

De praktijk van feedback op Engelstalige profielwerkstukken

MICHIEL BUSZ, JANNEKE HELLEMAN, DANA DEVINCENT,
SHEELA VERWOERD-SOWARIRAJ & KASPER TONSBERG SCHLIE

Ons onderzoek richtte zich op de praktijk van het geven van feedback op Engelstalige profielwerkstukken op een middelbare school met tweetalig onderwijs. Er is gekeken naar kenmerken en verschillende niveaus van de gegeven feedback en naar de feedback op het Engelse taalgebruik van leerlingen. De data zijn verzameld via analyse van geschreven feedback, vragenlijsten en focusgroepinterviews met zes begeleidend docenten en 18 leerlingen. Feedback en feedforward blijken regelmatig te worden ingezet, feedup in mindere mate. Feedback op taalgebruik in relatie tot inhoud wordt niet gegeven, terwijl leerlingen aangeven hier wel behoefte aan te hebben. We bevelen aan rubrics breder in te zetten bij de beoordeling van het profielwerkstuk en een rubric te creëren voor feedback op taal in relatie tot inhoud.

Het profielwerkstuk (PWS) is een belangrijke opdracht voor examenleerlingen op de havo en het vwo. Een krachtig middel dat begeleidend docenten hierbij kunnen inzetten om het leerproces te versterken is formatieve feedback (Hattie & Timperley, 2007). De definitie van formatieve feedback die in dit onderzoek gehanteerd wordt, luidt: 'Formatieve

feedback is informatie die gecommuniceerd wordt met de leerling en die er op gericht is het denken en gedrag van de leerling te veranderen opdat er beter geleerd kan worden, met als doel het gat tussen het bestaande niveau van de lerende en het gewenste niveau te verkleinen' (Shute, 2008, p. 154).

Met betrekking tot de feedback op profielwerkstukken is het interessant om te weten hoe de huidige praktijk eruitziet. Op de onderzoeksschool wordt het PWS door leerlingen van de tweetalige havo- en vwo-afdelingen in het Engels geschreven. Het schrijven in het Engels heeft voor de leerlingen meerwaarde als ze ook op de taalcomponent feedback krijgen en daarvan kunnen leren. Volgens Mohan, Leung en Slater (2010) is er vrij weinig bekend over effectieve manieren van feedback geven op taalgebruik in relatie tot inhoud. In dit artikel wordt daarom aandacht besteed aan feedback op taalgebruik in relatie tot inhoud bij Engelstalige profielwerkstukken.

Theoretische verkenning

In vakliteratuur wordt veel gerapporteerd over wat feedback effectief maakt. In het algemeen

is een belangrijke voorwaarde bij geschreven feedback dat de opmerkingen leesbaar zijn, dat duidelijk is waarop ze betrekking hebben en dat ze worden toegelicht (Shute, 2008). Met betrekking tot taalgebruik maken Dale, Van der Es en Tanner (2010) onderscheid tussen aan de ene kant feedback op spelling, grammatica, woordvolgorde en overig taalgebruik, en aan de andere kant feedback op het gebruik van academische taal en vakspecifieke terminologie. De eerste vorm van feedback kan gezien worden als een lagere vorm van feedback, terwijl de laatstgenoemde vorm van feedback gezien kan worden als een hogere vorm. Dale, Van der Es en Tanner geven aan dat incorrecte terminologie of gebruik van termen in een verkeerde context ervoor zorgt dat de boodschap niet helder is of onjuist aankomt bij de lezer. Daarnaast beargumenteren zij dat aandacht besteden aan taalaspecten de lerende kan helpen de vakkennis te vergroten, aangezien taal het begrip van concepten ondersteunt. In het tweetalig onderwijs in Nederland wordt als het gaat om het verband tussen taal en inhoud gesproken over Content and Language Integrated Learning (CLIL). In dit artikel wordt voor de feedback op CLIL de term Content and Language Integrated Feedback (CLIF) gebruikt.

Feedback zou volgens Hattie & Timperley (2007) moeten worden opgebouwd uit drie niveaus: feedback (wat er goed is en/of nog ontbreekt/fout is), feedup (welk niveau bereikt moet worden) en feedforward (hoe je dat niveau bereikt). Feedforward kan zelfregulerend of sturend zijn. Bij feedforward gericht op zelfregulatie wordt een leerling een richting op gestuurd, zonder dat expliciet aan wordt gegeven wat er al dan niet klopt. Het roept vragen op bij de leerling, die vervolgens zelf een oplossing moet bedenken (Sol & Stokking, 2009). Wanneer de richting wel expliciet wordt aangegeven, de zogenaamde directieve of sturende feedback, loop je het risico dat leerlingen klakkeloos verbeteren

zonder dat ze ervan leren (Hattie & Timperley, 2007).

Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: Welke feedback wordt gegeven op de voorlaatste beoordeling van Engelstalige profielwerkstukken en hoe wordt die feedback door leerlingen en docenten beoordeeld? De deelvragen die hierbij gesteld worden luiden:

1. Is de feedback leesbaar, duidelijk geplaatst en toegelicht?
2. Worden de niveaus van feedback, feedup en feedforward door docenten gebruikt?
3. Welke feedback wordt er op taalgebruik gegeven?

Naast vaststellen welke geschreven feedback wordt gegeven, wordt ook een verkenning gedaan naar de ervaringen van docenten en leerlingen met de gegeven feedback. Bij geschreven feedback is het volgens Shute (2008) van belang dat er een dialoog plaatsvindt tussen leerling en begeleidend docent om na te gaan of de geschreven feedback begrepen is zoals deze bedoeld is. De twee deelvragen hierbij luiden dan:

4. Wat zijn de ervaringen van leerlingen met de gegeven feedback?
5. In welke mate komen de percepties van docenten en leerlingen van de gegeven feedback overeen?

Methode

Gezien het beschrijvende karakter van dit onderzoek zijn er op verschillende manieren data verzameld. Er is gekeken naar de geschreven feedback op de voorlaatste versie van het profielwerkstuk, omdat de feedback

op deze versie van formatieve aard is en door leerlingen gebruikt wordt om het profielwerkstuk te verbeteren. De onderzoekte school schrijft voor dat docenten op verschillende vastgestelde momenten in het proces van onderzoek doen feedback geven aan leerlingen, beginnend bij de opzet van het onderzoek en eindigend bij de mondelinge presentatie over het werkstuk. Docenten dienen de beoordelingsrubrics te gebruiken die voor iedere fase zijn opgesteld.

De data zijn verzameld tussen december 2012 en april 2013 in de tweetalige havo- en vwo-afdeling van een openbare scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs. Er waren zes deelnemende docenten (niet de onderzoekers zelf) die in het totaal 18 leerlingen begeleidde bij hun profielwerkstuk. De docenten geven les in verschillende vakken (natuurkunde, scheikunde, aardrijkskunde, economie, maatschappijwetenschappen en geschiedenis). Vier van deze docenten geven les in het tweetalig onderwijs, twee docenten alleen in de Nederlandstalige afdeling. In het totaal zijn 10 profielwerkstukken meegenomen in deze studie. De leerlingen werkten bijna altijd in tweetallen aan het profielwerkstuk; twee leerlingen van de 18 werkten alleen. Alle profielwerkstukken werden geschreven in het Engels.

De geschreven feedback van docenten op de voorlaatste versie van het PWS is geanalyseerd door de laatste drie auteurs, allen stagiaires bij de Engelstalige lerarenopleiding UTEACH van de Universiteit Utrecht. Een eerste profielwerkstuk hebben zij gezamenlijk geanalyseerd om overeenstemming tussen de beoordelaars te bereiken en zo de betrouwbaarheid en validiteit van de analyse te vergroten. Zij hebben bekeken aan welke kenmerken de geschreven feedback voldeed (leesbaarheid, plaatsing en toelichting), welk niveau de geschreven feedback had (feedback, feedup, feedforward en mate van zelfregulatie) en naar de kenmerken van

feedback op taalgebruik. Met de analyse van de geschreven feedback kunnen deelvragen 1, 2 en 3 beantwoord worden.

Direct nadat de geschreven feedback mondeling werd besproken door leerlingen en begeleiders is een vragenlijst afgenomen bij zowel leerlingen als docenten.

Voor het opstellen van de vragenlijsten is gebruik gemaakt van de vragenlijst van Sol en Stokking (2009). Deze beoogt te onderzoeken hoe leerlingen het mondelinge feedbackmoment in een klassensituatie hebben ervaren: hoe de feedback is overgekomen, of ze deze hebben aanvaard en hoe bruikbaar deze was. In de vragenlijsten die voor dit onderzoek zijn gebruikt, zijn een aantal vragen anders geformuleerd en een aantal vragen toegevoegd om ze beter aan te laten sluiten op de schriftelijke situatie rondom de profielwerkstukken. Er is een leerlingversie en een docentversie van de vragenlijst gemaakt waarin dezelfde aspecten zijn opgenomen met dat verschil dat ze aangepast zijn op het perspectief van de leerlingen of docenten. Bij leerlingen werd rechtstreeks gevraagd naar hun ervaringen, bij docenten werd gevraagd in te schatten wat de percepties van leerlingen waren op de feedback. In de analyse zijn gemiddelden berekend van de antwoorden op een schaal van 1 tot en met 6. Gemiddelden van leerlingen kunnen gebruikt worden om deelvraag 4 te beantwoorden; deelvraag 5 wordt beantwoord door gemiddelden van antwoorden op vragen van docenten en leerlingen te vergelijken.

Na het inleveren van de definitieve versie van het profielwerkstuk zijn twee focusgroepinterviews gehouden: één met de betrokken leerlingen en één met de begeleidende docenten. In de twee focusgroepinterviews is gesproken over de ervaringen met het ontvangen (in het geval van de leerlingen) en het geven (in het geval van de docenten) van feedback. De vragen die gebruikt werden om het gesprek te voeren met de leerlingen, richt-

ten zich op hun behoefte aan feedback en feedback op Engels taalgebruik. Er waren 14 van de 18 deelnemende leerlingen aanwezig. Tijdens de focusgroep voor docenten waren er vier van de zes deelnemende docenten aanwezig. De antwoorden uit de focusgroepinterviews zijn, als aanvulling op de eerder verzamelde en geanalyseerde data, gebruikt om deelvragen 4 en 5 te beantwoorden.

Resultaten

De analyse van de geschreven feedback maakt duidelijk dat deze over het algemeen duidelijk leesbaar is. In één geval leverde het handschrift van een docent problemen op met betrekking tot de leesbaarheid, mede omdat er een potlood was gebruikt in plaats van een pen. Docenten maakten op verschillende manieren duidelijk op welk stuk tekst de feedback betrekking had. Een docent gebruikte markeerstiften in één kleur om tekst te markeren. Weer een andere docent gebruikte meerdere kleuren maar gaf niet aan of er een bepaalde reden was om een kleur te gebruiken. Eén docent gebruikte de functie in Word om opmerkingen in de kantlijn te plaatsen. Doorgaans werden onderstreepte delen tekst aangevuld met een opmerking in de kantlijn. Eén docent onderstreepte delen tekst zonder er een opmerking bij te plaatsen.

Alle docenten lichtten hun opmerkingen met regelmaat toe, zodat duidelijk is wat er met de gegeven feedback precies bedoeld wordt. Voor alle docenten geldt echter dat zij dit niet altijd doen. De toelichting was soms een vraag, zoals bijvoorbeeld van de docent geschiedenis: 'You create a gap of nearly a hundred years here. Did nothing happen between the 1850's and 1940?', maar vaker een toelichting op een onderstreept stuk tekst of een suggestie voor verbetering. Er is een duidelijk verschil waar te nemen tussen opmerkingen over taal (vaak zonder

toelichting, bijvoorbeeld een onderstreepte spelfout) en inhoud (vaak met toelichting, zoals een opmerking of een vraag).

Er zijn aspecten te herkennen van feedback, feedforward en feedup als het gaat om inhoud in vrijwel al het nagekeken werk, maar het is de vraag of er een bepaalde systematiek achter zit. Een opmerking van de docent natuurkunde laat zien dat feedback, feedforward en feedup soms gezamenlijk ingezet worden: 'Kracht is geen energie. Dus licht even de relatie kracht/energie toe. Denk aan Ez en Fz en aan Ee en Fe.' In dit voorbeeld wordt de leerling gewezen op een fout en vervolgens wordt een richting gegeven waar de leerling in kan gaan. Daarbij wordt specifiek toegelicht waar de leerling aan kan denken om bij de juiste oplossing te komen. Bij alle docenten is af en toe de combinatie van feedback en feedforward te herkennen. Zonder naar een einddoel te verwijzen (feedup) maken zij allen wel eens opmerkingen met aanwijzingen over hoe verbeteringen aan te brengen (feedforward), bijvoorbeeld door te verwijzen naar literatuur om een bepaalde stelling te ondersteunen ('Er zijn interessante onderzoeken waarin expliciet gekeken wordt naar wat – op het eerste gezicht – mannen voor vrouwen aantrekkelijk maakt'). Die opmerkingen voor verbeteringen zijn soms zeer sturend ('Eerst een lijst met gestelde vragen, dan de resultaten'), maar soms ook wordt een beroep gedaan op zelfregulatie ('But how does this cause the reaction of Fe²⁺/Fe³⁺?').

De meeste geschreven opmerkingen zijn echter te bestempelen als feedback. Er wordt dan gewezen op zaken die ontbreken of incorrect zijn ('Invloed ouders op schoolkeuze is niet onderzocht. Waarom niet?'), maar er wordt niet direct een richting aangegeven waar een leerling naartoe moet. Het doel dat bereikt moet worden (feedup), is eigenlijk niet expliciet herkenbaar in de geschreven opmerkingen van docenten. Uit gegeven feedback blijkt impliciet wel iets over een

gewenst eindniveau ('Hier kun je een steviger theoretische onderbouwing geven. Dus op grond van literatuur uitleggen waarom je tot deze hypothese bent gekomen.'). maar het wordt bij de opmerkingen niet expliciet vermeld.

Feedback op lagere orde taalgebruik wordt regelmatig gegeven door alle docenten, zij het logischerwijs meer bij de profielwerkstukken waar veel grammatica- en spelfouten in te vinden zijn. De opmerkingen die hier bij gemaakt worden, zijn vaak sturend. Als er alleen een streep onder een woord is gezet of een woord is omcirkeld, kan gezegd worden dat er meer een beroep gedaan wordt op zelfregulatie. In deze gevallen wordt doorgaans geen verdere toelichting gegeven. CLIF wordt nauwelijks door docenten gegeven, slechts één docent heeft een enkele opmerking in die richting gemaakt. Zo werd bij de zin 'when something does not connect with your previous knowledge' de opmerking 'frame of reference' geplaatst. Drie van de zes docenten geven alleen feedback in het Nederlands (twee van deze drie docenten geven geen les in de TTO-afdeling).

Uit de antwoorden op de vragenlijsten die leerlingen na de mondelinge bespreking invulden, blijkt dat de leerlingen de feedback als begrijpelijk, leerzaam en motiverend hebben ervaren en dat er ruimte voor discussie en dialoog was (zie tabel 1). Leerlingen lijken goed te weten wat zij moeten doen ter verbetering van het PWS (score 5,5).

De vraag over de hoeveelheid feedback op vakspecifieke termen scoorde bij leerlingen een 3,9. Zij gaven daarnaast aan dat zij de opmerkingen die wel over taalgebruik gemaakt werden niet heel belangrijk vonden (4,8). Ook zouden ze graag meer feedback op dit onderdeel krijgen (4,8). De score die docenten toekenden aan hoe leerlingen de feedback ervaren hadden en de score die leerlingen zelf aan feedback gaven lag vaak dicht bij elkaar in de buurt. Twee vragen springen

er uit als de gemiddelde antwoorden tussen leerlingen en docenten vergeleken worden. Gemiddeld genomen denken docenten (score 3,5) dat zij sturend zijn opgetreden in de bespreking van hoe leerlingen hun PWS moesten verbeteren. Leerlingen hadden echter het gevoel dat zij zelf hadden bedacht hoe ze het PWS moesten verbeteren (gemiddelde score 4,8). De gegeven feedback op taalgebruik werd verschillend beoordeeld. Leerlingen vonden de feedback merendeels onbelangrijk (4,8), docenten vonden deze belangrijker (3,5). De overige gemiddelde verschillen tussen docenten en leerlingen zijn kleiner en soms vrijwel afwezig.

Tijdens de focusgroepinterviews is gesproken over de gewenste momenten, frequentie en hoeveelheid van feedback. Hoewel uit de vragenlijsten van leerlingen blijkt dat zij de hoeveelheid feedback op inhoud voldoende vonden, kwam uit het focusgroepgesprek met leerlingen naar voren dat leerlingen toch graag meer feedback zouden willen, vooral aan het begin van het PWS traject. Bij de opzet van hun onderzoek en de aanpak van literatuurstudie wisten een aantal leerlingen niet hoe ze het aan moesten pakken. Daarnaast geven ze aan tussendoor behoefte te hebben aan meer terugkoppeling om te weten waar ze staan en of ze op de goede weg zijn. De rubrics (zie bijlage 1) voor de beoordeling van de verschillende fasen van het PWS waren bij een groot aantal leerlingen niet bekend. De behoefte aan meer feedback op Engels taalgebruik die uit de vragenlijsten naar voren kwam, werd door leerlingen in de focusgroepgesprekken bevestigd.

Uit de docentenfocushoofgroep werd duidelijk dat slechts twee docenten tussendoor gebruik hebben gemaakt van de rubrics om aan te geven hoe de leerlingen er op dat moment voor stonden. De docenten gaven allemaal aan dat ze niet of niet veel aandacht hadden besteed aan het Engels taalgebruik. Zij voelden zich daar niet altijd bekwaam genoeg

CATEGORIE	BESCHRIJVING VRAAG	GEMIDDELD ANTWOORD LEERLINGEN	GEMIDDELD ANTWOORD DOCENTEN
VORM VAN DE FEEDBACK	De mondelinge feedback was een toelichting op de schriftelijke feedback	5,1	4,3
	Meer feedback gewenst	2,5	2,2
	Er was ruimte voor vragen	5,4	4,8
	Er was ruimte voor discussie	5,1	4,7
	Het was duidelijk over welk deel van het PWS de feedback ging	5,8	5,1
	De feedback was begrijpelijk	5,1	5,0
	De feedback was leerzaam	4,9	4,8
	De feedback ging over wat goed was	4,2	3,6
	De feedback gaf me een goed gevoel	4,8	4
	De feedback was motiverend	4,8	4
	De feedback hielp me zelf te bedenken hoe ik het PWS moest verbeteren	4,8	3,5
FEEDBACK OP HET PROCES	De feedback ging over de manier van werken	2,6	2,7
	De feedback ging over de werkhouding	1,2	1,7
	De feedback ging over de samenwerking	1,5	2,1
FEEDBACK OP DE TAAK	De feedback ging over de inhoud	4,8	4,9
	Het is duidelijk wat nog ontbreekt	5,1	5
	De feedback ging over vakspecifieke begrippen	3,9	3,8
	Er was veel feedback op Engels taalgebruik	3,0	3,1
	De feedback op Engels taalgebruik ging over onbelangrijke zaken	4,8	3,5
	Meer feedback op Engels taalgebruik gewenst	4,8	3,5
FEEDUP	De feedback ging over de eisen die aan het PWS worden gesteld	4,2	4,3
FEED FORWARD	De feedback was duidelijk over wat er nog gedaan moet worden aan het PWS	5,5	5

Tabel 1. Het gemiddelde van de antwoorden van leerlingen en docenten op de vragenlijsten na het feedbackgesprek. De gebruikte schaal liep van 1 tot 6: 1 = helemaal oneens; 2 = voornamelijk oneens; 3 = enigszins oneens; 4 = enigszins eens; 5 = voornamelijk eens; 6 = helemaal eens

voor, maar gaven er ook geen prioriteit aan gezien het gebrek aan tijd.

Conclusie en discussie

De onderzoekspopulatie van zes docenten en 18 leerlingen is vrij beperkt. Gezien deze omvang kunnen de resultaten niet gegeneraliseerd worden. Toch kan dit onderzoek andere scholen een idee geven hoe de praktijk verbeterd kan worden.

Het schrijven van het PWS in het Engels heeft meerwaarde voor de leerlingen van de tweetalige afdelingen als ze ook op de taalcomponent feedback krijgen en daarvan kunnen leren. Dit is de aanleiding geweest om de feedback op de voorlaatste versie van Engelstalige profielwerkstukken nader te bekijken. Daarnaast is onderzocht hoe de feedback door leerlingen en docenten beoordeeld.

De leesbaarheid van de feedback is bij alle docenten op een na goed. Docenten geven soms wel toelichting en soms niet. Bij het aangeven waar de feedback betrekking op heeft, hanteren doceren verschillende stijlen.

Er is geen duidelijke systematiek te ontdekken in de niveaus van feedback die gegeven worden. Als gekeken wordt naar de inzet van feedback, feedup en feedforward, dan is de combinatie van die drie eigenlijk maar een enkele keer te herkennen in de geschreven opmerkingen. Feedup wordt bij de geschreven opmerkingen nooit expliciet gemaakt. Afgaand op de score op de vragenlijst die betrekking had op feedup komt deze wel ter sprake in de mondelinge feedback. Docenten geven zowel feedforward die sturend van aard is als feedforward die zelfregulering in de hand werkt.

Op taalgebruik wordt vooral feedback van lagere orde gegeven. Op CLIL wordt nauwelijks geschreven feedback gegeven. Ook uit het focusgroepinterview bij docenten blijkt

dat dit bijna niet gebeurt. Docenten zelf zien het profielwerkstuk voornamelijk als een inhoudelijk project. Uit de vragenlijsten en het focusgroepinterview bij leerlingen blijkt dat leerlingen wel behoefte hebben aan CLIF. Docenten onderschatten die behoefte, zo blijkt uit hun antwoorden op de vragenlijst. Daarnaast valt op dat drie van de zes docenten alleen opmerkingen in het Nederlands maken.

Over het geheel genomen lijken leerlingen tevreden over de gegeven feedback op de voorlaatste versie van het profielwerkstuk, zoals blijkt uit de antwoorden op de vragenlijst. Ook de meningen van leerlingen en docenten komen in grote lijnen overeen, behalve op de punten van zelfregulering en feedback op taalgebruik. Dat lijkt er op te wijzen dat de feedbackboodschap in de meeste gevallen op de leerling is overgekomen zoals de docent hem bedoeld en ervaren heeft.

Een opvallende uitkomst van het focusgroepinterview is dat de rubrics die docenten bij tussentijdse feedbackmomenten dienen te gebruiken, slechts door twee docenten werden ingezet. Het geconstateerde gebrek aan een systematisch gebruik van feedback, feedup en feedforward in combinatie met elkaar (waar ben je nu, waar moet je heen en hoe kom je daar?) zou opgelost kunnen worden door rubrics voor zowel het proces als de inhoud als bij feedback op taalgebruik te gebruiken. Effectiviteit van feedback is volgens Bruno en Santos (2010) afhankelijk van de kwaliteit van de gegeven instructie aan het begin van een proces. Rubrics lenen zich goed om eindniveau op verschillende onderdelen aan te geven (feedup); leerlingen kunnen dan vanaf het begin zien wat een gewenst eindniveau is. Bij (tussentijdse) beoordelingen kunnen ze worden ingezet om aan te geven waar een leerling nu staat (feedback). Tevens vormen de rubrics een goed aanknopingspunt om te bespreken hoe de leerling het gewenste

niveau kan bereiken (feedforward).

Rubrics zouden zich er daarnaast goed voor kunnen lenen om te zorgen dat docenten ook aandacht besteden aan zaken waar nu geen (geschreven) feedback op wordt gegeven. Op het gebied van CLIF valt nog veel terrein te winnen. Hoewel in dit onderzoek niet is nagegaan hoe CLIF gegeven moet worden, kan het opnemen van CLIF in de rubrics er in ieder geval voor zorgen dat docenten dit aspect meenemen in de beoordeling. Het is daarnaast aan te raden om al bij de start van het project aandacht te besteden aan taalaspecten, aangezien academische taal het best geleerd wordt tijdens de voorbereiding van academisch schrijven (Nation, 2012).

Ons advies is om erop toe te zien dat beoordelingsrubrics in een vroeg stadium van het profielwerkstuktraject aan leerlingen toegelicht worden en ingezet worden bij tussentijdse feedback momenten. Tevens zouden rubrics inzichtelijke criteria moeten bevatten voor vakspecifiek taalgebruik.

LITERATUUR

- Bruno, I., & Santos, L. (2010). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36(3), 111-120.
- Dale, L., Van der Es, W. & Tanner, R. (2010). *CLIL skills*. Leiden: The Netherlands: Expertisecentrum Mvt.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Mohan, B., Leung, C., & Slater, T. (2010). Assessing language and content: A functional perspective. In A. Paran en L. Sercu, *Testing the Untestable in Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 217-240.

Nation, I.S.P. & Laufer, B. (2012). Vocabulary. In S.M. Gass & A. Mackey (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (p.163-176). New York: Routledge.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

Sol, Y. & Stokking, K. (2009). *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken. Interactie tussen docenten en leerlingen in het VO*. Utrecht: IVLOS en afdeling Onderwijskunde Universiteit Utrecht.

MICHIEL BUSZ, JANNEKE HELLEMAN, DANA DEVINCENT, SHEELA VERWOERD-SOWARIRAJ & KASPER TONSBURG SCHLIE De auteurs van dit artikel hebben allen hun Master of Education behaald aan de Universiteit Utrecht in het U-teach programma. De eerste twee auteurs zijn docenten op de onderzoeksschool. De laatste drie auteurs zijn in het kader van hun afstudeeronderzoek tijdens hun stage aan de onderzoeksschool bij het onderzoek betrokken. Vanuit de Universiteit van Utrecht was dr. H. Schaap begeleider van het onderzoek.
E-mailadressen: <m.busz@annavanrijn.nl> <jhelleman@hotmail.com>

BIJLAGE 1

Beoordelingsformulier: Fase 5 Verslag (max 100 punten)

		MAX. PUNTEN	PUNTEN
Voorlopig verslag (ingeleverd 19 december)	Deel 1	20	
	Deel 2	60	
Verbetering eindverslag (ingeleverd 26 februari)	Deel 3	20	
TOTAAL		100	

Deel 1 (20 punten)

	ZEER ONVOLDOENDE (cijfer: 1-2-3) 1 punt	ONVOLDOENDE (cijfer: 4-5) 2 punten		VOLDOENDE (Cijfer: 6-7) 3 punten	GOED (cijfer: 8-9) 4 punten	EXCELLENT (cijfer:10) 5 punten	PUNTEN
Controleerbaarheid	De lijst met bronnen en de bronvermeldingen (noten) is afwezig. De onderzoeksmethode is niet verantwoord.	De lijst met bronnen en de bronvermeldingen (noten) zijn niet correct en/of onduidelijk. De onderzoeksmethode is nauwelijks verantwoord.		De lijst met bronnen en de bronvermeldingen (noten) zijn redelijk correct en duidelijk. De onderzoeksmethode is enigszins verantwoord.	De lijst met bronnen en de bronvermeldingen (noten) zijn correct en duidelijk. De onderzoeksmethode is goed verantwoord.	De lijst met bronnen is correct en duidelijk en er is een uitgebreid notenapparaat. De onderzoeksmethode is uitstekend verantwoord.	
Originaliteit / eigen werk	Er is een grote mate van 'knip-en-plakwerk'.	Er is een grote mate van 'knip-en-plakwerk'.		Er is een weinig originele vraagstelling en/of aanpak, en er is een redelijke mate van 'eigen werk', maar her en der neigt het nog naar 'herkauwen'.	Er is een originele vraagstelling en/of aanpak, en er is duidelijk een grote mate van 'eigen werk'.	Er is een originele vraagstelling en aanpak, en er is een zeer grote mate van 'eigen werk'.	
Taalgebruik	Taalgebruik is onvoldoende.	Taalgebruik is niet erg helder, er is sprake van redelijk wat stijl- en spelfouten, taalgebruik is (vanwege knip- en plakwerk) weinig consistent.		Taalgebruik is tamelijk helder, vertoont slechts weinig stijl- en spelfouten, vertoont eigen stijl van de leerling, redelijke zinsbouw.	Taalgebruik is helder, vertoont vrijwel geen stijl- en spelfouten, vertoont eigen stijl van de leerling, goede zinsbouw.	Taalgebruik is helder en fraai, vertoont vrijwel geen stijl- en spelfouten, vertoont eigen stijl van de leerling, goede zinsbouw.	
Verzorging (voorblad, inhoudsopgave, paginanummers, alinea-indeling, bladspiegel, mapje, lettertype)	Meer dan 2 onderdelen ontbreken, zijn slordig of niet functioneel.	1 of 2 onderdelen ontbreken, zijn slordig of niet functioneel.		Alle onderdelen zijn aanwezig en redelijk functioneel.	Alle onderdelen zijn aanwezig en functioneel.	Alle onderdelen zijn aanwezig, functioneel en fraai.	

Deel 2 (60 punten)

	ZEER ONVOLDOENDE (cijfer: 1-2-3) 3 punt	ONVOLDOENDE (cijfer: 4-5) 6 punten		VOLDOENDE (cijfer: 6-7) 9 punten	GOED (cijfer: 8-9) 12 punten	EXCELLENT (cijfer:10) 15 punten	PUNTEN
Opbouw verslag Inleiding (motivatie, aanpak, hoofdvraag) Kern, onderbouwd antwoord op hoofd-en deelvragen, nut voor conclusie is duidelijk Conclusie/discussie	Verslag heeft geen duidelijke opbouw, document bij fase 5 is niet gebruikt bij het schrijven van het verslag.	Enkele delen ontbreken en/of vertonen weinig of geen samenhang en/of behoorlijke onevenwichtigheid. Document bij fase 5 is slechts deels gebruikt bij het schrijven van het verslag.		Alle onderdelen zijn aanwezig en vertonen een redelijke samenhang (inleiding en conclusie sporen met elkaar, middendeel leidt tot conclusie). Document bij fase 5 is gebruikt bij schrijven van het verslag.	Alle onderdelen zijn aanwezig en vertonen een goede samenhang (inleiding en conclusie sporen met elkaar, middendeel leidt tot conclusie), er is weinig overbodige informatie. Document bij fase 5 is goed gebruikt bij schrijven van het verslag.	Alle onderdelen zijn aanwezig en vertonen een uitstekende samenhang (inleiding en conclusie sporen met elkaar, middendeel leidt tot conclusie), er is geen overbodige informatie. Document bij fase 5 is goed gebruikt bij schrijven van het verslag.	
Denkniveau beschrijving / analyse / evaluatie (eigen, onderbouwde mening)	Beschrijving, analyse en/of evaluatie ontbreken.	Beschrijving, analyse en/of evaluatie ontbreken of zijn van onvoldoende kwaliteit.		Voorname (juiste) beschrijving, summiere analyse en evaluatie.	Goede verhouding tussen beschrijving, analyse en evaluatie en deze zijn alle drie van goede kwaliteit.	Uitstekende verhouding tussen beschrijving, analyse en evaluatie en deze zijn alle drie van goede kwaliteit en af en toe zelfs uitstekend.	
Verwerking van de gegevens Indien van toepassing illustraties, tabellen, grafieken	De verzamelde gegevens zijn totaal verkeerd en onoverzichtelijk verwerkt. De verwerking leidt niet tot een antwoord op de onderzoeksvraag. Tabellen en grafieken ontbreken.	De verzamelde gegevens zijn onoverzichtelijk verwerkt. De verwerking leidt niet tot een antwoord op de onderzoeksvraag. Slordig, onduidelijk en/of ze hebben geen heldere relatie met het betoog en/of het schort aan de conclusies/interpretatie.		De verzamelde gegevens zijn overzichtelijk verwerkt. De verwerking leidt echter slechts deels tot een antwoord op de onderzoeksvraag. Tamelijk helder, verzorgd en ze hebben een tamelijk heldere relatie met het betoog, min of meer correcte interpretatie/conclusie.	De verwerking van gegevens is overzichtelijk. De verzamelde gegevens zijn zo verwerkt dat ze leiden tot een redelijk antwoord op de onderzoeksvraag. Helder, verzorgd en ze hebben een heldere relatie met het betoog, correcte interpretatie/conclusie.	De verwerking van gegevens is overzichtelijk. De verzamelde gegevens zijn zo verwerkt dat ze leiden tot een goed antwoord op de onderzoeksvraag. Uitermate helder, verzorgd en ze hebben een bijzonder heldere relatie met het betoog, de interpretatie/conclusies zijn uitermate goed.	
Conclusies	Een duidelijke conclusie ontbreekt.	De conclusies zijn niet gebaseerd op de verwerkte resultaten en sluiten bovendien niet aan bij de hoofd- en deelvragen. De conclusies geven geen antwoord op de onderzoeksvraag.		De conclusies zijn voor een deel gebaseerd op de verwerkte resultaten en sluiten ten dele aan bij de hoofd- en deelvragen. De conclusies geven geen antwoord op de onderzoeksvraag.	De conclusies zijn gebaseerd op de verwerkte resultaten en sluiten ten dele aan bij de hoofd- en deelvragen. De conclusies geven geen volledig antwoord op de onderzoeksvraag.	De conclusies zijn gebaseerd op de verwerkte resultaten en sluiten aan bij de hoofd- en deelvragen. De conclusies geven een goed antwoord op de onderzoeksvraag.	

Deel 3 (20 punten)

	ZEER ONVOLDOENDE (cijfer: 1-2-3) 4 punt	ONVOLDOENDE (cijfer: 4-5) 8 punten		VOLDOENDE (cijfer: 6-7) 12 punten	GOED (cijfer: 8-9) 16 punten	EXCELLENT (cijfer:10) 20 punten	PUNTEN
Verwerken opmerkingen docent/ aanpassen eindversie	Er is niets gedaan met opmerkingen/ aanbevelingen docent. Er is geen nieuwe versie van het verslag gemaakt.	De opmerkingen/ aanbevelingen docent zijn beperkt verwerkt. Verslag is hierdoor niet echt verbeterd.		De opmerkingen/ aanbevelingen docent zijn beperkt Verslag is hierdoor verbeterd.	De opmerkingen/ aanbevelingen docent zijn goed verwerkt Verslag is hierdoor verbeterd.	De opmerkingen/ aanbevelingen docent zijn erg goed meegenomen in de eindversie Verslag is aanzienlijk verbeterd.	