

Doeltaal is voertaal: ook bij toetsen?

Leesvaardigheidstoetsen op A2 en B1 niveau onderzocht

TAMARA THOMASSEN & HILDE HACQUEBORD

In Nederland wordt het gebruik van doeltaal = voertaal gestimuleerd omdat dit bevorderlijk is voor de taalverwerving van een vreemde taal. Maar geldt doeltaal = voertaal ook bij toetsen? In dit artikel rapporteren we over een onderzoek bij Nederlandse leerlingen bij wie toetsen voor leesvaardigheid Engels op resp. A2 en B1 niveau zijn afgenomen in twee versies: de ene met de vragen geformuleerd in het Nederlands en de andere versie met dezelfde vragen geformuleerd in het Engels. Gemiddeld genomen lieten de toetsresultaten zien dat de voertaal van de toetsen geen verschil maakte, bij zowel de A2- als de B1-toets. Maar als we binnen de niveaugroepen onderscheid maken tussen sterke en zwakke leerlingen zien we dat het wel uitmaakt welke voertaal wordt gebruikt. Bij de B1 toets presteerden de zwakke leerlingen relatief beter op de Nederlandse versie, bij de A2 toets scoorden de sterke leerlingen juist beter bij de Engelse versie van de toets.

In het huidige onderwijs is het doeltaal is voertaal-principe steeds populairder geworden. Docenten wordt geadviseerd om de doeltaal te gebruiken tijdens de lessen. Doeltaal is voertaal geldt als een kwaliteitskenmerk in het vreemdetalenonderwijs, vooral bij de lessen Engels

(Kwakernaak, 2007; Kwakernaak, 2010). Als docenten de doeltaal vanaf de eerste lesdag consequent gebruiken zou dit bevorderlijk zijn voor de taalverwerving (Haijma, 2013; Verspoor & Edelenbos, 2011). Docenten en leerlingen zijn gemotiveerd voor het gebruiken van de doeltaal in de klas (Dönszelman, 2016; Haamberg, Hofman, Maaswinkel, & Rödiger, 2008). Genoemde auteurs gaan niet in op de vraag of het gebruik van de doeltaal ook moet gelden bij toetsen. Het gebruik van de doeltaal moge bevorderlijk zijn voor de taalontwikkeling van alle leerlingen, de vraag is of we dit ook moeten doen bij toetsen. Als een leerling bij een toets voor begrijpend lezen de vragen in de doeltaal niet goed begrijpt terwijl het begrip van de tekst in die doeltaal er wel is en de leerling daardoor lager scoort, is er sprake van toetsbias. De toets is dan niet valide. Minder taalvaardige leerlingen zouden benadeeld kunnen worden wanneer de vraagstelling in de toetsen een hoog taalniveau vereist.

De voertaal van de toetsen bij verschillen in taalvaardigheid

In Nederland is er veel verschil in beheersings-

niveau van het Engels tussen de leerlingen als zij naar het voortgezet onderwijs gaan. Dit komt onder andere doordat basisscholen zeer verschillen in het aanbieden van Engelse les, zowel kwantitatief (al dan niet vanaf jonge leeftijd, of pas in de hoogste klassen) als kwalitatief (Thijs, 2011). Ook zijn er grote verschillen in de mate waarin Nederlandse leerlingen in aanraking komen met het Engels via de media en andere communicatievormen (Da Silva Santos, 2014). Als leerlingen met verschillende taalniveaus in het Engels in één klas terecht komen, is het de vraag of toetsen in de doeltaal fair is, als de ene leerling wel in staat is om de vragen in de doeltaal te begrijpen en de andere niet of minder goed. Daarom ligt het voor de hand om op het A2- niveau, als leerlingen nog basisgebruikers zijn volgens het ERK (CEFR, 2001), toetsen in het Nederlands aan te bieden.

Op B1-niveau wordt verondersteld dat leerlingen voldoende redzaam zijn in de doeltaal, en dan kan deze dus ook bij toetsen als voertaal worden gebruikt. Maar een toets op dat niveau zou leerlingen met een wat lager taalniveau, juist doordat vragen in de doeltaal zijn geformuleerd, extra kunnen benadelen. Bij de eindexamens Engels wordt bij de taalkeuze van de vraagstelling dan ook rekening gehouden met verschillen in taalvaardigheidsniveau. Bij leesvaardigheid Engels worden bij het vwo-examen de meerkeuzevragen geformuleerd in het Engels en de open vragen in het Nederlands (Cito, 2015a). Bij het havo- en vmbo-examen worden sommige vragen in het Nederlands gesteld en andere in het Engels (Cito, 2015b; 2015c). Bij het vmbo-examen hangt de taalkeuze af van de vragen af van het type vraag. Bij korte teksten, zoals advertenties en aankondigingen, wordt vaak slechts één vraag gesteld, meestal gericht op het globale begrip van een tekst of het vinden van specifieke informatie in plaats van op gede-

tailleerd tekstbegrip. Bij dit soort teksten is besloten de vragen in het Nederlands te formuleren (CvTE, persoonlijke communicatie, 11 januari 2016). Dit om te voorkomen dat er toetsbias ontstaat doordat leerlingen de vraag niet goed begrijpen terwijl het begrip van de tekst er wel is.

Onderzoek van Garcia (1991, geciteerd in Koda, 2005) heeft aangetoond dat bij leestoetsen met vragen in de doeltaal niet alle leerlingen de vragen begrijpen. Garcia (1991) geeft aan dat sommige leerlingen het verkeerde antwoord gaven niet omdat ze de tekst niet goed begrepen maar omdat ze de vragen in de doeltaal niet goed hadden begrepen. Na de toets werd een interview afgenomen waarin leerlingen lieten zien dat ze de tekst goed hadden begrepen, terwijl ze laag scoorden op de toets. Het tekstbegrip van deze leerlingen werd hierdoor niet goed gemeten. Ook bij open vragen kunnen de resultaten beïnvloed worden door de taal waarin de vragen beantwoord worden. Als vragen in de doeltaal moeten worden geformuleerd, kan dit een negatief effect hebben op de resultaten doordat leerlingen niet in staat zijn om het correcte antwoord te produceren (Koda, 2005).

Onderzoek (Rahimi, 2007; Shohamy, 1984) heeft aangetoond dat toetsen begrijpend lezen met vragen in de moedertaal beter gemaakt worden, vooral op de lagere beheersingsniveaus. De leerlingen op de lagere niveaus scoorden significant hoger op de moedertaalversie van de toets dan op de Engelse versie van de toets (Rahimi, 2007; Shohamy, 1984). Dit komt doordat beginners nog erg afhankelijk zijn van de moedertaal bij het selecteren van de antwoorden en het begrijpen van de vragen (Shohamy, 1984). Als zij een link kunnen maken tussen de moedertaal en de tekst in de vreemde taal, is het waarschijnlijker dat ze de vraag goed beantwoorden dan wanneer ze in de war raken van de vraagstelling in de vreemde taal.

Vraagstelling

Om het effect van de doeltaal als voertaal bij toetsen te onderzoeken, is gekeken naar de resultaten van leerlingen bij Engelstalige en Nederlandstalige versies van begrijpend lees-toetsen Engels op twee niveaus: A2 en B1. De onderzoeksvragen luiden als volgt:

1. Maakt het gebruik van de voertaal verschil bij toetsen op A2-, resp. B1-niveau?
2. Is er verschil tussen de resultaten op de Engelse versie en de Nederlandse versie bij resp. sterke, gemiddelde of zwakke leerlingen?

Methode

Voor dit onderzoek zijn 175 leerlingen in het tweede leerjaar vmbo/havo en havo/vwo getoetst op Engelse leesvaardigheid op resp. A2- en B1-niveau. De leerlingen zijn per schooltype vooraf ingedeeld in subgroepen: sterk, gemiddeld, of zwak in Engels. Deze indeling naar taalvaardigheidsniveau is gemaakt door de docenten op basis van hun algemene indruk.

Twee toetsen: A2 en B1

Gebaseerd op de digitale volgtoetsen Diatekst-Engels (www.diateksten.nl), zijn bij de leerlingen schriftelijke leesvaardigheidstoetsen afgenomen op resp. A2- en B1-niveau. De toetsen bieden Engelstalige informatieve teksten aan met meerkeuzevragen, een manier om het begrip van de tekst te testen zonder taalproductie. Daar komt bij dat meerkeuzevragen betrouwbaar zijn en goed discrimineren tussen de zwakke, gemiddelde en sterke leerlingen (Khalifa & Weir, 2009). Voor zowel de vragen als de teksten van de toetsen zijn de richtlijnen en de can-do descriptors van het ERK van toepassing. Zo is er gekeken naar de lengte van de tekst, de frequentie van de woorden en de lengte van de zinnen. Op

A2-niveau zijn de teksten minder lang dan de teksten op B1-niveau. Er wordt per niveau gevarieerd met de moeilijkheidsgraad van de teksten, en ook zijn de onderwerpen van de teksten bij de A2-toets makkelijker dan die van de B1-toets. De A2-toets bestond uit 8 teksten en 42 vragen, de B1-toets uit 4 teksten en 43 vragen. Van beide toetsen zijn twee versies gemaakt: een Nederlandse versie en een Engelse versie.

Versies Engels en Nederlands

Om te kijken of de doeltaal als voertaal ook toepasbaar is bij toetsen, zijn de twee A2-toetsversies aangeboden aan de tweedeaars vmbo-/havoleerlingen en de twee B1-toetsversies aan de tweedeaars havo-/vwo-leerlingen. De ene helft van iedere groep kreeg de toets met de vragen in het Nederlands en de andere helft met de vragen in het Engels. De vragen werden zo letterlijk mogelijk vertaald naar het Engels of naar het Nederlands, zodat de vragen qua woordkeuze en zinsbouw dicht bij elkaar liggen. Bij de A2-toets zijn de Engelse vragen geformuleerd op maximaal A2-niveau. De Engelse en Nederlandse versies werden gelijkmatig verdeeld onder de sterke, zwakke, en gemiddelde leerlingen. Met deze opzet kan in principe bepaald worden of het toetsresultaat aan de taal ligt of aan het leesniveau van de leerling. In het bijzonder kan zo worden onderzocht of de zwakke leerlingen meer moeite hebben met de Engelse versie dan de sterke leerlingen, zoals gevonden bij Rahimi (2007) en Shohamy (1987).

Procedure

De docent Engels deelde de leerlingen van tevoren in sterk, gemiddeld of zwak in Engels. Op basis hiervan werden de verschillende toetsversies onder de leerlingen verdeeld. De leerlingen hadden een lesuur om de toets te maken. Omdat niet alle leerlingen in staat waren om de toets af te maken binnen de gegeven tijd zijn de scores op de toets uitgedrukt

A2	TOTAAL	GEMIDDELDE SCORE %	SD
Engelse toetsversie	39	75,0	10,6
sterk	6	86,0	4,7
gemiddeld	21	74,7	10,7
zwak	12	70,2	9,0
Nederlandse toetsversie	41	78,0	12,6
sterk	6	79,0	11,0
gemiddeld	22	77,9	13,0
zwak	13	77,7	13,5

Tabel 1. Totaal aantal deelnemers, de gemiddelde score en de SD op de A2-toets

in procenten van de totaal goed beantwoorde vragen. Om te kijken of het gebruik van de doeltaal effect heeft op de gemiddelde resultaten per groep zijn de resultaten op verschillende toetsversies (Engels en Nederlands) vergeleken. Daarnaast zijn ook per toetsniveau de resultaten van de sterke, gemiddelde en zwakke leerlingen op de verschillende toetsversies met elkaar vergeleken. De sterke leerlingen die de Engelse versie maakten zijn vergeleken met de sterke leerlingen die de Nederlandse versie maakten, et cetera. Voor deze analyses zijn independent-sample t-tests uitgevoerd om de significantie van de verschillen te berekenen. Op deze manier is geanalyseerd of de gevonden verschillen afhankelijk zijn van de taal waarin de vragen zijn geformuleerd.

Resultaten

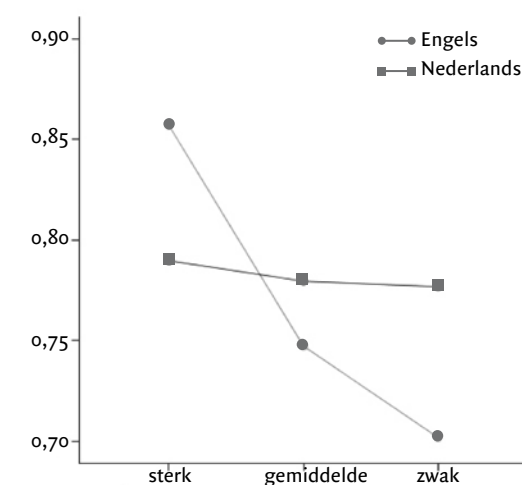
Per niveau (A2 en B1) is gekeken naar de verschillen tussen de toetsversies (Engels en Nederlands) bij de verschillende (sub)groepen.

A2-toets

In totaal hebben 80 leerlingen de A2-toets gemaakt. Tabel 1 geeft de aantallen leerlingen weer die de Engelse of de Nederlandse versie hebben gemaakt, en de aantallen ster-

ke, gemiddelde en zwakke leerlingen per toetsversie. In de andere kolommen staan de gemiddelde toetsscores in procenten en de SD (standaarddeviatie) van deze groep.

We zien dat de leerlingen bij de Nederlandse versie van de A2-toets meer vragen goed beantwoordden (78%) dan bij de Engelse versie (75%), maar een independent-sample t-test toont aan dat dit verschil tussen de gemiddelde scores niet significant is. Figuur 1 laat de verschillen zien voor de subgroepen.



Figuur 1. Gemiddelde scores van de sterke, gemiddelde en zwakke leerlingen op de A2 toets per toetsversie

B1	TOTAAL	GEMIDDELDE SCORE %	SD
Engelse toetsversie	47	69,6	17,1
sterk	14	77,8	16,7
gemiddeld	23	73,5	12,8
zwak	10	49,2	9,4
Nederlandse toetsversie	48	73,1	14,32
sterk	14	80,8	13,6
gemiddeld	21	72,2	12,2
zwak	13	66,3	15,8

Tabel 2. Totaal aantal deelnemers, de gemiddelde score en de SD op de B1-toets

We zien dat de sterke leerlingen beter presteren op de Engelse versie van de toets, terwijl de overige leerlingen, en vooral de zwakkere, beter presteren op de Nederlandse versie. Het patroon laat bovendien zien dat bij de Nederlandse versie nauwelijks verschillen zijn in prestatie, terwijl de sterke leerlingen bij de Engelse versie er duidelijk bovenuit springen. Variantieanalyse laat echter geen significant interactie-effect zien.

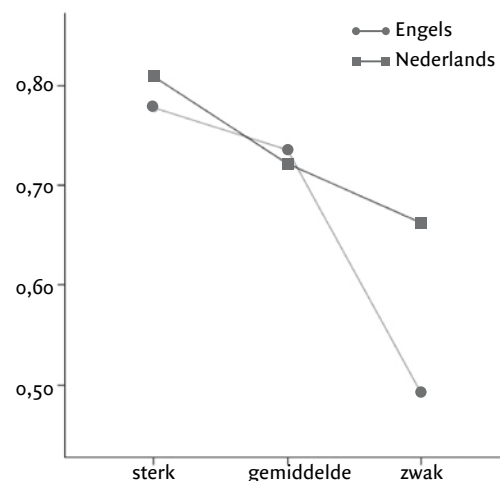
B1-toets

Tabel 2 geeft het totaal aantal leerlingen weer die op de B1-toets de Engelse of de Nederlandse versie hebben gemaakt. Ook worden de aantal sterke, gemiddelde en zwakke leerlingen per toetsversie aangegeven. Daarnaast volgt de gemiddelde score in procenten en de SD (standaarddeviatie) van deze groep. In totaal hebben 95 leerlingen de B1 toets gemaakt.

Bij de B1-toets zien we eveneens dat de leerlingen gemiddeld beter scoren bij de Nederlandse versie (73,1%) dan bij de Engelse versie (69,6%). Een independent-sample t-test geeft aan dat het verschil tussen de twee groepen niet significant is. Als we kijken naar de verschillen bij de subgroepen blijkt dat de zwakke leerlingen vooral 'onderuit gaan' bij

de toetsen met de vragen in het Engels. Dit zien we in figuur 2:

In figuur 2 zien we dat het voor de sterke en gemiddelde leerlingen nauwelijks uitmaakt of de toets in het Engels of Nederlands is afgenomen. Independent samples t-tests geven geen significante verschillen. Bij de



Figuur 2. Gemiddelde scores van de sterke, gemiddelde en zwakke leerlingen op de B1-toets per toetsversie (Engels of Nederlands)

zwakke leerlingen zien we wel een duidelijk verschil in de prestaties: zwakke leerlingen presteren duidelijk beter bij de Nederlandse versie dan bij de Engelse versie van de toets. Dit verschil is significant ($t(21) = -3,02$; $P < 0,05$). Variantieanalyse geeft bovendien een significant interactie-effect ($0,034$)

Discussie en conclusie

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat toetsen in de doeltaal mogelijk is op zowel A2- als B1- niveau. Over het geheel genomen scoorden de leerlingen die de Nederlandse versie van de toetsen maakten niet significant hoger dan de leerlingen die de Engelse toetsversie maakten. Dit geldt voor beide toetsniveaus, dus zowel voor de A2- als de B1-toets.

Maar als we kijken naar de toetsprestaties van de subgroepen van sterke, gemiddelde, en zwakke leerlingen zien we dat de Nederlandse toetsversies, zowel op A2- als op B1-niveau, voor de zwakkere leerlingen relatief betere resultaten opleveren. Op de B1-toets was het verschil in prestatie tussen de zwakke leerlingen die de Nederlandse versie en de leerlingen die de Engelse versie maakten significant. De zwakke leerlingen scoorden aanzienlijk lager op de Engelse versie van de B1-toets. Dit is opmerkelijk, omdat de veronderstelling was dat leerlingen alleen op het lagere taalvaardigheidsniveau (A2) de moedertaal nodig hebben om de toetsvragen te kunnen beantwoorden. Dit onderzoek laat zien dat ook op het hogere niveau (B1), waarbij leerlingen 'onafhankelijke taalgebruikers' zouden zijn de taalversie van de toets ertoe doet, met name voor leerlingen die het B1-niveau nog niet hebben. Zij hebben zoveel moeite met het beantwoorden van vragen in het Engels dat hun toetsprestatie eronder lijdt. Als de vragen in het Nederlands gesteld worden, kunnen zij hun begrip van de Engelse tekst beter aantonen: ze scoren dan

hoger op verder precies dezelfde toets. De Engelse versie van de B1-toets vertoont dus 'bias' voor deze groep, met andere woorden: de zwakkere leerlingen worden ten onrechte benadeeld door de toets als deze de doeltaal gebruikt als voertaal. Deze resultaten zijn in overeenstemming met de onderzoeksresultaten van Rahimi (2007) en Shohamy (1984).

De resultaten die gevonden zijn bij de B1-toets hadden we eerder verwacht bij de A2-toets. Leerlingen op dit lagere Engelse taalniveau zouden het Nederlands nodig hebben omdat ze moeite hebben met de vragen in het Engels zoals naar voren wordt gebracht door Rahimi (2007) en Shohamy (1984). We vinden hier weliswaar eveneens de tendens dat de leerlingen beter presteren bij de Nederlandse versie, met name de zwakkere leerlingen, maar geen significantie. Dit kan komen door de kleine aantallen. We zien echter ook dat leerlingen op A2-niveau gemiddeld wel in staat zijn om de vragen in het Engels te begrijpen en te beantwoorden; we zien dat de sterkere leerlingen zelfs beter presteren bij de Engelstalige toetsversie, ook al is ook dit niet significant.

De conclusie is dat het zowel op A2- als op B1-niveau mogelijk is om in de doeltaal te toetsen. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat bij de toetsen uit dit kleine veldexperiment gezorgd is voor een zo begrijpelijk mogelijke vraagstelling in het Engels wat betreft woordkeuze en zinsbouw. De vragen zijn geformuleerd op of beneden het taalniveau van de toets. Bij de A2-toets zijn de Engelse vragen geformuleerd op maximaal A2-niveau. De voertaal die gebruikt wordt bij toetsen maakt wel uit. Bij tekstbegriptoetsen in de doeltaal beantwoorden de leerlingen gemiddeld minder vragen goed dan wanneer deze in het Nederlands zijn geformuleerd. Vooral de zwakkere leerlingen kunnen benadeeld worden door een toets met vragen in de doeltaal als het doel van de toets is het tekstbegrip te toetsen.

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 Tip Top English, 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