

Monica Koster (a) & Meike Korpershoek (b)

(a) Tekster

(b) ROC van Amsterdam

Contact: monica@tekster.nl

m.korpershoek@rocva.nl

Feedback geven op schrijfproducten

1. Inleiding



Het geven van feedback is één van de meest effectieve interventies om de schrijfvaardigheid van studenten te stimuleren, maar hoe doe je dat op een manier dat studenten er ook echt iets van leren? In deze bijdrage bespreken wij inzichten uit wetenschappelijk onderzoek naar feedback, en presenteren wij een door ons ontwikkeld stappenplan voor het geven van feedback op schrijfproducten.

Diverse meta-analyses zijn eensgezind over wat werkt om de schrijfvaardigheid te verbeteren (o.a. Graham e.a. 2012; Graham & Perin 2007; Hillocks 1984; Koster e.a. 2015). De meest effectieve interventies zijn ‘het aanleren van schrijfstrategieën’, ‘het stellen van heldere, concrete doelen’, ‘schrijvers laten samenwerken in duo’s of kleine groepjes’ en ‘het ontvangen en geven van feedback’. Feedback is een aantrekkelijke optie: met relatief weinig kosten kan je een groot effect bereiken.

2. Wat is feedback?

Volgens Boud & Molloy (2013) is feedback “een proces waarbij leerlingen informatie over hun werk verkrijgen met als doel de overeenkomsten en verschillen tussen de norm voor goed werk en de kwaliteiten van hun eigen werk te bepalen, om vervolgens hun eigen werk te kunnen verbeteren”. Feedback is dus niet alleen de informatie die de student over zijn prestatie krijgt, maar omvat ook het proces waarbinnen de student deze informatie ontvangt en ermee aan de slag gaat om zijn tekst te verbeteren. Zo bezien, is feedback instructie op maat, toegesneden op de specifieke kwesties waar de individuele student mee worstelt.

2.1 De timing van feedback

Voor de effectiviteit van feedback is het belangrijk op welk moment in het schrijfproces deze wordt gegeven. Feedback op een eindproduct, in combinatie met een eindoordeel, is niet effectief (William 2011). In dit stadium van het schrijfproces zal de aandacht van de student voornamelijk uitgaan naar het oordeel en zal hij de feedback voor kennisgeving aannemen. Hij hoeft er immers toch niets meer mee te doen. Het is effectiever om tijdens het schrijfproces feedback te geven op een tussentijdse versie van de tekst, zodat de student deze feedback mee kan nemen bij het schrijven van een eindversie.

2.2 Wees selectief

Als een student een tekst terugkrijgt vol opmerkingen, suggesties, markeringen en correcties, weet hij vaak niet waar hij moet beginnen. Uit onderzoek blijkt dat als studenten veel feedback krijgen, ze gemiddeld maar een derde van die feedback verwerken in hun revisie (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2017). Het is dus beter om selectief te zijn en je feedback te beperken tot de twee of drie belangrijkste aspecten waarmee de student aan de slag moet om de tekst echt kwalitatief beter te maken. Deze aspecten moeten echter voor de student niet uit de lucht komen vallen. Het moeten aandachtspunten zijn die eerder aan de orde zijn geweest. Voorbeelden hiervan zijn: de succescriteria die vooraf bij de opdracht zijn meegegeven; onderwerpen die aan bod zijn gekomen tijdens de instructie; onderdelen van de tekst waarvan de student zelf aangeeft dat hij ze lastig vond om te schrijven; punten die opvallen tijdens het lezen van de tekst; enz.

Focus bij voorkeur op hogere-orde-aspecten van een tekst en dan met name op in hoeverre het communicatieve doel van de tekst wordt behaald. In het geval van een instructietekst: kan de lezer aan de hand van deze tekst het gewenste resultaat bereiken? In het geval van een overtuigende tekst: heeft de student goede argumenten gebruikt? Andere hogere-orde-aspecten zijn 'de inhoud', 'structuur' en 'stijl' van de tekst. Uit onderzoek blijkt dat teksten van studenten die feedback op hogere-orde-aspecten hebben gekregen, na revisie, van hogere kwaliteit zijn dan de gereviseerde teksten van studenten die feedback hebben gekregen op lagere-orde-aspecten (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2017; Cho & MacArthur 2010). Besteed dus pas in laatste instantie, bijvoorbeeld in een aparte redigeerronde, aandacht aan lagere-orde-aspecten als 'grammatica', 'spelling', 'interpunctie' en 'lay-out', tenzij deze aspecten de leesbaarheid en de begrijpelijkheid van de tekst dusdanig belemmeren dat de boodschap niet overkomt.

2.3 De verwoording van de feedback

De feedback moet zo verwoord zijn dat het de student inzicht geeft in waar hij staat, wat hij kan doen om zijn tekst te verbeteren en om een betere schrijver te worden (Black & William 2009). Hierbij is de verwoording van de feedback cruciaal: doe je dit

directief of faciliterend? Directieve feedback geeft concrete aanwijzingen bij wat verbeterd moet worden en hoe dit moet worden gedaan. Bijvoorbeeld: *Zet boven je brief nog de plaats, datum en de aanhef*. De regie van het feedbackproces ligt niet bij de schrijver van de tekst, maar bij de gever van de feedback. Faciliterende feedback, daarentegen, zet de student zelf aan het denken. Bijvoorbeeld door het gebruik van vragen of kleine opdrachtjes. Een voorbeeld hiervan is: *Aan wie schrijf je? Wie ben jij? Dat is niet helemaal duidelijk*. De verantwoordelijkheid voor het verbeteren van de tekst blijft dus bij de student. Het is echter niet zo dat faciliterende feedback in alle gevallen te prefereren is boven directieve feedback. Bij zwakke schrijvers kan faciliterende feedback te weinig sturing geven, waardoor de tekst niet beter, maar juist slechter wordt (Conrad & Goldstein 1999; Shute 2008). Faciliterende feedback is vooral op zijn plaats bij sterkere teksten en bij feedback op hogere-orde-aspecten. Het is dus belangrijk om een weloverwogen keuze te maken, gebaseerd op de behoefte van de student.

3. Stappenplan

Op basis van inzichten uit wetenschappelijk onderzoek hebben wij een stappenplan ontwikkeld dat docenten kunnen gebruiken bij het geven van feedback op de schrijfproducten van hun studenten (Koster & Korpershoek 2021). Dit stappenplan is te gebruiken voor alle soorten schrijfproducten, van primair onderwijs tot en met hoger onderwijs.

- *Stap 1: Het communicatieve doel* – Bepaal of het communicatieve doel van de tekst bereikt wordt.
- *Stap 2: Sterke punten en verbeterpunten* – Noteer kort enkele sterke punten en enkele verbeterpunten die aansluiten op de opdracht.
- *Stap 3: Belangrijkste aandachtspunten* – Bepaal twee à drie punten waarop je feedback wilt geven. Zorg ervoor dat deze aansluiten op de succescriteria en/of de behandelde stof. Geef de voorkeur aan hogere-orde-aspecten.
- *Stap 4: Kwaliteit van de tekst* – Bepaal de kwaliteit van de tekst, op basis van het communicatieve doel. Afhankelijk van de kwaliteit schat je in wat voor type feedback nodig is.
- *Stap 5: Feedback*
 - a. Is de tekst relatief sterk? Geef dan voornamelijk faciliterende feedback op de hogere-orde-aspecten en op minder complexe fouten. Geef directieve feedback bij complexe grammaticale fouten en fouten waaraan geen regel ten grondslag ligt.
 - b. Is de tekst relatief zwak? Geef ook dan faciliterende feedback op de hogere-orde-

aspecten en bespreek de feedback goed na met de student. Geef directieve feedback bij complexe grammaticale fouten, fouten waaraan geen regel ten grondslag ligt en minder complexe fouten.

- *Stap 6: Controle* – Lees je feedback nog eens. Controleer of je voldoende selectief bent geweest en of de formulering begrijpelijk is. Weet de student hoe hij heeft gepresteerd? Weet de student hoe hij zijn tekst kan verbeteren? Wordt de student daartoe voldoende gemotiveerd?

4. Tot slot

Een student leert alleen iets van feedback als hij deze daadwerkelijk moet verwerken. Het is dus belangrijk dat de feedback motiverend is, zodat de student ook zin heeft om ermee aan de slag te gaan. Zorg ervoor dat de feedback een positieve insteek heeft: wat is er goed aan de tekst, wat kan nog beter en hoe kan het beter? Tot slot voldoet motiverende feedback aan alle eerder genoemde punten:

1. het komt op een moment dat de student er nog mee aan de slag kan;
2. het is selectief;
3. het geeft de student inzicht in waar hij nu staat;
4. het geeft de student inzicht in wat hij kan doen om de tekst te verbeteren.

Referenties

- Black, P.J. & D. William (2009). "Developing the theory of formative assessment". In: *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21 (1), p. 5-31.
- Bogaerds-Hazenberg, S., R. Bouwer, J. Evers-Vermeul & H.H. van den Bergh (2017). "Daar maak ik geen punt van! Feedback en tekstrevisie op de basisschool". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 18 (2), p. 21-30.
- Boud, D. & E. Molloy (2013). "Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design". In: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36 (6), p. 698-712.
- Cho, K. & C. MacArthur (2010). "Student revision with peer and expert reviewing". In: *Learning and Instruction*, 20 (4), p. 328-338.
- Conrad, S.M. & L.M. Goldstein (1999). "ESL student revision after teacher-written comments: Text, contexts, and individuals". In: *Journal of Second Language Writing*, 8 (2), p. 147-179.
- Graham, S., D. McKeown, S. Kiuahara, & K.R. Harris (2012). "A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades". In: *Journal of Educational*

- Psychology*, 104 (4), p. 1-18.
- Graham, S. & D. Perin (2007). "A meta-analysis of writing instruction for adolescent students". In: *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p. 445-476.
- Hattie, J.A.C. & G.C.R. Yates (2014). 'Using feedback to promote learning'. In: V.A. Benassi, C.E. Overson & C.M. Hakala (eds.). *Applying the science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. American Psychological Association, p. 45-58.
- Hillocks, G. (1984). "What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies". In: *American Journal of Education*, 93 (1), p. 133-170.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). 'Peil. Schrijfvaardigheid. Einde (speciaal) basis-onderwijs 2018-2019'. Utrecht/Den Haag: Inspectie van het Onderwijs/Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Koster, M. & M. Korpershoek (2021). *Maak er geen punt van!* Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Koster, M.P., E. Tribushinina, P. de Jong & H.H. van den Bergh (2015). "Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research". In: *Journal of Writing Research*, 7 (2), p. 299-324.
- Shute, V.J. (2008). "Focus on formative feedback". In: *Review of Educational Research*, 78 (1), p. 153-189.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

Ronde 2

Martine Gijssel (a), Annemarie Groot (b) & Christel Dood (a)

(a) Expertisecentrum Nederlands

(b) Expertisecentrum Beroepsonderwijs

Contact: m.gijssel@expertisecentrumnederlands.nl

Taalontwikkeling stimuleren in het mbo: de impact van interventies in de beroepsgerichte vakken

1. Inleiding

Het taalonderwijs in het mbo kent 'generieke' en 'beroepsgerelateerde' taaleisen. De generieke taaleisen zijn wettelijk verankerd in de referentieniveaus taal, met bijbehorende