

Naam auteur	Inge van de Wiel
Vakgebied	Nederlands
Titel	Peerfeedback in het schrijfproces
Onderwerp	Schrijfonderwijs
Opleiding	Interfacultaire Lerarenopleidingen, Universiteit van Amsterdam
Doelgroep	Gymnasium 2
Sleuteltermen	Schrijven, herschrijven, schrijfonderwijs, feedback geven, feedback ontvangen
Bibliografische referentie	Wiel, I. van de (2014). <i>Peerfeedback in het schrijfproces</i>. Amsterdam: Interfacultaire Lerarenopleidingen UvA.
Studentnummer	9706739
Begeleiders	W.A. Groeneweg & G.C.W. Rijlaarsdam
Beoordelaars	W.A. Groeneweg & T. Janssen
Datum	04-01-2015

Ontwerponderzoek paper 5

Evaluatie

1. Samenvatting paper 1

Leerlingen gaven elkaar vorig jaar in de peerfeedbackronde bij het schrijven van betogen geen bruikbare feedback voor herschrijving. Daarbij was er toen geen ruimte voor het uitvoeren van de herschrijffase. Mijn ontwerphypothese is nu: Als ik de feedbackfase verbeter op twee punten (zie ontwerpregel 1 en 2) én de herschrijffase daaraan toevoeg (zie ontwerpregel 3), dan zullen leerlingen elkaar bruikbare feedback geven waarmee ze in de herschrijffase hun eerste versie kunnen herschrijven tot een tekst die beter is op de punten waarop de door hen geaccepteerde feedback betrekking had. De ontwerpregels hierbij: (1) het feedbackformulier moet ingericht zijn met een 'spontane' en een 'analytische' lezersreactie, een Likertschaal om het bevraagde tekstaspect te scoren en hierbij ruimte bieden voor tekstvoorbeelden, effect op de lezer en herschrijfsuggesties, (2) leerlingen moeten helder geïnstrueerd worden over bruikbare feedback, doel, het feedbackformulier en het vervolg, (3) in de herschrijffase moeten leerlingen leren hoe zij hun feedback kunnen verwerken tot een betere tekst.

Uit de eerste versie, de feedbackformulieren, het feedbackverwerkingsformulier en de geschreven versie van negen leerlingen uit de steekproef van Gymnasium 2 moet blijken of de interventie geslaagd is op het niveau van *leerresultaat*. Met een evaluatieverslag wordt gemeten of er ook op het niveau van *leerervaring* een verbetering is opgetreden.

2. Presentatie en analyse van de resultaten

Voordat ik een antwoord formuleer op de onderzoeksvragen die centraal stonden in het onderzoek, zet ik uiteen op welke manier ik de data heb verwerkt. De gebruikte data zijn geproduceerd door negen leerlingen van Gymnasium 2. Deze leerlingen zijn van tevoren in groepen van drie bij elkaar ingedeeld op basis van de kwaliteit van de eerste versie van het proefbetoon, hierbij lettend op de drie domeinen doelgerichtheid, structuur en taalgebruik die op het feedbackformulier worden bevraagd. Ik heb getracht gemengde groepen samen te stellen van zwakke, gemiddelde en sterke(re) schrijvers. Op die manier konden de leerlingen zoveel mogelijk van elkaar leren in de interactie

tijdens de uitvoering van de feedbackronde en zou geen van de groepen een duidelijke voor- of achterstand hebben. De samenstelling van de groepen was als volgt, waarbij de leerlingnummers uniek zijn voor alle notaties in dit paper:

Tabel 1 Indeling van de groepen leerlingsschrijvers en -lezers

Groep 1	Groep 2	Groep 3
Leerling 1 - sterk	Leerling 4 - gemiddeld	Leerling 7 - gemiddeld
Leerling 2 - gemiddeld	Leerling 5 - sterk	Leerling 8 - sterk
Leerling 3 - zwak	Leerling 6 - zeer sterk	Leerling 9 - zwak

In de feedbackronde gaf groep 1 feedback op de teksten van groep 2, groep 2 op groep 3 en groep 3 op groep 1.

Voor de meting op leerresultaat heb ik per leerling de volgende documenten bekeken:

- De eerste versie van het proefbetoog;
- De drie ontvangen feedbackformulieren;
- Het feedbackverwerkingsformulier;
- De gereviseerde tekst.

Het feedbackformulier bestond uit een 'spontaan' deel en een 'analytisch' deel. Omdat de vier vragen van het spontane deel exact hetzelfde bevragen als de dertien vragen in het analytisch deel (vraag A en B: doelgerichtheid, vraag C: structuur, vraag D: taalgebruik, zie bijlage I), worden de data van het spontane deel hier buiten beschouwing gelaten. De dertien vragen van het analytisch deel vielen binnen de domeinen doelgerichtheid (vraag 1 t/m 5), structuur (vraag 6 t/m 10) en taalgebruik (vraag 11 t/m 13). Bij iedere vraag werd de leerling geacht aan vier criteria te voldoen wilde de feedback bruikbaar zijn: score op een Likertschaal van 1 (nee, niet gehaald) naar 2 (ja, maar..) tot 3 (ja, goed gedaan) op het bevraagde tekstaspect, tekstvoorbeelden, explicietie van het effect op de lezer en suggesties voor herschrijving. Voor de dataverwerking heb ik per vraag bekeken in hoeverre de feedbackgever heeft voldaan aan deze criteria. Hierbij heb ik de volgende puntentoekenning per vraag aangehouden:

- **Score 0** wanneer de feedback onder de maat is en geen hulp biedt aan de schrijver;
- **Score 1** wanneer de feedback (net) voldoende is, ten minste een score geeft en de invulling van (een van de) andere drie criteria voor de schrijver houvast biedt om de gegeven feedback te verwerken in de herschrijving;
- **Score 2** wanneer de feedback aan alle criteria voldeed en de schrijver zonder twijfel inzicht krijgt in de werking van het bevraagde tekstaspect.

Alle data die de feedbackformulieren opleverden zijn, gezien de mogelijke subjectiviteit van mij als beoordelaar, tevens gecodeerd door een tweede beoordelaar (zie bijlage II). De correlatie tussen beide beoordelaars over de somscores per feedbackformulier (N=27) was .99. Daarmee kunnen we deze metingen als betrouwbaar beschouwen en is de verdere verwerking gedaan met mijn eigen coderingen.

De per leerling opgetelde scores zijn vervolgens op twee manieren omgezet in kruistabellen: kwaliteit van de feedback die de leerlingen *ontvingen* (zie bijlage III.A) en de kwaliteit van de feedback die de leerlingen *gaven* (zie bijlage III.B). Omdat de absolute puntentaallen nog weinig overzicht bieden, heb ik ook hier een code ingezet, waarbij ik uitging van 13 punten van de 26 mogelijke als grens tussen onvoldoende en voldoende. Het gemiddeld puntenaantal van de drie gegeven én ontvangen feedbackformulieren leverde vervolgens per leerling een totaalscore op:

- **Score 0** wanneer het gemiddeld aantal punten van drie feedbackformulieren onder de 12 lag;
- **Score 1** wanneer het gemiddeld aantal punten tussen 12 en 14 lag;
- **Score 2** wanneer het boven de 14 lag.

Daarnaast heb ik de feedbackverwerkingsformulieren en de twee tekstversies per leerling bekeken om te zien van welke vragen de leerling de feedback accepteerde, heeft getracht deze te verwerken in de revisiefase en of hij hier wel of niet in slaagde (zie de verwerkingsschema's in bijlage IV). Ook hier heeft dezelfde tweede beoordelaar onafhankelijk van mij 19 willekeurig gekozen items gecodeerd. De overeenstemming hierbij was .78 Cohen's Kappa, waarmee we ook deze metingen als betrouwbaar kunnen beschouwen en ik mijn eigen coderingen als uitgangspunt kon nemen.

Het onderscheid tussen doelgerichtheid, structuur en taalgebruik heb ik aangehouden, zodat gemakkelijk valt te zien binnen welk domein feedback het grootste rendement oplevert. In tabel 2 hieronder zijn alle zoals hierboven beschreven bewerkte data verzameld:

Tabel 2

1. De kwaliteit van de gegeven feedback aan drie leerlingen (0=onvoldoende, 1=voldoende, 2=goed)
2. De kwaliteit van de feedback, ontvangen van drie leerlingen (0=onvoldoende, 1=voldoende, 2=goed)
3. De kwaliteit van de revisieactiviteit op basis van drie feedbackformulieren:
 - 'niet zichtbaar-niet geslaagd' = feedback wél geaccepteerd, gepoogd te verwerken, maar dit is niet zichtbaar in tweede tekst en dus niet geslaagd
 - 'zichtbaar-niet geslaagd' = feedback geaccepteerd, zichtbaar verwerkt in tweede tekst, maar zonder geslaagd resultaat
 - 'geslaagd' = feedback zichtbaar verwerkt in tweede tekst, met verbetering als resultaat

LL-nr	Kwaliteit gegeven feedback	Kwaliteit ontvangen feedback	Kwaliteit van geplande revisies (geaccepteerde feedback)		
			Doelgerichtheid	Structuur	Taalgebruik
1 sterk	0	2	1x geslaagd	2x niet zichtbaar - niet geslaagd	1x geslaagd 1x niet zichtbaar - niet geslaagd
2 gem	0	2	1x niet zichtbaar - niet geslaagd	2x geslaagd	
3 zwak	0	1	1x niet zichtbaar - niet geslaagd	1x zichtbaar - niet geslaagd 1x geslaagd	
4 gem	1	2	1x geslaagd	2x zichtbaar - niet geslaagd 1x geslaagd	
5 sterk	2	2	1x niet zichtbaar - niet geslaagd		
6 sterk	2	0	2x geslaagd	1x geslaagd	2x niet zichtbaar - niet geslaagd
7 gem	2	2	2x geslaagd		
8 sterk	2	0	1x niet zichtbaar - niet geslaagd	2x geslaagd	1x geslaagd
9 zwak	0	0	1x geslaagd 1x zichtbaar - niet geslaagd		

Nu is het tijd om de onderzoeksvragen te beantwoorden. De eerste luidde als volgt:

1. Leiden instructie over feedback en het herziene feedbackformulier tot bruikbare feedback?

De tweede kolom in tabel 2 laat de scores zien van de gemiddelde feedback die de negen leerlingen hebben gegeven aan drie medeleerlingen. Om te bepalen of de gegeven feedback bruikbaar was, heb ik de grens tussen voldoende en onvoldoende op 13 punten (de helft) gesteld. Hiermee blijken leerling 1, 2, 3 en 9 onder de maat te scoren met een 0, leerling 4 scoort gemiddeld met een 1 en leerling 5, 6, 7 en 8 scoren goed met score 2. Bij grofweg de helft van de leerlingen hebben de instructie over feedback en het herziene feedbackformulier daarmee niet tot bruikbare feedback geleid.

Een relatie die we vervolgens bekijken, is die tussen de kwaliteit van de schrijver en de kwaliteit van de feedback die hij geeft. Leerlingen die van tevoren door mij waren ingeschat als zwakke schrijvers (leerling 3 en 9) geven ook zwakke feedback. De ingeschatte gemiddelde schrijvers (leerling 2, 4 en 7) leveren een gemiddeld beeld met score 0, 1 en 2, terwijl de vermoede sterke schrijvers (leerling 1, 5, 6 en 8) met uitzondering van leerling 1 ook werkelijk sterke feedback gaven. Zoomen we in op de feedbackformulieren van leerling 1, dan blijkt hij wél regelmatig een score te geven op het bevroegde tekstaspect, maar verdere invulling van de andere drie criteria vaak overslaat. De schrijvers aan wie hij feedback geeft, kunnen daar niets mee aanvangen bij een eventuele herschrijving. Mijn vermoeden is dat leerling 1, die altijd een uiterst consciëntieuze werkhouding laat zien, delen van de formulieren nu niet naar behoren heeft kunnen vullen wegens tijdgebrek.

In de derde kolom, die een andere schifting van dezelfde data toont - de kwaliteit van de ontvangen feedback - zien we dat drie leerlingen (6, 8 en 9) feedback ontvangen die onder de maat is. Een leerling (3) ontvangt gemiddelde feedback en vijf leerlingen (1, 2, 4, 5 en 7) ontvangen goede feedback. Dit betekent dat de interventie in deze lezing bij de meerderheid wél is geslaagd.

Voor de eerste onderzoeksvraag kunnen we stellen dat, nu de kwaliteit van de allereerste tekst en de inschatting die ik hiermee van tevoren maakte over de 'sterkte' van de leerlingen als schrijvers, redelijk overeenkomt met de kwaliteitsmate waarin de leerlingen in kwestie feedback gaf. Sterke schrijvers maken over het algemeen ook sterker de transfer tussen schrijven, lezen en feedback geven. Samen met de losse scores uit de tweede en derde kolom kunnen we de interventie daarmee niet geheel, maar toch *enigszins* geslaagd noemen.

De tweede onderzoeksvraag was deze:

2. Leidt de geaccepteerde feedback in de herschrijffase tot een betere tekst juist op de punten waarop feedback is gegeven?

De revisie-uitvoering in de vierde kolom uit tabel 2 laat zien dat alle negen leerlingen op doelgerichtheid tezamen 12x een herschrijfpoging ondernamen. Vier maal, bij vier leerlingen (2, 3, 5 en 8), mislukte die poging. Ook op structuur werd 12x een revisie gepoogd door te voeren, door in totaal zes leerlingen (1, 2, 3, 4, 6 en 8). Drie leerlingen lukte het niet om vier pogingen succesvol af te ronden. Kijken we naar de kolom taalgebruik, dan zien we dat van de vijf herschrijfpogingen door drie leerlingen (1, 6 en 8), er ook drie mislukten.

Hieruit kunnen we opmaken dat de leerlingen de meeste revisies op doelgerichtheid en structuur hebben gedaan. In 58% van de gevallen heeft de geaccepteerde feedback in de herschrijffase tot een betere tekst geleid binnen die domeinen. Bij de revisies op taalgebruik is het slagingspercentage lager: slechts 40% van de pogingen heeft hier geleid tot een betere tekst op dat punt. Is de interventie daarmee op dit punt geslaagd? Ook hier kunnen we onmogelijk een volmondig 'ja' neerschrijven. Kijkend naar de slagingspercentages van de revisiepogingen, is ook voor deze onderzoeksvraag de interventie *enigszins* geslaagd te noemen.

Een interessante vraag die overblijft, is deze: waarom is ongeveer de helft van de revisies *niet* succesvol doorgevoerd? Duidelijk wordt hier dat er geen verband lijkt te bestaan tussen de kwaliteit van de ontvangen feedback en het aantal (geslaagde) tekstmutaties. Zo ontvingen vijf leerlingen (1, 2, 4, 5 en 7) overwegend goede feedback. Zij deden samen 15x een herschrijving in hun tweede tekst, waarvan 9x geslaagd. Kijken we naar de leerlingen die gemiddelde of zwakke feedback ontvingen (3, 6, 8 en 9), dan zien we dat zij in totaal 14x een herschrijvingspoging deden, waarvan 8x geslaagd.

Hoe valt dit uitblijvend verband dan te verklaren? Hier noem ik leerling 6 als voorbeeld. Zij ontving feedback van drie lezers, die samengenomen score 0 opleverde: onder de maat. De feedback die echter wél nuttig was (op vraag 1 en 3 bijvoorbeeld: doelgerichtheid) heeft zij geaccepteerd en succesvol weten te verwerken in haar tweede betoog. Deze nuance is in tabel 2 niet goed zichtbaar, maar geeft ons wel een nieuw inzicht: sterke schrijvers zijn, ongeacht de kwaliteit van de feedback die zij ontvangen, eerder in staat de transfer te maken tussen schrijven, lezen, feedback geven én verwerken. Kijken we daarentegen naar de zwakke schrijvers (leerling 3 en 9), dan zien we dat zij 5x een tekstmutatie maken, waarvan 2x succesvol. Hieruit valt op te maken dat zwakke schrijvers relatief minder veranderen aan hun eerste tekst. Daarbij zij opgemerkt dat zij beiden geen bijzonder sterke feedback ontvingen, maar een nadere blik op hun feedbackverwerkingsformulier leert dat zij veel van de ontvangen feedback niet accepteerden. Dit ligt in de lijn der verwachting: zwakkere schrijvers vinden kritisch kijken naar hun eigen product lastiger dan sterkere schrijvers en zullen daardoor minder open staan voor (het nut van) de revisiefase.

Al met al zien we dat gegeven feedback, onvoldoende of niet, in alle gevallen en voor alle soorten schrijvers, leidt tot herschrijvingen. In gedachte genomen dat een mutatie op doelgerichtheid een lastige is omdat die vaak, in tegenstelling tot bijvoorbeeld een mutatie in taalgebruik, de verwevenheid van de hele tekst betreft, is het opvallend dat leerlingen er relatief vaak in slagen deze mutatie succesvol door te voeren. In dat opzicht zou ik de interventie, in elk geval op *leerresultaat*, geslaagd willen noemen, omdat daarmee de algemene leerdoelen van deze lessenreeks glorieus worden gehaald: de leerlingen hebben niet alleen alle fasen in het schrijfproces doorlopen, ook kennen ze nu de tekstwerking van de domeinen doelgerichtheid, structuur en taalgebruik. Rest ons te kijken naar de resultaten op *leerervaring*, die ik hieronder weergeef.

Meting op leerervaring

In dit onderzoek heb ik naast een meting op leerresultaat een tweede meting gedaan op leerervaring. Hiervoor heb ik de leerlingen zeven vragen gesteld waarmee ze schriftelijk reflecteerden op het geleerde.¹ In tabel 3 hieronder vat ik de uitkomsten van deze meting samen (zie voor de gehele uitschrijving bijlage V):

Tabel 3 Evaluatievragen per leerling samengevat

Vraag	1 Wat vond je van de lessen?	2 Hebben de lessen je kijk op schrijven veranderd?	3 Wat vind je van feedback geven en ontvangen?	4 Heb je iets gehad aan de fb die je ontving?	5 Ga je een volgende keer feedback vragen?	6 Weet je nu hoe je een eerste versie kunt herschrijven?	7 Heb je nog andere opmerkingen?
LL							
1 sterk	Leerzaam, leuk	Nee	Handig, leerzaam	Ja	Ja (wanneer voor een cijfer)	Ja; kritiekpunten bekijken	Nee
2 gem	Leerzaam	Ja: schrijven gaat nu makkelijker	Handig	Ja	Ja	-	-
3 zwak	Leerzaam, maar moeilijk: omgaan met fb	Ja	Geven leuk; krijgen afh. van de uitkomst	Ja	Ja (van mijn ouders)	Ja; alinea's verbinden	Meer uitleg in de feedback gewenst
4 gem	Leerzaam, leuk, makkelijk	Nee	Duurt lang en kost moeite	Ja, behalve van leerling 9	Ja	Ja; letten op taalgebruik, grammatica	Nee
5 sterk	Leerzaam, leuk	Nee; schrijven altijd al leuk	Geven moeilijk	Niet heel erg: fb was positief	Ja	Ja; fb goed verwerken	Lessen heel leuk
6 sterk	Leerzaam, interessant, maar ook saai	Ja; betoog schrijven nu makkelijker	Moeilijk, vervelend	Ja, behalve van leerling 9	-	-	-
7 gem	Leerzaam, makkelijk door formulieren	Nee; maar betoog wel makkelijker	Geven lastig	Ja, al was ik het niet altijd eens	Ja	Ja; weet hoe te bepalen of fb terecht is	Leuk project
8 sterk	Leerzaam, soms saai	Nee; nog steeds moeilijk	Geven lastig	Nee (te weinig uitleg bij fb)	Ja	Ja; kijken of ik iets met fb kan	Nee
9 zwak	Leerzaam, maar duurde lang	Nee	Nuttig	Ja	Ja	Ja; gebruik maken van fb	Nee

Uit deze tabel blijkt dat alle negen leerlingen de lessen ten minste als leerzaam ervoeren. Niet alle leerlingen vonden feedback geven makkelijk. Hier werden met name de tijdsdruk en het precies benoemen waar het spaak loopt in de tekst als redenen opgegeven. Ook het ontvangen van feedback werd door sommigen als moeilijk omschreven: 'kritiek' incasseren vindt nu eenmaal niet iedereen prettig. Toch vonden twee leerlingen het project in totaliteit een welkome afwisseling op 'normale lessen'. Wat we nu willen weten, is of de interventie op het niveau van leerervaring succesvol genoemd mag worden. Hiervoor bekijken we de uitkomsten uit tabel 3 opnieuw in het licht van de twee onderzoeksvragen.

Leiden instructie over feedback en het herziene feedbackformulier tot bruikbare feedback? Voor een antwoord op deze onderzoeksvraag kijken we naar de uitkomsten van vraag 4, waarbij de leerlingen gevraagd werd een uitspraak te doen over de bruikbaarheid van de feedback die zij ontvingen.

¹ De zes vragen uit paper 3 van dit onderzoek heb ik op aanraden van mijn beoordelaar T. Janssen uitgebreid naar zeven: ook de bruikbaarheid van de ontvangen feedback dienden de leerlingen nu te beoordelen, zodat ik als docent/onderzoeker niet de enige ben die daarover een uitspraak doet.

Duidelijk wordt dat zeven leerlingen positief antwoorden. Twee leerlingen van die zeven (4 en 6) maken hierbij een pas op de plaats over de feedback die leerling 9 hun gaf. Dit bevestigt zijn score 0 bij gegeven feedback in tabel 2 en is daarmee goed verklaarbaar; leerling 9 kan behalve een zwakke schrijver ook een zwakke feedbackgever worden genoemd. De overige twee leerlingen geven op vraag 4 'nee' als antwoord: leerling 5 geeft aan niet veel te hebben gehad aan de feedback die zij ontving omdat die overwegend positief was. Uiteraard kan zij hieruit opmaken dat ze een goede eerste tekst heeft geschreven, maar in het licht van een eventuele herschrijving is haar reactie te begrijpen. Leerling 8 schrijft tot slot dat zij maar weinig uitleg kreeg bij de feedback die zij ontving: ook dit wordt weerspiegeld in score 0 in tabel 2. Uit deze uitkomsten kan met gemak worden geconcludeerd dat de interventie met betrekking tot deze eerste onderzoeksvraag op het niveau van leerervaring *geslaagd* is.

Leidt daarnaast de geaccepteerde feedback in de herschrijffase tot een betere tekst juist op de punten waarop feedback is gegeven? Deze vraag is moeilijker te beantwoorden dan de vorige. Door de vraagstelling van de evaluatievragen, die niet direct aansluit op deze onderzoeksvraag, zijn we gedwongen hier in te zoomen op de uitkomsten van vraag 6, waarbij de leerlingen gevraagd werd te reageren op een toekomstige schrijfo opdracht en de vraag of zij nu weten hoe feedback te verwerken tot een betere tekst. Twee leerlingen hebben zich onthouden van een antwoord, terwijl vijf leerlingen duidelijk aangeven nu te weten hoe ze herschrijvingen succesvol kunnen doorvoeren. Of dit echt zo is, wil ik betwijfelen voor ten minste leerling 3 en 4; hun antwoorden lijken erop te wijzen dat ze de vraag niet goed begrepen. Leerling 1, 5, 7, 8 en 9 daarentegen lijken te weten hoe ze in het vervolg feedback kunnen accepteren en verwerken tot een betere tekst op de punten waarop die feedback betrekking had. In hoeverre dat echt het geval is - het aantal tekstmutaties afgezet tegen het aantal *geslaagde* tekstmutaties uit tabel 2 levert voor genoemde leerlingen geen patroon op - blijft nu onduidelijk. Voor deze onderzoeksvraag zou ik de interventie daarmee als *niet geslaagd* benoemen.

3. Conclusies en discussie

De ontwerphypothese die aan mijn onderzoek ten grondslag lag, luidde als volgt:

Als ik het probleem dat leerlingen vanuit de peerfeedbackronde geen concrete input voor hun herschrijffase krijgen aanpak door de feedbackfase te verbeteren op twee punten (zie ontwerpregel 1 en 2) en de herschrijffase eraan toevoeg (zie ontwerpregel 3), dan verwacht ik dat zij elkaar bruikbare feedback geven waarmee ze in de herschrijffase hun eerste versie kunnen herschrijven tot een tekst die beter is op de punten waarop de door hen geaccepteerde feedback betrekking had.

In les 1 kwamen ontwerpregel 1 en 2 tot uitdrukking:

1. Als ik wil dat de feedbackronde bruikbare feedback oplevert, dan moet ik het feedbackformulier verbeteren door het in te richten met:
 - Een 'spontane lezersreactie';
 - Een 'analytische lezersreactie';
 - Een Likertschaal;
 - Ruimte voor tekstvoorbeelden, effect op lezer en concrete herschrijfsuggesties.
2. Als ik wil dat de feedbackronde optimaal functioneert, dan moet ik ervoor zorgen dat ik de leerlingen voorafgaand aan de lezersronde *een heldere instructie* geef over vier aspecten van feedback:
 - Wat is feedback?
 - Wat is het doel van feedback?

- Hoe vul je het feedbackformulier met bruikbare feedback?
- Wat gaat ermee gebeuren?

Afgaand op de resultaten uit de paragraaf hierboven kan ik stellen dat de leerlingen door les 1 een betrekkelijk helder beeld hebben gekregen van het nut van feedback en de manier waarop feedback hulp biedt aan de schrijver. Niet alleen de opbrengst van de feedbackformulieren toont dit aan; ook de het resultaat van de meting op leerervaring. Zowel de aandacht van tevoren voor definiëring van feedback, het nut ervan en invulling als hulp aan de schrijver, als het feedbackformulier zelf hebben mijns inziens bijgedragen aan een, al is die relatief, toch succesvolle interventie op leerresultaat en -ervaring.

Twee zaken dienen we hierbij in ogenschouw te nemen, die de relatief positieve uitkomst enkel kunnen versterken. Ten eerste bleek dat de feedback die sommige leerlingen gaven, onder de maat was. Leerling 5 (zie kruistabel in bijlage III.B) geeft bijvoorbeeld drie maal feedback: respectievelijk 7, 22 en 24 punten opleverend. Dit toont aan dat deze leerling wel degelijk in staat is goede feedback te geven, maar door tijdgebrek één feedbackformulier vermoedelijk heeft moeten 'afraffelen'. Vanzelfsprekend kan ik met dit tijdgebrek binnen dit onderzoek geen rekening houden wanneer ik conclusies verbind aan de data, maar het geeft wél aan dat méér tijd de kwaliteit van de feedback en dus de bruikbaarheid ervan, ten gunste zal beïnvloeden. Hetzelfde geldt in deze opzet logischerwijs voor de kwaliteit van de feedback die de leerlingen ontvangen. Ten tweede is dit de eerste keer dat de leerlingen én het gehele schrijfproces doorlopen én feedback geven, ontvangen en verwerken in hun tweede versie. In volgende jaren, zowel door de ontwikkeling van de leerlingen als door die van mij als docent, kan het resultaat van een interventie (of dan: onderwijsinrichting) als deze enkel beter worden.

Ontwerpregel 3 behoeft speciale aandacht. Die luidde als volgt:

Als ik wil dat de feedbackronde optimaal effect sorteert, dan moet ik ervoor zorgen dat ook de herschrijffase een gedegen plaats krijgt in de lessenserie, waarin de leerlingen leren:

- Hoe zij de ontvangen feedback kunnen verwerken;
- Hoe zij vanuit het feedbackverwerkingsformulier en herschrijfplan hun eerste versie kunnen verbeteren op de punten waarop feedback is gegeven en die zij hebben geaccepteerd.

Met het feedbackverwerkingsformulier heb ik getracht de leerlingen stap voor stap te begeleiden bij het proces van reflectie op het eigen schrijven, het verzamelen van feedbackscores, het afwijzen of accepteren van de feedback op basis van argumenten en het opstellen van een herschrijfplan. Het invullen van het formulier was volgens de leerlingen weliswaar veel werk, maar helder in opbouw. Ik heb bij de laatste stap (hoe kom je nu tot herschrijving) betrekkelijk weinig uitleg gegeven, omdat de leerlingen geen vragen stelden en we helaas door de tijd werden opgejaagd. Afgaand op de formulieren van de leerlingen is het hen desondanks behoorlijk goed gelukt om dit onderdeel naar behoren uit te voeren (zie voor een voorbeeld bijlage VI: stap 7 van het feedbackverwerkingsformulier, leerling 7 accepteert feedback en zet deze om in een herschrijfplan). Toch wil ik beweren dat de stap herschrijven wél uitleg behoeft en oefening bovendien; het is een aparte vaardigheid waaraan in het onderwijs mijns inziens te weinig aandacht wordt geschonken. Doen we dit wél, dan zou het rendement danig hoger kunnen zijn en daarmee de kwaliteit van de geschreven teksten. Binnen dit onderzoek is hiervan geen sprake, maar een herontwerp zou in deze lacune kunnen voorzien. In de volgende paragraaf haak ik hier verder op in.

Tot besluit laat de meting op leerervaring zien dat de leerlingen de lessenreeks overwegend positief beoordeelden. Op een enkele 'saai' en 'duurt lang' na vonden alle leerlingen de lessen leerzaam en weten ze beter dan vóór de lessenreeks hoe ze feedback kunnen vragen, geven en verwerken. Daarmee hebben we een goede eerste stap gezet om hen betere (goede) schrijvers te laten worden.

4. Suggesties voor herontwerp

De grootste aanpassing die ik voorsta in een mogelijk herontwerp van zowel het onderzoek als het lesontwerp, betreft zoals inmiddels duidelijk moge zijn, de lengte van het feedbackformulier. In de uitvoering van de lessen (zie paper 4) heb ik in les 1 direct gemerkt dat de leerlingen het formulier, willen ze het goed invullen als hulp aan de schrijver, niet kunnen invullen binnen de 15 minuten die ik ervoor had beraamd; het formulier is behoorlijk arbeidsintensief. Omdat leerlingen elkaar niet zien als expert in taalgebruik - dit ook niet zijn op hun leeftijd - en de feedback binnen dit domein betrekkelijk weinig succesvolle herschrijvingen opleverde, zou ik voorstellen dit domein niet op te nemen op het feedbackformulier. Daarnaast zouden de vragen binnen de domeinen doelgerichtheid en structuur in aantal kunnen worden gekort: in plaats van tien vragen zouden zes gecomprimeerde vragen prima kunnen volstaan voor leerlingen in de tweede klas. Op die manier wordt het feedbackformulier 'behapbaarder', kunnen de leerlingen gemakkelijker op drie teksten feedback geven en blijft er meer tijd over voor de revisiefase. Niet alleen binnen een herontwerp van de lessen, maar ook binnen een eventueel herontwerp van een onderzoek zal deze aanpassing zorgen voor een kwalitatief beter resultaat in de bruikbaarheid van de feedback én in de kwaliteit van de uiteindelijke revisies.

Een tweede aanpassing binnen het lesontwerp stel ik voor in de revisiefase. Zoals hierboven bepleit, is meer uitleg en instructie nodig om ervoor te zorgen dat leerlingen inhoudelijk weten hoe ze hun tekst kunnen reviseren. Mocht de feedback die de schrijver ontvangt niet volledig zijn, dan nog zou hij door die uitleg en het trainen van die vaardigheid (bijvoorbeeld: hoe bepaal je wat je weghaalt in je oude tekst, hoe zie je welke zinnen niet lopen en waarom, hoe herschrijf je een alinea, welke hulpmiddelen staan tot je beschikking?) zijn tekst wellicht kunnen verbeteren. Want niet alleen feedback kan een uitgangspunt zijn voor het reviseren van een tekst; ook de *eigen* scherpe, kritische blik van de schrijver kan hem verder helpen uiteindelijk een sterke(re) tekst op te leveren, van welk genre die dan ook zij. Hierbij moet worden opgemerkt dat het binnen het bestek van één lessenreeks wellicht teveel leerdoelen oplevert. Het strekt dan ook tot aanbeveling dit onderdeel op een ander, later, moment in het curriculum op te nemen.

Een derde suggestie, die strikt genomen noch betrekking heeft op het lesontwerp, noch op het onderzoeksontwerp, zou ik hier toch tot besluit willen opnemen voor alle docenten die schrijflessen verzorgen. Naast Gymnasium 2 heb ik een tweede Brugklas (havo/vwo) onder mijn hoede. Ook voor deze leerlingen stond betoog schrijven de afgelopen periode op het program. Bij hen heb ik in de voorbereiding op het schrijven van het proefbetoog, voorafgaand aan de feedbackronde, het schrijven *gemodeld*; op de beamer geprojecteerd heb ik hardopdenkend een betoog geschreven. De leerlingen observeerden mij aan de hand van observatievragen die we daarna bespraken. Zoals ook in de literatuur wordt betoogd², lieten de uiteindelijke teksten van deze klas me later zien dat dit een uitstekende manier is om de werking van bijvoorbeeld doelgerichtheid en publiekgerichtheid aan te leren: deze leerlingen zijn er, misschien nog wel beter dan de leerlingen uit Gymnasium 2, indrukwekkend goed in geslaagd hun lezers bij hun tekst te betrekken en een overtuigende argumentatie neer te zetten bij hun standpunt. *Modeling* kan met andere woorden, een zeer effectieve strategie zijn voor de docent om haar leerlingen inzicht te geven in het schrijfproces en alles wat daarbij komt kijken.

² Zie bijvoorbeeld: Braaksma, M.A.H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1-36.

Of: Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., & Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write. Practise and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), pp. 53-83.

5. Terugblik

Tijd om terug te kijken naar paper 1, waarin ik vanuit de lessituatie van vorig jaar eerst de theorie verkende en van daaruit tot mijn ontwerphypothese kwam. Tijdens mijn verkenning van de literatuur over schrijfonderwijs werd duidelijk dat de rol die peerfeedback zou kunnen spelen in het schrijfproces er een is die ik graag een prominente plaats wil geven in de schrijflessen die ik verzorg. Met dit onderzoek heb ik dat gefundeerder gedaan dan het jaar ervoor. De opbrengst van de feedbackformulieren heeft ervoor gezorgd dat de leerlingen een aantal succesvolle herschrijvingen konden doen én het hele schrijfproces, in tegenstelling tot vorig jaar, een keer helemaal hebben doorlopen. Hierdoor is de focus verschoven van product naar proces, waarbij de rol van de docent beperkt kon blijven tot een minimum. Dit bewijst eens te meer dat we het traditionele schrijfonderwijs waarin leerlingen teksten schrijven voor de docent die nauwelijks feedback geeft, maar vaak direct een oordeel in de vorm van een cijfer, achter ons zouden moeten laten. De leerlingen zijn prima in staat, wanneer de kans gegeven, om elkaar en zichzelf door peerfeedback betere schrijvers te laten worden.

Voor mijzelf is duidelijk geworden dat ik veel van de leerlingen kan vragen. Hoewel ik dit altijd al deed, heb ik door dit onderzoek nóg sterker het idee dat leerlingen eerder op een hoger niveau komen door ze op het juiste moment, met de juiste middelen en hoge verwachtingen flink uit te dagen. Niet alleen uit de evaluatieverslagen van de leerlingen voor de meting op leerervaring blijkt dat dit zo werkt. Ik heb de mapjes met alle documentatie aan het eind van de lessenreeks van alle leerlingen nogmaals van feedback voorzien vóór de toets; de kwaliteit van de toetsbetogen heeft me positief verrast. Het maakt me trots op de leerlingen en sterkt me in het idee dat zij de hoofdrol dienen te spelen in hun eigen leerproces, waarin ik als docent een bescheiden en begeleidende rol dien in te nemen.

Bijlagen

Bijlage I	Het feedbackformulier zoals gebruikt in het onderzoek
Bijlage II	Intersubjectieve overeenstemming beoordelaar 1-beoordelaar 2 voor de feedbackdata
Bijlage III	Kruistabellen A (gegeven feedback) en B (ontvangen feedback)
Bijlage IV	Verwerkingsschema's kwaliteitsmeting tekstmutaties
Bijlage V	Uitwerkingen evaluatievragen voor meting op leerervaring
Bijlage VI	Voorbeeld (leerling 7) van geaccepteerde feedback, verwerkt in herschrijfplan

Bijlage I Het feedbackformulier zoals gebruikt in het onderzoek

Het feedbackformulier

De spontane lezer aan het woord

Lees het betoog eerst snel door en omcirkel daarna de score die jij vindt passen bij de vragen hieronder. Denk niet te lang na: het gaat om je eerste spontane reactie!

A. Het werd me duidelijk wat ik moest gaan denken of vinden.

1	2	3
Nee!	Ja, maar..	Ja!

Toelichting

.....

.....

B. Ik ben overtuigd door dit betoog.

1	2	3
Nee!	Ja, maar..	Ja!

Toelichting

.....

.....

C. Ik kon de opbouw van de tekst goed volgen.

1	2	3
Nee!	Ja, maar..	Ja!

Toelichting

.....

.....

D. Ik vond het taalgebruik goed te begrijpen.

1	2	3
Nee!	Ja, maar..	Ja!

Toelichting

.....

.....

**Schrijf hieronder op welke indruk het betoog op je maakte. Denk ook hier niet te lang over na.
Voor de schrijver is je eerste indruk heel belangrijk om te lezen.**

.....

.....

.....

.....

.....

De analytische lezer aan het woord

Nu begint het serieuze werk. Lees het betoog nog een keer, maar nu intensiever. Overleg daarna met je groepsleden over de 13 vragen die hieronder volgen. Je geeft weer een score (omcirkel het cijfer dat jij vindt passen: 1 = helemaal niet mee eens, 2 = niet echt mee eens, 3 = ja, maar het kan beter, 4 = een beetje mee eens en 5 = helemaal mee eens). Ook geef je bij iedere vraag voorbeelden uit de tekst, je schrijft op wat het effect van de score is op jou als lezer en tot slot geef je herschrijfsuggesties voor de schrijver: met welke formulering of aanpassing kan hij zijn tekst beter maken volgens jou?

Let op: het kan zijn dat jullie het niet helemaal eens zijn over een vraag. Dat is niet erg. Je kunt gewoon invullen wat *jij* vindt.

DEEL I Doelgerichtheid: overtuigingskracht

1. Wordt duidelijk wat de lezers moeten gaan denken of vinden?

1	2	3
Nee	Ja, maar...	Ja
De schrijver maakt niet duidelijk dat hij zijn lezers wil overtuigen van zijn standpunt. Dit komt doordat: <ul style="list-style-type: none">▪ de mening ontbreekt▪ het is onduidelijk wat de schrijver denkt▪ het is niet duidelijk wat de schrijver bedoelt▪ de schrijver kiest niet duidelijk zijn standpunt▪	De schrijver moet duidelijker maken wat de lezer moet gaan vinden of denken. Wat kun je eraan doen? <ul style="list-style-type: none">▪ standpunt duidelijker maken▪ alles wat afleidt van het standpunt weghalen▪ duidelijker formuleren▪ ideeën duidelijker aan elkaar koppelen▪	De schrijver maakt heel duidelijk wat de lezer moet gaan denken of vinden: <ul style="list-style-type: none">▪ de hoofdgedachte is duidelijk▪ het doel (overtuigen) is duidelijk▪ het standpunt van de schrijver is duidelijk

Voorbeelden uit de tekst

.....

.....

Effect op de lezer

.....

.....

Advies voor herschrijving

.....

.....

2. Gebruikt de schrijver de juiste argumenten om zijn standpunt te ondersteunen?

1	2	3
Nee	Ja, maar...	Ja
<p>Voor dit doel had de schrijver andere argumenten moeten gebruiken, zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ <p>De argumenten zijn teveel los zand: er moet meer samenhang komen tussen de onderdelen.</p>	<p>De meeste argumenten passen bij het standpunt. Maar het kan wel beter, namelijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ 	<p>Alle argumenten zijn goed gekozen en hangen goed met elkaar samen.</p>

Voorbeelden uit de tekst

.....

Effect op de lezer

.....

Advies voor herschrijving

.....

.....

3. Gebruikt de schrijver genoeg informatie om zijn doel te bereiken?

1	2	3
Nee	Ja, maar...	Ja
<p>Er moet veel meer informatie bij, zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ 	<p>De noodzakelijke gegevens staan in de tekst, maar sommige informatie zou toegevoegd of aangevuld kunnen worden, zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ 	<p>De noodzakelijke gegevens staan in de tekst, er is niets belangrijks weggelaten. Alle informatie draagt bij tot het doel.</p>

Voorbeelden uit de tekst

.....

Effect op de lezer

.....

Advies voor herschrijving

.....

.....

4. Is de redenering van de schrijver aanvaardbaar?

1	2	3
Nee	Ja, maar...	Ja
De redenen die de schrijver aanvoert om zijn standpunt aan te nemen, zijn niet acceptabel voor de lezer. De schrijver moet zijn argumenten beter uitleggen of koppelen aan het standpunt.	De redenering is aanvaardbaar, maar kan overtuigender worden gebracht.	De redenering is aanvaardbaar en wordt overtuigend gebracht.

Voorbeelden uit de tekst

Effect op de lezer

Advies voor herschrijving

5. Is het standpunt van de schrijver aanvaardbaar?

1	2	3
Nee	Ja, maar...	Ja
Wat de schrijver wil dat de lezers gaan denken of vinden, zullen zij niet willen of kunnen accepteren. Het standpunt is namelijk: <ul style="list-style-type: none"> ▪ niet realistisch ▪ te ouderwets ▪ te nieuwerwets ▪ 	Wat de schrijver wil dat de lezers gaan denken of vinden, zullen ze wel kunnen of willen accepteren, maar de aanvaardbaarheid kan wel worden verhoogd. De schrijver moet duidelijker laten zien dat zijn oplossing uitgevoerd kan worden en dat de problemen opgelost kunnen worden.	De lezers zullen het standpunt van dit betoog zeker aanvaarden. Het standpunt is realistisch en geloofwaardig.

Voorbeelden uit de tekst

Effect op de lezer

Advies voor herschrijving

6. Is de tekst uiterlijk goed verzorgd: zichtbaar ingedeeld in inleiding, midden en slot?

1	2	3
Nee	Ja, maar...	Ja
Het betoog is een onoverzichtelijke brei van woorden zonder witregels, tussenkopjes of inspringingen.	Over het algemeen in orde, maar het kan wel beter, bijvoorbeeld door: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ 	Ja, zodra de lezer de tekst onder ogen krijgt, ziet hij in één keer een duidelijke indeling: inleiding - witregel - alinea middenstuk - witregel - alinea middenstuk (etc.) - witregel - slot.

Voorbeelden uit de tekst

.....

Effect op de lezer

.....

Advies voor herschrijving

.....

.....

7. Is de opbouw van de tekst (inleiding, midden, slot) in grote lijnen in orde?

1	2	3
Nee	Ja, maar...	Ja
In dit betoog zijn wel één of meer delen te onderscheiden, maar ze lijken niet in de goede volgorde te staan. Een van de drie delen doet niet wat hij zou moeten doen. De drie delen staan niet in een juiste verhouding met elkaar: sommige delen zijn te lang of te kort.	De schrijver kan nog iets verbeteren aan.. <ul style="list-style-type: none"> ▪ inleiding ▪ midden ▪ slot 	Er zijn duidelijk drie delen te zien met elk een eigen functie. De delen staan in de juiste lengteverhouding met elkaar. In de inleiding wordt op het middenstuk vooruitgelopen, het middenstuk is aan de inleiding gekoppeld en het slot hangt aan de inleiding (hoofdgedachte) en het middenstuk (informatie) vast.

Voorbeelden uit de tekst

.....

Effect op de lezer

.....

Advies voor herschrijving

.....

.....

8. Bevatten de inleiding en het slot een standpunt?

1	2	3
Nee	Ja, maar...	Ja
<p>Een standpunt ontbreekt in de inleiding, of is helemaal niet duidelijk.</p> <p>Een samenvattende formulering ontbreekt in het slot of is helemaal niet duidelijk.</p>	<p>In de inleiding staat wel een standpunt, maar de schrijver kan dit beter duidelijker formuleren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <p>In het slot staat wel een standpunt, maar de schrijver kan dit beter duidelijker formuleren:</p> <ul style="list-style-type: none"> 	<p>In de inleiding staat een duidelijk standpunt.</p> <p>In het slot wordt heel goed samengevat, zonder dat de lezer het gevoel krijgt: 'Dat heb je al gezegd!' Goede afronding.</p>

Voorbeelden uit de tekst

.....

Effect op de lezer

.....

Advies voor herschrijving

.....

.....

9. Zijn de alinea's goed met elkaar verbonden?

1	2	3
Nee	Ja, maar...	Ja
<p>De alinea's zijn niet goed met elkaar verbonden, staan los van elkaar. De schrijver springt van de hak op de tak: de lezer volgt het niet meer. De 'lijm' ontbreekt in de tekst.</p>	<p>Over het algemeen in orde, maar er is ruimte voor verbetering:</p> <ul style="list-style-type: none"> 	<p>Er is een duidelijke lijn in het betoog. De alinea's zijn goed met elkaar verbonden. Goede verbindingszinnen en lijmwoorden, die de lezer door de tekst begeleiden. Er zit structuur in de volgorde van de alinea's (bijvoorbeeld: oorzaak+gevolg, vergelijking, tegenstelling, etc.).</p>

Voorbeelden uit de tekst

.....

Effect op de lezer

.....

Advies voor herschrijving

.....

.....

10. Zitten de alinea's goed in elkaar?

1	2	3
Nee	Ja, maar...	Ja
Veel alinea's zijn niet opgebouwd uit kernzin en uitwerking. Alinea's zijn te lang of te kort. Kernzinnen ontbreken of zijn heel moeilijk te vinden. Alinea's zijn opgebouwd uit losse zinnen.	De meeste alinea's bevatten een duidelijke kernzin en een uitwerking. Er is een enkele alinea die te vol is of te leeg.	Alle alinea's zitten helder in elkaar: een hoofdgedachte in een kernzin en een uitwerking. De hoofdgedachten zijn makkelijk te vinden (1 ^e , 2 ^e of laatste zin). Alinea's zijn groepen zinnen die duidelijk bij elkaar aansluiten.

Voorbeelden uit de tekst

.....

.....

Effect op de lezer

.....

.....

Advies voor herschrijving

.....

.....

DEEL III Taalgebruik

11. Is het taalgebruik *correct*?

1	2	3
Nee	Ja, maar...	Ja
Er zitten fouten in de spelling en de leestekens. Er zitten fouten in de zinsbouw: <ul style="list-style-type: none"> ▪ volgorde van woorden ▪ verwijswaarden ▪ onderwerp en persoonsvorm sluiten niet op elkaar aan 	Er zitten een paar fouten in het taalgebruik.	Fouten in zinsbouw, spelling en leestekens zijn niet te ontdekken. Het betoog kan wat dit onderdeel betreft meteen naar de drukker.

Voorbeelden uit de tekst

.....

.....

Effect op de lezer

.....

.....

Advies voor herschrijving

.....

.....

12. Is het taalgebruik niet te moeilijk of te makkelijk voor dit publiek?

1	2	3
Nee	Ja, maar...	Ja
Het taalgebruik is te makkelijk of te moeilijk. Als het te makkelijk is, kleineert de schrijver de lezers. Als het te moeilijk is, lijkt het erop dat de schrijver niet weet wie zijn lezers zijn.	Gepast taalgebruik over het algemeen. Verbeterpunten: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ 	Heel duidelijk taalgebruik, precies goed van moeilijkheidsgraad. Past heel goed bij deze lezers.

Voorbeelden uit de tekst

.....

Effect op de lezer

.....

Advies voor herschrijving

.....

.....

13. Zit er genoeg variatie in de zinsbouw?

1	2	3
Nee	Ja, maar...	Ja
De zinnen zijn steeds op dezelfde manier gebouwd: onderwerp – pv – rest. Er is geen variatie in zinslengte: vrijwel alle zinnen zijn even lang.	De schrijver kan hier en daar nog wat verbeteren in de zinsbouw.	De zinnen zijn gevarieerd in lengte en zinsbouw. De tekst leest heel soepel daardoor.

Voorbeelden uit de tekst

.....

Effect op de lezer

.....

Advies voor herschrijving

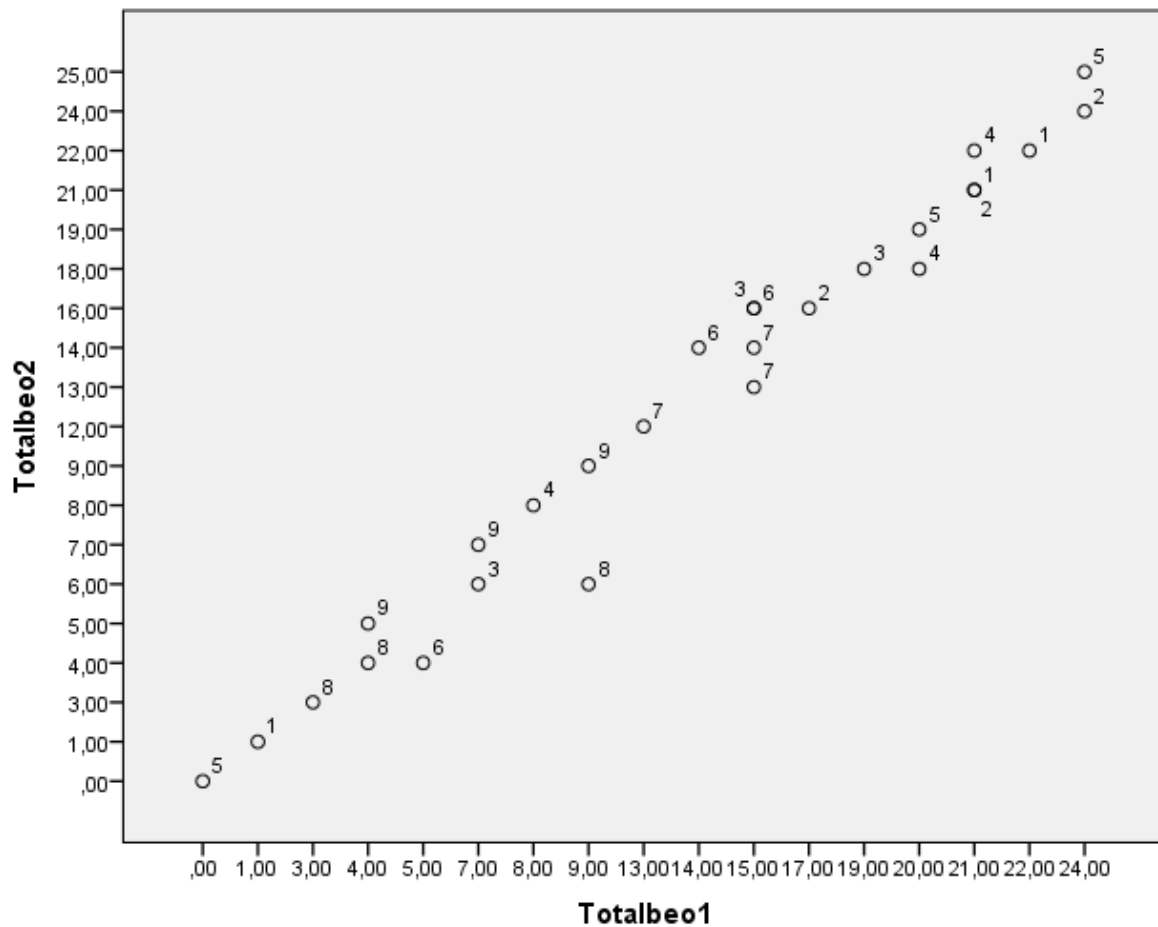
.....

.....

Einde van het feedbackformulier. Namens de schrijver: dank je wel voor het invullen!

Bijlage II Intersubjectieve overeenstemming: correlatieberekeningen SPSS beoordelaar 1-beoordelaar 2

In deze tabel zien we het puntenaantal dat ik heb toegekend op de X-as, versus het puntenaantal dat beoordelaar 2 (een eerstegraads docent Nederlands) heeft toegekend op de Y-as. Waar de diagonale lijn van linksonder naar rechtsboven wordt onderbroken, wijst dit op een afwijkende scoretoekenning tussen de twee beoordelaars. Uit dit schema wordt duidelijk dat slechts een klein aantal feedbackformulieren anders is beoordeeld.



Bijlage III

Kruistabellen

In de twee kruistabellen hieronder zien we het totaal aan punten die de leerlingen aan feedback ontvingen (kruistabel A) en aan feedback gaven (kruistabel B). De gemiddelden staan genoteerd in de voorlaatste rij; daaronder de score die is toegekend. Hierbij geldt: onder 12 punten score 0, tussen 12 en 14 punten score 1 en boven 14 punten score 2.

Kruistabel A

Leerlingenschrijvers: ontvangen feedback

	Leerlingnummers: feedback die de schrijvers ontvingen								
Punten	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0					0				
1	1								
2									
3								1	
4								1	1
5						1			
6									
7			1						1
8				1					
9								1	1
10									
11									
12									
13							1		
14						1			
15			1			1	2		
16									
17		1							
18									
19			1						
20				1	1				
21	1	1		1					
22	1								
23									
24		1			1				
Totaal	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Gem	14,66	20,66	13,66	16,33	14,66	11,33	14,33	5,33	6,66
Score	2	2	1	2	2	0	2	0	0

Kruistabel B

Leerlingeizers: gegeven feedback

	Leerlingnummers: feedback die de lezers gaven								
Punten	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0									1
1				1					
2									
3	1								
4	1		1						
5									1
6									
7		1			1				
8									1
9		1	1						
10									
11									
12									
13	1								
14								1	
15		1	1			1	1		
16									
17				1					
18									
19				1					
20								2	
21						2	1		
22					1				
23									
24					1		1		
Totaal	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Gem	6,66	10,33	9,33	12,33	17,66	19	20	18	4,33
Score	0	0	0	1	2	2	2	2	0

Bijlage IV Kwaliteitsmetingen eerste en herschreven versie

In deze schema's staat per leerling aangegeven of zij feedback heeft ontvangen van zijn drie lezers op de dertien vragen van het feedbackformulier, waarbij vraag 1 t/m 5 betrekking hadden op doelgerichtheid (D), vraag 6 t/m 10 op structuur (S) en vraag 11 t/m 13 op taalgebruik (T). In de tweede kolom staat genoteerd of de leerling in kwestie de feedback heeft geaccepteerd of afgewezen, in de derde kolom of de leerling een zichtbare revisiepoging heeft gedaan en tot besluit in de laatste kolom of die revisiepoging ook daadwerkelijk een verbetering opleverde.

Leerling 1	1. Feedback ontvangen op deze vraag?	2. Feedback geaccepteerd?	3. Zichtbaar verwerkt in herschreven versie?	4. Herschreven versie verbeterd op dit punt?
Vraag				
1D	Ja	Ja	Ja	Ja
2D	Ja	Nee	-	-
3D	Ja	Nee	-	-
4D	Ja	Nee	-	-
5D	Ja	Nee	-	-
6S	Ja	Nee	-	-
7S	Ja	Nee	-	-
8S	Ja	Ja	Nee	Nee
9S	Ja	Nee	-	-
10S	Ja	Ja	Nee	Nee
11T	Ja	Nee	-	-
12T	Ja	Ja	Ja	Ja
13T	Ja	Ja	Nee	Nee
Totalen	13x ja	5x ja; 8x nee	2x ja; 3x nee	2x ja; 3x nee

Leerling 2	1. Feedback ontvangen op deze vraag?	2. Feedback geaccepteerd?	3. Zichtbaar verwerkt in herschreven versie?	4. Herschreven versie verbeterd op dit punt?
Vraag				
1D	Ja	Nee	-	-
2D	Ja	Ja	Nee	Nee
3D	Ja	Nee	-	-
4D	Ja	Nee	-	-
5D	Ja	Nee	-	-
6S	Ja	Ja	Ja	Ja
7S	Ja	Ja	Ja	Ja
8S	Ja	Nee	-	-
9S	Ja	Nee	-	-
10S	Ja	Nee	-	-
11T	Ja	Nee	-	-
12T	Ja	Nee	-	-
13T	Ja	Nee	-	-
Totalen	13x ja	3x ja; 10x nee	2x ja; 1x nee	2x ja; 1x nee

Leerling 3	1. Feedback ontvangen op deze vraag?	2. Feedback geaccepteerd?	3. Zichtbaar verwerkt in herschreven versie?	4. Herschreven versie verbeterd op dit punt?
Vraag				
1D	Ja	Nee	-	-
2D	Ja	Nee	-	-
3D	Ja	Ja	Nee	Nee
4D	Ja	Nee	-	-
5D	Ja	Nee	-	-
6S	Ja	Nee	-	-
7S	Ja	Nee	-	-
8S	Ja	Nee	-	-
9S	Ja	Ja	Ja	Ja
10S	Ja	Ja	Ja	Nee
11T	Ja	Nee	-	-
12T	Ja	Nee	-	-
13T	Ja	Nee	-	-
Totalen	13x ja	3x ja; 10x nee	2x ja; 1x nee	1x ja; 2x nee

Leerling 4	1. Feedback ontvangen op deze vraag?	2. Feedback geaccepteerd?	3. Zichtbaar verwerkt in herschreven versie?	4. Herschreven versie verbeterd op dit punt?
Vraag				
1D	Ja	Nee	-	-
2D	Ja	Ja	Ja	Ja
3D	Ja	Nee	-	-
4D	Ja	Nee	-	-
5D	Ja	Nee		
6S	Ja	Ja	Ja	Nee
7S	Ja	Ja	Ja	Nee
8S	Ja	Ja	Ja	Ja
9S	Ja	Nee	-	-
10S	Ja	Nee	-	-
11T	Ja	Nee	-	-
12T	Ja	Nee	-	-
13T	Ja	Nee	-	-
Totalen	13x ja	4x ja; 9x nee	4x ja	2x ja; 2x nee

Schrijver 5	1. Feedback ontvangen op deze vraag?	2. Feedback geaccepteerd?	3. Zichtbaar verwerkt in herschreven versie?	4. Herschreven versie verbeterd op dit punt?
Vraag				
1D	Ja	Nee	-	-
2D	Ja	Nee	-	-
3D	Ja	Nee	-	-
4D	Ja	Nee	-	-
5D	Ja	Ja	Nee	Nee
6S	Ja	Nee	-	-
7S	Ja	Nee	-	-
8S	Ja	Nee	-	-
9S	Ja	Nee	-	-
10S	Ja	Nee	-	-
11T	Ja	Nee	-	-
12T	Ja	Nee	-	-
13T	Ja	Nee	-	-
Totalen	13x ja	1x ja; 12x nee	1x nee	1x nee

Schrijver 6	1. Feedback ontvangen op deze vraag?	2. Feedback geaccepteerd?	3. Zichtbaar verwerkt in herschreven versie?	4. Herschreven versie verbeterd op dit punt?
Vraag				
1D	Ja	Ja	Ja	Ja
2D	Ja	Nee	-	-
3D	Ja	Ja	Ja	Ja
4D	Ja	Nee	-	-
5D	Ja	Nee	-	-
6S	Ja	Nee	-	-
7S	Ja	Ja	Ja	Ja
8S	Ja	Nee	-	-
9S	Ja	Nee	-	-
10S	Ja	Nee	-	-
11T	Ja	Ja	Nee	Nee
12T	Ja	Nee	-	-
13T	Ja	Ja	Nee	Nee
Totalen	13x ja	5x ja; 8x nee	3x ja; 2x nee	3x ja; 2x nee

Leerling 7	1. Feedback ontvangen op deze vraag?	2. Feedback geaccepteerd?	3. Zichtbaar verwerkt in herschreven versie?	4. Herschreven versie verbeterd op dit punt?
Vraag				
1D	Ja	Nee	-	-
2D	Ja	Ja	Ja	Ja
3D	Ja	Nee	-	-
4D	Ja	Ja	Ja	Ja
5D	Ja	Nee	-	-
6S	Ja	Nee	-	-
7S	Ja	Nee	-	-
8S	Ja	Nee	-	-
9S	Ja	Nee	-	-
10S	Ja	Nee	-	-
11T	Ja	Nee	-	-
12T	Ja	Nee	-	-
13T	Ja	Nee	-	-
Totalen	13x ja	2x ja; 11x nee	2x ja	2x ja

Leerling 8	1. Feedback ontvangen op deze vraag?	2. Feedback geaccepteerd?	3. Zichtbaar verwerkt in herschreven versie?	4. Herschreven versie verbeterd op dit punt?
Vraag				
1D	Ja	Nee	-	-
2D	Ja	Nee	-	-
3D	Ja	Ja	Nee	Nee
4D	Ja	Nee	-	-
5D	Ja	Nee	-	-
6S	Ja	Ja	Ja	Ja
7S	Ja	Nee	-	-
8S	Ja	Ja	Ja	Ja
9S	Ja	Nee	-	-
10S	Ja	Nee	-	-
11T	Ja	Ja	Ja	Ja
12T	Ja	Nee	-	-
13T	Ja	Nee	-	-
Totalen	13x ja	4x ja; 9x nee	3x ja; 1x nee	3x ja; 1x nee

Leerling 9	1. Feedback ontvangen op deze vraag?	2. Feedback geaccepteerd?	3. Zichtbaar verwerkt in herschreven versie?	4. Herschreven versie verbeterd op dit punt?
Vraag				
1D	Ja	Nee	-	-
2D	Ja	Nee	-	-
3D	Ja	Nee	-	-
4D	Ja	Nee	-	-
5D	Ja	Nee	-	-
6S	Ja	Ja	Ja	Ja
7S	Ja	Nee	-	-
8S	Ja	Ja	Ja	Nee
9S	Ja	Nee	-	-
10S	Ja	Nee	-	-
11T	Ja	Nee	-	-
12T	Ja	Nee	-	-
13T	Ja	Nee	-	-
Totalen	13x ja	2x ja; 11x nee	2x ja	1x ja; 1x nee

Bijlage V Evaluatieverslag: meting op leerervaring

1. Wat vond je van de lessen? Vond je ze leerzaam/niet leerzaam, leuk/niet leuk, moeilijk/makkelijk, enzovoort? Je mag alles wat je ervan vindt, hier opschrijven.

- LL 1** Ik vond het leerzaam omdat er veel dingen in verteld werden die ik nog niet wist en om dezelfde reden vond ik het leuk.
- LL 2** Leerzaam, ik vond het eerst moeilijker om teksten te schrijven.
- LL 3** Ik vond het moeilijk om met de feedback om te gaan, maar ik kwam erachter dat het wel waar was. Het was leuk om te schrijven en minder om de feedback terug te krijgen, maar ik heb er veel van geleerd.
- LL 4** Het was leuk maar leerzaam want eerst wist ik niet wat een betoog was, maar teksten schrijven vind ik leuk dus ik kwam er makkelijk doorheen.
- LL 5** Ik vond het hele leuke en vooral leerzame lessen. Het was ook weer eens een keer wat anders dan normaal. Sommige onderdelen vond ik moeilijker dan andere.
- LL 6** Ik vond de lessen erg interessant, want ik heb er veel geleerd. Sommige lessen waren echt heel erg leuk en andere waren wel weer een beetje saai. Het invullen van al die formulieren was echt een rotklus.
- LL 7** Ik vond de lessen erg leerzaam, vooral door de handig gemaakte feedbackformulieren en de verwerkingsformulieren. Daardoor werd het best makkelijk om alles te schrijven en te verwerken. Ook vond ik het erg leuk om te doen, omdat ik het best leuk vind om te schrijven.
- LL 8** Ik vond de lessen wel leerzaam, niet stom, maar ook niet super leuk. De lessen waren te volgen en soms een klein beetje saai.
- LL 9** Leerzaam maar duurde te lang.

2. Hebben de lessen je kijk op schrijven en het schrijfproces veranderd? Zo ja, hoe?

- LL 1** Nee
- LL 2** Ja, het gaat nu gemakkelijker.
- LL 3** Ja, betere verdeling van alinea's.
- LL 4** Nope.
- LL 5** Nee, ik vond het altijd al wel leuk, maar het is wel handig dat je nu een beetje weet hoe je met feedback moet omgaan.
- LL 6** Ja, ik heb nu door hoe je het beste een betoog kunt schrijven. Sommige onderdelen vond ik echter wel wat moeilijk of onbegrijpelijk, maar uiteindelijk was alles erg leerzaam.
- LL 7** Niet per se in het algemeen, maar bij het schrijven van een betoog ben ik wel meer gaan letten op de punten en tips die we gekregen hebben, zodat je je betoog kunt verbeteren.
- LL 8** Nee, ik vind het nog steeds lastig om te beginnen en niet leuk.
- LL 9** Nee, niet echt.

3. Wat vind je van feedback geven en ontvangen? Ook hier mag je weer alles opschrijven.

- LL 1** Ik vind het handig en je kunt er veel van leren.
- LL 2** Handig, ik weet nu wat mensen van mijn teksten vinden.
- LL 3** Geven leuk, krijgen leuk als het goed is, anders wat minder.
- LL 4** Het duurt lang en kost veel moeite.
- LL 5** Ik vind feedback geven soms wel moeilijk. Dan weet ik wel wat ik er niet goed aan vind, maar dan weet ik niet hoe ik dat moet zeggen.
- LL 6** Ik vond dat eigenlijk het moeilijkste/vervelendste gedeelte.
- LL 7** Soms vind ik het wel lastig om voorbeelden te geven, of mijn verbeterpunten goed uit te leggen, meestal heb ik dan de neiging om het open te laten, maar zelf heb ik ook wat open feedbackvragen gehad en dat vind ik pittig irritant.
- LL 8** Geven vind ik lastig, want ik ben niet zo goed in uitleggen waarom ik iets vind. Ontvangen stom, ik hou niet van kritiek krijgen.

LL 9 Nuttig, want zo kun je elkaar verbeteren en zo tot een beter resultaat komen.

4. Heb je iets gehad aan de feedback die je ontving? Leg uit.

LL 1 Ja, ik heb er mijn betoog mee verbeterd.

LL 2 Ja, ik weet waar ik op moet letten.

LL 3 Ja, weet waar ik nu op moet letten.

LL 4 LL 7 en LL 8: ja, LL 9: absoluut niet!

LL 5 Niet heel erg, want veel feedback was superpositief.

LL 6 Ja, aan twee van de formulieren wel, maar aan die ene van LL 9 had ik totaal niets.

LL 7 Sommige dingen die ik terug kreeg waren dingen waar ik het mee eens was, andere vond ik juist de beste dingen, ook herhaalden ze vaak dingen, maar ik heb wel veel veranderd en denk ook dat mijn betoog beter is geworden.

LL 8 Eerst niet, omdat ze of niets hadden ingevuld of geen uitleg/verbeteringen hadden gegeven.

LL 9 Ja, ik heb geleerd dat ik geen zichtbaar slot en inleiding had.

5. Ga je een volgende keer dat je een tekst moet schrijven, feedback vragen? Waarom wel of niet?

LL 1 Wel, als het serieus is, voor een beter cijfer. Niet als het niet serieus is.

LL 2 Ja, hoger cijfer.

LL 3 Wel van mijn ouders, dan kan ik het verbeteren.

LL 4 Jawel, want het is handig voor de volgende keer.

LL 5 Ja, het helpt je om je tekst nog beter te maken.

LL 6 - (achterkant niet gezien?)

LL 7 Ja, niet bij alle verhalen denk ik, maar zeker bij betogen. Het is een handig hulpmiddel, omdat je zelf misschien meer begrijpt van je tekst dan dat anderen dat doen.

LL 8 Wel, om te verbeteren.

LL 9 Ja, zodat ik ook iemand anders zijn mening kan krijgen.

6. Weet je nu hoe je een volgende keer je eerste versie kunt herschrijven? Zo ja, hoe?

LL 1 Ja, naar de kritiekpunten kijken en die verbeteren.

LL 2 -

LL 3 Ja, alinea's verbinden.

LL 4 Ja, beter taalgebruik en grammatica.

LL 5 Ja, feedback goed verwerken zodat je er echt iets mee kan.

LL 6 -

LL 7 Ja, ik heb goede tips gekregen en weet ook hoe je kan bepalen of je lezers het ook zo zien als jij dat doet. De feedbackformulieren hebben daar goed mee geholpen.

LL 8 Ja, door te kijken of ik er wat mee kan en als ik er wat mee kan, dat te veranderen.

LL 9 Ja, gebruik maken van de feedback.

7. Heb je nog andere op- of aanmerkingen die je kwijt wilt? Dit is je kans...

LL 1 Nee.

LL 2 -

LL 3 Het groepje had wat meer kunnen schrijven over de tekst.

LL 4 Nope.

LL 5 Ik wil gewoon nog een keer zeggen dat ik het hele leuke lessen vond, heel leuk bedacht.

LL 6 -

LL 7 Geen negatieve opmerkingen. Alles was goed doordacht en alle formulieren waren makkelijk te gebruiken en in te vullen. Ik vond het een leuk project en hoop zeker dat we nog een keer zoiets gaan doen.

LL 8 Nope.

LL 9 Nee, niet echt.

Bijlage VI Stap 7 van het feedbackverwerkingsformulier: leerling 7 geeft argumenten voor het accepteren van de feedback die zij ontving en zet deze om in een herschrijfplan

Opdracht 7 Een herschrijfplan opstellen

Nu ben je klaar voor het opstellen van een herschrijfplan. De punten die je wél accepteert, zijn namelijk het uitgangspunt voor je herschrijving. Doe het zo: de door jou geaccepteerde feedback zet je in de linkerkolom, de reden dat je deze feedback accepteert in de kolom daarnaast, en de herschrijfsuggesties in de derde kolom. In de laatste kolom schrijf je hoe je het wil aanpakken.

Feedback geaccepteerd van vraag:	Reden voor acceptatie	De herschrijf-suggesties van mijn lezers waren:	Hoe ga ik het herschrijven aanpakken: wat moet ik doen?
D	Ik ben het eens met de mening dat ik te veel dezelfde woorden gebruik.	—	<ul style="list-style-type: none"> - andere (makkelijker) woorden gebruiken - synoniemen - minder hetzelfde
2	Ik ben het er mee eens dat ik wat minder op elkaar lijkende argumenten moet gebruiken	<ul style="list-style-type: none"> - Niet zoveel herhalen - wat meer deelonderwerpen - denk meer/beter na over je argumenten. 	<ul style="list-style-type: none"> - zelf nog evt. een ander argument bedenken - uitgebreider denken en uitleggen/vertellen.
4	Ik ben het eens met de mening dat mijn redenering(en) wat te kort zijn.	<ul style="list-style-type: none"> - uitgebreidere redenering - verzin meer/betere redenering. - verzin een betere redenering. 	<ul style="list-style-type: none"> - meer uitleg geven over de argumenten - redeneringen verbeteren en uitbreiden qua tekst