

Schrijvers, M., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2016). Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt. De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift* 17(1), 3-13.

Surkamp, C. (2014). Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet & U. Krämer (Eds.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. (pp. 77-90). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag.

ELISABETH LEHRNER-TE LINDERT is sinds 2004 lerarenopleider aan de Hogeschool Windesheim te Zwolle. Ze was van 1996 tot en met 2009 docente Duits op het Christelijk College Schaersvoorde te Aalten. In 2020 promoveert ze op een onderzoek naar het literaire lezen in de onderbouw Duits. Voor haar promotietraject ontving ze een DUDOC-ALFA-beurs (zie <https://dudoc-alfa.vakdidactiek.nl>).
E-mail: em.lehrner@windesheim.nl.

EWOUT VAN DER KNAAP is hoogleraar Duitstalige literatuur en cultuur aan de Universiteit Utrecht. Hij doet onder meer onderzoek op het gebied van literatuurdidactiek en is promotor van het onderzoek van Elisabeth Lehrner-te Lindert.
E-mail: e.w.vanderknaap@uu.nl.

RICK DE GRAAFF is hoogleraar en lector Didactiek van de Vreemde Talen aan de Universiteit Utrecht en de Hogeschool Utrecht. Zijn onderzoek richt zich op effectieve taalvaardigheidsdidactiek en professionele ontwikkeling van docenten moderne vreemde talen. Hij is promotor van het onderzoek van Elisabeth Lehrner-te Lindert.
E-mail: r.degraaff@uu.nl.

Peerfeedback in het schrijfvaardigheidsonderwijs

De waarde van goede feedbackinstructie

ELINE DENNEMAN, JACQUELINE EVERS-VERMEUL & HUUB VAN DEN BERGH

In dit onderzoek is leerlingen uit havo 4 geleerd hoe en op welke tekstuele aspecten zij (peer)feedback kunnen geven aan een schrijver. Nagegaan is of leerlingen meer en betere feedback geven als zij over deze aspecten geïnstrueerd zijn in de lessen Nederlands, en of verwerking van feedback van medeleerlingen leidt tot betere teksten. Wil feedback zinvol zijn, dan moeten leerlingen deze immers wel gebruiken. De resultaten tonen aan dat na het feedbackonderwijs niet alleen de feedbackkwaliteit en de hoeveelheid feedback significant verbeteren, maar ook de kwaliteit van teksten die met behulp van dit commentaar herschreven zijn.

Klachten uit het hoger onderwijs over de (te) lage taalvaardigheid van studenten wijzen erop dat veel havoleerlingen er onvoldoende in slagen om het gewenste 3F-referentieniveau voor het vak Nederlands te bereiken. Er zijn met name zorgen over de schrijfvaardigheid van leerlingen en over de invulling van het schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs (Bonset, 2010a; Nederlandse Taalunie, 2015).

Het schrijven van teksten staat bekend als een lastig aan te leren vaardigheid, omdat het wordt gezien als een cognitief én een sociaal

proces. Een schrijver moet namelijk rekening houden met verschillende representaties van de tekst die op elkaar afgestemd moeten zijn. Dit zijn: de intentie (wat je wil zeggen), de geproduceerde tekst (wat je hebt geschreven en hoe dat is verwoord) en het perspectief van de lezer (hoe de lezer je tekst kan interpreteren). Pas dan is iemand 'schrijfvaardig' ofwel 'communicatief effectief': in staat om een boodschap over te dragen aan een bepaald publiek (Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009, p. 14; Rijlaarsdam et al., 2005).

Reviseren op basis van peerfeedback

Uit diverse onderzoeken blijkt dat reviseren tekstkwaliteit ten goede kan komen (Elving & Van den Bergh, 2015; Hattie, 2014, 2015). Een schrijver gaat dan immers bewust op zoek naar nog effectievere manieren om een boodschap over te brengen. Reviseren op basis van feedback kan nóg betere teksten opleveren. Feedback biedt schrijvers immers de mogelijkheid om vanuit het perspectief van de lezer inzicht te krijgen in de mate waarin het beoogde schrijfdoel behaald is (Koster, Tribushinina, De Jong & Van den Bergh, 2015; Rijlaarsdam, 1986; Rijlaarsdam et al., 2005).

In de onderwijspraktijk staan het geven van effectieve feedback en het intensief begeleiden van het schrijfproces onder druk. De randvoorwaarden waaronder schrijven onderwezen moet worden schieten tekort: klassen zijn groot en er is weinig tijd voor schrijfonderwijs (Bonset, 2010b, p. 6-7; Elving, 2019, p. 42; Heemskerk, 2012). Het inschakelen van leerlingen om elkaars teksten van feedback te voorzien zou een oplossing kunnen zijn. Voor docenten is het voordeel van peerfeedback dat ze een deel van het diagnosticeren en bijsturen kunnen overlaten aan leerlingen, waardoor er meer tijd is voor individuele begeleiding. Ook voor leerlingen heeft peerfeedback voordelen. Als leerlingen in staat worden gesteld om via peerfeedback met hun doelgroep in gesprek te gaan over de tekst, leren ze om tijdens het schrijfproces te reflecteren op de drie genoemde tekstrepresentaties.

Het verwerken van de feedback van medeleerlingen kan betere teksten opleveren, mits de feedback tekortkomingen in de tekst laat zien en schrijvers in staat zijn deze feedback te verwerken. Daarnaast wordt in de onderzoeksliteratuur gewezen op een (mogelijk) langetermijneffect van peerfeedback: door het toepassen van beoordelingscriteria op schrijfproducten van medeleerlingen leren leerlingen ook hun eigen schrijfproducten beter te beoordelen en daardoor betere teksten te schrijven (Van den Berg, 2003; Rijlaarsdam, 1986; Rijlaarsdam et al., 2011).

(Peer)feedbackinstructie

Vaak wordt een onderscheid gemaakt tussen feedback op hogere- en lagereordeaspecten van een tekst (hierna: HO en LO). Feedback op LO-niveau is met name gericht op het aanwijzen van fouten in spelling, interpunctie, grammatica of lay-out. Feedback op HO-niveau richt zich vooral op het becommentariëren van de inhoud van grote(re)

tekstdelen, tekststructuur, stijl, argumentatie of op ontwikkeling van de gedachtegang (Keh, 1990; Van Steendam, Rijlaarsdam, Sercu & Van den Bergh, 2010).

Uit onderzoek naar peerfeedback in het universitair onderwijs blijkt dat studentcommentaar meer gericht is op het leveren van een foutloos product, het LO-niveau, dan op de communicatieve functie van de tekst, het HO-niveau (Van den Berg, 2003). Om de tekstkwaliteit te verbeteren is feedback op HO-niveau natuurlijk wel wenselijk. Als studenten echter al geen feedback op HO-niveau geven, kunnen middelbare scholieren dat dan wel? Duidelijk lijkt dat zij dat niet zomaar uit zichzelf kunnen. Maar wellicht kunnen zij het wél als in het onderwijs niet alleen aandacht besteed wordt aan feedback op LO-aspecten, maar ook op HO-aspecten van teksten.

Rijlaarsdam (1986) vergeleek het effect van peerfeedback (met vooraf een gedegen feedbackinstructie) en docentfeedback op de kwaliteit van teksten van derdeklassers havo en vwo. Er bleek geen verschil in tekstkwaliteit tussen deze condities aangetoond te kunnen worden; in beide condities gingen leerlingen (gemiddeld) evenveel vooruit. Dit is positief, want de resultaten suggereren dat leerlingen docentfeedback en peerfeedback even goed kunnen verwerken. Een kanttekening hierbij is dat Rijlaarsdam (1986) niet heeft gekeken naar de feedbackkwaliteit. Uit een vragenlijstonderzoek bleek dat de leerlingen tevreden waren over het ontvangen commentaar, ongeacht de feedbackconditie. De relatie tussen de waargenomen kwaliteit en meer objectieve kwaliteitsmaten, zoals de correctheid en de verwerkbaarheid van het commentaar, zijn in deze studie niet nader onderzocht.

Studies over peerfeedback laten wisselende onderzoeksresultaten zien (Van den Bergh & Meuffels, 2000). Ook kunnen kanttekeningen geplaatst worden bij de kwaliteit van

verschillende studies naar het effect van peerfeedback op schrijfvaardigheid. Zo worden in veel studies minder sterke onderzoeksontwerpen gebruikt (bijvoorbeeld zonder controlegroep). Daarnaast wordt vaak niet alleen peerfeedback maar ook een aanvullende instructie bij het schrijven gegeven, waardoor er onvoldoende zicht is op de effectiviteit van elk type instructie afzonderlijk (Hoogeveen & Van Gelderen, 2014, p.16-17). Deze laatste kanttekening wordt ook door Elving (2019) geplaatst bij haar onderzoek naar effectief schrijfonderwijs op het havo. In de door Elving (2019) ontwikkelde schrijfmethode voor leerlingen uit havo 4, *Booster*, wordt ruim aandacht besteed aan peerfeedback als basis voor revisie. Het blijkt dat *Booster* zeer goed werkt om de schrijfvaardigheid van havisten te verbeteren; het is echter onduidelijk of dit positieve effect is toe te schrijven aan één specifieke leeractiviteit: peerfeedback.

Op grond van bovenstaande valt te verwachten dat peerfeedback een positief effect heeft op schrijfvaardigheid, zoals ook blijkt uit eerdere studies (Hoogeveen & Van Gelderen, 2014). Dit effect kon echter niet altijd aangetoond kon worden (Van den Berg, 2003), soms gezien de methodische zwakte van studies. Bovendien is duidelijk geworden dat leerlingen zonder het nodige (feedback-) onderwijs te snel te veel aandacht besteden aan LO-aspecten van de tekst, en dat zij de communicatieve functie van een tekst gemakkelijk uit het oog verliezen.

Onderzoeksvragen

Uit het bovenstaande vloeien de volgende drie onderzoeksvragen voort:

1. Geven leerlingen betere feedback op teksten met geconstrueerde fouten als in het onderwijs aandacht wordt besteed aan het belang van HO-aspecten van teksten?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is het van belang een vergelijking te maken tussen het commentaar van leerlingen die wel en geen feedbackonderwijs gekregen hebben. Het ligt dan voor de hand om leerlingen dezelfde tekst(en) te laten becommentariëren. Dat geeft echter nog geen antwoord op de vraag of leerlingen ook meer HO-feedback geven wanneer zij teksten van medeleerlingen becommentariëren. Vandaar de tweede vraag:

2. Is het effect van feedbackinstructie ook aantoonbaar wanneer leerlingen elkaars teksten van feedback voorzien?

Ten slotte gaat de derde onderzoeksvraag over het effect van peerfeedback op het reviseren van de eigen, door medeleerlingen becommentarieerde tekst.

3. In hoeverre verschilt de tekstkwaliteit na een revisie op basis van peerfeedback tussen leerlingen die wel en leerlingen die geen feedbackonderwijs gekregen hebben?

Methode

Het onderzoek is uitgevoerd in twee klassen havo-4 van één school: een experimentele klas (n = 32) en een controleklas (n = 32). De leerlingen in de controleklas maakten dezelfde toetsen als de leerlingen in de experimentele klas, maar ontvingen niet het experimentele feedbackonderwijs.

Interventie

De experimentele klas ontving tussen de voor- en nameting een (peer)feedbackinstructie, die bestond uit drie lessen. In les 1 werden leerlingen getraind in een tekst te letten op de aspecten structuur (op tekst- en alineaniveau), inhoud (duidelijkheid en volledigheid) en taalgebruik (stijlfouten),

spelling en interpunctie). Per aspect moesten de leerlingen aangeven wat er in een fragment wel en niet goed ging. Op deze manier leerden de leerlingen als het ware vanzelf kenmerken van een goede en slechte tekst. Als de leerlingen die criteria kennen en bij anderen zien, gaan ze er op lange termijn in hun eigen teksten hopelijk ook beter op letten (Van den Berg, 2003; Van den Berg, Admiraal & Pilot, 2005; Broekkamp & Van den Bergh, 1996; Rijlaarsdam, 1986).

In les 2 leerden leerlingen feedback concreet te verwoorden, zodat de schrijvers feedback makkelijker kunnen verwerken in een nieuwe tekstversie (Reichert, 2017). Leerlingen werd geleerd om niet enkel 'slechte structuur' op te schrijven, maar ook suggesties ter verbetering te geven, zoals: 'Let op: de alinea moet over één onderwerp gaan.' Ook kwam in les 2 ter sprake dat feedback niet persoonlijk – gericht op de schrijver –, maar tekstgericht is, om te voorkomen dat leerlingen zich, onder druk, conformeren aan het oordeel van anderen (Reichert, 2017; Rijlaarsdam, 1986). Het gewenste feedbackgedrag werd via modeling aangeleerd. Hiervoor werd gebruikgemaakt van een filmpje waarin leeftijdsgenoten een feedbackgesprek voeren.

In les 3 leerden de leerlingen feedback te verwerken. Allereerst werd aandacht besteed aan selectie van de belangrijkste feedbackpunten, en daarna aan de verwerking van deze punten in een verbeterde versie van de tekst. Concreet werd leerlingen geleerd om de vijf belangrijkste feedbackpunten te selecteren en niet 'zomaar' te beginnen met reviseren. Ze leerden nadenken over het commentaar, dat te ordenen en pas daarna de tekst te gaan verbeteren. Zonder deze instructie blijken met name zwakkere leerlingen anders alsnog alleen op LO-niveau te reviseren (Van den Berg, 2003; Broekkamp & Van den Bergh, 1996; Rijlaarsdam, 1986).

Kwaliteit van de peerfeedback

Om na te gaan in hoeverre leerlingen in staat zijn om na expliciete instructie betere feedback te geven (onderzoeksvraag 1) en om na te gaan of reviseren op basis van goede peerfeedback leidt tot betere teksten (onderzoeksvraag 3) zijn drie feedbackmetingen uitgevoerd. In het begin van het onderzoek schreven de leerlingen een leesautobiografie. Daarna vonden de eerste twee feedbackmetingen plaats: leerlingen gaven feedback op twee door de onderzoekers geconstrueerde teksten, waarbij we ons gebaseerd hebben op onderzoeken van Hayes, Flower, Schriver, Stratman en Cary (1987) en Broekkamp en Van den Bergh (1996). Er is gekozen voor geconstrueerde teksten, omdat deze vergelijkbaar zijn qua lengte en aantal en type fouten. Idealiter geven leerlingen feedback op elkaars teksten, maar aangezien de kwaliteit van de te becommentariëren teksten kan verschillen, zouden de uitkomsten dan onverschillen worden.

De geconstrueerde teksten bevatten voor leerlingen herkenbare onderwerpen, namelijk flyer teksten met als doel ledenwerving voor respectievelijk de korfbalvereniging en de toneelvereniging. De teksten bevatten veertig fouten op het gebied van structuur (zoals onvoldoende verbindingswoorden), inhoud (zoals woordkeuze) en taalgebruik (zoals spelling- en formuleerfouten), fouten die leerlingen doorgaans veelvuldig maken. De opdrachten bevatten verder een situatiebeschrijving waaruit de leerlingen de doelgroep en het tekstdoel konden afleiden. De leerlingen voerden de opdrachten individueel uit en schreven hun feedback op een feedbackformulier.

Bij de derde meting gaven de leerlingen, in beide condities, feedback op de eerder geschreven leesautobiografie. Vergelijking van de feedback in beide condities geeft antwoord op de tweede onderzoeksvraag: in hoeverre is het effect van de feedbackinstructie ook te achterhalen bij een meer vrije opdracht

CONDITIE	SCHRIJVEN	METING 1	INTERVENTIE	METING 2	METING 3	SCHRIJVEN
Experimenteel	Leesautobiografie schrijven	Feedback geven tekst 1	Onderwijs over (peer) feedback	Feedback geven tekst 2	Feedback geven leesautobiografie	Leesautobiografie herschrijven
Controle	Leesautobiografie schrijven	Feedback geven tekst 1	Standaard onderwijs	Feedback geven tekst 2	Feedback geven leesautobiografie	Leesautobiografie herschrijven

Tabel 1. Schematische weergave van het onderzoeksontwerp

(de leesautobiografie). Zie tabel 1 voor een schematisch overzicht van het gehele onderzoeksontwerp.

Nadat de leerlingen feedback gekregen hadden op hun leesautobiografie maakten de schrijvers eerst een revisieplan (zie o.a. Van den Berg et al., 2005; Rijlaarsdam, 1986). Daarna konden zij de feedbackgevers raadplegen. Schriftelijke feedback is immers niet altijd volledig en/of wordt niet altijd goed begrepen. Overleg tussen feedbackgever en schrijver kan dan veel verduidelijken.

De feedback uit alle drie de metingen is geclassificeerd op twee hoofddimensies: HO- en LO- aspecten. Binnen de HO-aspecten van tekstkwaliteit is een onderscheid gemaakt tussen feedbackelementen die betrekking hebben op structuur (op tekst- en alineaniveau), op inhoud (duidelijkheid en volledigheid) en op stijlfouten. Bij de LO-aspecten is geen verdere onderverdeling gemaakt; daar gaat het om feedback op spelling, interpunctie, lettertype (cursivering van titels) en layout (opsommingslijstjes).

Effect van peerfeedback op tekstkwaliteit

Om na te gaan wat het effect van revisie met peerfeedback is op tekstkwaliteit lieten we beide onderzoeksgroepen de al genoemde leesautobiografie herschrijven (met peerfeedback van een klasgenoot). De kwaliteit van zowel de eerste als de tweede versie

van de leesautobiografie is beoordeeld met behulp van een opstelschaal. Op zo'n opstelschaal zijn bij diverse cijfers voorbeelden gegeven van teksten met de bijbehorende kwaliteitskenmerken. Beoordelaars moeten een te beoordelen tekst vergelijken met de voorbeeldteksten, en kunnen deze tekst dan een plaats op de schaal geven, waarmee meteen de kwaliteit (het cijfer) bepaald is. De gebruikte opstelschaal, bestaande uit vijf in kwaliteit oplopende voorbeeldteksten, is in eerder onderzoek ontwikkeld (Elving, 2019). Het voordeel van een schaalbeoordeling is dat ze vaak betrouwbare oordelen oplevert, en dat beoordelingseffecten als normverschuivingen en sequentie-effecten worden voorkomen (Pollmann, Prenger & De Gloppe, 2012; Schoonen, 2005).

In dit onderzoek zijn alle teksten beoordeeld door twee docenten Nederlands. De correlatie tussen de scores van de beoordelaars op de twee versies van de tekst bleek erg hoog ($r = 0,95$; $p < 0,01$). Daarom zijn de gemiddelde tekstkwaliteitscores over beide beoordelaars gebruikt voor de analyse.

Resultaten

Kwaliteit van de peerfeedback

In tabel 2 wordt per conditie en meetmoment (meting 1 en meting 2) een overzicht

DIMENSIE	EXPERIMENTEEL		CONTROLE	
	Voormeting	Nameting	Voormeting	Nameting
HO: structuur	1,53 (1,46)	3,33 (2,02)	1,04 (0,88)	1,54 (1,43)
HO: inhoud	2,83 (1,95)	4,47 (2,02)	3,36 (2,36)	2,86 (1,69)
HO: stijlfouten	0,87 (0,90)	0,43 (0,84)	0,57 (0,63)	0,32 (0,55)
LO: spelling e.d.	1,37 (1,19)	1,23 (1,10)	1,64 (1,50)	0,93 (0,94)
Verslechtering	2,73 (2,74)	0,93 (1,02)	1,75 (1,38)	1,21 (1,26)
Totaal aantal opmerkingen	9,33 (5,00)	10,40 (4,44)	8,36 (3,63)	6,86 (3,00)

Tabel 2. Gemiddeld aantal feedbackpunten (en standaarddeviaties) per dimensie, meetmoment en conditie (N = 58)

gegeven van het aantal feedbackelementen per onderzochte dimensie. Allereerst blijkt dat op de eerste meting (de voormeting) voor geen enkele feedbackdimensie een verschil in aantal feedbackelementen tussen de beide condities aangetoond kan worden ($t(56) \leq 1,56$; $p \geq 0,12$). Bij de voormeting zijn de gemiddelde scores in beide condities dus in grote mate vergelijkbaar.

Interessanter zijn echter de interactie-effecten tussen meetmoment en conditie; gaan leerlingen in de ene conditie meer vooruit dan in de andere conditie? Uit een multilevel-analyse, waarbij meting genest is binnen leerling, blijkt dat bij de dimensie structuur het verschil tussen beide metingen groter is in de experimentele dan in de controleklas ($F(1, 58) = 6,46$; $p = 0,01$). Op de nameting geven leerlingen in de experimentele klas, conform de verwachting, meer feedback gericht op de structuur van de tekst.

Ook voor feedbackelementen gericht op de inhoud kan een interactie-effect aangetoond worden ($F(1, 58) = 8,98$; $p < 0,01$); leerlingen in de experimentele conditie geven bij de tweede meting meer feedback gerelateerd aan de inhoud dan leerlingen in de controleconditie.

Uit tabel 2 blijkt tevens dat de leerlingen uit beide onderzoeksklassen bij de voormeting relatief weinig opmerkingen gaven over stijl, en dat dit bij de nameting niet noemenswaardig veranderd is. Het interactie-effect tussen meting en conditie is bij stijl dan ook niet significant ($F(1, 58) = 0,61$; $p = 0,44$).

Feedback op LO-aspecten, zoals spelling en interpunctie, blijkt in beide condities iets af te nemen ($F(1, 58) = 4,90$; $p = 0,03$), maar het verwachte interactie-effect tussen meting en conditie kan niet aangetoond worden ($F(1, 58) = 2,31$; $p = 0,14$).

Ten slotte toont tabel 2 dat de leerlingen uit de experimentele klas bij de nameting (gemiddeld) minder suggesties deden die de tekst slechter zouden maken ('verslechteringen') dan de leerlingen in de controlegroep. Het interactie-effect van meetmoment en conditie is significant ($F(1, 58) = 5,05$; $p = 0,03$). Het aantal verslechteringen blijkt niet alleen in absolute termen afgenomen te zijn in de experimentele conditie, maar ook proportioneel blijkt de afname van verslechteringen in de experimentele conditie significant ($F(1, 56) = 4,91$; $p = 0,03$). Kortom, in de experimentele conditie blijkt op structuur en inhoud meer feedback gegeven te worden,

DIMENSIE	EXPERIMENTEEL		CONTROLE	
	Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD
HO: structuur	3,74	2,00	2,80	2,00
HO: inhoud	2,53	1,90	3,10	2,40
HO: stijlfouten	0,10	0,31	0,17	0,38
LO: spelling e.d.	2,83	3,30	4,03	2,71
Verslechtering	0,57	0,73	0,97	1,63
Totaal aantal opmerkingen	11,05	6,20	10,28	5,74

Tabel 3. Gemiddeld aantal feedbackpunten (en standaarddeviatie) op de leesautobiografie per dimensie per conditie (N = 60)

maar is het aantal verslechteringen daarentegen absoluut (en proportioneel) afgenomen.

Naast deze kwantitatieve verschillen is er ook een duidelijk kwaliteitsverschil zichtbaar tussen de feedback uit de voormeting en de feedback uit de nameting in de experimentele klas. De feedback die de leerlingen bij de voormeting gaven, was hoofdzakelijk algemeen en oppervlakkig. Bij de feedback over structuur was bijvoorbeeld vaak onduidelijk wat precies bedoeld werd (zins-, alinea- of tekststructuur?) of van welke zinnen precies de structuur (minder) goed was (zie figuur 1, boven; op p. 35). De nameting laat zien dat de feedbackkwaliteit van de leerlingen hoger is: de feedback is specifiek en er wordt op verbetermogelijkheden gewezen (zie figuur 1, onder; op p. 35). Het tekstaspect inhoud laat een vergelijkbaar resultaat zien.

De vraag is nu of het effect van de feedbackinstructie is te generaliseren naar andere taken. In tabel 3 wordt per conditie en per onderzochte dimensie een overzicht gegeven van het aantal feedbackelementen dat is gegeven bij de derde meting: de peerfeedback op de leesautobiografie.

Uit tabel 3 blijkt dat de verschillen tussen leerlingen (zie de standaarddeviaties) erg

groot zijn. Het verschil tussen beide condities is alleen significant voor feedback over structuur ($t(58) = 1,82$; $p = 0,04$, éézijdig). Voor de vijf andere dimensies kan geen verschil tussen beide condities worden aangetoond ($t(58) \leq 1,54$; $p \geq 0,64$, éézijdig).

Hoewel de aantallen feedbackelementen niet significant verschillen tussen beide condities is er toch een duidelijk verschil in feedbackkwaliteit op te merken (dat wij helaas niet in getallen hebben kunnen vatten). Daarom illustreert figuur 2 (zie p. 36) de gemiddelde feedbackkwaliteit op de leesautobiografie van een leerling in de experimentele conditie, inclusief het door de leerling gemaakte verslag van het feedbackgesprek. In figuur 2 is te zien dat de feedback concreet is en dat de feedbackkwaliteit wordt verhoogd door het gesprek achteraf. In het gesprek hebben de leerlingen de feedback namelijk samengevat én worden er revisieaanwijzingen gegeven.

In figuur 3 (zie p. 35) wordt een voorbeeld gegeven van de gemiddelde feedbackkwaliteit van een leerling uit de controleklas; deze feedback is veel algemener en blijft vooral steken in algemene opmerkingen op de lay-out en feedback over LO-aspecten als spelling, interpunctie en hoofdletters.

CONDITIE	TEKSTVERSIE 1		TEKSTVERSIE 2	
	Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD
Experimenteel	5,4	0,76	5,8	0,67
Controle	5,3	0,93	5,5	0,94

Tabel 4. Gemiddelde tekstkwaliteit (en standaarddeviatie) per meetmoment per conditie (N = 59)

Effect van peerfeedback op tekstkwaliteit
Uit tabel 4 blijkt dat de kwaliteit van de teksten van de leerlingen uit de experimentele conditie en de controleconditie op de eerste versie van de leesautobiografie niet veel verschilt (en het verschil ook niet significant is: $t(57) = -0,40$; $p = 0,69$). Daarnaast blijkt uit tabel 4 dat het verschil tussen beide condities voor de tweede versie groter is. Het interactie-effect van 'versie*conditie' is dan ook significant ($F(1, 57) = 4,71$; $p = 0,03$); het verschil tussen beide versies van de leesautobiografie is in de experimentele conditie groter dan in de controleconditie. Helaas is achteraf gebleken dat sommige leerlingen (in beide condities) hun tekst nauwelijks gereviseerd hebben, en hooguit cosmetische veranderingen in hun eerste versie hebben aangebracht. Dit gebrek aan een serieuze revisie heeft een duidelijk effect op de tweede versie gehad ($F(1, 55) = 23,63$; $p < 0,01$); de teksten van leerlingen die niet of nauwelijks hebben gereviseerd zijn duidelijk van mindere kwaliteit dan de teksten van leerlingen die wel aandacht aan hun revisie hebben besteed.

Conclusie en discussie

Dit onderzoek toont aan dat leerlingen in slechts drie lessen geleerd kan worden om significant betere feedback te geven, te verwoorden en te verwerken. Na de feedbackinstruc-

tie gaven de leerlingen uit de experimentele klas gemiddeld meer feedback op HO-niveau, letten ze relatief meer op tekstaspecten van HO-niveau en bleken ze beter in staat om hun feedback concreet te formuleren. Er zijn daarnaast aanwijzingen dat het positieve effect van deze feedbackinstructie ook gegeneraliseerd kan worden naar feedback op leerlingteksten.

Ook toont dit onderzoek aan dat de tekstkwaliteit van de leerlingen uit de experimentele klas verbetert na het reviseren op basis van peerfeedback in vergelijking met de leerlingen uit de controleklas. De hogere tekstkwaliteit in de experimentele groep kan op meerdere manieren verklaard worden: 1. de feedback is beter; 2. leerlingen kunnen meer met de ontvangen feedback; 3. leerlingen hebben beter zicht gekregen op de eisen aan een goede tekst en reviseren dus beter, ongeacht feedbackkwaliteit. Hoewel het aannemelijk lijkt dat de verbetering in tekstkwaliteit een direct gevolg is van de feedbackkwaliteit na de feedbackinstructie en niet voortkomt uit het feit dat de leerlingen nu beter weten wat de kenmerken van goede en minder goede teksten zijn, kan de laatste verklaring niet uitgesloten worden. De leerlingen die reviseerden, deden dit allemaal op basis van peerfeedback, waarbij de meeste schrijfontwikkeling zichtbaar was bij leerlingen die kwalitatief goede feedback ontvingen. Leerlingen die zwakke of geen feedback ontvingen, reviseerden op eigen initiatief niet verder.

Dit onderzoek is echter uitgevoerd op slechts één school in twee klassen havo 4. Daarnaast is de schrijfvaardigheid via slechts één tekst gemeten. Vervolgonderzoek met meer leerlingen, meer en/of andere taken en leeftijden moet uitwijzen in hoeverre de gerapporteerde resultaten generaliseerbaar zijn.

Verder vraagt de onderzoeksprocedure om een aanbeveling. De kwaliteit van de ontvangen peerfeedback bleek namelijk sterk te beïnvloeden hoe goed en hoeveel leerlingen hun tekst reviseerden. Om te zorgen dat leerlingen bij een vervolgpprocedure minder afhankelijk zijn van één enkele peerfeedbackgever wordt aangeraden om meerdere peerfeedbackronden te organiseren waarbij verschillende peers de gehele tekst of delen van de tekst van feedback voorzien. Deze procedure wordt ook gehanteerd in de schrijfmethode *Booster* (zie o.a. Elving, 2019).

Alles overziend is het aan te raden om peerfeedback als basis voor revisie te gebruiken in het schrijfvaardigheidsonderwijs, op voorwaarde dat de leerlingen vooraf worden voorzien van een gedegen feedbackinstructie. Deze feedbackinstructie moet gericht zijn op HO-tekstaspecten, en op de manier waarop feedback gegeven en verwerkt moet worden.

LITERATUUR

- Berg, B. A. M. van den (2003). *Peer assessment in universitair onderwijs: Een onderzoek naar bruikbare ontwerpen*. Utrecht: Universiteit Utrecht (dissertatie).
- Berg, B. A. M. van den, Admiraal, W., & Pilot, A. (2005). *Peer assessment als leermiddel: Voorbeelden uit het hoger onderwijs*. Utrecht: IVLOS.
- Bergh, H. van den, & Meuffels, B. (2000). *Schrijfvaardigheden en schrijfprocessen*. In A. Braet (Ed.), *Taalbeheersing als communicatiewetenschap: Een overzicht van theorievorming, onderzoek en toepassingen* (pp. 122-153). Bussum: Coutinho.
- Bonset, H. (2010a). *Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan?*

- Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 16-20.
- Bonset, H. (2010b). *Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan?* Deel 2. *Levende Talen Magazine*, 97(4), 4-8.
- Broekkamp, H., & Bergh, H. van den (1996). *Attention strategies in revising foreign language text*. In G. Rijlaarsdam (Ed.), *Theories, models and writing research* (pp. 170-181). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Elving, K. (2019). *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4*. Utrecht: Universiteit Utrecht. (dissertatie)
- Elving, K., & Bergh, H. van den (2015). *Gewicht in de schaal*. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(2), 26-36.
- Elving, K., & Bergh, H. van den (2017). *Doen we weer Booster? Het effect van een digitale en interactieve schrijfcursus op tekstkwaliteit in havo 4*. *Pedagogische Studiën*, 94(4), 330-347.
- Elving, K., & Bergh, H. van den (2018). 'We leren nu ook hóe je moet schrijven': *Didactische boosts voor het schrijfonderwijs in havo 4*. In J. Bloemert, K. de Gloppe, W. Lowie, C. Ravesloot, K. van Veen, & J. Graus (Eds.), *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk* (pp. 18-21). Utrecht: Levende Talen.
- Elving-Heida, K. (2019). *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4*. Utrecht: LOT.
- Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. van den (2009). *Schrijf voor de lezer: Over de effecten van lezersgericht (her)schrijven op de kwaliteit van instructieve teksten*. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 14-23.
- Hattie, J. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken [Visible learning]* (L. Coppens, vert.). Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgevers.
- Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken [Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning]*. (F. Collignon, vert.). Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgevers.
- Heemskerk, K. (2012). *Effecten van sturing op examenresultaten voor de kwaliteit*

van het taalonderwijs. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Eds.), *Zevenentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 313-315). Gent: Academic Press.

Hoogeveen, M., & Gelderen, A. van (2014). Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 15-26.

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

Koster, M. E., Tribushinina, E., Jong, P. F. de, & Bergh, H. van den (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7, 249-274.

Nederlandse Taalunie. (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers: Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Geraadpleegd via http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs_in_de_schijnwerpers_Adviestekst_o.pdf.

Pollmann, E., Prenger, J., & Glopper, K. de (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15-24.

Reichert, A. L. V. (2017). *Peerfeedback in het BOOSTER schrijfonderwijs*. Masterthesis Universiteit Utrecht. Geraadpleegd via <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/359637>.

Rijlaarsdam, G. C. W. (1986). *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (dissertatie).

Rijlaarsdam, G. C. W., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H., & Bergh, H. van den (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Pedagogy – Learning for Teaching*, 3, 127-153.

Rijlaarsdam, G. C. W., Bergh, H. van den, Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema,

M., Steendam, E. van, & Raedts, M. (2011). Writing. In S. Graham, A. Bus, S. Major, & L. Swanson (Eds.), *Application of educational psychology to learning and teaching*. APA Handbook Volume 3 (pp. 189-228). Washington, DC: American Psychological Association.

Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: An application of structural equation modeling. *Language Testing*, 22(1), 1-30.

Steendam, E. van, Rijlaarsdam, G., Sercu, L., & Bergh, H. van den (2010). The effect of instruction type and dyadic or individual emulation on the quality of higher-order peer feedback in EFL. *Learning and Instruction*, 20(4), 316-327.

ELINE DENNEMAN (MA) is sinds 2010 werkzaam als docent Nederlands in het middelbaar onderwijs. In 2019 behaalde zij de eerstegraads lesbevoegdheid aan de Universiteit Utrecht. Dit artikel is gebaseerd op haar masterthesis *Peerfeedback in het schrijfvaardigheidsonderwijs: de waarde van instructie voor de feedbackkwaliteit en feedbackverwerking*. E-mail: enm.denneman@gmail.com.

JACQUELINE EVERS-VERMEUL werkt als universitair docent bij het Departement Talen, Literatuur en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Zij doet onderzoek naar taal- en geletterdheidontwikkeling en de rol die teksten daarin spelen: welke kenmerken maken een tekst of toetsvraag lastig te begrijpen, hoe komt dat en wat betekent dit voor de onderwijspraktijk? E-mail: j.evers@uu.nl.

HUUB VAN DEN BERGH is als hoogleraar Didactiek en Toetsing van het Taalvaardigheidsonderwijs werkzaam bij het Departement Talen, Literatuur en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Zijn specialiteit ligt op het gebied van onderzoek naar de effectiviteit van taalonderwijs. E-mail: h.vandenbergh@uu.nl.

Voormeting	
goede opbouw meestal goede zinnen conceptbouw was niet altijd goed. ze lg sommige zinnen moest ik nog even goed kijken	
Nameting	
nieuwe alinea moet naar voren	Heb jij de ambitie om je acteertalenten te tonen aan een groter publiek dan je ouders? Krijg jij wel eens vaker dan één keer te horen dat je iets met je acteertalenten zou moeten doen? Dan biedt het Amateurtoneel jou de kans om jouw droom in vervulling te laten gaan! Het amateurtoneel kan altijd mensen gebruiken die handig zijn met hun handen en de decorploeg willen versterken, of je hebt talent in het maken en/of bewerken van kleding en wilt dat talent laten zien in onze kledingploeg en de prachtige schmink wordt verzorgd door onze grimeurs, maar houd jij je liever bezig met licht en geluid en je wilt daar ervaring in opdoen, ook voor jou is er plek bij de club! Lang niet alle leden van Amateurtoneel staan op het toneel. Gelukkig maar, want zonder al die onzichtbare krachten achter de coulissen, werd het heel lastig om een goede voorstelling neer te zetten.

Figuur 1. Voorbeeldopmerkingen over structuur (experimentele klas)

Vooraf	
Boeken misschien overzichtelijk onder elkaar?	De boeken die ik de afgelopen twee jaar o.a. heb gelezen zijn: <i>The Kite Runner</i> , <i>Turis</i> , <i>Wes</i> onzichtbaar, <i>Isabella</i> , <i>Kendine iyi bak</i> en <i>Gece sesleri</i> . Het leukste boek dat ik de afgelopen 2 jaar heb gelezen is <i>Turis</i> van <i>Özkan Akyol</i> . Dit moest in opdracht van school, na het lezen ben ik erachter gekomen dat romans heel leuk en interessant kunnen zijn om te lezen. Het boek gaat over een gezin met als hoofdpersoon een jongentje die streeft naar scheiding van zijn ouders. Het minst leuke boek vond ik <i>Gece sesleri</i> van <i>Ayse Kulin</i> . Dit is een heel langdradig verhaal dat ook gaat over het leven van een gezin met dramatische verhalen (aan verbonden). Doordat deze verhalen heel erg langdradig worden verteld, vind ik dit het minst leuke boek. Wanneer ik een boek lees kan ik me er erg aan irriteren dat de gebeurtenissen in het verhaal erg langdradig worden verteld met teveel details. Dit belemmert mij erg bij het lezen en krijg ik al snel de neiging om te stoppen met het boek.

Figuur 3. Voorbeeld van feedback op leesautobiografie (controleklas)

DE TEST	Joelle Charonneau
WAKERS VAN DE TIJD	Damian Dibben

Dit zijn zeven boeken die ik in de afgelopen twee jaar heb gelezen. Deze boeken heb ik voor school en thuis gelezen. Het boek Turis heb ik bijvoorbeeld voor school moeten lezen. De rest van de boeken heb ik voor mezelf gelezen.

Het leukste boek uit dit rijtje vind ik De derde macht van Johan Klein Haneveld. Ik vind dit het leukste boek, omdat het vol spanning zat en het verhaal is goed geschreven. Het boek zat vol actie en er was ook een grote plot twist. Daardoor bleef je vol spanning lezen en werd

Niet echt nodig, verwerk in de rest van de tekst

Ik vind dat literatuur een groot begrip is, want ik vind dat literatuur alle is wat je kan lezen in de vorm van een verhaaltje. Ik vind lezen van literatuur heel leuk, want ik hou van het lezen van boeken. Ik heb liever geen oude verhalen, want die hebben vaak een moeilijke zinsvolgorde. Maar boeken zoals Young Adults vind ik wel leuk.

Er zijn veel verschillen in boeken die ik heb gelezen. Die boeken waren allemaal wel verhaaltjes, maar sommige waren heel kinderlijk en makkelijk, terwijl ander boeken heel moeilijk waren. Vroeger las ik natuurlijk kinderboeken zoals De glitterclub. die boeken vond ik toen heel leuk. Nu lees ik liever Young Adults en volwassen boeken.

Als ik boeken lees, hoop ik altijd dat er spannende dingen gebeuren in het verhaal. Als er veel actie en spanning in het boek zit ben ik meestal heel erg geboeid naar het verhaal. Maar ik hoop altijd wel een beetje dat de personen op mij lijken. Als dat niet het geval is, ga ik helemaal fantaseren dat ik die hoofdpersoon zou zijn.

1

- Maak gebruik van kopjes voor verduidelijking.
1.- Mooie en leuke tekst, gebruik van details over jou tijdens lezen
2.- iets duidelijker → veel tekst voor een klein beetje informatie wat korter kan

Dingen die goed zijn
Inzicht op wat ik lees, hoe ik het beleeft
spelling
Opende tekst

Dingen die beter kunnen
ie deel is niet nodig
Te veel details → veel dubbelop
Hoofdletters
zelfdenks
onderverdeling → voorlezen, basisschool, thuis, onderbouw
iets korter *Type, verwachting.*

Figuur 2. Voorbeeld van feedback op leesautobiografie (experimentele klas)

Uitstellen en verminderen van expliciete vormgerichte instructie

TON KOET

Leslie Piggott (2019). *First Meaning Then Form, A Longitudinal Study on the Effects of Delaying and Reducing Explicit Form-focused Instruction for Young Adolescent EFL Learners*. Amsterdam: LOT. Isbn: 978 94 609 3330 1.

In haar dissertatie doet Leslie Piggott verslag van een langdurig en uitgebreid onderzoek naar de effecten van uitgestelde en verminderde grammatica-instructie bij Engels in het voortgezet onderwijs. In de inleiding meldt zij dat de motivatie voor dit onderzoek praktisch was. De sectie Engels op haar school had besloten in de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs minder aandacht aan de grammatica (syntaxis en morfologie) te besteden en meer aandacht aan de vier taalvaardigheden. Om zich beter te kunnen verdedigen tegen klachten van ouders en de schoolleiding over deze drieste beslissing, die geheel inging tegen de traditie van het talenonderwijs in Nederland, zocht men naar resultaten van wetenschappelijk onderzoek. Helaas vond de vakgroep vooral onderzoek dat de traditie in het gelijk stelde en besloot ze toch maar weer aandacht aan de grammatica te gaan besteden. Na deze praktische motivatie voor het onderzoek volgt de theoretische onderbouwing: een bondig en helder verslag van de bestudering van relevante literatuur. Dit verslag eindigt weer met de constatering dat er behoefte bestaat aan een grootschalige longitudinale studie naar impliciete (Focus

on form, met incidentele aandacht voor vorm maar meer nadruk op betekenis) en expliciete (Focus on formS, traditioneel onderwijs waarbij grammaticale vormen via metataal worden gepresenteerd en geoefend; zie Long, 1991) vormgerichte instructie. In deze behoefte heeft de auteur zeker voorzien. Het gaat hier om een onderzoek dat zich uitstrekte over drie schooljaren (2014 – 2015, 2015 – 2016 en 2016 – 2017) en waarbij niet minder dan 463 leerlingen en 8 docenten betrokken waren, verdeeld over twee cohorten, een expliciet cohort (N=222) dat in 2014 begon en een impliciet cohort (N=241) dat in 2015 begon. Na de inleiding bevat het boek zes hoofdstukken waarin deelonderzoeken worden beschreven. Het achtste hoofdstuk bevat een algemene discussie en conclusies.

Het tweede hoofdstuk, *Implementation of an implicit approach and teachers' attitudes toward grammar*, richt zich vooral op de docenten: wat deden zij in de les, hoe hebben zij het lesgeven met een impliciete benadering ervaren en wat waren hun houdingen. De docenten vulden vragenlijsten in en werden in de les geobserveerd. Het belangrijkste verschil tussen de lessen van het expliciete cohort en die van het impliciete cohort was dat alles wat op grammatica betrekking had uit de lesboeken van de laatste groep was gescheurd; wel kreeg de impliciete groep na aandringen van de schoolleiding op het einde van het tweede jaar een stoomcursus grammatica. Aangezien de impliciete leerlingen geen grammaticale terminologie hadden geleerd, konden de