

Feedback op het schrijfproces

6 juni 2022 NINA VANDERMEULEN

Deze bijdrage gaat over het belang en de mogelijkheden van feedback gericht op het schrijfproces. Het inzetten van vragenlijsten en toetsregistratie voor feedback, en belangrijke aspecten zoals zelfregulatie, reflectie, en vergelijken komen aan bod.

1. Wat doet feedback?

In het huidige onderwijs ligt de nadruk niet langer alleen op het beoordelen van de prestaties van leerlingen. Formatief leren vestigt de aandacht op het leerproces. In deze context speelt feedback een belangrijke rol omdat het leerlingen helpt om controle te krijgen over hun leerproces (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Feedback bestaat uit meer dan het terugkoppelen van informatie aan de leerling. Het is namelijk essentieel voor het feedbackproces dat de leerling een **actieve rol** opneemt in het verwerken van de feedback (Boud & Molloy, 2013).

Feedback kan een sterke impact hebben op het leren van leerlingen en kan hen een boost geven in het ontwikkelen van complexe vaardigheden (Hattie & Timperley, 2007). Het doel van feedback is om leerlingen in staat te stellen de **kloof tussen hun huidige niveau en het beoogde prestatieniveau te verkleinen**. Om dit te kunnen doen, moeten leerlingen eerst in staat zijn om hun leerproces te monitoren (Sadler, 1989). Dit impliceert dat feedback zich moet richten op het stimuleren van **zelfregulerend leren** (Graham & Harris, 2018). Feedback die leerlingen in staat stelt om het leerdoel te begrijpen, hun leerproces te beoordelen, en strategieën te kiezen, helpt leerlingen in het overbruggen van de kloof tussen hun huidige en gewenste prestatieniveau.



2. Waarom feedback gericht op het schrijfproces?

Wanneer het gaat om het geven van feedback op schrijven, zien we dat leerkrachten vaak enkel feedback geven op de tekst van de leerling. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld feedback op een aantal tekstkwaliteitscriteria. Hoewel procesgerichte feedback (nog) niet gebruikelijk is, zijn er verschillende argumenten om dit type feedback in de schrijfklas te introduceren.

Ten eerste wijst eerder onderzoek naar feedback op de mogelijkheden van procesgerichte feedback, vooral in het geval van complexe leeractiviteiten die vragen om **diepe verwerking** en probleemoplossend denken (Hattie & Timperley, 2007). Procesgerichte feedback zorgt voor een diepere verwerking dan productgerichte feedback.

Een tweede argument heeft te maken met het eigenlijke doel van feedback, namelijk, het dichten van de kloof tussen het huidige en het beoogde prestatieniveau. Aangezien het schrijfproces leidt tot het schrijfproduct oftewel de tekst (Van den Bergh et al., 2016), en eerdere studies hebben aangetoond dat het **schrijfproces van invloed is op de kwaliteit van de tekst** (Breetvelt et al., 1994), kan het waardevol zijn om ook feedback te geven op het schrijfproces. Procesgerichte feedback kan leerlingen helpen hun schrijfproces te heroverwegen en aan te passen om dichter bij het doel te komen.

Procesfeedback richt zich ook op het bevorderen van **zelfregulerende vaardigheden**. Studenten hebben ondersteuning nodig om hun acties tijdens het schrijfproces te leren monitoren, sturen en reguleren (Graham & Harris, 2018). Procesfeedback kan hen helpen om te **reflecteren** op hun schrijfaanpak en deze aanpak bij te sturen om zo een betere prestatie neer te zetten (Butler & Winne, 1995). Leerlingen nemen zo een meer actieve rol op in het verwerken de feedback. Dit is cruciaal om te kunnen spreken van succesvolle feedback (Carless & Boud, 2018).

Ten slotte, door te focussen op het proces in plaats van op het eindproduct, kijkt de feedback verder dan de specifieke schrijfpodracht. Leerlingen die procesgerichte feedback verwerken zullen de **vaardigheden** die zij ontwikkelen makkelijker kunnen **meenemen en toepassen** op toekomstige taken (Butler & Winne, 1995; Schunk & Swartz, 1993).

3. Hoe inzicht krijgen in leerlingen hun schrijfproces?

Wil je procesgerichte feedback kunnen geven, dan moet je ook inzicht krijgen in de leerlingen hun schrijfproces. Je moet immers informatie over hun schrijfproces aan hen kunnen terugkoppelen. Onderzoekers hebben verschillende methodes gebruikt om het schrijfproces van leerlingen in kaart te brengen. Ik licht hier graag twee methodes uit die ingezet kunnen worden in een klas: vragenlijsten en toetsregistratie (of *keystroke logging*).

Het voordeel van **vragenlijsten** is dat ze vrij eenvoudig in te zetten zijn. Je kan op een makkelijke en snelle manier informatie verzamelen. Een mogelijk nadeel is dat het hier gaat om zelfrapportage. Je verzamelt geen informatie over het eigenlijke schrijfproces. Wanneer je dus met een vragenlijst peilt naar leerlingen hun schrijfaanpak kan het zijn dat ze sociaal wenselijke antwoorden geven of dat ze hun eigen schrijfaanpak niet goed inschatten. Niettemin kunnen vragenlijsten een mooie start zijn om leerlingen bewust te maken van hun schrijfproces en hen te laten reflecteren.

Een schrijfprocesvragenlijst die bijvoorbeeld kan gebruikt worden om feedback te geven is gebaseerd op onderzoek van Kieft en collega's (2007) en verder ontwikkeld door Vandermeulen, De Maeyer en collega's (2020). Deze vragenlijst peilt naar de schrijfaanpak die leerlingen verkiezen. De vragenlijst bevat verschillende onderdelen die inzicht geven in verschillende aspecten van het schrijfproces:

- De mate waarin een leerling een plan maakt voor het schrijven.
Voorbeeld: *Voor ik start met schrijven, maak ik altijd een schema.*
- De mate waarin een leerling een eerste volledige versie neerschrijft zonder veel te reviseren en de revisie dus op het einde van het schrijfproces aanvangt.
Voorbeeld: *Wanneer ik mijn tekst herlees en herschrijf, kan er nog veel veranderen.*
- De mate waarin een leerling schrijft in korte stukjes, met veel revisiemomenten die de tekstproductie onderbreken.
Voorbeeld: *Ik onderbreek mijn schrijven van tijd tot tijd om mijn tekst te reviseren.*
- De mate waarin een leerling het moeilijk vindt om gedachten neer te schrijven.
Voorbeeld: *Wanneer ik schrijf, ervaar ik moeilijkheden om mijn gedachten te ordenen.*

Inmiddels is er een app beschikbaar waarmee leerlingen de vragenlijst kunnen invullen en de eigen opvatting over hun schrijfproces kunnen vergelijken met die van andere leerlingen.

Toetsregistratie of keystroke logging bestaat uit een programma dat het online schrijfproces registreert aan de hand van toetsaanslagen, muisklikken en schermwissels. In tegenstelling tot vragenlijsten, geeft een keystroke logging programma inzicht in het eigenlijke schrijfproces aangezien de registratie gebeurt tijdens het schrijven zelf.

Een veelgebruikt keystroke logging programma is Inputlog (www.inputlog.net). Hoewel Inputlog voornamelijk voor onderzoek gebruikt wordt, zijn er enkele functies ontwikkeld die het gebruik in de klas vereenvoudigen (Vandermeulen, Leijten, et al., 2020). Het procesrapport van Inputlog geeft inzicht in verschillende aspecten van het persoonlijk schrijfproces van elke leerling zoals schrijfvlotheid, pauzeergedrag, revisie, en brongebruik. Hieronder staan enkele stukjes uit een schrijfprocesrapport als voorbeeld:

Vlotheid

Je schrijftempo verandert voortdurend. Dat komt omdat je bepaalde passages in je tekst soms moeilijker vindt om op papier te krijgen dan andere. In welke fase heb je het meest/minst vlot getypt?

- begin van je proces: 60 letters per minuut
- midden van je proces: 94 letters per minuut
- einde van je proces: 78 letters per minuut
- gemiddeld: 77 letters per minuut

Brongebruik

Je hebt bij het uitvoeren van de taak tijd gemaakt om de bronnen te raadplegen. Hoe heb je die brontijd gespreid over de verschillende fasen? In welke fase heb je het meest/ minst vaak de bronnen geraadpleegd?

- begin van je proces: 61.25 %
- midden van je proces: 23.94 %
- einde van je proces: 14.81 %

4. Hoe schrijfprocesfeedback inzetten?

Met vragenlijsten of keystroke logging kunnen we informatie verzamelen over het schrijfproces van leerlingen. Maar zoals eerder vermeld is het geven van informatie niet voldoende om effectieve feedback te geven. De leerlingen moet actief met de feedback aan de slag. Reflecteren, vergelijken en doelen stellen zijn hierbij belangrijk (Vandermeulen, Leijten, et al., 2020).

De uitkomsten van de vragenlijst of het schrijfprocesrapport dienen het startpunt te zijn voor **reflectie**. Herkennen de leerlingen zich in de informatie die ze teruggekoppeld krijgen? Hoe pakken ze hun proces aan en komt dat overeen met de informatie? Een kort reflectiemoment activeert hun bewustzijn omtrent hun schrijfproces.

Om de reflectie te bevorderen en een diepere verwerking van de feedback te bekomen, wordt er vaak ingezet op het maken van **vergelijkingen** (Handley & Williams, 2011). Dit kan door leerlingen hun proces te laten vergelijken met dat van klasgenoten, of door hen voorbeelden aan te bieden. Nicol (2020) stelt dat “leerlingen de hele tijd vergelijkingen maken”, met andere woorden, het is voor hen een natuurlijk proces. Als we willen dat feedback effectief is, moeten deze natuurlijke en interne vergelijkingen expliciet gemaakt worden (Nicol, 2020). Het integreren van voorbeelden in feedback maakt de feedback explicieter, triggert reflectie, en stimuleert zelfregulerende vaardigheden (Scheiter, 2020).

Doelen stellen is een volgende stap om de feedback actief te verwerken. Leerlingen worden daardoor aangespoord om na te denken over hoe ze de feedback kunnen inzetten om het bij een volgende taak anders, en hopelijk beter, aan te pakken. Door leerlingen aan te sporen om doelen te stellen, gaan ze een alternatieve schrijfprocesaanpak verkennen (Schunk & Swartz, 1993).

5. Verder onderzoek

Het effect van schrijfprocesfeedback werd in een klein aantal studies getest (Bowen et al., 2022; Lindgren et al., 2008; Ranalli et al., 2018; Vandermeulen, Leijten, et al., 2020). De resultaten waren over het algemeen positief: leerlingen kregen beter inzicht in hun schrijfproces, gingen hun schrijfproces anders aanpakken, en schreven betere teksten. Om een beter zicht te krijgen op schrijfprocesfeedback is er meer onderzoek nodig. Zo is het belangrijk dat schrijfprocesfeedback getest wordt bij verschillende leerlingengroepen. Momenteel werd het enkel onderzocht bij leerlingen uit het hoger secundair onderwijs en het hoger onderwijs. Verder zijn er studies nodig die het effect op langere termijn verkennen. Ook is het belangrijk om zicht te krijgen op het precieze effect van de verschillende elementen van de feedback: in hoeverre dragen reflectie, het vergelijken met anderen, en het stellen van doelen bij aan het effect van de feedback? En ook: op welke procesaspecten kunnen we het best feedback geven? Ten laatste is er nog een belangrijk element: inzetten op het verkleinen van de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Op basis van samenwerkingen met leerkrachten kan de schrijfprocesfeedback verder ontwikkeld en getest worden.

Referenties

- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Bowen, N. E. J. A., Thomas, N., & Vandermeulen, N. (2022). Exploring feedback and regulation in online writing classes with keystroke logging. *Computers and Composition*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2022.102692>
- Breetvelt, I., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: when and how? *Cognition and Instruction*, 12(2), 103-123. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1202_2
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Graham, S., & Harris, R. K. (2018). An Examination of the Design Principles Underlying a Self-Regulated Strategy Development Study. *Journal of Writing Research*, 10(2), 139-187. <https://doi.org/https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.02.02>
- Handley, K., & Williams, L. (2011). From copying to learning: Using exemplars to engage students with assessment criteria and feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(1), 95-108. <https://doi.org/10.1080/02602930903201669>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D., & Van den Bergh, H. (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *The British Journal of Educational Psychology*, 77, 565-578. <https://doi.org/10.1348/096317906X120231>
- Lindgren, E., Stevenson, M., & Sullivan, K. P. H. (2008). Supporting the reflective language learner with computer keystroke logging. In F. Zhang & B. Barber (Eds.), *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning* (pp. 189-204). IGI Global. <https://doi.org/https://doi.org/10.4018/978-1-59904-895-6.ch011>
- Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nicol, D., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Ranalli, J., Feng, H. H., & Chukharev-Hudilainen, E. (2018). Exploring the potential of process-tracing technologies to support assessment for learning of L2 writing. *Assessing Writing*, 36, 77-89. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.03.007>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Scheiter, K. (2020). Embracing complexity in research on learning from examples and from problem solving. *Applied Cognitive Psychology*, 34(4), 906-911. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/acp.3702>
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and Progress Feedback: Effects on Self-Efficacy and Writing Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354. <https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1024>
- Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Van Steendam, E. (2016). Writing process theory: A functional dynamic approach. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (2nd ed., pp. 57-71). The Guilford Press.
- Vandermeulen, N., De Maeyer, S., Van Steendam, E., Lesterhuis, M., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2020). Mapping synthesis writing in various levels of Dutch upper-secondary education. A national baseline study on text quality, writing process and students' perspectives on writing. *Pedagogische Studiën*, 97(3), 187-236.
- Vandermeulen, N., Leijten, M., & Van Waes, L. (2020). Reporting writing process feedback in the classroom: Using keystroke logging data to reflect on writing processes. *Journal of Writing Research*, 12(1), 109-140. <https://doi.org/https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.05>

Graag als volgt naar deze bijdrage verwijzen: Vandermeulen, N. (2022). Feedback op het schrijfproces. In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. Geraadpleegd [datum] via: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/06/feedback-op-het-schrijfproces/>

Auteurs:



Nina Vandermeulen

+ posts

Nina Vandermeulen behaalde in 2020 haar doctoraatsproefschrift aan de Universiteit Antwerpen en KU Leuven op een project over het schrijven van syntheses teksten, de relatie tussen schrijfprocessen en tekstkwaliteit, en procesgerichte feedback. Momenteel werkt ze als postdoctoraal onderzoeker aan Umeå Universitet (Zweden) rond schrijfprocesstudies met keystroke logging.

Delen:



Gerelateerd:

- Hoe werkt de tool?
- Lezersonderzoek (deel 2): methoden
- Schrijfprocessen
- Lezersonderzoek (deel 3): onderzoek in stappen