

LITERATUUR

- CEFR (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales. Geraadpleegd op http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr_scale_EN.asp?
- Cito (2015a). Examen VWO 2015 Engels. Geraadpleegd op cito.nl
- Cito (2015b). Examen HAVO 2015 Engels. Geraadpleegd op cito.nl
- Cito (2015c). Examen VMBO GL en TL Engels GSE GL en TL. Geraadpleegd op cito.nl
- Dönszelman, S. (2016) Doeltaal Leertaal. Een didactiek en een professionaliseringstraject. *Levende Talen Tijdschrift* 17(3), 35–45.
- Haijma, A. (2013). Duiken in een taalbad; onderzoek naar het gebruik van doeltaal als voertaal. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(3), 27–40.
- Khalifa, H., & Weir, C.J. (2009). *Examining reading: Research and practice in assessing second language reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kwakernaak, E. (2007). De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk. *Levende Talen Magazine*, 94(2), 12–16.
- Kwakernaak, E. (2010). Algemeen didactische trends en vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 10–14.
- Kwakernaak, E. (2011). Drie vernieuwingsgolven in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 98(7), 18–22.
- Kwakernaak, E. (2014). Nieuwe lichten vreemdetalenleergangen: Ruimte voor de professionals? *Levende Talen Magazine*, 100(4), 18–22.
- Rahimi, M. (2007). L2 reading comprehension test in the Persian context: Language of presentation as a test method facet. *The Reading Matrix*, 7(1), 151–156.
- Shohamy, E. (1984). Does the testing method

make a difference? The case of reading comprehension. *Language Testing*, 1(2), 147–170.

- Silva Santos, V. da (2014). Dutch pupils exposure to English-media input and their English language proficiency. Masterthesis Applied Linguistics. Groningen: Universiteit Groningen.
- Thijs, A, Tuin, D, & Trimbos, B. (2011). *Engels in het Basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Verspoor, M., & Edelenbos, P. (2011). Tweetalig onderwijs zorgt voor een duurzame voorsprong. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(4), 3–13.

TAMARA THOMASSEN studeerde Toegepaste Taalwetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zij werkt als freelance auteur voor Diaplus-Engels, uitgegeven door Diataal BV, en is eigenaar van TipTop English Tutoring, Berkel Rodenrijs. Haar masterscriptie vormde de basis voor dit artikel.
E-mail: tamaralaurien@gmail.com

HILDE HACQUEBORD studeerde Nederlands en Onderwijskunde en werkt als UHD bij de vakgroep toegepaste Taalwetenschap aan de Rijksuniversiteit Groningen. Daarnaast is zij directeur van Diataal BV, gelieerd aan de Rijksuniversiteit Groningen. Dit bedrijf ontwikkelt o.a. digitale taaltoetsen en het leerlingvolgsysteem Diatoetsen.
E-mail: H.I.Hacquebord@rug.nl

Daar maak ik geen punt van!

Feedback en tekstrevisie op de basisschool

SUZANNE BOGAERDS-HAZENBERG, RENKE BOUWER,
JACQUELINE EVERS-VERMEUL & HUUB VAN DEN BERGH*

Veel leerkrachten corrigeren met engelengeduld de teksten van hun leerlingen, maar heeft al die feedback eigenlijk zin? Wat pakken leerlingen ervan op bij het herschrijven? Welke revisies zorgen voor de grootste vooruitgang? Dit onderzoek laat zien dat leerlingen uit groep 8 gebaat zijn bij feedback op hogere-orde-aspecten van de tekst. Vooral zwakke leerlingen hebben behoefte aan heldere instructies voor tekstverbetering.

Tijdens het schrijven van een tekst moeten leerlingen aan zoveel dingen tegelijkertijd denken dat er gemakkelijk cognitieve overbelasting ontstaat (McCutchen, 1996). De boodschap van de tekst komt daardoor lang niet altijd goed uit de verf (Berninger et al., 1992). Leerlingen weten zelf niet goed aan welke criteria een goede tekst hoort te voldoen en zijn zich daardoor vaak niet bewust van de kwaliteit van hun eigen tekst. Daarom is feedback-op-maat een cruciaal ingrediënt van goed schrijfonderwijs (Koster, Tribushinina, De Jong & Van den Bergh, 2015). Feedback-op-maat maakt leerlingen duidelijk hoe hun tekst zich verhoudt tot het doel en welke stappen nog moeten worden ondernomen om dit doel te bereiken (Hattie & Timperley, 2007).

Als feedback wordt ingezet als individueel leermoment, is het cruciaal dat leerlingen er ook iets mee doen en dat ze hun tekst dus herschrijven op basis van de gegeven feedback (Schriver, 1990). Dit herschrijfmoment is bijzonder leerzaam, omdat er al een tekst ligt en leerlingen zich met de ontvangen feedback volledig kunnen richten op het reviseren. Dit voorkomt overbelasting van het werkgeheugen en zorgt ervoor dat leerlingen echt iets kunnen leren.

Daarnaast hebben leerlingen voldoende ondersteuning nodig om hun volgende versie te verbeteren (McCutchen, 1996). Idealiter sluit feedback nauw aan bij de zone van naaste ontwikkeling: de feedback moet leerlingen voldoende ondersteunen om hen net boven hun niveau uit te tillen (Hattie & Timperley, 2007). Er zijn echter indicaties dat feedback vaak niet voldoende aansluit bij de behoeften van leerlingen. Zo blijkt de hoeveelheid feedback die gegeven wordt meer af te hangen van de leerkracht dan van de kwaliteit van de geschreven tekst (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2016). Bovendien lijken leerkrachten vooral geneigd om feedback te geven op de spelling en interpunctie van de tekst en geven ze hun leerlingen in veel mindere mate informatie over de communicatieve kwaliteit

ervan (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdes & Garnier, 2002). Maar welke vorm en inhoud zou feedback dan wel moeten hebben om leerlingen succesvol hun tekst te laten reviseren en daarvan beter te leren schrijven?

Tekstrevisie en tekstkwaliteit

In onderzoek naar feedback op schrijven worden de vorm en inhoud van feedback langs verschillende dimensies in kaart gebracht. Op de inhoudsdimensie worden lagere-orde-feedback (LO-feedback) en hogere-orde-feedback (HO-feedback) onderscheiden. LO-feedback is gericht op het microniveau van de tekst en betreft het aanwijzen van fouten in spelling, interpunctie, grammatica of lay-out. HO-feedback richt zich vooral op het macroniveau van de tekst en becommentarieert bijvoorbeeld de inhoud, structuur of stijl (Key, 1990). Bij de feedback-vorm gaat het voornamelijk om de vraag of feedback directief of faciliterend wordt aangeboden. Directieve feedback zet de docent aan het roer van de tekst (Straub, 1996): de docent beoordeelt de tekst en draagt met concrete aanwijzingen op wat gereviseerd dient te worden ('Zet hoofdletters in je tekst!'). Faciliterende feedback benadrukt daarentegen juist de eigen verantwoordelijkheid van de leerling (Shute, 2008; Straub, 1996). Hierbij doet de docent vooral suggesties en open uitnodigingen voor verandering van de tekst, bijvoorbeeld door een lezersreactie te geven ('Ik vind dit stukje lastig. Wat bedoel je met reviseren?').

De inhoud en vorm van feedback beïnvloeden de wijze waarop leerlingen hun tekst herschrijven. Leerlingen blijken niet alle soorten feedback evenveel te gebruiken voor het herschrijven. HO-revisies worden over het algemeen vaker uitgevoerd als de feedback niet op directieve, maar op faciliterende wijze gegeven wordt, al geldt dit niet altijd voor zwakke leerlingen (Moreno,

2004; Shute, 2008). Onderzoek naar de kwaliteit van revisies toont echter aan dat faciliterende feedback mogelijk onvoldoende sturing geeft voor het herschrijven, waardoor de nieuwe versie soms 'verslechtert' (Conrad & Goldstein, 1999). Daarnaast zijn leerlingen vooral geneigd om oppervlakkige schoonheidsfoutjes te corrigeren en leggen ze daarbij de HO-feedback naast zich neer (Chanquoy, 2001; Zamel, 1985), terwijl juist leerlingen die de inhoud of structuur veranderen hun tekst verbeteren (Cho & MacArthur, 2010). Opmerkelijk genoeg geven leerkrachten nog altijd veel feedback op LO-aspecten en is feedback op inhoud en structuur vaak een ondergeschoven kindje (Matsumura et al., 2002).

Hoewel bovengenoemde onderzoeken wel enkele ingrediënten voor effectieve feedback identificeren, bestaat er onduidelijkheid over de precieze samenhang tussen de ontvangen feedback, de revisies die leerlingen aan de hand van deze feedback aanbrengen en de revisiekwaliteit. Vooral voor beginnende schrijvers, zoals basisschoolleerlingen, is deze samenhang onduidelijk omdat relatief veel onderzoek is uitgevoerd onder tweedetaalleerders (Conrad & Goldstein, 1999; Zamel, 1985) of volwassen schrijvers (Cho & MacArthur, 2010; Hacker et al., 1994; Moreno, 2004). Wel hebben verscheidene onderzoeken aangetoond dat basisschoolleerlingen effectief getraind kunnen worden in het verwerken van (peer)feedback (zie o.a. Hoogeveen & Van Gelderen, 2013). Het is echter tevens relevant om te onderzoeken wat leerlingen met feedback doen zonder dat zij daarin getraind zijn. Het huidige onderzoek belicht daarom de volgende vragen:

1. Wat voor feedback (HO/LO, directief/faciliterend) krijgen leerlingen van hun leerkrachten?
2. In hoeverre zetten verschillende soorten feedback leerlingen aan tot revisie?

3. In hoeverre leiden verschillende soorten feedback tot daadwerkelijke verbetering van teksten?

Methode

Participanten

Om het hele proces van feedback en herschrijven in beeld te brengen, is de feedback van twaalf leerkrachten op de kladversies van in totaal 116 leerlingen uit groep 8 onderzocht, en zijn ook de herschreven teksten geanalyseerd op kwaliteit en revisie. Deze set aan becommentarieerde kladversies en herschreven teksten is verzameld binnen een grootschalig onderzoek naar schrijven op de basisschool met de lesmethode *Tekster* (Bouwer & Koster, 2016; Koster, Bouwer & Van den Bergh, 2014). Bij de introductie van de lessenserie is leerkrachten gewezen op het belang van hogere-orde-feedback om zo leerlingen bewust te maken van de communicatieve kwaliteit van hun tekst.

Materiaal

De opdracht betrof het schrijven van een brief aan een toekomstig Nederlandstalig klasgenootje uit Engeland. Leerlingen kregen tijdens de schrijfses van hun eigen leerkracht de volgende opdracht: 'Schrijf een brief aan Like om uit te leggen hoe je in het Nederlands een goede tekst kunt schrijven, of hoe je hoge cijfers voor taal kunt halen. Geef hem zoveel mogelijk tips en advies.' Een week later ontvingen de leerlingen op een aparte bladzijde docentfeedback op hun tekst en kregen ze de opdracht om de tekst te reviseren, waarbij de instructie was om de feedback te lezen, de eigen tekst te herlezen, te onderstrepen wat herschreven moest worden en een nieuwe versie te schrijven.

Analyse

Voor de analyse zijn verschillende stappen

gezet. Eerst is de feedback per tekst opgesplitst in verschillende segmenten die elk precies één punt van commentaar gaven. Deze segmenten zijn gecodeerd op de dimensies van vorm (faciliterend, directief) en inhoud (LO, HO). Vervolgens is nagegaan of een segment kon worden gekoppeld aan een specifieke verandering in de herschreven teksten opzichte van de kladversie, en of deze verandering correct was uitgevoerd.

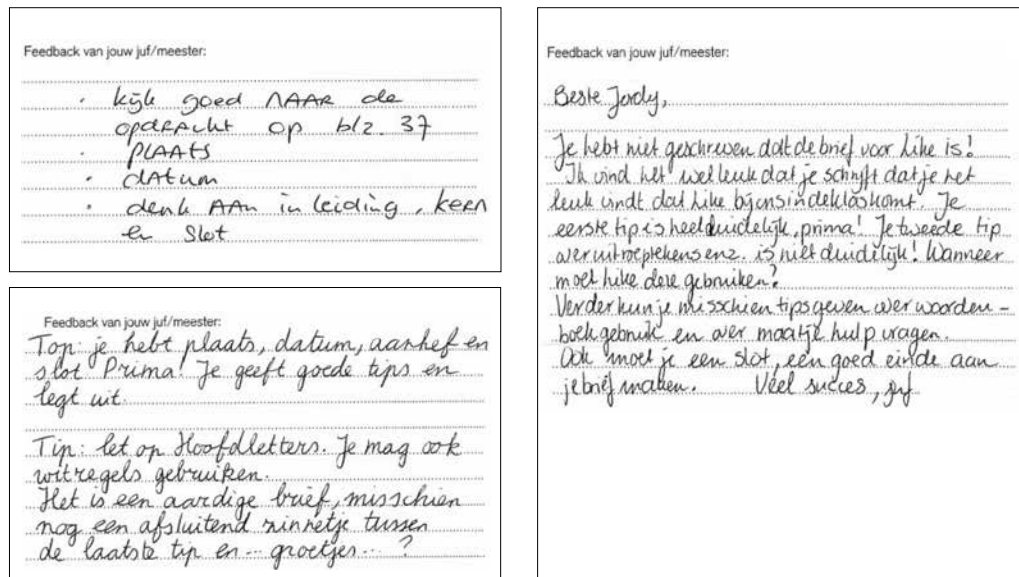
Tot slot hebben getrainde beoordelaars de tekstkwaliteit van de kladversie en de herschreven tekst holistisch beoordeeld aan de hand van een beoordelingschaal met anker teksten (zie Bouwer et al., 2016). Voor elke anker tekst is een beschrijving gegeven van de hogere-orde-criteria zoals inhoud (geeft de leerling voldoende tips en zijn deze goed uitgelegd?), structuur (heeft de brief een heldere opbouw?) en stijl (is de tekst aangepast op de toekomstige lezer ervan?), en van de lagere-orde-criteria zoals genreconventies (heeft de tekst de kenmerken van een brief?) en taalgebruik (spelling, grammatica en interpunctie).

Met multilevel-modellen zijn de frequenties van de vier typen feedback achterhaald, en is onderzocht in hoeverre leerlingen de verschillende vormen van feedback gebruikten voor het herschrijven van hun tekst en welk effect hun revisies hadden op de uiteindelijke tekstkwaliteit.

Resultaten

Hoeveelheid en type feedback

De leerkrachten hebben in totaal op 641 tekstonderdelen feedback gegeven. Gemiddeld kregen leerlingen zeven punten commentaar, al was er veel variatie in de hoeveelheid feedback die leerkrachten gaven. Zo varieerde het totaal aantal feedbacksegmenten van 1 tot 13 en kregen sommige leerlingen meer commentaar dan hun klasgenoten. Feedback



Figuur 1. Drie manieren om feedback te geven: opsomming, tips/tops en brief

werd gegeven in de vorm van een complete brief (59%), als tips en tops (16%) of als opsomming met verbeterpunten (25%) (zie figuur 1). In het tips-en-tops-format kregen leerlingen gemiddeld drie punten meer commentaar dan wanneer ze een opsomming of brief met feedback ontvingen ($F(2, 640) = 58,78, p < 0,001$).

Ongeveer 9% van het commentaar dat leerlingen kregen was niet gericht op tekstverbetering ('Zet 'm op!'). Bij het commentaar op de teksten kregen leerlingen iets meer HO- (54%) dan LO-feedback (46%). De meeste HO-feedback was gericht op de inhoud van de

brief; de meeste LO-feedback op de lay-out. Die laatste varieerde van algemene opmerkingen ('Kijk je nog even naar de lay-out?') tot uitleg en specifieke aanwijzingen voor het herschrijven ('Om de inleiding, het middenstuk en het slot in je brief duidelijker te maken, kun je witregels gebruiken').

Tabel 1 laat zien dat leerlingen vooral directieve feedback (88%) ontvingen, ongeveer even vaak op HO- als op LO-aspecten. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om commentaar als 'Stel jezelf eerst voor!' (HO) en 'Zet de aanhef helemaal links in je brief' (LO). Faciliterende feedback was ruim twee

	DIRECTIEF	FACILITEREND
Hogere-orde-feedback	45,5	8,0
Lagere-orde-feedback	42,8	3,6

Tabel 1. Percentage lagere- of hogere-orde-feedback in directieve of faciliterende modus

KLADVERSIE	FEEDBACK	HERSCHREVEN VERSIE
<p>Beste Like. Vandaag ga ik je leren hoe je een brief moet schrijven of typen. Als je een brief schrijft of typt, begin je met de groet, dat is bijv. geachte, beste, enz. Dan schrijf je het middenstuk [...]. Nu weet je een beetje hoe je een brief schrijft. Hoogachtend, Leslie</p>	<p>Goed gedaan! Je noemt alleen niet dat er een plaats en een datum moet zijn. Misschien kun je ook een persoonlijke vraag stellen aan Like? Succes!</p>	<p>Datum: 16-03-2015 Beste Like. Vandaag ga ik je leren hoe je een brief moet schrijven of typen. Als je een brief schrijft of typt, dan begin je met de groet, dat is bijv. geachte, beste, enz. Daarna schrijf je het middenstuk [...]. Nu weet je een beetje hoe je een brief schrijft. Hoogachtend, Leslie PS Hoe vind je het in Nederland?</p>

Figuur 2. Kladversie, feedback en herschreven versie van een tekst

keer zo vaak gericht op HO-aspecten als op LO-aspecten. Een mooi voorbeeld van faciliterende LO-feedback is: 'Ik mis een beetje de punten en hoofdletters: zo is het net één lange zin.' De verdeling van feedbacktypen bleek niet afhankelijk te zijn van de kwaliteit van de kladversie.

Verwerking van de feedback

Leerlingen verwerkten 41% van de feedback in hun herschreven versie. 32% van de feedback leidde tot een revisie zoals bedoeld door de leerkracht, terwijl 9% van de revisies niet strookte met de feedback van de leerkracht.

Figuur 2 illustreert hoe een leerling op verschillende manieren op feedback kan reageren. Enerzijds pakt de leerling de opmerking over plaats en datum niet succesvol op: de leerling voegt zelf een datum toe aan de brief, maar had aan Like moeten uitleggen dat een brief een plaats en datum hoort te hebben. Anderzijds leidt de opmerking over de persoonlijke vraag wél tot een succesvolle revisie: de leerling voegt inderdaad een persoonlijke noot toe. De leerling voegt ook spontaan een ander verbindingswoord in en verbetert een spelfout, zonder dat de leerkracht daarom vraagt.

	DIRECTIEF	FACILITEREND
Hogere-orde-feedback	39,0 (5,2)	58,7 (8,6)
Lagere-orde-feedback	50,4 (5,5)	72,8 (10,3)

Tabel 2. Gemiddelde kans (Standaardfout) dat leerlingen gaan reviseren per type feedback

Naast het feit dat leerlingen niet altijd alle feedback verwerken, lijken ze ook anders te reageren op verschillende soorten feedback. Zo gebruikten leerlingen slechts 23% van de directieve HO-feedbacksegmenten voor revisie, terwijl dit bij faciliterende HO-feedback 40% was. Tabel 2 toont de geschatte gemiddelde kans dat een leerling in reactie op de feedback actie onderneemt. Vooral bij faciliterende LO-feedback waren leerlingen sterk geneigd om iets in hun tekst aan te passen: de revisiekans is dan 73%.

De revisiekans voor directieve feedback lag significant lager dan die voor faciliterende feedback ($F(1, 576) = 8,21, p = 0,004$). Hoewel dus de meeste feedback in een directieve vorm gegeven werd, was juist faciliterende feedback voor leerlingen de grootste trigger om iets in hun tekst aan te passen: voor zowel HO-feedback als LO-feedback lag de revisiekans een stuk hoger als de feedbackvorm faciliterend was. De revisiekans hing niet af van de inhoud van de feedback.

Tekstkwaliteit

Gemiddeld steeg de tekstkwaliteit tussen de kladversie en gereviseerde versie met ongeveer vijf punten (van 99,1 naar 104,3; $p < 0,01$). Wanneer een leerkracht veel feedback gaf op een tekst, had dit geen directe impact op de tekstkwaliteit van de gereviseerde tekst ($p = 0,27$), ook niet wanneer relatief veel HO-feedback werd gegeven ($p = 0,85$). Wanneer leerlingen aan de hand van de LO-feedback veel revisies doorvoerden, leverde dit geen significante kwaliteitswinst op ($p = 0,64$). Daarentegen had een hoge proportie revisies aan de hand van HO-feedback wel een positieve impact op tekstkwaliteit ($p < 0,001$). Tot slot bleek dat met name leerlingen met een minder goede kladversie profiteren van revisie op basis van HO-feedback ($p = 0,03$).

Tevens bleek dat het ontvangen van relatief veel faciliterende feedback geen significante kwaliteitswinst opleverde ($p = 0,17$). Wanneer

leerlingen veel reviseerden aan de hand van deze feedback, had dat geen gunstig effect op tekstkwaliteit ($p < 0,001$). Bij leerlingen met een bovengemiddelde kladversie leidde een hogere proportie faciliterende feedback wel tot een hogere tekstkwaliteit ($p < 0,001$). Zie de bijlage voor de exacte parameterschattingen (Appendix 1 en 2).

Conclusie en aanbevelingen

In deze studie is onderzocht hoe leerkrachten feedback geven aan hun leerlingen en hoe deze feedback wordt opgepakt tijdens het herschrijven. We hebben laten zien dat leerkrachten veel feedback geven aan hun leerlingen en dat ze deze feedback vooral directief verwoorden. Conform de doelstellingen van de schrijfmethode *Tekster* geven de leerkrachten in dit onderzoek relatief veel HO-feedback. Slechts een derde van de feedback wordt echter door leerlingen gebruikt voor revisie, ondanks dat dit expliciet de opdracht is. Daarnaast hebben we getoond dat leerlingen niet altijd in staat zijn om de beste revisiekeuzes te maken. Zo verwerkten leerlingen relatief vaak LO-feedback in hun tekst, terwijl de tekstkwaliteit hier niet significant van vooruitging.

Uit deze studie blijkt dat leerkrachtfeedback vooralsnog onvoldoende aansluit bij wat leerlingen nodig hebben. Leerlingen gebruiken niet alle feedback en brengen weinig succesvolle revisies aan in hun nieuwe versie. Om leerlingen beter te ondersteunen, is het van belang dat de feedback glashelder aangeeft wat de belangrijkste verbeterpunten zijn (Hattie & Timperley, 2007). Deze feedback moet aansluiten bij het niveau van de leerlingen, zodat het reviseren op de juiste wijze gebeurt en er geen cognitieve overbelasting ontstaat (McCutchen, 1996). Daarnaast kunnen leerlingen expliciet worden onderwezen in de

manier waarop ze feedback kunnen gebruiken om hun tekst succesvol te reviseren (Graham et al., 2012; Hacker et al., 1994; Hoozevee & Van Gelderen, 2014; Koster et al., 2015). Dit lijkt een essentieel onderdeel van goed onderwijs, want leerlingen zien zelf vaak onvoldoende in welke tekstrevisies van belang zijn om een tekst te verbeteren. Aangezien dit onderzoek primair is gericht op leerkrachtfeedback, komen we op grond van de resultaten tot drie aanbevelingen waarmee leerkrachten hun feedback kunnen verbeteren.

1. In beperking toont zich de meester

De onderzoeksresultaten wijzen uit dat leerkrachten op veel verschillende manieren feedback geven. Sommige leerkrachten geven feedback op enkele hoofdzaken, anderen verstrekken complete epistels. Gemiddeld krijgen leerlingen zeven feedbackpunten op hun tekst, maar op zoveel slakken zout leggen lijkt niet effectief: leerlingen passen gemiddeld slechts 32% van de feedback toe zoals bedoeld. Het lijkt dan ook belangrijk om prioriteiten te stellen en een beperkte hoeveelheid feedback te geven, zodat de leerling zich daar volledig op kan richten.

2. Maak er geen punt van!

Hoewel eerdere studies suggereerden dat leerlingen vooral geneigd zijn om LO-feedback te verwerken (Chanquoy, 2001; Zamel, 1985), laat ons onderzoek zien dat HO- en LO-feedback in gelijke mate tekstrevisie uitlokken. Alleen revisie in reactie op HO-feedback heeft echter een substantiële impact op tekstkwaliteit: als leerlingen in de tweede versie van hun tekst iets veranderen aan de inhoud of structuur van hun tekst, gaat de tekstkwaliteit zinderogen vooruit. Wanneer leerkrachten hun feedback beperken, doen ze er dan ook goed aan om opmerkingen te maken over inhoud en structuur, en niet over spelling, lay-out of interpunctie.

3. Wees voorzichtig met faciliterende feedback

Leerlingen in dit onderzoek waren vooral bij faciliterende feedback geneigd iets aan te passen. Toch is het bij beginnende schrijvers belangrijk om voorzichtig te zijn met faciliterende feedback (zie ook Knoblauch & Brannon, 1981; Shute, 2008). Niet alle leerlingen hebben voldoende capaciteiten om van faciliterende feedback te profiteren: alleen leerlingen met een bovengemiddelde kladversie profiteerden van een grotere hoeveelheid faciliterende feedback. Mogelijk hebben zwakkere leerlingen meer concrete handvaten nodig om hun tekst succesvol te reviseren. Juist beginnende schrijvers hebben immers behoefte aan duidelijke leiding en ondersteuning die de cognitieve belasting van het werkgeheugen vermindert (McCutchen, 1996; Shute, 2008). Wanneer leerkrachten ervoor kiezen om faciliterende feedback te geven, doen zij er goed aan om deze feedback te voorzien van voldoende concrete aanknopingspunten voor tekstrevisie.

* Met dank aan dr. Monica Koster

LITERATUUR

- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4(3), 257–280.
- Bouwer, R., Koster, M., & Bergh, H. H. van den (2016). “Well done, but add a title!” Feedback practices of elementary teachers and the relationship with text quality. Aangeboden ter publicatie.
- Bouwer, R., & Koster, M. (2016). *Bringing writing research into the classroom: The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Utrecht: Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of

- text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 15–41.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), 328–338.
- Conrad, S.M., & Goldstein, L.M. (1999). ESL student revision after teacher-written comments: Text, contexts, and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 147–179.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896.
- Hacker, D. J., Plumb, C., Butterfield, E.C., Quathamer, D., & Heineken, E. (1994). Text revision: Detection and correction of errors. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 65–78.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hooegeven, M., & Gelderen, A. van (2013). What works in writing with peer response? A review of intervention studies with children and adolescents. *Educational Psychology Review*, 25(4), 473–502.
- Hooegeven, M., & Gelderen, A. van (2014). Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 15–26.
- Key, C.L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294–304.
- Knoblauch, C. H., & Brannon, L. (1981). Teacher commentary on student writing: The state of the art. *Freshman English News*, 10(2), 1–4.
- Koster, M. P., Tribushinina, E., Jong, P. de, & Bergh, H. H. van den (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299–324.
- Koster, M., Bouwer, R., & Bergh, H. van den (2014). *EKSTER: werkboek en docentenhandleiding voor groep 8*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G.G., Valdés, R., & Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third-graders revision in lower-and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 103(1), 3–25.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299–325.
- Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. *Instructional Science*, 32(1-2), 99–113.
- Schrifer, K. A. (1990). *Evaluating text quality: The continuum from text-focused to reader-focused methods*. Technical Report No. 41, National Center for the Study of Writing and Literacy, University of California.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Straub, R. (1996). The concept of control in teacher response: Defining the varieties of “directive” and “facilitative” commentary. *College Composition and Communication*, 47, 223–251.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *Tesol Quarterly*, 19(1), 79–101.

SUZANNE BOGAERDS-HAZENBERG werkt als promovenda aan de Universiteit Utrecht. Haar onderzoek gaat over begrijpend lezen op de basisschool en richt zich op de vraag of een expliciete focus op tekststructuur en observerend leren effectief kunnen worden ingezet om het tekstbegrip van leerlingen te vergroten.
E-mail: s.t.m.bogaerds-hazenberg@uu.nl

RENSKE BOUWER is als post-doc verbonden aan de Universiteit van Antwerpen, waar zij onderzoek doet naar het valide en betrouwbaar beoordelen van competenties zoals schrijven. In 2016 promoveerde zij aan de Universiteit Utrecht op een onderzoek naar verbetering van de schrijfvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs.
E-mail: renske.bouwer@uantwerpen.be

JACQUELINE EVERS-VERMEUL werkt als universitair docent Nederlands 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 lastiger 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

APPENDIX 1. Parameterschattingen voor het model met kwaliteit van de kladversie, hoeveelheid (HO-)feedback en proportie LO- en HO-revisies.

	PARAMETERSCHATTING (SE)	P-WAARDE
Intercept	100,70 (3,78)	<0,001
Kwaliteit kladversie ^a	0,95 (0,08)	<0,001
Aantal feedbacksegmenten	0,33 (3,34)	0,27
Proportie HO-feedback	0,80 (4,33)	0,85
Proportie LO-revisies	-1,75 (3,79)	0,64
Proportie HO-revisies	5,18 (1,81)	<0,001
Kwaliteit kladversie ^a *Proportie HO-revisies	-0,41 (0,19)	0,03

^a Gecentreerd rond gemiddelde

APPENDIX 2. Parameterschattingen voor het model met kwaliteit van de kladversie, proportie revisies en vorm van de feedback.

	PARAMETERSCHATTING (SE)	P-WAARDE
Intercept	103,96 (0,72)	<0,001
Kwaliteit kladversie ^a	0,81 (0,06)	<0,001
Proportie revisies	0,12 (0,49)	0,40
Kwaliteit kladversie ^a *Proportie revisies	-0,03 (0,04)	0,24
Proportie faciliterende feedback	4,23 (4,52)	0,17
Proportie faciliterende feedback* Kwaliteit kladversie ^a	1,10 (0,33)	<0,001
Proportie revisies* Proportie faciliterende feedback	-1,23 (0,34)	<0,001

^a Gecentreerd rond gemiddelde

INTERPRETATIE Het hiërarchisch lineair model in Appendix 1 relateert de kwaliteit van de gereviseerde tekst aan een serie verklarende variabelen. Het intercept toont de verwachte gemiddelde kwaliteit van een gereviseerde tekst zonder rekening te houden met de effecten van de overige variabelen. De volgende regel toont dat de kwaliteit van de kladversie impact had op de kwaliteit van de eindversie: per punt hoger op de kladversie neemt de kwaliteit van de gereviseerde tekst toe (+0,95). De hoeveelheid feedback van leerkrachten heeft geen directe impact op de kwaliteit van de gereviseerde tekst, noch de proportie HO-feedback. Een hogere proportie revisies op basis van LO-feedback heeft geen significante impact op de kwaliteit van de gereviseerde teksten, maar een hogere proportie revisies op basis van HO-feedback wel (+5,18), wat ten opzichte van LO-revisies een stijging van 3,43 punten (= -1,75+5,18) in tekstkwaliteit inhoudt. Dit positieve effect wordt iets afgezwakt naarmate de leerling al een betere kladversie had (-0,41).

Voor Appendix 2 geldt een analoge interpretatie.

Hoe vaardig zijn onze groep 8-leerlingen in Engels?

Inzicht in de ERK-niveaus aan de hand van uitslagen

van de IEP Eindtoets Engels

LISANNE BOS & EVELINE VAN BAALEN

Engels is in het basisonderwijs een verplicht vak vanaf groep 7. Steeds meer basisscholen kiezen echter voor een prominentere plaats van Engels in hun curriculum en bieden hun lessen Engels vervroegd aan. Een mogelijk gevolg van de verschillen in invulling van het vak Engels in het basisonderwijs, zijn grote verschillen in uitstroomniveaus. In opdracht van EP-Nuffic ontwikkelde Bureau ICE de IEP Eindtoets Engels die inzicht geeft in de ERK-niveaus aan het einde van de basisschool. Wat vertelt de afname van deze toets over hoe vaardig groep 8-leerlingen zijn in Engels? En maakt het uit vanaf welk leerjaar lessen Engels aanvragen? Uit de resultaten van de eerste afnameperiode blijkt dat leerlingen op scholen die Engels vanaf groep 1 aanbieden inderdaad vaker een hoger ERK-niveau behalen dan leerlingen op scholen die Engels vanaf groep 5 of groep 7 aanbieden, maar de verschillen zijn klein en de overlap tussen de groepen groot.

Sinds 1986 zijn basisscholen verplicht om Engels aan te bieden vanaf groep 7. In het voortgezet onderwijs is Engels zelfs een van de kernvakken. De uitstroomniveaus van leerlingen in het basisonderwijs (en dus de

startniveaus in het voortgezet onderwijs) zijn echter erg verschillend. Basisscholen mogen eigen keuzes maken in het vormgeven van het aanbod, de keuze voor de leerkracht die Engels geeft en de tijd die zij aan het vak besteden (Thijs, Tuin, & Trimbos, 2011).

Grofweg is het onderwijs van het vak Engels in het basisonderwijs in te delen in drie varianten. Ten eerste zijn er scholen die regulier Engels in het basisonderwijs geven vanaf groep 7 (eibo). Ten tweede zijn er scholen die Engels in het basisonderwijs aanbieden vanaf groep 5 (vervroegd eibo). Tot slot zijn er scholen die Engels aanbieden vanaf groep 1. Deze laatste groep wordt ook wel het vroeg vreemdetalenonderwijs genoemd (vvto). In de afgelopen tien jaar zijn de laatste twee groepen sterk tot ontwikkeling gekomen. Steeds meer scholen bieden vervroegd eibo of vvto aan. Uit de Periodieke Peiling voor Engels aan het einde van de basisschool (Geurts & Hemker, 2013) blijkt daarnaast dat veel leerlingen ook buiten schooltijd in aanraking komen met het Engels, door bijvoorbeeld te luisteren naar Engelse liedjes, een Engelse serie te kijken of websites te bezoeken. Ook hierin is veel variatie tussen leerlingen. Sommige