Daarnaast was er in dit onderzoek geen sprake van een manipulatie, waardoor er geen controlegroep aanwezig was die geen feedback heeft ontvangen. Hierdoor kon verschil in effectiviteit van de verschillende feedback niet worden aangetoond. Ten tweede is het onderzoek niet extern valide. Omdat er maar twee docenten en daarbij twee

klassen met in totaal 27 leerlingen mee hebben gedaan met het onderzoek valt er geen generalisatie te maken naar alle leerlingen uit groep 8 van de basisschool.

Omdat uit dit onderzoek niet naar voren is gekomen hoe leerkrachten het beste feedback op inhoudelijke aspecten vorm kunnen geven, zou een interessante vervolgstap naar aanleiding van dit onderzoek zijn om leerkrachten al op de lerarenopleiding training te geven in het geven van feedback. Onderzoek heeft aangetoond dat leerkrachten die getraind zijn om kinderen te leren schrijven, meer constructieve feedback kunnen geven dan ongetrainde leerkrachten (Zellermayer 1989). Leerkrachten die getraind werden in het schrijfproces en het lesgeven in dit schrijfproces, erkenden de noodzaak van het geven van feedback en vooral het geven van eerlijk en positieve feedback. Als resultaat verbeterde de schrijfvaardigheid van studenten in vergelijking met de controlegroep waarbij de leerkrachten niet hadden meegedaan in het trainingsprogramma. Tevens is training van leerkrachten handig omdat ze beter de vooruitgang van de leerling bij kunnen houden, waarbij de feedback ook wordt aangepast op de ervaring van de leerling en hun ontwikkeling in het schrijfproces (Carroll, in Zellermayer 1989).

Verder onderzoek naar verbetering van het schrijfonderwijs is essentieel aangezien het niveau van de schrijfvaardigheid van studenten nog steeds onder de maat is. Er zit echter wel veel potentie in verbetering van dit niveau. Op het basisonderwijs kan dit niveau al worden verbeterd door leerlingen veel schrijfopdrachten te geven en om leerkrachten te leren hoe het beste de leerlingen kunnen begeleiden tijdens het schrijfproces. Uit dit onderzoek is niet naar voren gekomen hoe feedback op inhoudelijke aspecten het beste vormgegeven kan worden zodat de leerlingen meer vooruitgaan in schrijfkwaliteit. Dit kan met vervolgonderzoek waarschijnlijk wel opgelost worden door de leerkrachten al op de opleiding passende trainingen te geven voor het geven van feedback.

Literatuur

- Duijnhouwer, H. (2010). Feedback effects on students' writing motivation, process, and performance. Verkregen via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/43968>
- Gelderens, A. V. (2012). 'Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), 3-15.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81- 12.
- Kieft, K. & Rijlaarsdam, G. (2006) Leren, schrijven en schrijfstrategieën." *Vonk* 35.5 : 3-14.
- Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valdés, R., & Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower-and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 3-25.
- Meuffels, B., & van den Bergh, H. (2000). Schrijfvaardigheden en schrijfprocessen. *Taalbeheersing als communicatiewetenschap*, 122-153.
- Olson, M. W., & Raffeld, P. (1987). The effects of written comments on the quality of student compositions and the learning of content. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 8(4), 273-293
- Padmos, T., Van Gorp, K., & Van den Branden, K. (2013). Beter leren lezen en schrijven. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis-en secundair onderwijs. *status: published*.
- Pollmann, E., Prenger, J., & Glopper, K. D. (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15-24.
- Pronk-van Eunen, M., & Vos, B. D. (2014). Schrijven leren en beoordelen: Handvatten voor een effectievere aanpak. *Levende Talen Magazine*, 101(2), 10-13.

Rijlaarsdam, G., & Bimmel, P. (2008). Terugblik op het HOT-project

Van den Branden, K. (2002). Leren schrijven doe je niet alleen! Naar een taakgerichte schrijfdidactiek in het basisonderwijs. *Schokla: school-en klassepraktijk*, 43(173), 18-22.

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

Bijlage 1: Lesonderdelen voor de leerling

datum: _____

Les 7: SMURFENLEED

Doel van de les: het schrijven van een overtuigende brief

INTRODUCTIE:

In veel situaties is het handig als je weet hoe je een goede brief moet schrijven: bijvoorbeeld als je informatie wil vragen, ergens over wil klagen of iemand wil overtuigen. Bij het schrijven van een brief moet je op veel dingen letten.

- ▼ In het filmpje dat je nu gaat kijken vertelt een leerling hoe zij een brief schrijft. Zij vertelt wat er in een goede brief moet staan.

Schrijf die dingen hier op.

1.....

 2.....

 3.....

 4.....

 5.....

52

53

Opdracht

Je vader doet elke week boodschappen bij de supermarkt (SUPERCOOP) om de hoek. Voor elke vijftieng euro ontvangt hij een mini-Smurf (verpakt in een zakje). Je hebt inmiddels al een hele verzameling maar je mist nog twee smurfen: de Brilsmurf en Grote Smurf. Natuurlijk hoop je ook op de Gouden Smurf. Als je de Gouden Smurf hebt, maak je kans om een digitale fotocamera te winnen. Elke vrijdag kijk je nieuwsgierig in de boodschappentas welke Smurfen je bij je verzameling kunt zetten. In de folder van Supermarkt "SUPERCOOP" staat:

SPAAR SMURFEN EN MAAK KANS OP EEN PRACHTIGE DIGITALE CAMERA!

Zo werkt het:

Bij elke 25 euro aan boodschappen, ontvangt u een zakje met een Smurf. Zo kunt u uw kinderen verrassen met een prachtige verzameling van deze populaire poppetjes. Heeft u een Gouden Smurf, dan maakt u kans op een digitale camera van 4,0 megapixels! Stuur uw Gouden Smurf in een gefrankeerde envelop naar:

SMURF SPAARACTIE
 postbus 3333
 1273 AD Etten-Leur

Stuur ook € 0,60 aan postzegels mee voor de portokosten. Vermeld duidelijk uw naam, adres, postcode en woonplaats en u krijgt vóór 1 juli 2014 bericht of u een camera hebt gewonnen. Deze actie loopt tot 20 juni 2014.

Je hoort op 15 april van je vader dat de zakjes met Smurfen op waren. Hij heeft een kassabon meegekregen met een stempel, zodat je later de Smurfen alsnog kunt krijgen. Hij heeft in totaal € 110,34 aan boodschappen uitgegeven. Je besluit de kassabon op te sturen met de vraag om vóór 20 juni nog zakjes met Smurfen te kunnen ontvangen. Je hoopt natuurlijk op een Gouden Smurf!

Schrijf een briefje dat je meestuur met de kassabon van 15 april. Leg uit dat bij SUPERCOOP om de hoek de Smurfen op waren. Overtuig de firma SUPERCOOP ervan dat je vóór de sluitingsdatum van de actie de zakjes met Smurfen wilt ontvangen.

54



HOE GA JE HET DOEN?

Voor het schrijven van je brief gebruik je de stappen van EKSTER:

1. Eerst nadenken
2. Kiezen en ordenen
3. Schrijven
4. Teruglezen
5. Evalueren
6. Reviseren

STAP 1: E VAN EERST NADENKEN

- ▼ Lees de opdracht nog een keer goed door. Schrijf alle ideeën die je krijgt hieronder op. Dat mogen gewoon losse woorden zijn.

.....

55

datum: _____

Les 8: GOED, BETER, BEST

Doel van de les: het schrijven van een verbeterde versie

INTRODUCTIE:

In de vorige les heb je een brief geschreven aan SUPERCOOP om ze ervan te overtuigen om jou de Smurfen van de Smurfenactie te sturen.

Jouw juf/meester heeft jouw brief gelezen en geeft hieronder een reactie. Is jouw brief goed genoeg om de Smurfen opgestuurd te krijgen? En hoe kun jij jouw brief nog beter maken?

Ruimte voor reactie juf/meester

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

60

61

Opdracht

Met hulp van de tips van jouw juf/meester ga je jouw brief nog een keer schrijven. Alles wat al goed was, ga je natuurlijk gewoon weer gebruiken. Zo wordt jouw brief nog beter!

STAP 1

✓ Neem je brief voor je en geef met een andere kleur aan waar en wat je gaat verbeteren. Dit kun je doen door onderstrepen of door erbij te schrijven.

STAP 2

✓ Schrijf nu de nieuwe versie van jouw brief.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

62

✓ Lees als je klaar bent de tekst nog een keer goed door en kijk ook nog even terug naar het schema dat je gemaakt hebt in de vorige les. Staat alle informatie in jouw brief: ben je tevreden met het resultaat? Is jouw brief nu beter geworden?

63

Bijlage 2: De docentinstructie

Les 7: Smurfenleed	
<i>Communicatief doel: iemand schriftelijk vragen om een probleem op te lossen</i>	
<p>Introductie Duur: 10 min</p>	<p>Klassikaal: vertel dat de les over het schrijven van brieven gaat. Wat is het doel van een brief? Je wilt iemand iets vertellen, vragen of ergens van overtuigen. Hoe kun je dat het beste doen?</p> <p>Laat nogmaals filmpje Inhoud brief.wmv zien. Antwoorden: 1. (plaats en datum) 2. (aanhef) 3. (inleiding) 4. (slot) 5. (ondertekening) Inventariseer de antwoorden van de leerlingen.</p> <p>Het belangrijkste is dat iemand die jouw brief leest, begrijpt wat jij bedoelt. Daarom moet je brief duidelijk zijn. Verder zijn er allemaal regels hoe een brief eruit moet zien. Schrijf de belangrijkste punten op het bord.</p> <p>Lees de opdracht samen met de leerlingen, noem daarna expliciet EKSTER en de stappen.</p>
<p>Eerst nadenken Duur: 5 min</p>	<p>Laat leerlingen individueel bedenken wat ze in de brief gaan zetten.</p>
<p>Kiezen en ordenen Duur: 10 min</p>	<p>Laat de leerlingen individueel het schema invullen, dit hoeft niet uitgebreid en nog niet in hele zinnen. Controleer of het de leerlingen is gelukt om het schema in te vullen. Zodra ze het schema hebben ingevuld, kunnen ze door met de volgende stap.</p>
<p>Schrijven Duur: 15 min</p>	<p>Tijdens het schrijven rondlopen en hulp bieden waar nodig.</p>
<p>Teruglezen Duur: 2 min</p>	<p>De leerlingen lezen hun eigen tekst nog een keer kritisch door.</p>
<p>Evalueren Duur: 5 min</p>	<p>Laat leerlingen hun eigen werk evalueren door het beantwoorden van de vragen.</p>
<p>Nakijken</p>	<p>In de volgende les moeten de leerlingen een verbeterde versie van hun brief gaan schrijven naar aanleiding van feedback van de leerkracht. Zet die feedback niet bij of in de tekst: in het begin van les 8 is ruimte om deze feedback op te schrijven.</p> <p>In de inleiding van deze handleiding staat algemene informatie over het geven van feedback, zie ook de hand-out van de trainingsbijeenkomst voor aanwijzingen voor het geven van effectieve feedback. Ter ondersteuning bij het beoordelen is er bij het trainingsmateriaal een beoordelingsschaal voor deze opdracht bijgevoegd.</p>
Logboek	
Datum	

Vorbereidingsijd	minuten
Lestijd	minuten
Nakijktijd	minuten
Hand-out training gebruikt?	ja / nee
Ik geef deze les een*	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 - 10
Ik vond het niveau van de les voor mijn leerlingen	makkelijk 0 0 0 0 0 moeilijk**
Ik vond het geven van de les	makkelijk 0 0 0 0 0 moeilijk
Opmerkingen:	

Toelichting: * algemene waardering, uitgedrukt in rapportcijfer, **kruis aan wat van toepassing is.

Les 8: Goed, beter best	
<i>Communicatief doel: het verbeteren van de tekst zodat de boodschap beter overkomt</i>	
Introductie Duur: 5-10 min	Klassikaal: behandel de introductietekst met de leerlingen en bespreek waarom het belangrijk is om je tekst te verbeteren: je schrijft voor iemand anders en diegene moet jou goed kunnen begrijpen. Hoe beter jouw tekst, hoe beter de lezer jou kan begrijpen. Laat de leerlingen de feedback lezen en vraag of er nog dingen onduidelijk zijn. Lees de opdracht samen met de leerlingen.
Stap 1 Duur: 5-10 min	Leerlingen werken individueel aan hun eigen tekst. Zodra ze klaar met deze stap, kunnen ze door met stap 2.
Stap 2 Duur: 15 min	Tijdens het schrijven rondlopen en hulp bieden waar nodig.
Teruglezen Duur: 2 min	De leerlingen lezen hun eigen tekst nog een keer kritisch door.
Evalueren Duur: 5 min	De leerlingen vergelijken hun tekst met hun eerste versie. Is de tekst beter geworden? Houd een nabespreking met de klas naar aanleiding van een paar voorbeelden. Wie van de leerlingen vindt zelf dat hij een veel betere tekst heeft geschreven en waarom?

Bijlage 3: Feedbackscoringsprotocol (afgeleid van Van Duijnhouwer, 2010)

Segmentatie van leerkracht feedback: feedback wordt gesplitst op basis van het object van de feedback, of wanneer het teken veranderend van goed naar slecht, of omgekeerd (bijvoorbeeld, “een duidelijk verhaal, maar het mist nog een titel”). Elk segment wordt gecodeerd op onderstaande aspecten.

	Aspect	Codes	Voorbeelden
Focus van de feedback			
Niveau	Feedback is gericht op hogere orde aspecten van de tekst (focus op inhoud) of op lagere orde aspecten (focus op vorm).	0: anders 1: lagere-orde aspecten 2: hogere-orde aspecten	0: voldoende; succes met herschrijven 1: Het is beste of geachte; uigeven omcirkeld 2: Kan ‘Beste Geachte’ weten dat je 4 smurfen wilt ontvangen?
Object	Inhoud/object van de feedback.	0: Geen van onderstaande 1: Interpunctie & hoofdlettergebruik 2: Spelling 3: Grammatica 4: Lay-out/conventies 5: Stijl/toon 6: Structuur 7: Inhoud	0: voldoende; succes met herschrijven 1: beni k > ben ik; vriendelijke > Vriendelijke; , toegevoegd 2: Let meer op de spelling; contener > container 3: Ik keek naar het raam > ik zag door het raam; tijd werkwoord 4: Titel ontbreekt; adres op envelop; witregels 5: De zin ... klinkt niet lekker; in de fik = in brand; ‘en toen’ 6: Probeer de zinnen met elkaar te verbinden; te lange zinnen 7: Wat zijn je argumenten voor de stelling? Wat bedoel je met ...
Type	Aanstrepen van fouten (gericht op verbeteren van tekst) of beschrijvend commentaar aan de leerling (om beter te leren schrijven).	1: evaluatie of cijfer 2: verbeteren van fout 3: aanstrepen of markeren van fout 4: commentaar	1: Inhoud is onvoldoende; krul; goed gedaan 2: toen > Toen 3: t onderstreept; uigeven omcirkeld; ruzieën > spelling 4: Je vraag is wel duidelijk; waar?
Aantal	Hoeveelheid feedback	Aantal verschillende feedback punten (kwantitatief)	
*Is het commentaar duidelijk?			
Evaluatie	Evaluatie van tekstkwaliteit	0: geen teken 1: iets negatiefs genoemd 2: iets positiefs genoemd	0: Succes met herschrijven. 1: Denk aan hoofdletters. Wat is je tegenargument?

			2: Je boodschap is duidelijk. Goede titel!
Standaard	Refereert naar gewenste kwaliteit, bijvoorbeeld door een vergelijking met een standaardtekst of teksten van andere leerlingen.	0: geen referentie 1: referentie naar een standaard	0: Wat zijn de argumenten hiervoor? Let op hoofdletters. 1: Je adres ontbreekt. Je hebt je niet goed aan de opdracht gehouden. Een brief hoort te beginnen met een aanhef.
Oplossing	Wordt er een oplossing of suggestie gedaan om de tekst te verbeteren?	0: geen oplossing 1: oplossing voor verbeteren product 2: oplossing voor verbeteren proces	0: Je mening staat er duidelijk in. Leuk geschreven. 1: Wat zijn argumenten voor de stelling? Het is beste of geachte. 2: Lees je verhaal hardop door, eindigt elke zin met een punt?
Specifiek	Verwijst naar de tekst waar iets goed/niet goed is.	0: algemeen commentaar 1: Specifiek commentaar (duidelijke referentie naar de tekst).	0: Leuk begin! 1: Waarom denk je dat het beter is om ... te doen? Het idee om de bon toe te voegen is top!
*Is het commentaar motiverend?			
Functie	Mate van controle die ervan uitgaat	1: sturend (kritiek/dwingend) 2: evaluerend (advies, hint of prijzen) 3: interactief (vraag aan leerling) 4: reflectief/richtinggevend (uitleg, lezersreactie)	1: Titel ontbreekt, voeg die toe. Verbeter je spelfouten. 2: Goed verhaal! fik=brand, dat staat beter. 3: Wat gebeurde er toen? Wat is het argument hiervoor? 4: Ik raak verward door de verleden tijd die je hier gebruikt. Ik ben erg benieuwd naar het einde, die moet je nog toevoegen.
Toon	Hoe vriendelijk feedback is geformuleerd.	1: negatief 2: neutraal 3: positief	1: fik=brand; gebruik minder "en toen". 2: Wat bedoel je daarmee? Let op de spelling. 3: Misschien kun je eens proberen om ... Keurige aanhef.
Lengte	Aantal woorden		(nummer)

*alleen classificeren als het type feedback 'commentaar' is.

Bijlage 4: De schaalbeoordeling en bijbehorende toelichting

Schaalbeoordeling Smurfen

<p>ik zou graag de smurfen ook omvragen voor 20 april na aubingel/suikerzakjes want ik heb 110,34 uitgegeven voor boodschappen en de smurfen waren op 15/4/2008</p> <p>van: «naam leering» «adres leering»</p>	<p>Beste gezinde</p> <p>15 april</p> <p>Mijn vader heeft aan boodschappen 110,34 euro uitgegeven voor boodschappen bij de Albert Heijn. Maar de smurfen waren op. Dus we kregen een exemplaar op onze boot en dat heb ik nu in de muizen ingewonnen voor 20 april.</p> <p> vriendelijke groet maats</p>	<p>Beste Supercoop</p> <p>Op 15 april hoorde ik van mijn vader dat de smurfen sowieso tenzij mijn vader niet had op 4 smurfen. Ik vraag u bij deze of wij de vier smurfen 2 smurfen. Ik vraag u nogmaals moegen wij de smurfen. Als u antwoord hebt mail het dan naar «e-mailadres»</p> <p>Alvast bedankt</p> <p>«naam»</p> <p>Bijlage: het bonnetje</p>	<p>hallo ik was in de winkel</p> <p>Mijn vader had lastig boodschappen gedaan bij de supermarkt supercoop. Maar daar was er een winkel op dat toen kreeg hij een bonnetje, om de smurfen te krijgen maar het is bijna 20 april dus ik zou het leuk vinden als ik ze voor 20 april krijg. Het gaat om een bedrag van €110,34. Ik hoorde de smurfen aling dus ik zou ze allemaal wel willen hebben.</p> <p>En de goede smurf zou ik ook heel leuk graag willen. Dus ik zou het leuk vinden als ik ze voor 20 april zou kunnen krijgen.</p> <p>Groetjes «naam leering» «adres leering»</p>	<p>«plaatnaam» 15-04-08</p> <p>Geachte firma Supercoop.</p> <p>Mijn vader doet wekelijks boodschappen bij supermarkt Supercoop. Daardoor heb ik er een heel verzameling smurfen. Alleen mis ik er nog 2. Blijft er en Grote Smurf. Mijn vader ging vandaag weer boodschappen doen en kwam erachter dat de smurfen op waren. Ik zou het jammer vinden als ik daardoor mijn collectie niet compleet kan maken. Daarom zou ik graag aan u willen vragen of ik nog smurfen zou kunnen krijgen met de kans op het bonnetje van de boodschappen. Het heel leuk door zou kunnen gaan. Ik heb mijn adres «adres leering»</p>	<p>70 punten</p> <p>85 punten</p> <p>100 punten (gemiddelde score)</p> <p>115 punten</p> <p>130 punten</p>
--	---	--	---	--	--

Toelichting voor het gebruik van de beoordelingsschaal met ankerteksten

Voor het geven van feedback is het belangrijk om te weten wat een goede tekst is bij de opdracht. Een beoordelingsschaal met ankerteksten kan hierbij helpen. Ankerteksten zijn prototypische teksten geselecteerd door expertbeoordelaars, representatief voor een bepaalde score op een beoordelingsschaal. Zo geeft de ankertekst met 100 punten de gemiddelde prestatie weer van leerlingen in groep 6 tot 8. De andere ankerteksten variëren van heel slecht (75 punten) en redelijk slecht (90 punten) tot redelijk goed (110 punten) en heel goed (130 punten).

Op de volgende pagina is aangegeven wat de plus- en minpunten zijn van de geselecteerde ankerteksten. Lees deze goed door om een idee te krijgen waarom de ene tekst beter wordt gevonden dan de andere. Centraal staat steeds in hoeverre de communicatie geslaagd is, dus in dit geval hoe overtuigend de brief is, en waar dat door komt. Bijvoorbeeld door de helderheid van de structuur, de volledigheid van de informatie, de leesbaarheid, et cetera.

Opdracht behorende bij deze ankerteksten

De opdracht die hoort bij deze ankerteksten gaat over een Smurfen spaaractie van de SuperCoop. In de opdracht is beschreven dat in de supermarkt om de hoek de Smurfen op waren, terwijl de vader van de leerling voor €110,34 aan boodschappen heeft gedaan en voor elke €25 een Smurf had moeten krijgen. Nu maakt de leerling geen kans meer op de Gouden Smurf waarmee hij een digitale camera kan winnen. De leerling schrijft daarom een brief naar de organisatoren van de Smurfen spaaractie om ze te overtuigen om de zakjes met Smurfen alsnog op te sturen voor de sluitingsdatum van de actie. Het communicatieve doel van deze schrijfoopdracht is om de organisatoren te overtuigen van het probleem en een verzoek te doen.

Het gebruik van de ankerteksten voor de ‘Goed, beter, best’-les

De beoordelingsschaal met ankerteksten kunt u gebruiken voor de ‘Goed, beter, best’-les uit het lesprogramma Tekster waarin u de schrijfproducten van uw leerlingen van feedback voorziet. U kunt de kwaliteit van het werk van uw eigen leerlingen vaststellen door de teksten te vergelijken met de ankerteksten. Door van elke tekst te bepalen of deze beter is dan de gemiddelde, goede of slechte ankerteksten, krijgt de tekst een plaats op de schaal. Deze plaatsing helpt ook bij het selecteren van feedbackpunten. Geef feedback zodat de leerling zijn eigen tekst iets beter kan maken (een stap vooruit op de schaal), maar wellicht niet perfect.

Toelichting bij de ankerteksten

De gemiddelde ankertekst (100 punten) bevat de volgende plus- en minpunten:

- Het probleem is beschreven, maar dat had nog helderder gekund: waarom had de vader recht op de smurfen?

- Er wordt een duidelijke vraag gesteld, maar deze is wel twee keer genoemd – waarom? Dit maakt de brief niet overtuigender.
- De brief bevat een conventionele aanhef en afsluiting.
- De brief is gericht aan de lezer: ‘ik vraag u ...’
- De zinnen lopen grammaticaal goed, het taalgebruik is formeel en er zitten geen spellingsfouten in.

Minpunten:

- Inhoudelijk bevat de brief nog te weinig informatie om echt overtuigend te zijn.
- Het adres is niet genoemd (alleen een e-mailadres), waardoor de smurfen niet daadwerkelijk toegestuurd kunnen worden.
- Het hoofdlettergebruik is niet in orde.

De tekst met 115 punten is beter dan deze gemiddelde tekst omdat:

- er meer informatie is gegeven: zo is het bedrag expliciet beschreven, wordt de einddatum van de actie genoemd en betreft de brieftschrijver emoties in de brief om de vraag kracht bij te zetten (doet allang mee met de actie, zou heel heel graag de gouden smurf willen hebben etc.). Het probleem wordt hierdoor duidelijker en de brief in zijn geheel overtuigender.
- de briefconventies voldoende zijn: er is een aanhef en een afsluiting. Dit had wel formeler gekund.
- de organisatie van de inhoud ok is: eerst wordt het probleem beschreven, dan de vraag gesteld met de onderbouwing waarom dit zo belangrijk is.

Een minpunt van de brief is dat het taalgebruik niet zo gevarieerd is, er worden zelfs hele zinnen herhaald (“dus ik zou het leuk vinden als ik voor ...”). Ook zijn de zinnen erg kort en niet altijd logisch afgebroken.

De tekst met 130 punten is nog beter dan de tekst met 115 punten omdat:

- de brief overtuigend is: het probleem is heel helder beschreven, de lezer geeft veel extra relevante informatie, de vraag is heel duidelijk gesteld.
- de structuur prima is: de zinnen lopen goed en zijn logisch opgebouwd, er wordt goed gebruik gemaakt van voegwoorden. Er missen wel alinea’s.
- de briefconventies in orde zijn: er is een formele aanhef, de datum en het adres is genoemd. Er mist wel een afsluiting, waardoor de brief niet helemaal af lijkt.
- het taalgebruik in de brief is gevarieerd en de stijl is formeel. Er zijn geen fouten in de grammatica, spelling en/of interpunctie.

De tekst met 85 punten is slechter dan de gemiddelde tekst omdat:

- het probleem is wel genoemd, maar er is geen duidelijke vraag gesteld over het opsturen van de smurfen. Ook ontbreekt overtuigende informatie. Het is dus maar de vraag of de smurfen worden toegestuurd en al helemaal of dit voor 20 april zal zijn.
- de aanhef niet goed is: “beste geachte”.
- spelling en hoofdlettergebruik niet helemaal goed gaat.

De tekst met 70 punten is nog slechter dan de tekst met 85 punten omdat:

- het inhoudelijk onder de maat is: er wordt te weinig en foutieve/onduidelijke informatie gegeven: bv. “smurfenactie”, “na sluitingstijd”. De brief is dus niet duidelijk.
- de brief structuur mist. Het is maar 1 zin en de informatie is daarbinnen ook niet logisch georganiseerd.
- het niet voldoet aan de briefconventies: er is geen aanhef en geen ondertekening. Ook staat de datum op de verkeerde plek.
- er geen gebruik is gemaakt van hoofdletters aan het begin van de zin. Er zijn geen fouten in de grammatica of spelling gemaakt.