

Wilma van der Westen  
De Haagse Hogeschool  
Contact: w.m.c.vanderwesten@hhs.nl

# Al het goede in drieën: naar taalontwikkellende feedback op schrijfproducten in het hoger onderwijs

*Het Nederlands / Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs komt zo'n zes keer per jaar samen en tijdens elke bijeenkomst wordt in ieder geval één thema uitgediept. In deze 'openbare' themabijeenkomst, die openstaat voor platformdeelnemers en andere HSN-conferentiegangers, maakt u kennis met de werkwijze van het platform. Het thema dat op deze conferentie wordt uitgediept, is 'feedback op schrijfproducten van studenten'.*

## 1. Inleiding

Schrijfvaardigheid wordt algemeen beschouwd als de belangrijkste taalvaardigheid voor studenten in het hoger onderwijs (o.a. Bonset 2008). Er wordt in het hoger onderwijs veel geschreven en studenten worden veelal getoetst via schrijfvaardigheid (open tentamenvragen, rapporten, verslagen, scriptie...). Kenmerkend voor schrijven in het hoger onderwijs is de koppeling van schrijfvaardigheid, (academisch) denken en handelen en de taalvaardigheden 'luisteren' en/of 'lezen'. Kennis en vaardigheden op het terrein van zorgvuldige en verantwoorde materiaalverzameling (interviews, enquêtes) en bronselectie en brongebruik (leesvaardigheid en parafseren, samenvatten) maken onlosmakelijk deel uit van het schrijven in het hoger onderwijs.

Een studie of beroepsopleiding volgen, betekent ook het verwerven van de taal die daar bij hoort en het verwerven van een steeds grotere taalvaardigheid is een doorgaand, concentrisch proces (De Vries & van der Westen 2008). Voor het stimuleren van dat proces van verdere taalverwerving en kwaliteitsverhoging van schrijfproducten wordt algemeen het belang van feedback aangehaald (o.a. Van Beuningen, De Jong & Kuiken 2008; Van Beuningen 2011). Ook het effect van *peer feedback* of *peer review* (= feedback die wordt gegeven door medestudenten) is onderzocht. De vrees van sommige docenten dat studenten geen goede feedback kunnen geven en de ontvangers daardoor verkeerde vormen aanleren, blijkt ongegrond. Ook *peer feedback* blijkt bij te dragen aan betere schrijfproducten. Uit divers onderzoek is eveneens gebleken dat niet alleen de ontvanger profijt heeft van *peer feedback*, maar dat het geven van feedback ook een gunstig effect heeft op de taal- en schrijfvaardigheid van de feedbackgever. Voor veel beroepen op het niveau van hoger onderwijs (o.a. beleidsmedewerkers, communicatiemedewerkers, juristen) is het geven van feedback op concepten van collega's trouwens een beroepscompetentie.

In deze bijdrage ga ik op zoek naar die vorm van feedback op schrijfproducten van studenten die bijdraagt aan een betere *volgende* tekst. Met andere woorden, naar feedback die leidt tot bekwame en autonome schrijvers. In het onderwijs ligt de aandacht meestal op het effect van de feedback op de kwaliteit van de tekst waarover feedback wordt gegeven.

Taalontwikkende feedback zou ideeën over succesvolle manieren van leren, van taal verwerven en van (taal)attitudeontwikkeling moeten samenbrengen. Deze vorm van feedback zou de student in staat moeten stellen zijn tekst met andere ogen te gaan bezien (verplaatsen in de lezer, reflecteren op zijn tekst). Het curriculum van de opleiding zou zodanig ingericht moeten zijn dat de student regelmatig zijn tekst moet reviseren (en voor reviseren moet je anders lezen, je concentreren en denken en daarvan leer je veel). De student besteedt dan meer tijd aan de schrijftaak (*time-on-task*) en de aandacht wordt door de feedback geleid en is doelgericht. Wat elk element afzonderlijk (feedback, revisie, meer tijd voor de taak) precies bijdraagt aan tekstverbetering op langere termijn of aan een succesvolle verdere taalverwerving is moeilijk te bepalen. Taalontwikkende feedback ontleent zijn succes waarschijnlijk aan:

- a. de combinatie van reflectie op de eigen tekst, het eigen schrijfproces, de taakaanpak én het leerproces;
- b. de reviseeractiviteiten;
- c. het feit dat in zijn algemeenheid meer tijd en aandacht is voor de schrijftaak en de eigen tekst;
- d. het geven van feedback op andermans teksten.

Taalontwikkende feedback is nodig voor het leren schrijven van beroepsgerichte schrijftaken. Eerst een overzicht van de soorten schrijftaken.

## 2. Drie soorten schrijftaken

Taalontwikkende feedback is vooral van belang voor een bepaalde categorie schrijftaken, namelijk ‘de schriftelijke beroepstaken’. Ik zal eerst kort de drie soorten schrijftaken in het hoger onderwijs (Van der Westen 2009) de revue laten passeren:

- a. schriftelijke beroepstaken (taal als doel);
- b. studietaken (taal als middel);
- c. schrijftaken bij ondersteunende vakken (oefentaken).

Schriftelijke beroepstaken horen bij de beroepsuitoefening: een verpleegkundige moet een schriftelijke overdracht kunnen doen, een informatiespecialist moet een plan van aanpak kunnen opstellen, een maatschappelijk werker moet een rapportage kunnen maken en een accountant moet een *management letter* kunnen schrijven. Naast de opleidings specifieke tekstsoorten hoort een student ook de algemene genres of tekstsoorten die bij het functioneringsniveau passen, te beheersen. Denk daarbij aan zakelijke brieven en mails, notulen, agenda, memo of notitie. Die tekstgenres behoren tot de opleidingsdoelen, vloeien direct voort uit de beroepscompetenties en de Dublindescriptoren<sup>1</sup> en moeten op een zeer behoorlijk niveau beheerst worden. En dat geldt onverkort ook voor academische genres zoals ‘het onderzoeksrapport’ en ‘het artikel in vaktijdschriften’.

Schriftelijke studietaken hebben een functie in het leren: taal is een instrument in cognitieve ontwikkeling, als drager van kennis. Met behulp van schriftelijke studietaken verwerkt de student leerstof, maakt hij zichtbaar wat hij heeft geleerd of hoe het leerproces is verlopen. Tekstsoorten die onder deze categorie vallen zijn: ‘antwoorden op tentamenvragen’, ‘een reflectieverslag’, ‘aantekeningen bij een hoorcollege’, ‘samenvattingen’ en ‘samenwerkingsverslagen’. Dergelijke taken zijn geen doel op zich, maar een middel in het onderwijsleerproces en horen ook als dusdanig beschouwd en beoordeeld te worden. Een zorgvuldige en begrijpelijke formulering en een uiterlijke verzorging zijn vereist. Dat er geen taalfouten in mogen zitten (stijlbreuken, spelfouten, foutieve zinsvolgorde) is onterecht, zeker als het om teksten gaat die ter plekke worden geschreven.

De schrijftaken die gegeven worden in ondersteunende vakken bestaan over het algemeen uit de beroepstaken uit de eerste categorie, maar dan in een oefensetting. De schrijftaken in ondersteunende vakken of modules (een module ‘beleidsteksten’, een artikel schrijven, schriftelijke communicatieve vaardigheden, onderzoeksvaardigheden...) zijn niet ‘voor het echie’. De schrijftaak boet dan ook in aan realiteitswaarde doordat:

- de taak wordt gegeven en beoordeeld door een taaldocent;
- de student onderricht of instructie krijgt, waardoor het beroep op transfer- en

- onderhoudskwesties, eigen aan de beroepsschrijftaken, in deze setting ontbreekt;
- het te verwerken ‘materiaal’ vaak bestaat uit een (beperkte) casus of situatiebeschrijving, waardoor voor de taak essentiële denkhandelingen (doel bepalen, op basis daarvan hoofd- en bijzaken onderscheiden, informatie ordenen...) buiten beschouwing blijven.

Tot slot is de aandacht vaak gericht op het schrijfproduct (de uiteindelijke tekst wordt beoordeeld) en slechts sporadisch op het schrijfproces (maar dan beperkt tot een geleide instructie). Al die beperkingen maken de taken minder geschikt voor taalontwikkende feedback.

### 3. Drie vormen van feedback

Feedback kan gegeven worden door taal- of vakdocenten en door medestudenten (*peers*). Kijkend naar het beoogde doel, vallen er drie vormen van feedback te onderscheiden:

1. correctieve of beoordelende feedback (ook wel correctie genoemd);
2. tekstverbeterende feedback;
3. taalontwikkende feedback.

Correctieve of beoordelende feedback geeft de student inzicht in de beoordeling: wat zijn de sterke en zwakke punten van de tekst, welke fouten heb ik gemaakt en waarom is de tekst beoordeeld zoals hij beoordeeld is. Bij indirecte correctieve feedback worden fouten onderstreept, al dan niet met de ‘rode pen’. Soms worden er opmerkingen en vragen in de tekst geplaatst of wordt gewerkt met foutcoderingen (zoals in Van der Westen 2009: 165). Bij directe correctieve feedback geeft de docent ook de doelvorm of de verbetering. Soms voegt de docent aanbevelingen toe: wat moet de student doen om een volgende keer een hoger resultaat of een hogere tekstkwaliteit te bereiken? Correctieve of beoordelende feedback wordt in het hoger onderwijs gegeven als de tekst al ‘af’ is en wordt meestal summatief ingezet.

Tekstverbeterende feedback geeft de student handvatten voor revisie. De feedbackgever geeft niet alleen aan wat fout is, maar geeft ook houvast voor de verbetering ervan. Een dergelijke vorm van feedback wordt gegeven op een volledige versie van de tekst en meestal op de laatste versie. In sommige gevallen heeft de feedback betrekking op het voorlaatste concept. In dat geval werkt de student de tekst nog uit tot een volgende versie. Tekstverbeterende feedback kan zowel summatief als formatief ingezet worden.

Taalontwikkende feedback wordt bij uitstek formatief ingezet en stelt de student niet alleen in staat om zijn tekst te verbeteren, maar ook – en dat maakt het verschil – om

een betere volgende tekst te schrijven. Taalontwikkende feedback kan gegeven worden in elke fase van het schrijfproces en betreft niet alleen het product (de tekst) maar ook het proces (schrijfproces en leerproces). De student krijgt stap voor stap grip op zijn eigen leerproces en op de eisen die aan teksten gesteld kunnen worden. Dat inzicht geeft hem houvast bij volgende schrijftaken, hij weet wat zijn zwakke punten zijn, waar hij voor, tijdens en na het schrijven op moet letten en waarop hij feedback moet vragen.

Wanneer we de drie vormen van feedback in elkaars verlengde plaatsen, zien we een duidelijke verschuiving van docentafhankelijk naar docentonafhankelijk en van productgericht (gericht op de tekst) naar procesgericht (gericht op het schrijf- en leerproces). Taalontwikkende feedback is gericht op autonome schrijvers. Die feedback dwingt de schrijver in de rol van kritische lezer van zijn eigen tekst, waardoor hij langzamerhand ook een geoefend lezer wordt. Niet alleen van zijn eigen teksten, maar ook van die van anderen.

In deze workshop worden twee opdrachten uitgewerkt: de eerste heeft als doel helderheid te krijgen in de drie vormen van feedback. De tweede is bedoeld om te oefenen met het geven van taalontwikkende feedback.

## Referenties

- Meestringa, T. (2010). *Propedeutische schrijftaken. Analyse van 18 schrijftaken uit Nederlandse en Vlaamse opleidingen hoger onderwijs*. Enschede: SLO (online raadpleegbaar op: [www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/schrijftaken/](http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/schrijftaken/)).
- Van Beuningen, C., N.H. de Jong & F. Kuiken (2008). “Het effect van correctieve feedback op schrijfproducten van vmbo-t leerlingen”. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, jg. 2008, nr. 80, p. 63-74.
- Van Beuningen, C. (2011). *The effectiveness of comprehensive corrective feedback in second language writing*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam. Niet gepubliceerd.
- Van der Westen, W. (2009). ‘Taalbeleid en toetsbeleid II. Drie soorten schrijftaken in een hbo-bachelor’. De Haagse Hogeschool: intern scholingsmateriaal.
- Van der Westen, W. (2009). *Goed geschreven. Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*. Bussum: Coutinho.
- Van der Westen, W. (2012). *Succes met Taal. Een online webbased leerprocesgerichte benadering van het taalleer- en schrijfproces*. Wageningen: Sobit (online raadpleegbaar op: [www.succesmettaal.nl](http://www.succesmettaal.nl)).

## Noten

<sup>1</sup> De Dublindescriptoren zijn de eindtermen voor *bachelor-* en *masterstudies* aan universiteiten en hogescholen in Europa.