

Miekske van der Sman
Juli, 2018

Samenvatting

Op de Juridische Hogeschool zitten veel studenten die worstelen met hun schriftelijke taalvaardigheid, terwijl dat toch een belangrijk deel van het werk van een jurist is. Deze studenten lijken niet te weten waar precies hun leerpunten zitten en daarnaast vinden ze het moeilijk zich de taalregels eigen te maken. Mogelijk oplossingen voor dat probleem zijn het geven van goede feedback en de studenten meer begeleiden bij en/of handvatten geven voor hun eigen leerproces. Dit geldt natuurlijk niet alleen voor de taalvaardigheden, en de uitkomsten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden bij de ontwikkeling van het nieuwe onderwijs aan de JHS dat in 2020 zal starten.

Wat betreft feedback is uit onderzoek gebleken dat die zoveel mogelijk op het proces en de zelfregulatie gericht moet zijn, terwijl wij op de JHS voornamelijk feedback geven op de taak. Ook zouden studenten de feedback meteen moeten verwerken, terwijl op de JHS feedback vaak alleen gegeven wordt op eindproducten die, mits voldoende, niet meer aangepast hoeven te worden. Ook het zeer regelmatig inbouwen van peerfeedbackrondes zou bijdragen tot leren, zowel bij de gever als bij de ontvanger. Met een aantal van deze feedbackinterventies hebben we geëxperimenteerd in het taalonderwijs in het derde blok van het eerste jaar. Bij de groep studenten in Tilburg (n=185) hebben we geen bijzondere interventies gepleegd, maar bij de groep studenten in Den Bosch (n=142) wilden we meer feedback gegeven op zelfregulatie, de feedback meteen laten verwerken en hebben we peerfeedback georganiseerd. Het effect hiervan zou gemeten kunnen worden in de uitslag op de toetsen van dit blok en in de antwoorden op een vragenlijst die alle studenten hebben ingevuld. Toen we deze feedbackinterventies wilden inzetten, liepen we echter tegen een aantal obstakels aan, waardoor we de interventies niet zo hebben kunnen inzetten als we hadden gewenst. Ten eerste is er in het huidige rooster te weinig ruimte voor docenten om vaker feedback te geven en is er ook nog te weinig kennis bij docenten over hoe ze die feedback het beste kunnen formuleren. Daarnaast is er tijdens de colleges te weinig tijd om studenten elkaar goede peerfeedback te laten geven, laat staan om hen de producten te laten herschrijven op basis van die feedback. Kortom: er moet meer tijd komen om goede feedback te geven en die te verwerken en docenten moeten samen op zoek gaan naar goede manieren om feedback te formuleren. (Ook) studenten moeten meer getraind worden in het geven van goede peer feedback en om peer feedback te faciliteren zou een (digitale) tool beschikbaar moeten komen, die ook door docenten gebruikt kan worden om feedback te geven.

Wat betreft leerstrategieën/leerproces is uit onderzoek gebleken dat breineducatie een goede eerste stap is om studenten effectiever te laten leren. Daarvoor is het noodzakelijk dat docenten veel meer kennis hebben van hoe ons brein werkt/leert en welke leerstrategieën effectief zijn, zodat zij studenten hierbij kunnen begeleiden. De stap breineducatie kan gevolgd worden door veel oefenen met verschillende leerstrategieën. We zouden dat kunnen bewerkstelligen door onze studenten bijvoorbeeld in het kader van SLB stevige workshops aan te bieden waarbij we hen, verspreid over meerdere bijeenkomsten, begeleiden als ze de leerstrategieën toepassen op opdrachten met een betekenisvolle context. Ze zouden de leerstrategieën dus expliciet moeten toepassen op de juridische opdrachten die ze uitvoeren. Het is dus (ook) erg belangrijk binnen het reguliere onderwijs aandacht te besteden aan die effectieve leerstrategieën. Omdat het inzetten van goede leerstrategieën tijd en energie kost, is het bovendien belangrijk dat studenten autonoom gemotiveerd zijn om te leren. De studenten moeten daarvoor

duidelijk voor ogen hebben waarom ze een bepaald leerdoel willen bereiken en hoe dat leerdoel past bij hun eigen behoeften. Dat bereiken we door hen het vertrouwen te geven dat ze zich kunnen ontwikkelen (gevoel van competentie) en hen minder externe beloning en straf op te leggen (veel minder gericht op toetsen en studiepunten en meer op een gevoel van urgentie om te leren in die betekenisvolle context). Daarnaast moeten we onze studenten een gevoel van autonomie geven door hen meer keuzevrijheid te bieden. Hierbij is het wel noodzakelijk dat we hen ondersteunen in de ontwikkeling van die autonomie, door langzaam meer keuzevrijheid in te bouwen in het curriculum. Daarnaast is het belangrijk dat de studenten een gevoel van verbondenheid ervaren, omdat dat bijdraagt tot motivatie. Dat kunnen we doen door een veilige, prettige en actieve leergemeenschap te creëren. Tot slot moeten we nadenken over hoe we onze toetsen laten aansluiten op de leeruitkomsten die we willen bereiken.

1. Aanleiding

Voor een jurist is goede schrijfvaardigheid onontbeerlijk. Niet alleen is alle wet- en regelgeving waarmee hij moet werken schriftelijk vastgelegd, maar hij moet zijn analyses en argumentatie in de meeste gevallen ook zelf weer op papier zetten, zo overtuigend en doelgroepgericht mogelijk. Vandaar dat er op de Juridische Hogeschool behoorlijk wat aandacht wordt besteed aan schrijfvaardigheid. Toch levert die aandacht vaak nog niet het gewenste resultaat op. Voor veel studenten staat een goede schrijfvaardigheid gelijk aan foutloos schrijven; ze lijken structuur en stijl vaak niet bewust in te zetten om hun schrijfdoel te bereiken. En ondanks die focus op taalfouten, staan er over het algemeen nog veel taalfouten in de stukken die studenten (ook na het eerste jaar) opleveren.

In dat eerste jaar krijgen de studenten in het eerste blok een inleidend vak Taal en Recht, in het tweede blok leren ze een goede adviesbrief schrijven, in het derde blok schrijven ze een bezwaarschrift en maken ze een taaltoets en in het vierde blok schrijven ze een rapport. Vooral in de P3 (derde blok) lijken studenten het moeilijk te vinden hun juridische argumenten om te zetten in een helder geschreven, goed gestructureerd en foutloos bezwaarschrift. Ook los van de juridische inhoud vinden ze het lastig kritisch te kijken naar de taalkundige correctheid van een tekst, zoals blijkt uit de lage rendementen bij de Taaltoets aan het eind van de P3.

Op twee mogelijke oorzaken voor deze problemen zal ik hier verder ingaan.

- a. Studenten weten niet wát ze fout doen of juist goed kunnen, zowel wat betreft taalfouten als wat betreft structuur en stijl;
- b. Ze weten niet hoe ze de (grammatica- en spellings)regels moeten leren en toepassen. De vraag is dus ten eerste hoe we onze studenten bewust kunnen maken van en beter inzicht kunnen geven in de talige kwaliteit van hun schrijfproducten. Ten tweede is het de vraag hoe we ervoor kunnen zorgen dat onze studenten de spellings- en grammaticaregels begrijpen en kunnen toepassen. Hieronder zal ik dieper ingaan op enkele mogelijkheden die we hebben om enerzijds het inzicht in de eigen schrijfvaardigheid te vergroten en anderzijds onze studenten handvatten te geven om zich de taalregels eigen te maken.

Ten eerste zijn er gelukkig heel veel lichtpuntjes, waaronder de volgende drie:

- 1: Bij de taalvakken wordt uiteraard wel specifiek aandacht besteed aan en feedback gegeven op structuur en stijl, hoewel ook daarbij geldt dat een voldoende resultaat er meestal toe leidt dat de student onze feedback niet zal zien. Gelukkig zijn er gedurende het curriculum wel een paar moment dat studenten oefenteksten schrijven waarop ze formatieve feedback krijgen.
- 2: Voor alle teksten die onze studenten thuis mogen schrijven, geldt een taalnorm van maximaal vijf fouten per pagina. Bij meer dan vijf fouten moeten ze de tekst verbeteren en kunnen ze (vanaf het tweede jaar) nog maar maximaal een 6 halen. Dat zorgt ervoor dat studenten zich over het algemeen in ieder geval wel bewust zijn van de noodzaak de regels te leren en hun teksten kritisch na te (laten) lezen. Kanttekening hierbij is wel dat

niet alle juridische docenten even streng omgaan met deze taalnorm. Enerzijds omdat het natuurlijk veel tijd kost om een tekst zo secuur te lezen dat je de taalfouten eruit haalt, en anderzijds omdat het voor een student grote consequenties kan hebben om op basis van twee foutjes teveel een onvoldoende te krijgen en dus studiepunten mis te lopen. Het feit dat er weleens studenten "doorheen schieten", van wie in het vierde jaar blijkt dat ze eigenlijk écht niet (correct) kunnen schrijven, zou daarmee te maken kunnen hebben.

3: Een groot deel van het docententeam gebruikt codes om de taalfouten in een tekst aan te duiden. De juridische docenten maken bij het coderen gebruik van de meer algemene categorieën SN (spelling naamwoord), SW (spelling werkwoord), FW (formulering op woordniveau), FZ (formulering op zinsniveau) en IN (interpunctie); de taaldocenten gebruiken een specifiekere codering. FZ7 staat bijvoorbeeld voor "dubbele ontkenning" en SW3 voor "spelling voltooid deelwoord". Deze vorm van feedback zorgt ervoor dat studenten aan de hand van die code en de bijbehorende omschrijving van het type taalfout (daarvoor hebben ze het boekje Schrijfdelicten) zelf op zoek moeten naar de fout en zelf moeten nadenken over de verbetering.

Eigenlijk lijkt de oplossing voor het eerste probleem, de bewustwording, heel simpel: geef de studenten goede feedback en ze hebben inzicht in wat ze wel en niet kunnen. Er zijn echter niet veel momenten waarop studenten uitgebreide feedback krijgen op hun taalvaardigheid in de teksten die ze schrijven op de JHS. Ze schrijven door de jaren heen genoeg stukken, maar de (inhoud van de) feedback op taalvaardigheid is heel erg afhankelijk van de (juridisch geschoolde) collega die de teksten beoordeelt. Bovendien hoeven de studenten vaak niks te doen met de feedback die ze ontvangen, omdat er geen gerichte vervolgoopdracht aan gekoppeld is. Ten eerste komt het zelden voor dat studenten een tekst voor een juridische vak moeten herkansen (en dus herschrijven) enkel omdat de stijl of de structuur van die tekst niet goed is. Bovendien wordt aan het overgrote deel van de teksten meteen een beoordeling verbonden. Is die beoordeling voldoende, dan hoeft een student de tekst niet te herkansen en dus ook niet in te zien, laat staan te herschrijven. Eventuele feedback - op welk vlak dan ook - komt dan dus ook niet of minimaal aan bij de studenten.

Zoals hierboven besproken is, is het tweede probleem dat studenten zich de regels niet goed eigen lijken te maken. Een oorzaak daarvan is dat studenten de noodzaak ervan niet inzien, wat weer te maken heeft met het gebrek aan voldoende goede feedback. Los daarvan vindt een groot aantal studenten "taal" nou eenmaal niet het leukste van de opleiding en besteedt er daarom weinig, althans niet voldoende, tijd en energie aan. Motivationale problemen liggen dus waarschijnlijk ten grondslag aan het feit dat een aantal studenten de regels niet goed leert, maar daarnaast lijkt een andere oorzaak te liggen in het feit dat ze niet weten hoe ze zich de regels eigen moeten maken. Als studenten meer kennis van en ervaring met verschillende leerstrategieën hadden, zouden ze wellicht beter weten hoe ze de taalregels efficiënt en effectief moeten leren, en dat ook daadwerkelijk doen.

De studenten waarover we het nu hebben, hebben voldoende studiepunten gehaald om in de P3 te komen, en kunnen dus blijkbaar wel tentamens maken. Waarom lukt het een deel van onze studenten dan niet de juiste leerstrategieën in te zetten om zich de taalregels eigen te maken? En wat zouden voor het leren van de taalregels eigenlijk de beste strategieën zijn? Hierbij heeft een deel van onze studenten blijkbaar meer of andere begeleiding nodig dan wij ze tot nu toe bieden.

De begeleiding op het gebied van leerstrategieën wordt soms geïntegreerd met de inhoudelijke vakken, waarbij ze bijvoorbeeld een mindmap of een samenvatting moeten maken of toetsvragen moeten bedenken. Daarnaast schrijven studenten zich in zowel de P1 als de P2 in voor een van de aangeboden (verplichte) workshops. Dit zijn bijeenkomsten van 90 minuten over een onderwerp dat met studeren te maken heeft. Een van die workshops is Effectief studeren I, eventueel gevolgd door Effectief studeren

II in de P2. In deze workshops worden een paar leerstrategieën behandeld. Sommige studenten die in de P3 belanden, hebben dus Effectief studeren I gevolgd, andere Effectief studeren I + II en weer andere studenten hebben deelgenomen aan andere workshops. Het is niet duidelijk of het volgen van deze workshops effect heeft op de leerstrategieën die de studenten in de praktijk hanteren.

Het is dus duidelijk dat we al een aantal dingen goed doen, maar dat er op het gebied van feedback en op het gebied van het zich eigen maken van de taalregels nog behoorlijk wat te winnen hebben. Wat kunnen we nu nog meer doen?

2.1 Feedback

Daarvoor moeten we ons het volgende afvragen: wat is eigenlijk het doel dat we met feedback willen bereiken? We willen natuurlijk niet alleen dat de student op basis van de feedback de structuur in dat ene bezwaarschrift verbetert, maar ook dat hij weet hoe hij in het vervolg een goede structuur aanbrengt in elke willekeurige tekst. Feedback is in die zin dus ook een vorm van instructie voor de volgende "poging". Om dat doel te bereiken, moet feedback informatie geven over de taak of het leerproces die "het gat vult" tussen wat de student daadwerkelijk heeft begrepen en wat hij/zij had moeten begrijpen (Sadler, 1989). Hattie en Timperley (2007) onderscheiden feedback op de taak, het proces, de zelfregulatie en de persoon. Effectieve feedback geeft volgens hen informatie over drie zaken: het doel (Where am I going?), de huidige progressie (How am I going?) en de noodzakelijke vervolgstappen (Where to next?). Dit correspondeert met feed up, feed back en feed forward. Feedback is het meest effectief als het doel duidelijk en uitdagend is en de taak niet te complex (Hattie & Timperley, 2007).

Feedback op de persoon ("Wat ben je toch slim, Jantje") is bewezen ineffectief: het werkt zelfs demotiverend. Feedback op het proces en feedback op zelfregulatie zijn het meest effectief. Feedback op het proces zegt iets over de manier waarop de student tot zijn antwoord/product komt ("In je inleiding heb je een goede verdeling in alinea's gemaakt. Wat heb je daar gedaan en hoe zou je die verdeling in de rest van het stuk kunnen aanbrengen?"). Feedback op de zelfregulatie ("Je bent te laat begonnen met het schrijven van dit stuk, waardoor je geen tijd hebt gehad om het nog eens goed na te lezen of te laten controleren. Hoe kun je dat de volgende keer voorkomen?") geeft de student inzicht in het effect van zijn aanpak op het resultaat, wat zijn geloof in eigen kunnen kan versterken. Als feedback gericht is op de taak, is het belangrijk dat de feedback niet alleen bestaat uit het aanduiden van wat goed of slecht is of uit een (voorstel voor een) correctie, maar ook uit uitleg daarbij. De ontvanger moet geïnformeerd worden over waarom iets goed of fout is (Glover & Brown, 2006). Op die manier kan hij het zo verworven begrip ook gebruiken bij volgende opdrachten. Volgens Gibbs en Simpson (2004) moet de feedback, om dat te bewerkstelligen, regelmatig, op het goede moment en voldoende gedetailleerd gegeven worden, met een duidelijke relatie tot het doel van de taak en de criteria en voor de student goed te begrijpen zijn. Feedback moet gericht zijn op leren in plaats van op cijfers, door de feedback expliciet te verbinden aan toekomstige opdrachten.

Er lijkt geen absolute duidelijkheid te zijn over het effect van positieve dan wel negatieve feedback en de verhouding waarin die gegeven zou moeten worden. Podsakoff en Farh (1989) stellen dat positieve feedback vergeleken met negatieve feedback motiverend werkt bij taken die iemand uit zichzelf wil doen, en de motivatie doet dalen bij taken die iemand "moet doen". Een persoon die negatieve feedback krijgt, kan daardoor ontevreden worden over zijn prestatie, als gevolg daarvan hogere doelen stellen en beter presteren dan personen die positieve of geen feedback hebben ontvangen. Volgens Deci en anderen (1999) kan positieve feedback echter juist de kans vergroten dat studenten verder gaan met hun activiteit en zich er meer in geïnteresseerd voelen. Zij stellen overigens ook dat extrinsieke beloningen negatief werken, omdat die ervoor zorgen dat de student minder verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen motivatie en

zelfregulering, maar dat neem ik in deze context –hoewel belangrijk en interessant in verband met de manier van toetsing– even niet mee. Ook Hattie en Timperley (2007) betogen dat feedback effectiever is wanneer die informatie geeft over goede dan over foute “antwoorden”. Toch zullen we in het taalonderwijs aandacht moeten besteden aan de fouten die studenten maken, omdat die in het vervolg voorkomen moeten worden. De feedback op die fouten moet wel constructief zijn. In lijn met de hierboven genoemde feed back, feed up en feed forward is het dus noodzakelijk dat de feedback informatie geeft over wat er niet goed is (gegaan), waarom dat zo is en wat de student in de toekomst kan doen om de fout te voorkomen. Wat daarnaast ieder geval belangrijk is, is dat feedback motivatie en zelfvertrouwen ondersteunt. Self efficacy, het geloof in eigen kunnen om een bepaalde taak met succes uit te voeren (Bandura, 1977), is essentieel voor de motivatie en dus ook voor zelfregulering en leren. Docent zullen daar rekening mee moeten houden bij de formulering van hun feedback. Dat sluit ook aan op de Self Determination Theory van Deci en Ryan (1995), die zeggen dat het voor motivatie onder andere essentieel is dat de student een gevoel van competentie heeft, het vertrouwen in eigen kunnen. Daarnaast zijn volgens hen ook een gevoel van autonomie en sociale verbondenheid noodzakelijk.

Die sociale verbondenheid kan vergroot worden door peer feedback. Als peer feedback op een goede manier wordt ingezet, kan het zeker zo effectief zijn als feedback van docenten. De meerwaarde is er niet alleen voor de ontvanger van de feedback, die op “zijn eigen niveau” en misschien ook laagdrempeliger feedback krijgt, maar ook –en misschien wel vooral– voor de gever. Die moet namelijk actief aan de slag met criteria en het toepassen daarvan. Dat actieve proces zorgt voor een groter leereffect dan enkel het doorlezen van een tekst of het doorlezen van ontvangen feedback. De peer feedback moet wel aan een aantal criteria voldoen. Ten eerste moeten de criteria voor de peers heel duidelijk zijn, zodat ze weten waarop ze feedback moeten geven én moeten de criteria voor de peers te beoordelen zijn. Daarvoor is het wenselijk dat ze betrokken worden bij het formuleren van die criteria. Daarnaast is het noodzakelijk dat meerdere peers (onafhankelijk van elkaar) op hetzelfde stuk feedback geven, omdat het probleem bij peer feedback natuurlijk is dat het expertiseniveau erg varieert tussen de peers. Door peer feedback stevig neer te zetten en te implementeren als terugkerend onderdeel van het leerproces, zullen de vaardigheden in het geven van feedback en daarmee ook de kwaliteit ervan toenemen. Peer feedback sluit ook goed aan op de principes van High Impact Learning that Lasts (Dochy et al, 2015), omdat peer feedback ook een positieve invloed heeft op de samenwerking, interactie en het gevoel van urgentie om te leren en een vorm is van assessment as learning. Dat zijn volgens deze onderzoekers bouwstenen voor een goede leeromgeving.

2.2 Eigen maken van taalregels

Het tweede probleem, het feit dat studenten niet weten hoe ze zich de taalregels eigen moeten maken, lijkt te liggen op het vlak van zelfregulatie. Studenten moeten zichzelf weten te motiveren om tijd en energie te steken in het leren van de regels en ze moeten daarvoor de voor hen meest effectieve leerstrategieën toepassen. Ze moeten bovendien kunnen reflecteren op hun eigen leergedrag en dat vervolgens bijstellen, indien nodig. Dat vraagt om nogal wat complexe vaardigheden, waarbij wij ze eigenlijk maar weinig begeleiding bieden.

Die begeleiding zou onder andere kunnen bestaan uit breineducatie, waarmee we onze studenten inzicht geven in de werking van leren en het maken van nieuwe verbindingen in het brein. Door kennismaking met verschillende effectieve leerstrategieën worden studenten zich bewust van de noodzaak daadwerkelijk energie en moeite te steken in het leerproces. Vervolgens moeten ze leren hoe ze die strategieën kunnen toepassen op hun eigen studie. De breineducatie en dan vooral het behandelen van de verschillende leerstrategieën is het meest effectief als dit wordt geïntegreerd met echte en relevante

inhoud, bijvoorbeeld gecombineerd met opdrachten waarmee de studenten op dat moment bezig zijn.

Daarnaast is het belangrijk dat studenten gemotiveerd zijn om te leren. Dochy en anderen (2015) noemen in hun bouwstenen voor High Impact Learning that Lasts meerdere factoren die een positieve invloed hebben op motivatie. De eerste bouwsteen is gericht op het gevoel van urgentie dat studenten moeten ervaren om tot leren te komen. Aan de bewustwording van die noodzaak kan feedback natuurlijk bijdragen en ook daarom zou feedback steviger geïntegreerd moeten worden in het onderwijs om studenten de taalregels te laten beheersen.

Deze theoretische basis heeft zich vertaald in de volgende experimentele onderzoeksopzet.

3. Onderzoeksopzet

Om te beginnen heeft het experiment vanwege tijdsrestricties plaatsgevonden tijdens de P3, het derde blok van het eerste jaar. In dat blok volgen de studenten twee vakken die te maken hebben met taal: het vak "Beroepsproduct bezwaarschrift" en het vak "Formuleren". Het eerste wordt getoetst in de vorm van een bezwaarschrift, dat studenten in 100 minuten op basis van een eenvoudig dossier met pen en papier moeten schrijven. Het resultaat wordt beoordeeld op zowel juridische inhoud en argumentatie, als op de taalvereisten stijl, structuur en correctheid. Daarom wordt het vak ook geïntegreerd aangeboden: naast een college taal (schrijven) en twee colleges bestuursrecht, zijn er drie workshops die door een jurist en een taaldocent samen worden begeleid.

Formuleren wordt, samen met het vak Spelling uit de P2, getoetst in de Taaltoets. Die bestaat uit 8 brieven waarin in totaal 56 taalfouten staan: in de eerste vier brieven staan in totaal 28 spelfouten, en in brief 5 t/m 8 staan 28 formuleerfouten. De zinnen waarin de taalfouten staan zijn gemarkeerd, en de studenten moeten de fouten verbeteren. In de P3 zijn er drie werkcolleges Formuleren, waarin studenten oefenen met de taalcodes waarover hierboven al is geschreven.

Wat betreft de proefpersonen: we hebben aan de start van de P3 een grote groep ingeschreven eerstejaars studenten (ruim 330), die verspreid zijn over twee locaties: Den Bosch en Tilburg. De studenten in Tilburg volgen het onderwijs op de gebruikelijke manier en vormen daarmee de controlegroep; de Bossche studenten zijn, overigens zonder dat ze het zelf weten, de experimentele groep. Er is een aantal interventies ingezet met betrekking tot het geven van feedback. Die interventies zijn grotendeels opgenomen in de Bossche lessen over het bezwaarschrift. De interventies met betrekking tot de leerstrategieën zijn grotendeels ingezet in de colleges Formuleren in Den Bosch.

De volgende interventies zijn uiteindelijk in Den Bosch uitgevoerd. Ik maak een onderscheid tussen de interventies die te maken hebben met feedback en interventies op het gebied van leerstrategieën. Ik geef hierbij ook meteen aan hoe de uitvoering verliep en wat de sentimenten daarbij waren:

3.1 Feedback

Week 1 geplande interventies: [educatie effect peer feedback](#), [worked example](#), [criteria samen opstellen](#), [stapsgewijze peer feedback aan de hand van formulier](#), [peer feedback aan 3 peers](#), [herschrijven op basis van feedback](#)

In week 1, tijdens een werkcollege van 2 lesuren, schrijven de studenten een bezwaarschrift waarvoor ze geen juridische kennis hoeven te gebruiken. De Tilburgse klassen hebben nadat ze deze teksten individueel hebben geschreven, elkaar feedback

gegeven door “gewoon” elkaars tekst te lezen en daar feedback bij te zetten. Deze studenten hebben geen gerichte opdracht gekregen. De Bossche studenten hebben na het schrijven van het bezwaarschrift eerst een korte uitleg gekregen over het nut van peer feedback voor zowel de gever als de ontvanger van de feedback (sheet bijlage I). Daarna hebben ze aan de hand van een goed voorbeeld van een bezwaarschrift over een ander onderwerp klassikaal de criteria voor een goed bezwaarschrift geformuleerd/besproken, zodat het doel duidelijk werd. Daarbij hebben ze het peerfeedbackformulier (bijlage II) klassikaal besproken, dat gebaseerd is op de elementen van peer feedback die Van Popta en anderen (2017) beschrijven. Ze hoefden alleen nog maar feedback te geven op structuur, om zo gericht en diepgaand mogelijke feedback te genereren. Vervolgens hebben ze uitleg gekregen over hoe en waar ze hun bezwaarschrift in het Discussion Board op Blackboard moesten uploaden, over waar ze het peerfeedbackformulier konden vinden, en over hoe ze dat formulier als reactie op een ingeleverd bezwaarschrift weer moesten uploaden. Er was per klas een apart Discussion Board aangemaakt, waar alle studenten hun eigen thread moest aanmaken waar ze hun brief aan moesten “hangen”. Iedere student moest op drie brieven feedback geven. Daarvoor moesten ze eerst de brief openen en vervolgens het feedbackformulier invullen. Dat feedbackformulier stond vanwege praktische overwegingen in een ander tabblad van de Course (onder Opdrachten). Dat moesten studenten downloaden, om er vervolgens hun opmerkingen in te zetten en het op te slaan op hun computer. Daarna konden ze het pas hangen aan de reply op de brief/thread.

Omdat er tijdens het college geen tijd meer voor was, kregen de studenten als huiswerk de opdracht aan drie medestudenten feedback te geven en daarna op basis van de ontvangen feedback hun eigen bezwaarschrift te herschrijven en opnieuw te uploaden. In de praktijk bleek dat vrijwel alle studenten de feedback in het Discussion Board via het reply-vak bij de thread gaven. Het feedbackformulier is (vrijwel) niet gebruikt en de feedback was over het algemeen erg summier (“goede brief”, “duidelijke structuur, maar let op je signaalwoorden”). Vrijwel geen enkele student heeft naar aanleiding van de ontvangen peerfeedback zijn/haar brief herschreven. Studenten gaven desgevraagd aan dat het hele proces met het zoeken naar het feedbackformulier te ingewikkeld was en dat nergens in het competentieboek of op Blackboard stond dat ze de herschreven versie moesten inleveren. Die informatie was inderdaad niet op een algemene plek terug te vinden, omdat die niet gold voor de Tilburgse studenten.

[Week 3 geplande interventies: peerfeedbackformulier, feedback aan minimaal 2 peers, teruggrijpen op eerder ontvangen feedback, herschrijven op basis van feedback](#)

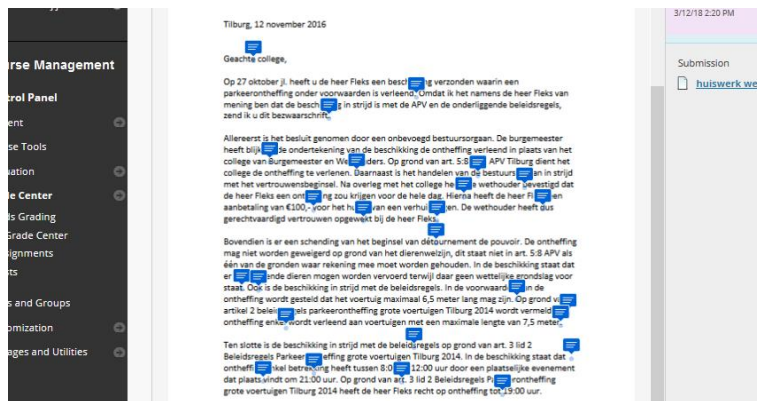
In week 3 hadden de studenten een geïntegreerde workshop over het bezwaarschrift. Deze workshop duurde 3 lesuren en werd gegeven door zowel een juridische als een taaldocent. De basis van de workshop was een dossier uit de praktijk waaruit de studenten zowel juridisch argumentatieve als schrijftechnische verbeterpunten konden halen. De interventie voor de Bossche studenten hield in dat studenten na het schrijven van twee argumentatieve alinea’s via een soortgelijk feedbackformulier als in week 1 peer feedback moesten geven. Nu stonden ook de onderdelen stijl en correctheid op het formulier.

Helaas was er ook in dit college te weinig tijd om elkaar goed feedback te kunnen geven. Sommige studenten hebben het formulier wel (snel) ingevuld voor een of twee medestudenten, maar de meeste hadden de schrijfoopdracht niet eens af. Geen enkele student heeft de alinea’s herschreven op basis van de ontvangen feedback.

[Week 6 geplande interventies: teruggrijpen op eerder ontvangen feedback, feedback van docenten adhv theoretische richtlijnen, herschrijven van tekst nav feedback](#)

In week 6 schreven de studenten tijdens een 3 uur durende workshop in een groepje een bezwaarschrift. Tijdens de workshop werden de criteria besproken en moesten ze in groepjes nadenken over hoe ze als groep die criteria zouden waarborgen. Vervolgens

hebben ze de tekst geschreven, die ze via Blackboard inleverden. De docenten hebben daarop via Blackboard feedback gegeven. De Bossche docenten hebben vooraf een globale instructie ontvangen met betrekking tot de manier waarop ze die feedback zouden moeten formuleren (bijlage III). De Bossche studenten moesten na het ontvangen van de feedback hun bezwaarschrift herschrijven en dat voorafgaand aan het college in week 7 via een aparte map in Blackboard nogmaals inleveren. De feedback was via Blackboard alleen in te zien door de student die het bezwaarschrift had ingeleverd. De studenten hadden daarom als tip meegekregen een afspraak te maken om samen achter een computer te gaan zitten om de feedback te kunnen inzien. De feedback werd zichtbaar door met de muis te scrollen over de punten in het document waar de docent feedback bij had gezet (zie Afbeelding 1).



Afbeelding 1 Printscreen feedback via Blackboard

Van de 85 groepjes die na de workshop in week 6 een bezwaarschrift hadden ingeleverd (Den Bosch + Tilburg), heeft één groepje het bezwaarschrift herschreven. Zeven groepjes hebben geen feedback ontvangen en bij de andere groepjes was de inhoud van de feedback erg wisselend. Sommige groepjes hebben slechts van een van de twee docenten feedback gekregen. De meeste studenten bekeken hun feedback pas met hun groepje tijdens de workshop in week 7. De reden daarvoor was volgens de studenten dat het niet duidelijk was dat ze die feedback al eerder samen hadden moeten bekijken. Sommigen hadden wel geprobeerd de feedback te downloaden om hem te delen met hun groepsleden, maar dat was dus onmogelijk. Over het geheel genomen waren veel studenten én docenten niet te spreken over de onduidelijke weergave van de feedback en het feit dat die niet gedeeld kon worden. We hebben ook gezien dat het gros van de studenten hun feedback even snel doorlas, maar er geen aantekeningen van maakte. De Bossche docenten vonden de tips over het formuleren van de feedback niet concreet genoeg om er goed mee uit de voeten te kunnen, hoewel de meeste het wel hebben geprobeerd.

Week 7 geplande interventies: teruggrijpen op eerder ontvangen feedback, peerfeedbackformulier, feedback adhv beoordelingsformulier en cijfer, feedback aan 3 peers
In week 7 moesten de studenten individueel een bezwaarschrift schrijven. De studenten hadden nu graag hun feedback naar aanleiding van het vorige bezwaarschrift eraanast gehouden, maar dat was vanwege de technische beperkingen niet mogelijk. Na het schrijven gaven ze elkaar feedback. Op beide locaties werd het beoordelingsformulier besproken en uitgedeeld. In Den Bosch kregen de studenten peerfeedbackformulieren, waarop ze een eindcijfer moesten invullen op basis van het beoordelingsformulier. Dat oordeel moesten ze op de manier van de formulieren uit week 1 en week 3 onderbouwen.

Hoewel het de bedoeling was dat iedereen aan drie medestudenten feedback zou geven, is dat vanwege de tijd beperkt gebleven tot een of twee studenten. De cijfers die

studenten elkaar gaven op basis van het beoordelingsformulier, waren erg wisselend. Er vielen veel erg hoge cijfers, hoger dan de uiteindelijke resultaten van de toets, waaruit wellicht op te maken is dat studenten het moeilijk vonden de criteria toe te passen. Dat zou kunnen liggen aan het feit dat ze toch nog te weinig inhoudelijke kennis hadden om een goede beoordeling te kunnen geven.

Algemene geplande interventie: teruggrijpen op eerder ontvangen feedback

De Bossche docenten hadden bovendien de opdracht gekregen gedurende de weken steeds terug te verwijzen naar de eerder ontvangen/gegeven feedback. In hoeverre dat in de praktijk daadwerkelijk is gebeurd, is niet duidelijk. Zeker is wel dat dit vanwege tijdsdruk niet elke les in elke klas is gebeurd.

Geplande feedback-interventie in college Formuleren: feedback adhv cijfer

Een extra interventie op het gebied van feedback is ingezet in de lessen Formuleren. Tijdens het eerste en ter voorbereiding op het derde (en laatste) college hebben de studenten een oefentoets gemaakt. De Bossche studenten moesten de toets van een medestudent nakijken en er een cijfer voor geven. Door die feedback zouden studenten beter weten waar ze stonden. De oefentoets in het eerste college bestond uit 14 items over formuleerkwesties, terwijl dat er in de echte toets 28 zijn. In de echte toets zijn er daarnaast 28 items over spelling. Na de oefentoets hebben studenten het werk van een medestudent nagekeken en het cijfer berekend voor de oefentoets, maar achteraf gezien was deze toets een stuk makkelijker dan de eindtoets. Niet alle codes (typen fouten) kwamen voor in de toets, en sommige codes waren juist oververtegenwoordigd. Deze feedback gaf studenten dus geen realistisch beeld van waar ze staan. De toets in het derde college was een echte oude taaltoets, gemaakt aan de hand van de toetsmatrijs. De resultaten hiervoor gaven de studenten dus wel een representatief beeld van waar ze stonden.

3.2 Leerstrategieën

Geplande interventie week 2: kennis van leerstrategieën, concrete voorbeelden gebruiken en verzinnen

Tijdens het eerste college Formuleren (2 lesuren) hebben de Bossche studenten kennismaking gemaakt met de verschillende leerstrategieën door eerst posters van learningscientists.org te bekijken waarop verschillende leerstrategieën uitgelegd worden. Vervolgens kregen ze de opdracht voor zichzelf op te schrijven welke leerstrategieën ze wilden gaan inzetten. Ze moesten daarbij ook een planning maken voor de komende weken. Tijdens de colleges bleek dat er ten eerste te weinig tijd was om hier genoeg op in te kunnen gaan. Een belangrijker punt was echter nog dat er te weinig kennis aanwezig was bij ons als docenten om inhoudelijk goed te kunnen werken met deze leerstrategieën. Gecombineerd met het gebrek aan enthousiasme bij studenten om deze planning daadwerkelijk uit te werken, bracht deze interventie slechts een oppervlakkige kennismaking met de leerstrategieën. Studenten werden nog niet voldoende gestimuleerd hier daadwerkelijk iets mee te doen.

Een opdracht die studenten ter voorbereiding op het college moesten doen, was het inleveren van voorbeeldzinnen met een fout en de verbetering. Bij deze opdracht gebruikten ze de leerstrategie "concrete voorbeelden". Een groot deel van de studenten heeft deze opdracht echter niet gemaakt. Bovendien was er tijdens het college niet genoeg tijd om in te gaan op de opdrachten die wel ingeleverd waren.

Geplande interventie week 3: toepassen leerstrategieën uitleggen aan een ander, verdieping door oefenen

Voorafgaand aan het tweede college was de klas in duo's verdeeld. Ieder duo presenteerde een schrijfcodes (taalfout) met uitleg, een voorbeeld en een korte oefening voor hun medestudenten. Daarmee zetten ze onder andere de strategie "uitleggen aan een ander" in. In sommige klassen werkte dit erg goed, omdat de duo's hun presentatie

heel goed voorbereiden; in andere klassen kwam het minder goed uit de verf. Dat kwam doordat studenten hun medestudenten niet vertrouwden (liever uitleg van de docent) en doordat ze minimaal voorbereid waren of zelfs niet aanwezig waren.

Geplande interventie week 4: verdieping door oefentoets, gespreid leren

In week 4 maakten de studenten ter voorbereiding een oefentaaltoets. Tijdens het college keken ze die na en beoordeelden hem aan de hand van een norm. Daarna moesten ze een planning voor zichzelf maken: wat gaan ze wanneer op welke manier leren/oefenen? Dat laatste kwam in de meeste groepen niet goed uit de verf, omdat de studenten aangaven het niet prettig te vinden om gedetailleerde planningen te maken, en het vervolgens dus ook niet deden. De docenten hadden wellicht ook te weinig expertise of vaardigheden om hen daarbij te begeleiden.

Algemene geplande interventie: benoemen van/reflecteren op gebruikte leerstrategieën, toepassen verschillende leerstrategieën

Tijdens de drie werkcolleges zijn de docenten regelmatig in gesprek gegaan over leerstrategieën die studenten gebruikten (wat werkt?). Ook hebben ze verschillende leerstrategieën toegepast in de lessen, zoals uitleggen aan een ander, voorbeelden geven en laten verzinnen en veel herhalen.

3.3 Meting

In week 1 en in week 7 hebben alle studenten een vragenlijst ingevuld over hun leerstrategieën en het nut van feedback. De verwachting/hoop is dat de Bossche studenten meer verschillende leerstrategieën hebben toegepast (of zich er meer bewust van zijn) en positiever staan tegenover peer feedback en de feedback van de docenten. Mocht dat niet zo zijn, dan hebben we in ieder geval wel een beter beeld van het leergedrag van onze studenten. Daarnaast willen we de toetsresultaten van de Tilburgse groep vergelijken met die van de Bossche, experimentele groep.

4. Resultaten

4.1 Vragenlijsten

Alle studenten die aanwezig waren, hebben in de eerste week de vragenlijst ingevuld. Helaas hebben in een paar klassen studenten geen studentnummer op de lijst vermeld, waardoor het niet mogelijk is de resultaten van de vragenlijsten per student met elkaar te vergelijken. Bovendien is er in week 7 in sommige colleges geen ruimte geweest om de vragenlijsten in te laten vullen, dus is er niet van elke student een eindmeting. Daarom heb ik ervoor gekozen de vragenlijsten in vier groepen te verdelen en die met elkaar te vergelijken: de Tilburgse 0-meting, de Tilburgse eindmeting, de Bossche 0-meting en de Bossche eindmeting. De verwachting/hoop was natuurlijk dat de resultaten van de 0-meting over beide locaties hetzelfde zouden zijn en dat er uit de eindmeting zou blijken dat er verschillen waren in zowel het toepassen van leerstrategieën als het beoordelen van de feedback. De vergelijking is globaal; de antwoorden waren zo divers dat het niet binnen mijn mogelijkheden lag ze te categoriseren en zo te vergelijken. Ik heb dus per vraag en per groep alle antwoorden doorgenomen en op basis daarvan een kort verslag geschreven.

Er zijn inderdaad geen opvallende verschillen tussen de reacties op de vragenlijsten uit week 1. Uit die vragenlijsten blijkt wat zij tot nu toe hebben gedaan om te werken aan hun taalvaardigheid. Op de vraag "Hoeveel tijd heb je in de P1 en P2 per week aan zelfstudie besteed om je taalvaardigheid te ontwikkelen?" antwoordt ongeveer de helft van de studenten met "0 uur" of "geen" of geeft aan hier maximaal een kwartier per week aan te besteden. Een enkeling besteedt meer dan 5 uur per week aan zelfstudie,

terwijl de anderen ongeveer gelijk verdeeld zijn over 1, 2 of 3 uur. Veel studenten vullen in dat ze er alleen tijd aan besteden wanneer ze een tekst moeten schrijven of tijdens de colleges Taal en recht en Spelling.

Op de vraag om zo precies mogelijk te beschrijven wat ze doen om hun taalvaardigheid te ontwikkelen, zijn de antwoorden divers: van huiswerk maken, colleges volgen en eigen teksten nog eens controleren tot opzoeken in woordenboeken en oefenen met behulp van de community Taal, verschillende websites, zoals beterspellen.nl, en boeken, zoals Schrijfdelicten. Een groot aantal studenten geeft aan (veel) te lezen (boeken, de krant, nos-app, literatuur, uitspraken) en Schrijfdelicten te gebruiken om te leren van hun eigen fouten. Er wordt ook vaak geantwoord dat ze extra opletten tijdens het schrijven, niet alleen voor een schoolopdracht. Opvallend vaak worden ouders ingezet om teksten na te kijken op taal. Een enkeling bekijkt taalfilmpjes/kennisclips of maakt gebruik van het Schrijfcentrum.

Er wordt studenten ook gevraagd aan te geven welke leerstrategieën ze inzetten om de taalregels te leren. Hierbij kunnen ze gebruik maken van het volgende lijstje:

Voorbeelden van leerstrategieën

- *gespreid leren: liever 3 x 1 uur dan 1 x 3 uur*
- *hardop uitleggen aan jezelf (zonder boek erbij)*
- *uitleggen aan een ander*
- *variëren in leertaken: bijvoorbeeld verschillende codes door elkaar oefenen*
- *verdieping door oefeningen en oefentoetsen te maken*
- *concrete voorbeelden gebruiken en verzinnen*
- *verwerk de informatie op verschillende manieren: via filmpjes, boeken of oefeningen*

Alle geopperde strategieën worden genoemd. Vergeleken met het antwoord op de vraag hierboven, zijn er opvallend veel studenten die aangeven dat ze filmpjes bekijken. De strategieën die het meest genoemd worden, zijn oefeningen en oefentoetsen maken en Schrijfdelicten doorlezen naar aanleiding van eigen fouten en twijfels bij het schrijven van een tekst. Maar ook hardop uitleggen aan jezelf en gespreid leren worden vaak ingezet.

Wat betreft feedback werd gevraagd wat studenten tot nu toe hadden geleerd van ontvangen feedback, welke manier van feedback ze nuttig vinden en wat er verbeterd kan worden. Bijna alle studenten zeggen tevreden te zijn met de feedback die ze ontvangen. Wat opvalt is dat er maar een paar studenten zijn die benoemen dat hun schrijfstijl is verbeterd; het gros heeft het alleen over echte taalfouten. Bijna een tiende van de studenten zegt weinig tot geen feedback van docenten te hebben gekregen op hun taalvaardigheid, omdat ze nooit een NVD hebben gescoord en niet naar de inzage zijn geweest. Niemand noemt feedback op de structuur van hun teksten. Op beide locaties vinden veruit de meeste studenten de codes in de kantlijn heel prettig, omdat ze dan zelf actief met de fout aan de slag gaan. Sommigen zeggen wel dat ze liever de specifieke codes zouden krijgen (FZ2 bijvoorbeeld) dan de algemene (FZ); de afspraak op de JHS is dat de taaldocenten de specifieke code geven en de juristen de algemene. Een aanzienlijk deel van de studenten zou graag willen dat de docent in de tekst de fout onderstreept, zodat ze weten wat er precies fout is. Meerdere studenten geven echter ook aan meer uitleg nodig te hebben en sommige noemen daarbij hun behoefte aan goede voorbeelden of tips voor oefeningen bij dat specifieke feedbackpunt. Een paar studenten geven aan dat de feedback persoonlijker/individueeler mag. Ze verschillen erg van mening over de vraag of de feedback (+ uitleg) mondeling of schriftelijk zou moeten worden gegeven. Ook de meningen over de voorkeur voor feedback van docenten dan wel studenten lopen erg uiteen. Het ene kamp geeft de voorkeur aan feedback van de docent, omdat die weet wat de JHS verwacht, in tegenstelling tot medestudenten. Het andere kamp vindt het juist fijn om de stukken van anderen te lezen en daarvan te leren.

Een paar studenten zeggen ook dat ze gemotiveerd worden door positieve feedback, ze willen graag weten wat ze goed doen.

De resultaten van de vragenlijsten die in week 7 zijn ingevuld, zijn natuurlijk voor een groot deel gebaseerd op de ervaringen tijdens de P3.

Over het geheel genomen hebben de studenten tijdens de P3 meer tijd aan hun taalvaardigheid besteed dan tijdens de P1 en P2. De Tilburgse studenten zijn ongeveer gelijk verdeeld over minder dan een uur, een uur, twee uur, drie uur en meer dan drie uur. De leerstrategieën die door deze groep met stip het vaakst genoemd worden, zijn het doorlezen (en soms samenvatten) van Schrijfdelicten en oefenen en oefentoetsen maken. Ook de andere strategieën worden af en toe genoemd.

In Den Bosch leken de studenten in de P3 iets meer tijd te besteden aan hun taalvaardigheid dan in Tilburg: ze besteedden er óf geen extra tijd aan óf twee à drie uur per week, met een paar uitschieters naar boven en een paar studenten die er ongeveer een uur aan besteden. Het verschil tussen Den Bosch en Tilburg is echter allesbehalve groot. De manier waarop de studenten leren, verschilt echter wel duidelijk. Bij de Bossche studenten zijn er maar een paar die zeggen Schrijfdelicten te lezen. Bijna iedereen maakt oefeningen en oefentoetsen. Daarnaast zetten deze studenten de strategieën "hardop uitleggen aan jezelf/een ander" en "concrete voorbeelden" veelvuldig in en geven veel studenten aan gespreid te leren. Het lijkt er -op basis van deze vragenlijst- dus op dat de studenten in Den Bosch tijdens de P3 meer verschillende en vooral effectievere leerstrategieën hebben ingezet dan de studenten in Tilburg en dat er toch een klein effect lijkt te zijn van de interventies.

De Tilburgse studenten zijn (nog steeds) positief over de feedback die ze van docenten hebben ontvangen. Sommigen zouden graag meer feedback willen. Een paar studenten geven aan liever individueel feedback te krijgen dan in groepjes. Feedback via Blackboard vinden ze prettig, maar niet als het een groepsopdracht is en ze niet allemaal de feedback in kunnen zien. Over feedback van medestudenten wordt niet zoveel gezegd. De studenten die er iets over zeggen, zijn wel positief.

De Bossche studenten zijn (weer) verdeeld over de vraag of ze het liefst feedback krijgen van de docent of van medestudenten. Als ze de voorkeur geven aan feedback van de docent, is dat omdat ze twijfelen aan de vaardigheid van hun medestudenten om de fouten uit hun tekst te halen. Over stijl en structuur wordt niks gezegd. De studenten die graag feedback krijgen van medestudenten (dat is een grotere groep dan bij de vragenlijst in week 1), geven vaak ook aan dat het leerzaam is zelf teksten van anderen te lezen. Ook in deze groep wordt feedback via Blackboard gewaardeerd, mits elke student de feedback kan inzien. Over de kwaliteit van de feedback met de schrijfcodes zijn de studenten tevreden. Op basis van deze vragenlijst lijkt het er dus op dat er tussen beide groepen geen verschillen zijn in de perceptie van de feedback. De Bossche studenten lijken de feedback van medestudenten meer te waarderen dan aan het begin van het blok, maar over de Tilburgse studenten valt wat dat betreft geen uitspraak te doen.

4.2 Toetsresultaten

Aan het eind van de P3 hebben de studenten in Tilburg en Den Bosch zowel de Taaltoets gemaakt als het bezwaarschrift geschreven. Omdat het onmogelijk is de individuele resultaten te koppelen aan de (individuele) vragenlijsten of aan andere factoren, zoals docent of aanwezigheid tijdens de colleges, worden ook hier de resultaten gemiddeld per locatie. Omdat er een nieuwe beoordelingssystematiek is bij het bezwaarschrift, is het niet mogelijk de resultaten hiervan te vergelijken met die van het vorige cohort. Bovendien is het cijfer voor het bezwaarschrift gebaseerd op acht categorieën, waarvan er maar vier specifiek gericht zijn op taal. Het resultaat is dus ook sterk afhankelijk van de juridische inhoud van het bezwaarschrift. Daarom zou een vergelijking tussen beide locaties geen representatief beeld geven van (verschillen in) de schrijfvaardigheid en worden de resultaten van het bezwaarschrift niet onderzocht.

Bij de resultaten van de Taaltoets is het wel mogelijk de resultaten te vergelijken met die van vorige jaren. Om een zo zuiver mogelijke vergelijking te maken, zijn alleen de resultaten van de reguliere eerstejaars voltijdstudenten meegenomen. Bij de deeltijdstudenten en de herkansers was het slagingspercentage overigens beduidend hoger. Het is speculeren, maar dat zou kunnen komen door een verbeterde zelfregulering en motivatie/gevoel van urgentie.

Tabel 1 Resultaten Taaltoets april 2018

	Totaal # studenten	Geslaagd		Gezakt	
		#	%	#	%
Tilburg	185	101	55	84	45
Den Bosch	142	83	58	59	42

De resultaten in Den Bosch zijn dus iets beter dan die in Tilburg, maar het verschil is niet groot genoeg om er conclusies uit te kunnen trekken.

5. Conclusies en aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek was te exploreren hoe we onze studenten zich bewust kunnen maken van en beter inzicht kunnen geven in de talige kwaliteit van hun schrijfproducten. Daarnaast wilde ik weten hoe we ervoor kunnen zorgen dat onze studenten de spellings- en grammaticaregels begrijpen en kunnen toepassen.

De experimentele opzet bleek –eigenlijk tegen beter weten in- te ambitieus, maar daaruit blijkt wel duidelijk wat de belangrijkste oorzaken zijn van het “taalprobleem” dat de aanleiding vormde voor dit onderzoek: we hebben in ons onderwijs meer tijd, kennis en vaardigheden nodig om op een efficiënte manier betere feedback neer te zetten en onze studenten beter te motiveren en te begeleiden in hun leerproces.

De aanbevelingen die ik hieronder heb geformuleerd zijn niet alleen van toepassing op de taalvakken uit de P3, maar ook op de andere vakken. Tijdens het proces werden daarbij de contouren van het nieuwe onderwijsconcept van de JHS steeds duidelijker. Ik heb de aanbevelingen daarom ook zoveel mogelijk zo opgeschreven, dat ze toe te passen zijn op dat nieuwe concept.

5.1 Feedback

Formatieve feedback zou veel sterker neergezet moeten worden binnen de hele opleiding, omdat daar een groot leereffect uit te halen is. De volgende punten zijn daarbij van belang:

1. Voor effectieve feedback is het noodzakelijk dat de doelen heel duidelijk zijn geformuleerd: de verwachte prestatie/gedrag moet helder zijn voor zowel student als docent. Alleen dan kan de feedback (feed forward eigenlijk) de student helpen zijn product te verbeteren en zijn proces waar nodig aan te passen.
2. De feedback moet ook duidelijkheid geven over hoe de verwachte prestatie bereikt kan worden, dus in de vorm van een indicatie van wat wel of niet “goed” is met daarbij een uitleg, zodat de student weet -of erachter kan komen- hoe hij ermee aan de slag moet.
3. Goede feedback geven op met name proces en zelfregulering is het meest effectief. Studenten moeten aan het denken worden gezet over de manier waarop ze een probleem het beste kunnen aanpakken. Het beste is dus dat de feedback de studenten stuurt via feedback op de taak (wat moet er aan dit specifieke product precies verbeterd worden?) en feedback op het proces (hoe moet ik dat aanpakken?) naar feedback op zelfregulering (hoe zet ik mijn kwaliteiten in om dit te leren?).

4. Docenten zouden samen moeten nadenken over manieren waarop die feedback het best geformuleerd kan worden. Zo wordt niet alleen de kwaliteit van de feedback verbeterd, maar ook de betrokkenheid bij de docenten vergroot.
5. Feedback moet helder en volledig zijn: zo specifiek mogelijk en niet te lang.
6. De feedback die we geven met behulp van de codes uit Schrijfdelicten is erg effectief: die stimuleert studenten zelf op zoek te gaan naar de kennis die ze nodig hebben om deze taak (en volgende taken!) beter uit te voeren en geeft duidelijk richting aan dat leerproces. Studenten waarderen deze feedback en zouden graag zien dat alle docenten de specifieke taalcodes gebruiken, omdat die hen meer helpen dan de globale codes.
7. Feedback moet zelfvertrouwen en motivatie ondersteunen, dus er moet ook positieve feedback gegeven worden.
8. Feedback moet formatief zijn; studenten moeten er nog iets mee moeten doen. Op basis van de feedback moet duidelijk zijn waar ze staan en wat ze moeten doen om welk doel te bereiken. Ze moeten gestimuleerd worden de aangereikte feedback in te zetten om het stuk te herschrijven (of om het één op één in te zetten bij het schrijven van een nieuw stuk). Tijdens het leerproces moeten studenten dus in een aantal rondes feedback krijgen (afhankelijk van de grootte van de opdracht) naar aanleiding waarvan ze de tekst moeten herschrijven. Op dat herschreven stuk moeten ze dan weer feedback kunnen krijgen. Dat geldt ook voor bijvoorbeeld het stagerapport.
9. Goede feedback geven kost tijd. Docenten zouden (veel) meer tijd moeten hebben/krijgen om tijdens het blok vaker dan eens feedback te geven.
10. Door mondeling feedback te geven, kunnen docenten met studenten in gesprek gaan en ze aansporen de juiste denkstappen te maken en zelf hun leerproces te reguleren. Hiervoor zou -in het huidige onderwijsconcept- tijd ingeroosterd moeten worden.
11. De feedback van docenten in Blackboard werkt niet prettig voor studenten. Alleen de student die een stuk heeft ingeleverd, kan de feedback inzien. Bovendien zorgt de manier waarop de feedback visueel (niet) wordt weergegeven ervoor dat de studenten geen duidelijk overzicht hebben van de inhoud van de feedback. Er zou een digitale tool moeten zijn die feedback geven en ontvangen faciliteert. De feedback moet bovendien eenvoudig gedeeld kunnen worden met groepsgenoten. Het is de moeite waard om tools als turnitin.com of Graderwork te onderzoeken, maar ook samenwerken binnen bv Onedrive of iets vergelijkbaars.
12. Om (uiteindelijk) de werkdruk bij docenten binnen de perken te houden én omdat het het leren bij studenten bevordert, zou er meer gebruik moeten worden gemaakt van peerfeedback. Daarbij is het wel belangrijk dat studenten van meerdere peers feedback krijgen op één stuk (liefst minimaal vier).
13. Bovendien moeten de peers duidelijke richtlijnen krijgen voor het geven van feedback, bijvoorbeeld in de vorm van een standaard formulier, waarin afhankelijk van de opdracht specifieke punten opgenomen kunnen worden. De peers moeten de inhoud genoeg beheersen om goede feedback te kunnen geven.
14. De beoordelingscriteria moeten duidelijk zijn voor de peers die feedback geven. Dit begrip zouden we kunnen vergroten door ze een goed uitgewerkt voorbeeld aan te bieden en aan de hand daarvan (samen) te oefenen met de criteria. De peers zouden ook zelf een feedbackformulier kunnen maken.
15. Studenten moeten begeleid worden in het geven van goede peer feedback. Dat kan door ook de peer feedback weer zelf van feedback te voorzien, maar dat kost de docenten veel tijd. Een andere optie is het "raten" van de peer feedback door de studenten zelf, en op basis daarvan klassikaal te bespreken wat feedback goed maakt.
16. Ook het geven van peer feedback zou gefaciliteerd moeten worden door een goede en eenvoudige digitale tool, waarbij de docent mee kan kijken naar de kwaliteit van de feedback en/of studenten de kwaliteit van de feedback kunnen beoordelen. Tools als peerScholar, crowdgrader of pitch2peer zouden de moeite

van het onderzoeken waard zijn, maar ook samenwerkingstools als Onedrive of Basecamp.

5.2 Leerstrategieën/ leerproces

De conclusies en aanbevelingen die gebaseerd zijn op dit onderzoek, reiken verder dan alleen het onderdeel "leerstrategieën". Als we studenten willen begeleiden in hun leerproces, moeten we hen niet alleen helpen bij de zoektocht naar hoe ze het beste kunnen leren, maar moeten we ook nadenken over de manier waarop we hun motivatie kunnen stimuleren en ervoor zorgen dat ze écht leren.

17. Studenten weten niet welke leerstrategieën er zijn en welke voor hen werken. Er moet meer tijd besteed worden aan het aanleren van effectieve leerstrategieën. Er zou breineducatie moeten komen, waarin studenten leren en ervaren hoe leren werkt en welke leerstrategieën voor hen in welke situatie het meest effectief zijn. Dat moet stevig neergezet worden voor alle studenten en in een betekenisvolle context geplaatst worden. Meerdere uren dus, verspreid over meerdere blokken, waarbij studenten aan de slag gaan met echte praktijkopdrachten die deel uitmaken van het onderwijsprogramma. Dit zou geïntegreerd moeten worden in de begeleiding bij de opdrachten die studenten moeten maken.
18. Docenten moeten meer kennis hebben van effectieve leerstrategieën, zodat ze studenten beter kunnen begeleiden in hun leerproces. Docenten moeten hierin dus getraind worden, waarbij ze moeten ervaren dat het nuttig is door de strategieën uit te proberen en daarop te reflecteren.
19. Voor optimale autonome motivatie (en daardoor ook de wil om iets écht te willen kunnen en er dus veel tijd en energie in te steken) moeten we het gevoel van autonomie ondersteunen. Daarvoor moeten we niet teveel externe druk opleggen (lees: studiepunt- en tentamengerichtheid) en dus minder summatief en meer formatief gaan toetsen. NB Een (summatieve) toets zou moeten toetsen of de student kan wat hij moet kunnen om in de praktijk te werken.
20. Daarnaast moeten we studenten voldoende keuzevrijheid geven. Daarbij kunnen we denken aan de mogelijkheid tot specialisatie/vrije studiepunten, maar ook aan het zelf formuleren van opdrachten die aantonen dat leerdoelen gehaald zijn of het zoeken naar een opdrachtgever uit het werkveld. Het is hiervoor essentieel dat studenten over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om zelf goede keuzes te maken en de aan deze keuzes verbonden leerdoelen uit te voeren. We zullen ze daarin dus voldoende ondersteuning moeten bieden. Deze ondersteuning kan geleidelijk afnemen naarmate de opleiding vordert.
21. Voor autonome motivatie moeten we ook het gevoel van competentie ondersteunen. Dit kunnen we doen door te zorgen voor een optimale uitdaging, relevante feedback en passende leerdoelen. We zullen samen goed na moeten denken over wat optimaal, relevant en passend is.
22. Het noodzakelijke gevoel van verbondenheid kunnen we stimuleren door zelf betrokkenheid en interesse te tonen en studenten deel te laten zijn van een groep. Door ze veel fysiek aanwezig te laten zijn in hun leergemeenschap en ze waar nodig te begeleiden in het samenwerken en het leren van elkaar, zullen ze voelen dat ze deel uitmaken van die groep en meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren.
23. Er is discrepantie tussen wat we willen dat studenten doen (leren) en wat ze soms doen ("stampen" voor een tentamen, of stampen voor het hertentamen 2 weken later). Leren = inslijten, herhalen, verspreiden over tijd, verbanden leggen met aanwezige kennis en andere onderwerpen. Dat vergt tijd en energie, en met name voor de hertentamens hebben de studenten geen tijd om effectieve leerstrategieën in te zetten, waardoor het leereffect niet optimaal is. Hertentamens zouden dus niet zo kort na de eerste kans afgenomen moeten worden.
24. Het is daarnaast zeer de vraag of de tentamens zoals we ze nu hebben wel écht toetsen wat we van studenten willen. Als het leren het beste plaatsvindt in betekenisvolle contexten, zoals opdrachten uit de praktijk, zullen de toetsen

daarop aan moeten sluiten (constructive alignment). Ook vaardigheden en houding zijn van belang om in de praktijk te kunnen werken. We zouden dus moeten zoeken naar andere manieren om te toetsen of studenten de door ons noodzakelijk geachte kennis, houding en vaardigheden beheersen.

Verwijzingen

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, M. R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E., & Ryan, R. (1995). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A.-K., & Segers, M. (2015). *Bouwstenen voor High Impact Learning. Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3-31.
- Glover, C., & Brown, E. (2006). Written Feedback for Students: too much, too detailed or too incomprehensible to be effective? *Bioscience Education*, 7(1), 1-16.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007, maart). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Podsakoff, P. M., & Farh, J. L. (1989). Effects of feedback sign and credibility on goal setting and task performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 44, 45-67.
- Sadler, D. R. (1989, juni). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Van Popta, E., Kral, M., Camp, G., Martens, R. L., & Simons, P. R. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. *Educational Research Review*, 20, 24-34.
- Weinstein, Y., Smith, M., & Caviglioli, O. (sd). *Six Strategies for Effective Learning*. Opgeroepen op 1 25, 2018, van www.learningscientists.org

Peer feedback

Voordelen (wetenschappelijk bewezen):

Feedback ontvangen:

- Meer feedback dan alleen van docent
- Verschillende perspectieven
- Feedback op "eigen niveau"

Feedback geven:

- Actief leren
- Actief gebruiken van criteria
- Wederkerigheid
- Domein-expertise
- Leren van elkaar
- Zelfevaluatie versterken



Feedbackopdracht bezwaar DUO week 1

Lees de brief van je medestudent en geef feedback aan de hand van de volgende vragen:

A. Evaluatief oordeel:

1. Is het standpunt van de schrijver duidelijk?

[typ hier je antwoord]

2. Wat vind je van manier waarop de argumenten zijn opgeschreven?

[typ hier je antwoord]

3. Wat vind je van de structuur/opbouw van de alinea's?

[typ hier je antwoord]

4. Wat vind je van de manier waarop de schrijver verbanden heeft duidelijk gemaakt?

[typ hier je antwoord]

B. Verbetersuggestie:

Wat zou de schrijver concreet kunnen doen om bovenstaande punten te verbeteren?

[typ hier je antwoord]

C. Verklaring

Licht je oordeel bij A of je verbeteringen bij B toe en onderbouw eventueel met relevante theorie.

[typ hier je antwoord]

Bijlage III Instructies feedback

Houd aub de volgende “regels” in je hoofd bij het geven van feedback

- *uit de feedback moet blijken op welk niveau student zich nu bevindt en wat de afstand is tot het verwachte eindniveau*
- *feedback op proces (hoe heeft de student het aangepakt) werkt goed*
- *feedback op taak (deze specifieke opdracht) is alleen effectief als je ook duidelijk maakt hoe die feedback toepasbaar is op andere opdrachten (transfer)*
- *te veel positieve feedback vermindert de motivatie om zich te ontwikkelen, m.n. bij opdrachten die een student “moet doen” (zoals dit bezwaarschrift)*
- *uit feedback moet zoveel mogelijk blijken wat het doel is dat studenten moeten bereiken*
- *feedback moet student het gevoel geven dat hij zich kan ontwikkelen, dat het doel haalbaar is*
- *geef in je feedback aan hoe de student het “probleem” kan aanpakken (zelfregulering)*
- *als je een vraag stelt, moet die studenten aanzetten tot nadenken (open vraag)*

De feedback moet uiterlijk 2 werkdagen voor de workshop in week 7 geüpload zijn. Studenten hebben namelijk nog tijd nodig om de feedback in te zien en te gebruiken om hun bezwaarschrift aan te passen. De aangepaste versie moet voorafgaand aan de workshop in week 7 ingeleverd zijn. Wij gaan die aangepaste versie niet weer helemaal nakijken, maar als het lukt, is het wel nuttig daar nog wat punten uit te halen die je tijdens de workshop kunt bespreken.