



EDUCATIEVE BACHELOR SECUNDAIR ONDERWIJS

Bachelorproef

Ontwikkelingsgerichte feedback

Ondersteunende tools voor leerkrachten en leerlingen

PROMOTOR
ILSE HORNIKX
LECTOR PEDAGOGIE

LAURA DUCHATEAU
FRANS - ENGELS
ACADEMIEJAAR 2021-2022

Voorwoord

Mijn naam is Laura Duchateau en ik ben een laatstejaarsstudente aan de lerarenopleiding secundair onderwijs met de onderwijsvakken Frans en Engels aan de Hogeschool PXL in Hasselt. Binnen deze opleiding onderzocht ik voor mijn bachelorproef het thema 'ontwikkelingsgerichte feedback'.

Deze bachelorproef was nooit tot stand gekomen zonder de hulp van anderen. Graag wens ik alle betrokkenen oprecht te bedanken. Ten eerste bedank ik mijn promotor, Ilse Hornikx en de coördinator van de bachelorproeven, Klara Leekens voor inhoudelijke richtlijnen, bijsturing van het schrijfproces en morele steun.

Ook bedank ik alle leraren die een rol speelden in dit onderzoek. In de eerste plaats zijn dit de (oud-)leraren die deelnamen aan interviews waarbij zij hun visie en ervaringen rond feedback deelden: Karlijn Loix, Alicia Motmans, Michiel Schouteden, Dora Peters en Christiaan Hoessels. Verder bedank ik de partnerschool, Heilig-Grafinstituut Bilzen, met in het bijzonder de schooldirecteur, Nicolle Vandormael. Bedankt voor de toestemming om klassenraden te mogen bijwonen en het openstellen van evaluatiemethodes als inspiratiemateriaal voor mijn onderzoek. Ook andere leraren uit verschillende scholen, waarvan ik de wens om anoniem te blijven respecteert, hebben mij voorzien van data binnen mijn bachelorproef. Daarnaast bedank ik mijn tweede externe partner, Sabine Snoekx (stagementor Frans, Humaniora Kinsheid Jesu). Dankzij haar verliep de try-out en reflectie van mijn ontwerp uitermate vlot.

Verder wil ik een woord van dank richten aan familie en vrienden om mij onvoorwaardelijk te steunen in mijn schoolcarrière en mij steeds een hart onder de riem te steken tijdens drukke periodes.

Tot slot bedank ik u, beste lezer, voor uw interesse in mijn bachelorproef. Ik wens u veel leesplezier toe.

Laura Duchateau

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Inhoudsopgave	4
Inleiding	6
1 Verkennend onderzoek	7
1.1 Probleemoriëntering	7
1.1.1 Aanleiding voor het onderzoek	7
1.1.2 Beschrijving van het praktijkprobleem	8
1.2 Onderzoeksdoel	9
1.3 Onderzoeksvragen	10
1.4 Onderzoeksplan	10
2 Ontwikkelingsgerichte feedback	12
2.1 Wat is ontwikkelingsgerichte feedback?	12
2.2 Binnen welke visie op leren en evalueren past ontwikkelingsgerichte feedback? ...	14
2.2.1 Literatuuronderzoek	14
2.2.2 Praktijkonderzoek.....	18
2.2.3 Conclusie	20
2.3 Wat is de meerwaarde van ontwikkelingsgerichte feedback voor leerlingen en leraren?	21
2.3.1 Literatuuronderzoek	21
2.3.2 Praktijkonderzoek.....	23
2.3.3 Conclusie	23
2.4 Welke problemen worden in de praktijk ondervonden bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback?	24
2.4.1 Literatuuronderzoek	24
2.4.2 Praktijkonderzoek.....	25
2.4.3 Conclusie	26
2.5 Welke tools worden er in de praktijk al gebruikt voor het geven van feedback?	27
2.5.1 Literatuuronderzoek	27
2.5.2 Praktijkonderzoek.....	31
2.5.3 Conclusie	40
3 Ontwerponderzoek	41
3.1 Aan welke criteria moet een tool voldoen om het geven van ontwikkelingsgerichte feedback te ondersteunen?	41
3.2 Welke tools bieden de juiste ondersteuning aan leraren bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback?	43
3.3 Welke tools bieden de juiste ondersteuning aan leerlingen bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback?	45
3.4 "LerenEvalueren.weebly.com"	47

3.4.1	Ontwerp	47
3.4.2	Beoogd doel.....	47
3.5	Evaluatie van de website.....	47
4	Reflectie	53
Besluit	55
Literatuurlijst	57
Bijlagen	61
	Bijlage 1: Schematische voorstelling van de tijdsplanning	61
	Bijlage 2: Interviews	64
	Bijlage 3: Observatie klassenraden	73
	Bijlage 4: Mindmap visie op leren en evalueren	80
	Bijlage 5: Evalueren met behulp van correctiecodes (Frans).....	81
	Bijlage 6: Evalueren met behulp van correctiecodes (Engels).....	86
	Bijlage 7: Analyseren van rapportcommentaren	88

Inleiding

Eigenaar zijn van het eigen leerproces, begrip hebben voor verkregen beoordelingen, een hoge motivatie bezitten, genieten van grote leerwinst,...Het blijft helaas een utopie in het onderwijs. Leraren worden voortdurend herinnerd aan hun rol als coach en hun taak om ontwikkelingsgerichte feedback aan te reiken. Elke leraar wordt verwacht om feedback te geven en ondersteuning te bieden tijdens het leerproces van leerlingen. Over het algemeen bezit elke leraar een eigen evaluatiemethode waarbij feedback gegeven wordt zonder een bepaald stramien. Wanneer deze vormen van feedback nader worden onderzocht, blijkt de essentie van ontwikkelingsgerichte feedback dan ook afwezig te zijn.

Om zowel leraren als leerlingen te ondersteunen bij het gecompliceerde feedbackproces, werd na afloop van een uitgebreid onderzoek een website ontwikkeld. Deze website informeert enerzijds leraren over het begrip 'ontwikkelingsgerichte feedback' en de basishouding die daarachter schuilgaat. Anderzijds worden er verschillende tools aangereikt die het geven van ontwikkelingsgerichte feedback ondersteunen. Deze tools zijn steeds toepassingen voor het vak Frans en/of Engels, maar kunnen mits lichte aanpassingen ingezet worden in elk onderwijsvak.

De website steunt op de inzichten die werden opgedaan tijdens meerdere onderzoeksactiviteiten. Deze onderzoeksactiviteiten situeren zich zowel in de literatuur als in de praktijk. In deze bachelorproef wordt de term 'ontwikkelingsgerichte feedback' verduidelijkt en het bijhorende feedbackproces ontleed. Daarnaast is er een bespreking van het brede kader waarin ontwikkelingsgerichte feedback zich bevindt. Vervolgens wordt de meerwaarde van ontwikkelingsgerichte feedback onderzocht. Evenals de veel voorkomende problemen in de praktijk die de positieve effecten van feedback verhinderen.

In deze bachelorproef wordt het voornaamwoord 'hij' gebruikt om te verwijzen naar 'leraar' en 'leerling'. Uiteraard kunnen de termen 'leraar' en 'leerling' door alle mogelijke genders worden ingevuld, maar voor het bevorderen van de leesbaarheid is er een beperking tot één voornaamwoord.

1 Verkennend onderzoek

1.1 Probleemoriëntering

1.1.1 Aanleiding voor het onderzoek

Tijdens mijn eerste opleidingsjaar aan de PXL, werd ons reeds aangeleerd op welke manier leraren leerlingen kunnen evalueren. Het geven van ontwikkelingsgerichte feedback maakte hier een belangrijk deel van uit. Deze lessen spraken mij enorm aan en met volle overtuiging dat dit de beste manier is om leerlingen te stimuleren, tracht ik zoveel mogelijk gebruik te maken van ontwikkelingsgerichte feedback binnen mijn eigen onderwijspraktijk.

Wanneer ik echter terugblik op mijn jaren als leerling in het secundair onderwijs, bemerk ik dat niet enkel leraren maar ook mijn medeleerlingen uitgingen van een 'fixed mindset'. Ze geloofden dat een leerling talent moet hebben voor een vak en indien dit niet het geval is, dan moet hij zich daar simpelweg bij neerleggen. Ik hoop dat ik met dit onderzoek kan bewijzen dat een leerling in elk vakgebied kan groeien, ongeacht er aanleg voor is of niet. Met de juiste sturing en inzichten van een leraar, ben ik ervan overtuigd dat leerlingen hun leerwinst kunnen verhogen.

Naast persoonlijke overtuiging en belang vanuit mijn opleiding, is ontwikkelingsgerichte feedback ook een belangrijk criterium voor de doorlichtingen van de onderwijsinspectie. De onderwijsinspectie gaat onder andere na of de school kwaliteitsvol onderwijs verstrekt dat tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). Binnen dit referentiekader schrijft men voor dat 'het schoolteam de lerenden adequate feedback geeft met het oog op de voortgang in het leer- en ontwikkelingsproces.' (Onderwijskwaliteit, 2015–2016).

Een bijkomende reden om mijn bachelorproef te richten op ontwikkelingsgerichte feedback, is de benadrukking van het belang van feedback in het rapport van Brinckman. De commissie 'Beter Onderwijs', onder leiding van Philip Brinckman, bracht in oktober 2021 het rapport 'Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht' uit. Dit rapport werd opgesteld naar aanleiding van de dalende leerprestaties van Vlaamse leerlingen in internationaal vergelijkend onderzoek, zoals PISA, PIRLS en TIMMS. Het rapport bevat concrete adviezen en speerpunten om de onderwijskwaliteit op te krikken. (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Dit rapport bevat 58 adviezen voor het onderwijsveld waarin feedback ook een belangrijke plaats krijg. Zo geeft advies nr. 7 aan dat gerichte feedback nodig is om het leerrendement te verhogen. Onder het begrip 'gerichte feedback' verstaat het rapport feedback dat vooral gericht is op (1) de inhoud van de taak en het product, (2) het proces, en (3) het verbeteren van de zelfregulatie van de leerling. Leerkrachten worden dus aangemoedigd om in te zetten op ontwikkelingsgerichte feedback als onderdeel van kwaliteitsvol onderwijs. (Commissie Beter Onderwijs, 2021)

Met veel gedrevenheid, wil ik mij verdiepen in het begrip 'ontwikkelingsgerichte feedback'. Naast het duiden van het belang ervan, wil ik ook op zoek gaan naar de juiste tools om ontwikkelingsgerichte feedback te kunnen geven.

1.1.2 Beschrijving van het praktijkprobleem

In mijn bachelorproef zal ik me toespitsen op de uitdagingen rond het geven van ontwikkelingsgerichte feedback. Naast het evalueren van leerlingprestaties, wordt er vaak veel energie gestopt in het geven van feedback. Toch voldoet deze niet altijd aan de criteria van goede, ontwikkelingsgerichte feedback en mist deze commentaar van de leerkracht volledig zijn doel. In deze situatie kunnen leerlingen zich uitsluitend focussen op het gegeven punt en de leerkansen die gepaard gaan met een verkregen evaluatie gaan verloren.

Dit praktijkprobleem zag ik meermaals voorkomen tijdens mijn eigen middelbare schoolcarrière, maar ook tijdens stages merk ik dat leerkrachten moeilijkheden ondervinden met het correct formuleren van feedback.

Meerdere onderzoekers, zoals John Hattie of Paul Black, hebben al bewezen dat ontwikkelingsgerichte feedback een positief effect heeft op de leerresultaten en de leermotivatie van leerlingen. Ontwikkelingsgerichte feedback betekent dat leerlingen meer inzicht krijgen in hun ontwikkelingen en vorderingen ten opzichte van de doelen. (Thomas & Charles, z.d.). Dit zorgt ervoor dat leerlingen worden gestimuleerd in hun eigenaarschap over het eigen leren. (Peeters, 2019).

Aangezien het grote belang ervan, is er de nood aan gepaste tools en middelen om leerlingen op het juiste moment in het leerproces en op het juiste niveau te begeleiden aan de hand van ontwikkelingsgerichte feedback.

In de eerste plaats zijn de leerkrachten betrokken bij dit probleem. In hun rol als leraar is het namelijk erg belangrijk om de leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen in hun individuele leerproces. De leerkracht speelt met andere woorden de hoofdrol in het geven van feedback. Niet alleen is het geven van feedback erg tijdrovend, ook de juiste formulering vinden is vaak moeilijk.

In de tweede plaats biedt dit onderzoek voordelen voor de leerlingen. Ontwikkelingsgerichte feedback geeft leerlingen meer inzicht in hun ontwikkelingen en vorderingen ten opzichte van de doelen. (Thomas & Charles, z.d.). Toch wil ik benadrukken dat feedback geen éénrichtingsverkeer is van leerkracht naar leerling. Het beoordelen van jezelf, je medeleerlingen of je leerkracht heeft namelijk een positief effect op de basisbehoeften van leerlingen. Die basisbehoeften bestaan uit autonomie, betrokkenheid en competentiegevoel. (Deci & Ryan, 2013).

Ten slotte zouden eveneens de ouders van de leerlingen voordeel kunnen ondervinden. Ontwikkelingsgerichte feedback voor hun kind die gedeeld wordt via Skore op smartschool, tijdens een oudercontact of als opmerking op het rapport kan zorgen voor verduidelijking naast het cijfer. Het is immers interessant voor ouders om meer inzicht te krijgen in de ontwikkelingen van hun kinderen om zo eventueel thuis betere begeleiding te bieden.

Vermits feedback een doorlopend proces is, stellen de uitdagingen zich op verschillende momenten. Vandaar ook de naam 'feedbackcyclus'. Aan de start van dit proces worden er doelen gesteld die voor de leerling een duidelijk overzicht geven van alle criteria waarop zij beoordeeld zullen worden (feed up). Gedurende dit leerproces worden er bewijzen verzameld over wat de leerlingen hebben geleerd en waar zij zich bevinden ten opzichte van de doelen (feedback). Een derde belangrijke stap is het geven van instructies die duidelijk maken wat de volgende stappen zijn om de prestaties te verbeteren (feed forward). (AITSL, 2017), (Hattie & Timperly, 2007). Met andere woorden is het noodzakelijk dat leerkrachten zowel aan het begin, tijdens als op het einde van het leerproces de nodige feedback

voorzien. Uit mijn eigen praktijkervaringen merk ik dat er regelmatig stappen uit de feedbackcyclus worden vergeten, waardoor men niet komt tot de mogelijke successen.

De eerder benoemde problemen rond feedback kunnen verklaard worden door de veranderende visie op het onderwijs. Men krijgt andere ideeën over de manieren waarop het onderwijs het best wordt georganiseerd en hoe er optimaal geleerd kan worden. Tegenwoordig gaat men uit van het constructivisme en hebben we het klassieke behaviorisme achter ons gelaten. We overspoelen onze leerlingen niet langer met hapklare theorie, maar zetten in op een actieve participatie van leerlingen waarbij de leerkracht fungeert als coach. De testcultuur waarbij leerlingen slechts summatief geëvalueerd worden op basis van hun kennis typeert het behaviorisme. Leerkrachten die in deze visie zijn blijven steken en uitsluitend op deze manier evalueren, voldoen niet aan de criteria van ontwikkelingsgerichte feedback. (Beunckens et al., z.d.).

Een ander onderliggend probleem kan een 'fixed mindset' zijn. Leerkrachten die niet geloven in de groei van hun leerlingen zullen uiteraard niet de juiste feedback kunnen bieden. Feedback gericht op de persoon, bijvoorbeeld "Je bent niet goed in Frans", heeft absoluut geen effect. Leerlingen kunnen niet aan de slag met de commentaren en er wordt niets bijgeleerd. (Thomas & Charles, z.d.) .

Zelfs leerkrachten met de juiste visie en de juiste mindset, kunnen moeilijkheden ondervinden bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback. Een goede analyse maken van de resultaten en daarbij gepaste instructies geven is geen gemakkelijke opdracht.

Volgens het feedbackmodel van John Hattie en Helen Timperly (2007), stelt de leraar zichzelf drie vragen: "Waar werkt de leerling naartoe?" (feed up), "Waar is de leerling nu?" (feedback) en "Hoe komt de leerling naar de gewenste situatie?" (feed forward). (Peeters, 2019). Deze drie vragen kunnen zich telkens situeren op vier verschillende niveaus: het taakniveau, het procesniveau, het zelfregulatie niveau en het persoonlijke niveau. Hieraan voegen Hattie en Timperly (2007) toe dat de meest voltreffende vorm van feedback zich bevindt op het procesniveau en het zelfregulatie niveau. (Thomas & Charles, z.d.). Verder zijn er meerdere onderzoekers, zoals Faieza Chowdhury (2018), Judith Arter en Jan Chappuis (2006),... die zweren bij het gebruik van rubrics.

Voor mijn onderzoek wil ik mij specifiek verdiepen in de mogelijke instrumenten die ondersteunend kunnen zijn bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback. Ik ga enerzijds op zoek naar mogelijkheden die leerkrachten kunnen gebruiken, anderzijds verken ik de instrumenten die leerlingen zelf kunnen gebruiken om aan 'self-evaluation' te doen of om de leraar feedback te geven.

1.2 Onderzoeksdoel

Uitgaande van de grote hiaten in het geven van feedback die vastgesteld kunnen worden in de praktijk, is het doel van deze bachelorproef om ondersteuning te bieden aan leerkrachten bij het formuleren van goede, ontwikkelingsgerichte feedback. Hierbij hoort het verbreden van kennis en inzichten in het begrip 'ontwikkelingsgerichte feedback'. Naast leerkrachten op de hoogte brengen van het correcte gebruik van feedback, zullen er concrete tools voorgesteld worden. Tools die enerzijds leerkrachten ondersteunen bij het geven van feedback, en anderzijds leerlingen bijstaan bij de beoordeling van zichzelf. Deze bachelorproef zal zich niet verdiepen in peer-assessment, aangezien deze soort feedback een grondig onderzoek op zich vereist.

Heel concreet heeft dit praktijkonderzoek als doel **leraren en leerlingen te ondersteunen aan de hand van instrumenten om ontwikkelingsgerichte feedback te kunnen geven.**

1.3 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag luidt als volgt: Hoe kunnen leerkrachten en leerlingen ontwikkelingsgerichte feedback geven?

Verder bestaat het onderzoek uit de volgende deelvragen:

- 1 Wat is ontwikkelingsgerichte feedback?
- 2 Binnen welke visie op leren en evalueren past ontwikkelingsgerichte feedback?
- 3 Wat is de meerwaarde van ontwikkelingsgerichte feedback voor leerlingen en leraren?
- 4 Welke problemen worden in de praktijk ondervonden bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback?
- 5 Welke tools worden er in de praktijk al gebruikt voor het geven van feedback?
- 6 Aan welke criteria moet een tool voldoen om het geven van ontwikkelingsgerichte feedback te ondersteunen?
- 7 Welke tools bieden de juiste ondersteuning aan leraren bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback?
- 8 Welke tools bieden de juiste ondersteuning aan leerlingen bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback?

1.4 Onderzoeksplan

Tijdens het onderzoek worden verschillende onderzoeksactiviteiten uitgevoerd om een antwoord te bieden op de verschillende deelvragen. De verschillende bevindingen op die aparte deelvragen vormen uiteindelijk het antwoord op de hoofdvraag. Een schematisch overzicht van de tijdsplanning bevindt zich in bijlage 1.

In de eerste plaats zal een literatuurstudie de nodige antwoorden aanreiken op een aantal deelvragen. Deze literatuurstudie wordt opgesteld doormiddel van het bestuderen van uiteenlopende bronnen zoals boeken, didactische cursusteksten, visieteksten, pedagogische websites,...

Daarnaast wordt er een praktijkonderzoek uitgevoerd, bestaande uit verschillende onderzoeksactiviteiten in het werkveld. Zo zal een interview met meerdere leerkrachten een eerste blik geven op de praktijk. De bevroegde leerkrachten zijn leerkrachten met al meerdere jaren ervaring, jongere leerkrachten, en gepensioneerd leerkrachten. Het interview zal aantonen of hun visie op leren en evalueren onderling verschilt en hoe deze visie invloed heeft op de manier waarop zij feedback geven.

Vervolgens zullen observaties in de klas, tijdens klassenraden en oudercontacten verduidelijken waar de huidige problemen rond feedback zich bevinden. Deze onderzoeksactiviteiten geven zicht op de noden van de leraar en zullen een belangrijke rol spelen tijdens het ontwerpen van een oplossing.

Tot slot is er een dialoog met meerdere leerkrachten om de reeds bestaande evaluatietools te bekijken en deze te beoordelen aan de hand van een theoretisch kader.

De verkregen inzichten vanuit de literatuurstudie en het praktijkonderzoek vormen de basis voor de ontwerpfase. In deze fase worden meerdere tools ontworpen die zowel leerkrachten als leerlingen helpen bij het evaluatieproces waarbij ontwikkelingsgerichte feedback centraal staat.

Hieronder verduidelijkt een schematisch overzicht welke onderzoeksactiviteiten zullen worden ingezet voor de verschillende deelvragen:

Deelvragen		Onderzoeksactiviteiten
1	Wat is ontwikkelingsgerichte feedback?	Tekstbronnen bestuderen
2	Binnen welke visie op leren en evalueren past ontwikkelingsgerichte feedback?	Tekstbronnen bestuderen
		Interviews met meerdere leerkrachten
		Observeren van klassenraden
3	Wat is de meerwaarde van ontwikkelingsgerichte feedback voor leerlingen en leraren?	Tekstbronnen bestuderen
		Interviews met meerdere leerkrachten
4	Welke problemen worden in de praktijk ondervonden bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback?	Tekstbronnen bestuderen
		Rapportcommentaren analyseren
5	Welke tools worden er in de praktijk al gebruikt voor het geven van feedback?	Tekstbronnen bestuderen
		Inkijken van evaluatiemethoden die reeds gebruikt worden door verschillende leerkrachten.
6	Aan welke criteria voor ontwikkelingsgerichte feedback moet een tool voldoen?	Tekstbronnen bestuderen
7	Welke tools bieden de juiste ondersteuning aan leraren bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback?	De tools gericht op leraren uit onderzoeksvraag 5 analyseren aan de hand van de criteria uit onderzoeksvraag 6.
8	Welke tools bieden de juiste ondersteuning aan leerlingen bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback?	De tools gericht op leerlingen uit onderzoeksvraag 5 analyseren aan de hand van de criteria uit onderzoeksvraag 6.

2 Ontwikkelingsgerichte feedback

2.1 Wat is ontwikkelingsgerichte feedback?

Ontwikkelingsgerichte feedback is een doorlopend proces van doelen stellen, bewijzen verzamelen over wat de leerlingen hebben geleerd en instructies geven die duidelijk maken wat de volgende stappen zijn om de prestaties te verbeteren. (AITSL, 2017).

Het begrip 'ontwikkelingsgerichte feedback' primeert in deze bachelorproef boven simpelweg 'feedback'. Feedback is een terugkoppeling waarbij leerlingen informatie krijgen over de kwaliteit van hun werk waarbij kennis, vaardigheden en attitudes in acht worden genomen. De leerlingen moeten deze informatie zien te interpreteren, te gebruiken en zodoende hun prestaties verbeteren. Door de term 'ontwikkelingsgericht' toe te voegen, benadrukt men dat het bevorderen van de leerwinst en het stimuleren van de groei de essentie is van deze terugkoppeling. De leerkracht reikt ontwikkelingsgerichte feedback aan gedurende het hele leerproces. Hierbij is een growth mindset van uiterst belang. De leerkracht moet namelijk geloven in de mogelijke groei van de lerende zodat de aangeboden feedback een hapklaar hulpmiddel vormt voor het leerproces van de leerling. (Vanhoof & Speltincx, 2021).

Hoe kan de leraar concreet te werk gaan om zijn leerlingen te voorzien van ontwikkelingsgerichte feedback? Een leraar geeft het best feedback door middel van de 'feedbackcyclus'. Deze cyclus bestaat uit drie delen, namelijk:

- 1) Feed up: In deze fase verduidelijk je wat de vooropgestelde doelen zijn. De leerlingen moeten precies weten wat er van hen verwacht wordt en hoe ze te werk moeten gaan.
- 2) Feedback: In een volgende fase worden de prestaties vergeleken met de eerder benoemde leerdoelen.
- 3) Feed forward: Ten slotte geef je duidelijk advies om de leerwinst te verhogen. Verduidelijk welke concrete stappen de leerling kan ondernemen om nog meer vooruitgang te boeken. (Aaldering, 2016, p.4).

Bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback kan men zich richten tot het beoordelen van verschillende criteria. Hieronder volgt een overzicht van de mogelijke focuspunten:

- 1) Feedback op de taak wordt ook wel de corrigerende feedback genoemd omdat je gaat kijken of de leerling de taak wel begrepen heeft.
- 2) Bij feedback op het proces richt je je als leerkracht op de aanpak en de strategie die de leerling gebruikt. Je stelt vragen over het leerproces.
- 3) Zelfregulatie focust zich op de manier waarop de leerling zichzelf bijstuurt en evalueert. Je bekijkt of de leerling instaat is om zelfstandig te werken en autonoom te worden.
- 4) Feedback op de persoon is absoluut geen effectieve manier van feedback geven. Je beoordeelt de leerling als persoon en niet de taak of het proces. Er kan niet aan de slag gegaan worden met de feedback en de leerling kan er niets van bijleren. (Thomas & Charles, z.d.).

Experts Hattie en Timperley (2007) beweren dat feedback op het procesniveau en het zelfregulatie niveau het meest effectief zijn.

	Taak	Proces	Zelfregulatie	Persoon
Feedup	Begrijp je wat de bedoeling van de opdracht is?	Weet jij hoe je dit probleem op moet lossen?	Wat weerhield je om extra uitleg te vragen?	Heel slim van jou dat je begrijpt wat je moet doen.
Feedback	De onderzoeksvraag volgt logisch uit de contextbeschrijving.	Goed, dat je vooraf na hebt gedacht over de structuur van je artikel.	Goed, dat je jezelf hebt gemotiveerd om het werk weer op te pakken.	Je bent een intelligente student.
Feedforward	Beschrijf je resultaten objectief.	Leg je werk een dag opzij en kijk er dan nog een keer naar.	Probeer te voorkomen dat je wordt afgeleid.	Goed, dat je zo gemotiveerd bent om de opdracht te verbeteren.

(Snel, Siegers & Prins, 2016), (Beunckens et al., z.d.).

Ten slotte is het van belang om te vermelden dat de leraar niet alleen deel uit maakt van het feedbackproces. De leerlingen kunnen zelf verantwoordelijk gesteld worden voor hun eigen proces, maar ook de medeleerlingen kunnen deel uitmaken van dit feedbackproces. (Peeters, 2019), (Black, Wiliam, 2009).

	Feedup	Feedback	Feedforward
	Waar werkt de leerling naartoe?	Waar is de leerling nu?	Hoe komt de leerling naar de gewenste situatie?
Docent	Leerdoelen en succescriteria duidelijk maken, delen en begrijpen.	Realiseren van effectieve discussies, taken en activiteiten die bewijs leveren voor leren.	Feedback geven gericht op verder leren.
Mede-leerling		Activeren van leerlingen als belangrijke informatiebronnen voor elkaar.	
Leerling		Activeren van leerlingen in het stimuleren van eigenaarschap over het eigen leren.	

(Peeters, 2019), (Black, Wiliam, 2009).

2.2 Binnen welke visie op leren en evalueren past ontwikkelingsgerichte feedback?

2.2.1 Literatuuronderzoek

Wetenschappelijke bronnen geven meer inzicht in de verschillende soorten onderwijsvisies en de verschillende visies op evalueren. Aan de hand van de reeds verworven kennis over ontwikkelingsgerichte feedback kan een link gezocht worden tussen feedback en de juiste onderwijs- en evaluatievisie.

Visies op leren

De keuzes die een leerkracht maakt tijdens het ontwerpen van een krachtige leeromgeving zijn gebaseerd op zijn opvattingen over hoe men het best lesgeeft en wat de leerlingen het best moeten leren. Zijn keuzes zullen met andere woorden gebaseerd zijn op zijn onderwijsvisie. Deze onderwijsvisie is dan weer gebaseerd op de visie op mens en maatschappij. Deze visie verandert steeds door maatschappelijke evoluties: De razendsnelle evoluties op het vlak van ICT, de verwachting van de arbeidsmarkt om zich continu bij te scholen, een groeiende diversiteit,...(Beunckens et al., 2019–2020).

We onderscheiden het behaviorisme, het cognitivisme en het constructivisme als drie afzonderlijke visies op leren. (Beunckens et al., 2019–2020).

Het behaviorisme is een visie op leren die aan het begin van de 20ste eeuw werd geïntroduceerd door onder andere Watson en Skinner. In deze onderwijsvisie staat voornamelijk het gedrag van de leerlingen centraal. Watson en Skinner beweerden zo dat het gedrag van leerlingen steeds te verklaren is op basis van externe prikkels. Een praktisch voorbeeld van dit gedachtegoed is het straffen en belonen van extern gedrag om leerlingen te conditioneren. Binnen het behaviorisme spreekt men ook van de methode 'drill and practice'. De leraar gaat hierbij de leerstof opdelen in verschillende leerstapjes en deze één voor één aanbieden. De leerlingen dienen deze deeltjes leerstof te oefenen totdat de bepaalde handeling uiteindelijk uitgevoerd kan worden zonder nadenken. Pas dan gaat men verder naar het volgende leerstapje. (Beunckens et al., 2019–2020), (Lucassen, 2021c).

In de tweede helft van de 20^{ste} eeuw werd **het cognitivisme** geïntroduceerd door psychologen zoals Jean Piaget, Lev Vygotsky en Gagne. Het cognitivisme stelt dat het verwerven van kennis een actief proces is waarbij de leerling telkens zelf nieuwe kennis opbouwt. Leren wordt gezien als een proces waarbij de leraar probeert uit te vissen wat de voorkennis van de leerling is om dan vervolgens een passende onderwijsaanpak uit te werken om nieuwe informatie daaraan vast te koppelen. (Beunckens et al., 2019–2020).

Het constructivisme ligt dan weer aan de basis van het huidige, vernieuwende onderwijs. Volgens de constructivistische visie is leren een actief, constructief, cumulatief, zelfregulerend, doelgericht, gesitueerd (of contextgebonden), collaboratief (of interactief) en individueel verschillend proces van kennisverwerking, betekenisgeving en vaardigheidsontwikkeling. De leerling maakt actief deel uit van zijn eigen leerproces en werkt in zijn zone van naaste ontwikkeling (Principe van de psycholoog Lev Vygotsky). Dit wil zeggen dat men vertrekt van wat de leerling al kan en door middel van een hulpmiddel probeert men zo de leerling nog verder te helpen groeien. Bij het constructivisme horen de volgende leidende principes:

- Leerlingen krijgen in enige mate keuze in wat ze leren.
- Leerstofonderdelen zijn met elkaar verbonden.

- De nieuwe kennis sluit aan bij de persoonlijke belevingswereld van de leerlingen én op de voorkennis van de leerlingen.
- Onderwijs is contextgebonden.
- Toetsing maakt deel uit van het leerproces.
- ...

Vele onderwijsvernieuwingen zijn gebaseerd op het constructivisme: begeleid zelfstandig leren, probleemgestuurd onderwijs, projectonderwijs, coöperatief leren, educatieve spelen, het gebruik van portfolio's...(Beunckens et al., 2019–2020).

Constructivisme en feedback

Als men kijkt naar de beschrijving van 'feedback' vanuit de constructivistische visie, merkt men op dat evalueren veel meer inhoudt dan slechts een summatieve beoordeling van de leerprestaties op het einde van het leerproces. Beoordeling maakt deel uit van het leerproces waarbij leerlingen feedback krijgen over de kwaliteit van hun leren. Vanuit dit perspectief wordt de leerefficiëntie bepaald aan de hand van de progressie die leerlingen maken. De leraar vergelijkt de leerling met zichzelf en niet met anderen. (Beunckens et al., z.d.).

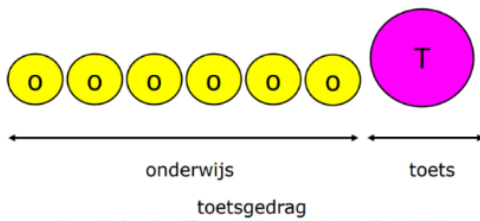
Belangrijk hierbij is dat de leerkracht effectief gelooft in de vooruitgang van de leerling. We noemen zo'n overtuiging een 'growth mindset'. Leraren die daarentegen uitgaan van een 'fixed mindset' zijn niet in staat om feedback te geven aangezien zij niet geloven in een groeimarge bij de lerende. (Beunckens et al., 2019–2020). Het gevaar is dat een 'growth mindset' niet verward mag worden met een 'goal mindset'. John C. Maxwell, auteur van het boek 'How to Jumpstart Your Personal Growth with High Level Leadership' vertelt hoe we systematisch doelen stellen en hierbij een tunnelvisie krijgen richting één doel. Een growth mindset focust zich veel meer op de persoonlijke groei en het geloof in levenslang leren. Je streeft niet noodzakelijk naar een eindstreep maar staat regelmatig stil en kijkt terug op de eigen vooruitgangen. (Tom Bilyeu, 2020).

Visies op evalueren

Een school heeft een eigen visie op evalueren die aansluit bij de onderwijsvisie van de school. We kunnen geen eenduidige visie op evalueren onderscheiden voor alle scholen in Vlaanderen. Toch kan een onderwijspraktijk niet losgekoppeld worden van de tijdsgeest en de maatschappelijke context. Ondanks de verschillende Vlaamse scholen andere nuances zullen maken kunnen we wel twee grote visies onderscheiden, namelijk: De testcultuur en de assessmentcultuur. (Beunckens et al., z.d.), (Sluijsmans, 2017).

De traditionele **testcultuur** is gebaseerd op het behavioristisch leermodel. Hierin ligt de nadruk op de overdracht van kennis en vaardigheden. Aan affectieve doelen (attitudes) wordt er weinig tot niet gewerkt. Als leerkracht loop je hier het risico dat je enkel focust op het onthouden, het begrijpen en het toepassen van cognitieve doelen. De cognitieve doelen zoals analyseren, evalueren en creëren worden dan minder gestimuleerd bij leerlingen (zie Taxonomie van Bloom). (Beunckens et al., z.d.).

De doelstellingen gelden voor iedereen, er wordt weinig rekening gehouden met de beginsituatie van de leerling. Er zal dan ook niet gedifferentieerd worden op het vlak van evaluatie. Van de leerlingen wordt verwacht dat ze de kennis receptief overnemen tijdens de lessen en deze kunnen reproduceren op testmomenten. Op die testmomenten meet men enkel het leerproduct van de leerlingen. Er wordt vaak met punten gewerkt en minder met feedback (kwantitatieve evaluatie). Leerlingen focussen zich louter op het verkregen punt en leren niet waar de fouten liggen en hoe ze in de toekomst kunnen verbeteren. Meestal volgt een toets als momentopname na een lange lessenreeks.



(Sluijsmans, 2017).

De assessmentcultuur hangt samen met het constructivisme. Assessment is veeleer gericht op het evalueren van de competenties en de groei van de leerling. Op deze manier worden evaluaties een hulpmiddel ter ondersteuning van het leerproces van de leerling en de onderwijspraktijk van de leerkracht. De leerkracht vertrekt vanuit de beginsituatie van de leerling en stemt de doelen hierop af. In deze leeromgeving krijgen leerlingen meer inspraak in de leerinhouden en de aanpak. De leersituaties zijn daarom meer gericht op zelfstandig leren en leerlinggerichte werkvormen. Door deze activerende manier van werken is er meer kans om ook de hogere cognitieve niveaus te bereiken (zie taxonomie van Bloom). De leerkracht fungeert eerder als begeleider of coach. De leraar streeft naar een kwalitatieve evaluatie (schriftelijke feedback, een rubric, een gesprek met de leerling,...). De evaluatie wordt gezien als essentieel onderdeel van het leerproces. Om de leerling meer eigenaar te maken van zijn eigen leren, wordt de leerling bij de evaluatie betrokken. (Sluijsmans, 2017).



(Sluijsmans, 2017).

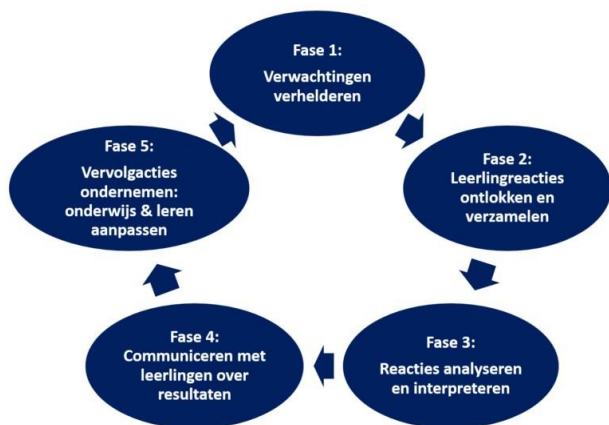
We spreken van een paradigmaverschuiving van een testcultuur naar een assessmentcultuur. Tegenwoordig wordt het onderwijs ontworpen vanuit het constructivistisch gedachtegoed en daar hoort idealiter de assessmentcultuur bij. Toch merken we dat het evalueren in de praktijk nog steeds traditioneel verloopt volgens de testcultuur. (Beunckens et al., z.d.).

De assessmentcultuur vertaald in de praktijk

Een logische cyclus in onderwijs is om eerst heldere doelen te formuleren voor een les of lessenreeks, dan de beginsituatie van de klas in ogenschouw te nemen en vervolgens de les of lessenreeks te ontwerpen op basis van de leerbehoeften in de klas. Na het eerste gedeelte van de les of lessenreeks is het dan zinvol om te controleren of de leerlingen nog mee zijn in het verhaal en indien niet, de instructie en/of ondersteuning aan te passen. En dit keer op keer. (Beunckens et al., z.d.).

Formatieve evaluatie is dus van groot belang voor het leerproces, al dient summatieve evaluatie hierbij niet afgezwakt te worden. (Castelein et al., 2016). De definitie van formatief evalueren van Black en Wiliam (2009) luidt als volgt: "Alle activiteiten die leerlingen en docenten uitvoeren om leerlingreacties te ontlokken, te interpreteren en te gebruiken om betere beslissingen te maken over vervolgstappen". Of in andere woorden: Het in kaart brengen en bijsturen van het leerproces van de leerling en het onderwijsproces van de leerkracht. (Beunckens et al., z.d.).

Gulikers en Baartman (2017) ontwikkelden een 'Formatieve Evaluatiecyclus' die het proces van formatieve assessment concreet maakt. Het proces toont de 5 fasen in het perspectief van de leraar:



(Leer-netwerk Formatief Evalueren, 2020).

Summatieve evaluaties worden na een bepaalde periode afgenomen om te beoordelen of een leerling bepaalde doelen heeft bereikt. Men spreekt hier over het evalueren van het leren. De resultaten worden gebruikt voor plaatsing, oriëntering of selectie. (Beunckens et al., z.d.), (Sanders, 2017).

Binnen het klasgebeuren is het meestal de leraar die de leerlingen evalueert. Toch kunnen de leerlingen ook aan zelf-, peer- en co-evaluatie doen. Hierbij begeleidt de onderwijsgevende het leerproces en blijft hij verantwoordelijk voor de beslissing, de eindbeoordeling. De rol van de leraar bestaat er dan in om de leerlingen te ondersteunen om zelf verantwoordelijkheid te nemen bij het vaststellen en beoordelen van de vorderingen en bij het bepalen van nieuwe doelen.

- Zelfevaluatie: Bij zelfevaluatie beoordeelt een lerende zichzelf. Hij leert de eigen prestatie af te wegen tegenover vooropgestelde criteria en gaat op zoek naar plus- en minpunten in het eigen leerproces.
- Peerevaluatie: Peerevaluatie is de beoordeling van één of meerdere medeleerling(en).
- Co-evaluatie: Co-evaluatie brengt de lerende, de medelerende en de onderwijsgevende samen om te evalueren.

(Berckmoes, z.d.).

De assessmentcultuur en feedback

Bij het geven van feedback bespreken de onderwijsgevende en de lerende de volgende vragen: Welk doel willen we bereiken? (=feed up) Hoe werd de opdracht (tot nu toe) uitgevoerd? (=feedback) Wat is er verder nodig om de doelen te bereiken? (=feed forward). Bij elke vraag kan de leraar zich focussen op drie niveaus: het taakgerichte niveau (Hoe heeft de leerling de taak uitgevoerd?), het procesgerichte niveau (Hoe verliep het maken van de taak?) en het zelfregulerende niveau (Hoe heeft de leerling zichzelf bijgestuurd?). In een assessmentcultuur ga je geen feedback geven op het persoonsgerichte niveau (Is de persoon getalenteerd/ slim genoeg?).

De antwoorden op de vragen moeten het leren versterken en de kloof tussen het huidige niveau van de lerende en het gewenste niveau verkleinen. Een goed pedagogisch klimaat is daarbij van belang. De onderwijsgevende staat open voor de reacties en intenties van de lerende. De lerende weet dat hij fouten kan en mag maken, aangezien dit deel uitmaakt van het leerproces.

Er wordt dus samen gezocht naar de oorzaken van het wel of niet bereiken van de doelen en naar de eventuele ondersteuningsnoden. Vanuit deze respectvolle dialoog krijgt de lerende meer zicht op zijn mogelijkheden en talenten.

(Berckmoes, z.d.).

Conclusie

Leraren die goede feedback geven aan hun leerlingen volgen de constructivistische visie op leren. Deze onderwijsvisie is gekoppeld aan de visie op evalueren genaamd 'assessmentcultuur'.

Wat houdt dan het constructivisme in? De visie van het constructivisme op leren wordt als volgt omschreven: "Leren is een actief, constructief, cumulatief, zelfregulerend, doelgericht, gesitueerd (of contextgebonden), collaboratief (of interactief) en individueel verschillend proces van kennisverwerking, betekenisgeving en vaardigheidsontwikkeling." (Castelein et al., 2016).

De daaraan gekoppelde visie op evalueren, namelijk de assessmentcultuur, bevat de volgende kenmerken met betrekking tot feedback:

- Naast kennis worden ook de competenties en de groei van de leerling geëvalueerd.
- De feedback heeft als doel het leerproces van de leerling en de onderwijspraktijk van de leraar te ondersteunen. De leerlingen worden daarom erg regelmatig geëvalueerd.
- Tijdens het evalueren worden zowel de vooropgestelde doelen als de beginsituatie van de leerling in acht genomen.
- Leerlingen krijgen meer inspraak in de manier van evalueren en worden tijdens het evalueren ook meer betrokken (samen in dialoog treden, zelfevaluatie, peerevaluatie, co-evaluatie,...).
- Er wordt zowel aan formatieve als summatieve assessment gedaan.
- De gegeven feedback zal daarbij een driedelige cyclus doorlopen, bestaande uit feed up, feedback en feed forward.

(Beunckens et al., z.d.).

2.2.2 Praktijkonderzoek

Interviews

De literatuurstudie verduidelijkte reeds de inhoud van de assessmentcultuur en de constructivistische visie op leren en evalueren. Aan de hand van interviews werd er nagegaan of de kenmerken van deze visie ook in de praktijk zichtbaar zijn. Om een zo breed mogelijk beeld te krijgen, werden verschillende leerkrachten bevroegd: Karlijn Loix (leerkracht lager onderwijs), Alicia Motmans (leerkracht secundair onderwijs), Michiel Schouteden (leerkracht secundair onderwijs), Dora Peters (gepensioneerde leerkracht secundair onderwijs) en Christiaan Hoessels (gepensioneerde leerkracht secundair onderwijs).

Na afloop van de interviews met de verschillende leraren, werden hun antwoorden geanalyseerd en opgedeeld tussen overeenkomsten en tegenstellingen met het constructivisme en de assessmentcultuur. De ingevulde interviewformulieren bevinden zich in bijlage 2.

Analyse van de resultaten

Ten eerste volgt een opsomming van de overeenkomsten die alle leraren uit de interviews hebben met de gegevens uit de literatuurstudie: De leraren doen naast summatieve assessment ook aan formatieve assessment, waarbij de feedback integraal deel uitmaakt van het leerproces. De leerlingen worden met andere woorden regelmatig geëvalueerd, al dan niet met een cijfer erbij. De gegeven feedback wordt niet altijd schriftelijk meegedeeld, ook feedbackgesprekken waarbij de leerling en de leerkracht in dialoog treden worden door de bevroegde leraren geïnstalleerd. Deze feedback is daarnaast geen eenrichtingsverkeer van leraar naar leerling, ook self-assessment en peer-assessment hebben een plaats in hun

lesgebeuren. De meeste leraren vragen zelfs aan de leerlingen om hun eigen onderwijspraktijk te evalueren. De gegeven feedback aan leerlingen focust zich zowel op kennis, vaardigheden als attitudes. Tot slot beschrijven de leraren het doel van feedback als volgt: "Leerlingen inzicht geven in hun leerproces, hun groei en zelfstandigheid stimuleren. Leraren willen zo het leerproces en de onderwijspraktijk bijsturen."

Vervolgens zijn er enkele tegenstellingen tussen de gegeven antwoorden tijdens de interviews en de beoogde visie op leren en evalueren, namelijk: Leerlingen hebben over het algemeen geen inspraak in de evaluatiemethode van de leraar. Verder deelden de gepensioneerde leraren mee dat formatieve assessment, self-assessment en het evalueren van de leraar door de leerlingen geen plaats hadden in hun onderwijspraktijk.

De resultaten van dit onderzoek tonen dat de constructivistische visie op leren en evalueren overeenkomt met de visie van huidige geïnterviewde leraren. Er is echter een evolutie te bemerken waarbij de gepensioneerde leraren een aantal tegenstellingen met het constructivisme en de assessmentcultuur bevatten, terwijl de huidige leraren weinig tot geen verschillen tonen met de vooropgestelde visie.

Observatie klassenraden

Om na te gaan of de leraren handelen volgens de constructivistische visie op leren en evalueren, vond er een observatie van twee klassenraden plaats. Deze klassenraden werden op twee verschillende secundaire scholen georganiseerd. Omwille van privacy redenen worden de namen van de scholen niet vermeld. Tijdens de eerste klassenraad bespraken de leraren het eerste tussentijdse rapport dat de leerlingen ontvangen na de herfstvakantie. Op de tweede klassenraad in de andere school, werd het kerstrapport na de eerste examenperiode besproken.

Voor deze observaties werd er steeds een kijkkader met verschillende criteria ingevuld. De criteria werden geselecteerd op basis van de literatuurstudie over de visie op leren en evalueren. De principes van de assessmentcultuur en het constructivisme, zoals feedback geven op verschillende niveaus, uitgaan van een growth mindset, de feedbackcyclus respecteren,... zijn voorbeelden van criteria. De ingevulde kijkkaders bevinden zich in bijlage 3.

Het doel van deze observatie is het peilen naar de achterliggende visie van leraren wanneer zij met hun collega's de resultaten van leerlingen bespreken en of deze in het bijzonder overeenstemt met de visie van het constructivisme en de assessmentcultuur.

Analyse van de resultaten

De resultaten van de observaties tonen aan dat de meerderheid van de leraren handelt vanuit een growth mindset, ze geloven namelijk effectief in de groeiomogelijkheden van de leerlingen. Daarnaast werken de leraren volgens het principe van de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky). Er wordt namelijk energie gestoken in het vinden van de juiste ondersteuningsmaatregelen omdat ze geloven dat de leerling meer in zijn mars heeft. Ook de progressie die de leerling reeds maakte wordt bekeken en becommentarieerd. De individuele leerling wordt nooit vergeleken met de rest van de klas. Tot zover zien we de constructivistische visie op leren en evalueren terugkomen bij de leraren op de klassenraden.

Soms worden er opmerkingen gegeven zoals "Voor Engels kan hij het echt niet". Deze opmerking sluit aan bij een fixed mindset en valt onder feedback op het persoonsgerichte niveau. Toch wordt deze commentaar nooit als conclusie aangenomen op de klassenraden, de leerkrachten gaan samen steeds op zoek naar oplossingen om de leerling te doen

groeien en bespreken meerdere opties. Op het rapport werden dergelijke uitspraken zeker niet genoteerd.

Verder komen vooral feedback op het taakniveau (het verkregen cijfer) en het zelfregulatie niveau (studiehouding) aan bod. Op het taakniveau bespreken de leraren op welk aspect van hun onderwijsvak de leerlingen bijzonder goed of slecht scoren. Hierbij wordt er niet consequent meegedeeld wat er precies verstaan wordt onder 'goed' of 'slecht'. De relatie tussen de vooropgestelde doelen en het huidige niveau van de leerling wordt zelden tot nooit toegelicht. Daarnaast zijn er slechts enkele leerkrachten die aandacht besteden aan het procesniveau (Welke strategieën/ aanpak heeft de leerling? Op welke manier wordt er aan taken/ toetsen gewerkt?).

Vervolgens wordt ook nagedacht over de toekomstige stappen in het leerproces (naschoolse bijles, remediëring, beter leren plannen,...). Regelmatig bestaat deze feed forward uit concrete en toepasbare stappen, maar 'tips' zoals "Herpak je!" slijpen nog te vaak door. Wanneer de leerling niet precies weet wat hij kan doen om zijn niveau te verbeteren, mist de feed forward volledig zijn doel.

Tijdens de conversaties op de klassenraden, werd er niet rechtstreeks verwezen naar de vooropgestelde doelen. Men vertrouwt erop dat het gegeven cijfer op het rapport een resultaat is van de afweging tussen het huidige niveau van de leerling en het gewenste niveau. Op basis van de gesprekken op de klassenraden kan echter niet met zekerheid geconcludeerd worden dat dit principe ook werd toegepast.

Tot slot is er op de klassenraden veel oog voor het welbevinden van de leerlingen en het belang van ouderbetrokkenheid. Bovendien wordt er naast het aanduiden van werkpunten, ook positieve aspecten van de leerlingen geprezen.

2.2.3 Conclusie

Ontwikkelingsgerichte feedback valt binnen de assessmentcultuur en de constructivistische visie op leren en evalueren. Enkele belangrijke principes van deze visie zijn:

- Toetsing maakt deel uit van het leerproces.
- Er is sprake van een veilig pedagogisch klimaat waar fouten maken mag.
- De leerlingen krijgen inspraak in de onderwijspraktijk en in de evaluatievorm.
- Er wordt gewerkt binnen de zone van naaste ontwikkeling.
- De leraar vertrekt vanuit een growth mindset.
- De leerling wordt enkel vergeleken met zichzelf en zijn gemaakte progressie.
- De evaluatie is conform de vooropgestelde doelen.
- De leraar toetst zowel formatief als summatief.

Na een praktijkonderzoek waarbij enerzijds leerkrachten uit verschillende onderwijscontexten werden bevraagd en anderzijds twee klassenraadobservaties plaatsvonden, kan het volgende worden geconcludeerd: De bevraagde en geobserveerde leraren die tot op heden nog actief zijn in het onderwijs onderwijzen vanuit een growth mindset en werken binnen de zone van naaste ontwikkeling. Dit wil zeggen dat de leraren ondersteuningsmiddelen aanbieden tijdens de evaluatie aan bepaalde leerlingen als differentiatie. Een leerling met dyslexie mag bijvoorbeeld mondeling de toets afleggen in plaats van schriftelijk. Verder tonen de leraren tijdens het praktijkonderzoek aan dat toetsing integraal deel uitmaakt van de onderwijspraktijk in zowel formatieve als summatieve vorm. De leerlingen worden enkel met zichzelf vergeleken en er is aandacht voor de progressie van het leerproces en de aspecten die reeds goed verlopen worden ook benoemd.

Uit het onderzoek blijkt dat het geven van inspraak in de evaluatievorm en ervoor zorgen dat de gegeven feedback verwijst naar de vooropgestelde doelen nog te vaak ontbreken. Binnen de feedbackcyclus bevinden zich nog enkele hiaten die tijdens observaties van klassenraden werden opgemerkt. In onderzoeksvraag 2.4, zullen deze opmerkingen in verband met de feedbackcyclus nog verder worden toegelicht.

Voor een schematische voorstelling van de verbanden, gelijkenissen, concretisering en tegenstellingen tussen de literatuurstudie en het praktijkonderzoek, bevindt er zich een mindmap in bijlage 4.

2.3 Wat is de meerwaarde van ontwikkelingsgerichte feedback voor leerlingen en leraren?

2.3.1 Literatuuronderzoek

Charles Juwah, educational development officer, beschreef samen met een team van zes onderzoekers, de zeven principes van effectieve feedback. Dit werk, genaamd 'Enhancing student learning through effective formative feedback' beschrijft met andere woorden de zeven positieve uitgangspunten van ontwikkelingsgerichte feedback.

Goede feedback...

- 1 levert informatie aan leerlingen over hun leerproces;
- 2 geeft aan hoe de kloof tussen huidige en gewenste kwaliteit weggewerkt kan worden;
- 3 bevordert motivatie en een gevoel van eigenwaarde;
- 4 maakt duidelijk wat hoge kwaliteit inhoudt;
- 5 geeft informatie aan docenten die gebruikt kan worden om hun onderwijs te verbeteren;
- 6 faciliteert het ontwikkelen van zelfbeoordeling (reflectie) in het leren;
- 7 moedigt aan tot peer-assessment en leerling-leraar dialoog;

(Juwah et al., 2004), (Dale, 2007).

1 Levert inzicht in eigen leerproces aan de leerling

Bij ontwikkelingsgerichte feedback doorloopt de leraar de volledige feedbackcyclus bestaande uit feed up, feedback en feed forward. In de tweede fase, de 'feedbackfase', becommentarieert de leraar het werk van de leerling aan de hand van de vooropgestelde criteria. De leerling krijgt dus niet enkel een cijfer, maar ook een motivering. Een cijfer is weinigzeggend en biedt geen groeimogelijkheden, terwijl de commentaren in de feedbackfase wel duidelijke inzichten bieden voor de leerling. De leerling ziet heel concreet waar het fout liep, en welke aspecten net wel goed verliepen. (Juwah et al., 2004).

2 Verduidelijken hoe de kloof tussen huidig en gewenst niveau kan worden weggewerkt

De laatste fase van de feedbackcyclus, namelijk 'feed forward', is een essentiële fase die ervoor zorgt dat de commentaren over de geleverde prestatie (in de fase 'feedback') ook worden omgezet in echte werkdoelen. Naast het identificeren van de positieve en negatieve aspecten van het geleverde werk, kan de leerling dus ook effectief aan de slag gaan met concrete stappen om te leren uit de gemaakte fouten en dichter te groeien bij het vooropgestelde doel. Idealiter gaat de leraar niet enkel adviezen noteren voor de volgende taak, maar gaat hij meteen een supplementaire/ remediërende taak opgeven zodanig dat de leerling onmiddellijk aan de slag kan met de gegeven feed forward. (Juwah et al., 2004).

3 Bevordert motivatie en gevoel van eigenwaarde

Ontwikkelingsgerichte feedback wordt gegeven door een leerkracht die uitgaat van een growth mindset en de leerlingen beoordeelt op de taak en op het leerproces, maar niet op hun persoonlijkheid. In het boek 'Hoe motiveer ik mijn leerlingen' beschrijft Sjef Leermakers hoe ontwikkelingsgerichte feedback stimulerend kan werken voor de motivatie en het welbevinden van leerlingen. In de eerste plaats adviseert Leermakers om niet enkel met 'de rode pen' te verbeteren maar ook met 'de groene pen'. Hiermee wil hij zeggen dat niet enkel de werkpunten aangehaald moeten worden, maar ook de aspecten die de leerling reeds goed uitvoerde. Dit zal namelijk het competentiegevoel van de leerling versterken. Volgens de zelf-determinatietheorie van Deci en Ryan (2013), beschreven in hun boek "Determination and Intrinsic Motivation in Human Behavior", is competentiegevoel, naast autonomie en betrokkenheid, namelijk een basisbehoefte om tot leren te komen en een bekrachtiging voor de autonome motivatie van de leerling. (Lopez-Garrido, 2021).

In de tweede plaats zal feedback gericht op de geleverde inzet in plaats van op de persoonlijkheid van de leerling ervoor zorgen dat de leerling succes koppelt aan inzet en niet aan toevallige factoren, zoals geluk, een makkelijke taak,... Een concreet voorbeeld van hoe je deze feedback kan geven: "Je hebt er erg hard voor gewerkt en ziedaar dit verbluffende resultaat." Deze commentaar stimuleert de leerling om zich volgende keer even hard in te spannen. Commentaar die echter niet gegeven moet worden is: "Je bent erg slim. Dit ligt je duidelijk goed." De leraar spreekt hier vanuit een fixed mindset waarbij enkel niet-veranderlijke aspecten worden becommentarieerd. (Leermakers, 1989). Het prijzen van inspanning en strategisch gedrag en het focussen op de leerdoelen leidt tot hogere prestaties dan het prijzen van vaardigheid of intelligentie, wat kan resulteren in een aangeleerde hulpeloosheid. (Jawah et al., 2004).

4 'Hoge kwaliteit' verduidelijken

Zoals reeds vermeld doorloopt de leraar bij ontwikkelingsgerichte feedback de volledige feedbackcyclus bestaande uit feed up, feedback en feed forward. In de eerste fase, feed up, wordt er een belangrijke plaats gegeven aan het verduidelijken van de vooropgestelde doelen. De leerlingen worden geïnformeerd over de verschillende criteria waarmee ze later zullen worden beoordeeld. De onderzoeker Hounsell toonde al aan dat leerlingen en leraren erg vaak een verschillende conceptie hebben over de normen waaraan een taak moet voldoen. Dit is een groot heikel punt aangezien de onderzoekers Black en William eerder vaststelden dat leerlingen enkel een leerdoel kunnen bereiken wanneer zij dit doel ook begrijpen en hun vooruitgang ten opzichte van dit doel kunnen beoordelen. Vanuit deze vaststellingen vormt de eerste fase van de feedbackcyclus, namelijk feed up, de ideale oplossing. De doelen zijn transparant naar de leerlingen toe en zo speelt de leraar positief in op hun competentiegevoel. De leerling weet namelijk precies wat er van hem verwacht wordt en kan zo zijn werk construeren aan de hand van de vooropgestelde criteria. (Jawah et al., 2004).

5 Inzicht in mogelijke verbeteringen van de onderwijspraktijk

Tijdens het evalueren en opstellen van feedback, leert de leraar meer over de leernoden van de leerlingen. Op deze manier kan hij zijn onderwijspraktijk hierop aanpassen.

Citaat van Yorke: "*The act of assessing has an effect on the assessor as well as the student. Assessors learn about the extent to which they [students] have developed expertise and can tailor their teaching accordingly*" – (Yorke, 2003, p482). Maar ook de self-assessment van de leerlingen waarin zij zelf aanduiden waar ze nog moeilijkheden ondervinden, levert nuttige informatie aan de leraar. Ten slotte, kan de leraar zich ook zelf laten evalueren door de leerlingen een feedbackformulier te laten invullen, zoals een exit-ticket.

6 Het ontwikkelen van zelfbeoordeling in het leren

Bij goede, ontwikkelingsgerichte feedback is de leerling actief betrokken bij zijn evaluatie. De leerling doet aan self-assessment waar hij leert reflecteren over zijn eigen leerproces en zijn uiteindelijke prestaties. Deze actieve leerhouding en betrokkenheid tot de evaluatie leidt tot de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden. De leerlingen worden als het ware eigenaar van hun eigen leerproces. Eigenaarschap zorgt ervoor dat leerlingen meer betrokken en gemotiveerd zijn en daarnaast tot hogere leerresultaten komen. Het stimuleren van eigenaarschap in het onderwijs bereid de leerlingen voor op 'levenslang leren'. (*Eigenaarschap*, z.d.), (Juwah et al., 2004).

7 Peer-assessment en leerling-leraar dialoog stimuleren

Ontwikkelingsgerichte feedback zet niet enkel in op het aanbieden van een commentaar door de leraar, ook de interacties tussen leraar en leerlingen én leerlingen onderling maken hier deel van uit. Deze interacties helpen de leerlingen om meer begrip voor de verwachtingen en normen te ontwikkelen, om misverstanden na te gaan en te corrigeren en om een onmiddellijk antwoord te verkrijgen op eventuele moeilijkheden. (Juwah et al., 2004). In dit onderzoek wordt er echter enkel gefocust op de interactie tussen leraar en leerling en niet op peer-assessment, aangezien deze soort van assessment een onderzoek op zich vereist.

2.3.2 Praktijkonderzoek

Interviews

Tijdens het interview met verschillende leraren uit diverse onderwijscontexten (zie 2.2.2), werd ook de volgende vraag gesteld: "Wat is volgens u het doel van feedback?"

De leerkrachten hebben in één zin geformuleerd wat volgens hun de meerwaarde van feedback is met het oog op hun eigen onderwijspraktijk.

De ingevulde interviewformulieren bevinden zich in bijlage 2.

Analyse van de resultaten

Hoewel de leerkrachten elk een volledig andere zin formuleerden, zijn er toch een aantal principes die bij alle leraren terugkomen:

- Reflecteren over het eigen leerproces. Inzicht krijgen in wat er al goed ging en wat er nog beter zou kunnen in zowel de eindprestatie, de aanpak van de taak als hun attitudes.
- Leerlingen evaluatievaardigheden aanleren zodanig dat ze kritischer worden ten aanzien van hun eigen werk.
- Feedback biedt groeimogelijkheden doordat de leerling specifiek advies krijgt.
- Zelfzekerheid en zelfstandigheid creëren.

2.3.3 Conclusie

Ontwikkelingsgerichte feedback levert meerdere voordelen op voor zowel de leraar als de leerlingen.

Leerlingen krijgen in de eerste plaats **meer inzicht in de criteria** van een taak dankzij de fase 'feed up'. Daarnaast biedt de fase 'feedback' **meer begrip voor de beoordeling** van hun geleverde leerprestaties. Leerlingen leren daarbij om zelf te reflecteren over hun eigen vorderingen en stellen zichzelf doelen. Deze vaardigheden versterken hun **eigenaarschap**.

Ook de **groeimogelijkheden** worden gestimuleerd, evenals de **motivatie** en het **competentiegevoel**.

De leerkracht verkrijgt meer informatie over de **leernoden** van zijn leerlingen en kan zo zijn onderwijspraktijk aanpassen.

2.4 Welke problemen worden in de praktijk ondervonden bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback?

2.4.1 Literatuuronderzoek

Hieronder worden belangrijke criteria van feedback vermeld, die volgens de literatuur niet altijd worden nagestreefd door leraren.

Een eerste struikelblok kan zich verschuilen in de fase 'feed up' van de feedbackcyclus. In deze fase wordt ervoor gezorgd dat de leerlingen goed begrijpen wat er van hen verwacht wordt. Leraren die niet **duidelijk de vooropgestelde doelen communiceren** met de leerlingen, lopen vast in deze fase. (Jawah et al., 2004)

Een tweede belangrijke voorwaarde om ontwikkelingsgerichte feedback te geven is het vertrekken van de juiste mindset, namelijk **een growth mindset**. Voerman (2012), een onderzoeker aan de Universiteit Utrecht en daarnaast onderwijsontwikkelaar, stelt vast dat er in de praktijk vaak discrepantiefeedback gegeven wordt. Discrepantiefeedback focust op de werkpunten van de leerlingen. Leraren gaan in op de stappen die een leerling nog moet zetten om een bepaald doel te bereiken. Wanneer deze werkpunten specifiek worden geformuleerd en de leerling concreet aan de slag kan, bevordert dit zeker het leerproces. Toch vergeet de leerkracht hier een belangrijk principe van feedback. Indien de gegeven feedback namelijk niet verder reikt dan discrepantiefeedback gaat de leraar hier niet uit van een growth mindset maar van een goal mindset waarbij er te weinig belang wordt gehecht aan de vooruitgang van de leerling. Een leraar met een growth mindset die wil inzetten op ontwikkelingsgerichte feedback geeft naast werkpunten ook progressiefeedback. Bij deze soort feedback benadrukt de 'krachtgerichte coach' **de vooruitgang** die de leerling heeft geboekt dankzij zijn **inzet**. Er wordt vertrouwen gestimuleerd in het eigen vermogen en het belang van de inzet wordt benadrukt. (Korthagen & Nuijten, 2014).

Zoals al eerder vermeld, benadrukt Voerman (2012) dat feedback bij voorkeur **specifiek** moet zijn. De leerling moet precies weten welke concrete stappen hij kan ondernemen om te kunnen groeien. (Korthagen & Nuijten, 2014).

Verder stelt zij (Voerman) dat de **verhouding tussen feedback op positieve aspecten en feedback op negatieve aspecten** van belang is. Een leraar zal veel meer bekrachtigende, positieve feedback moeten geven dan commentaar met betrekking op werkpunten. Net zoals de onderzoeker Hattie (2007) al eerder benadrukte, geeft ook Voerman (2012) aan dat het prijzen van de lerende met zinnelijke als 'goed gedaan' vaak niet effectief is en soms zelfs contraproductief aangezien de leerling geen concrete informatie krijgt over zijn leerproces. (Korthagen & Nuijten, 2014).

Ten slotte, bemerkt Juwah (et al.) dat leerlingen vaak de feedback niet correct interpreteren doordat ze zelf niet (voldoende) over evaluatieve vaardigheden beschikken. Deze observatie besluit dat leerkrachten deze vaardigheden bij leerlingen meer zouden moeten versterken door de **leerlingen actiever te betrekken**. In de eerste plaats kan de leraar inzetten op self-assessment bij de leerlingen. Daarnaast treedt de leraar in dialoog met de leerlingen over de

gegeven feedback (Hoe verhoudt mijn werk zich tot de vooropgestelde normen?) en de gegeven feed forward (Wat zijn de stappen die ik moet zetten om mijn huidige niveau te tillen naar het vooropgestelde niveau?). Ook de feed upfase (Naar welk doel streven we? Welke criteria gebruiken we voor het beoordelen van de taak?) vraagt meer interactie met de leerlingen. Het is namelijk zo dat leerlingen zich vaak niet goed kunnen voorstellen wat er exact wordt bedoeld met de abstracte criteria van een taak. Door het geven van **'goede' en 'minder goede' voorbeelden per criterium** van de taak krijgen de leerlingen een veel concreter beeld van wat er precies van hen verwacht wordt. (Jawah et al., 2004).

In een studie toonde onderzoeker R. Butler (1988) aan dat uitsluitend feedbackcommentaar de latere belangstelling van leerlingen voor leren en prestaties verbeterde in vergelijking met situaties waarin alleen cijfers of feedback in combinatie met cijfers werden gegeven. Butler beweerde dat leerlingen minder aandacht besteden aan de feedback wanneer ze cijfers krijgen en bijgevolg niet proberen om de commentaar te gebruiken om verbeteringen aan te brengen. **Het geven van cijfers pas nadat leerlingen gereageerd hebben op de feedback**, zou een mogelijke oplossing kunnen zijn. Je schrijft dus geen punt op de taak, maar deelt het cijfer pas mee (bijvoorbeeld op Smartschool) wanneer de leerlingen de feedback verwerkt hebben. De leraar bepaalt hier zelf of hij het oorspronkelijke cijfer al dan niet wil aanpassen na de verbeteringen van de leerlingen. (Jawah et al., 2004).

2.4.2 Praktijkonderzoek

Analyseren van rapportcommentaren

Hoeveel rapportcommentaren volgen de principes van ontwikkelingsgerichte feedback?

Om op deze vraag te antwoorden, werden er 100 rapportcommentaren geanalyseerd aan de hand van een observatiekader (zie bijlage 7). De commentaren komen van de rapporten van het eerste dagelijks werk en de kerstexamens. Deze rapporten behoren tot leerlingen van de eerste, tweede en derde graad van de doorstroomfinaliteit uit twee verschillende scholen. De namen van de scholen, de leerkrachten en de leerlingen worden niet vermeld omwille van privacy redenen.

Analyse van de resultaten

In de eerste plaats valt het op dat de feedback in 60% van de gevallen veel te weinig informatie levert aan de leerlingen. De commentaar verduidelijkt vaak niet waar het gekregen cijfer vandaan komt. Leerkrachten bieden nog te weinig een antwoord op de vragen: 'Op welke delen van de leerstof scoorde de leerling (niet) goed?', 'Zijn er fouten die vaak terugkomen?', 'Heeft de leerling vooruitgang geboekt?', etc. De leraar maakt met andere woorden nog te weinig ruimte voor een foutenanalyse. Indien er wel duidelijke en concrete feedback wordt gegeven beperkt deze zich vaak (45% van de gevallen) tot taakgerichte feedback, dit wil zeggen dat er enkel gekeken wordt naar de geleverde prestatie op het examen of op de toetsen. Commentaar op de aanpak en toegepaste strategieën van de leerlingen ten aanzien van een toets of taak komt bijna nooit voor (slechts 8%). In 31% van de rapportcommentaren, wordt er ook gecommuniceerd op de zelfregulatie van de leerlingen. Er wordt dan meestal gesproken over hoe de leerling zichzelf weet te motiveren en over de concentratie in de klas. Idealiter zou voor deze categorie meer gesproken moeten worden over de zelfstandigheid en het eigenaarschap van de leerling. Dit werd slechts in uitzonderlijke gevallen gedaan.

De leraren proberen zo goed als altijd advies te geven voor de toekomst, maar slechts 40% van de rapportcommentaren voldoen aan de normen van effectieve feed forward. Commentaren zoals 'Blijf je inzetten!' of 'Doe zo verder!' bieden geen concrete, toepasbare stappen waar de leerling mee aan de slag kan. Rapportcommentaren zijn de uitgelezen kans

om te verduidelijken wat een leerling kan doen om (nog) meer vooruitgang te boeken. Voorbeelden van heldere, duidelijke feed forward zijn: 'Maak de herhalingsoefeningen op Didit voor module 3.' of 'Herbekijk de instructievideo's op smartschool en maak dan de oefeningen in de algebrakit op Polpo.'

Ten slotte werd nagegaan of de commentaren de visie van growth mindset volgen. Dit onderdeel werd opgedeeld in enkele criteria: Feedback gericht op de geleverde inzet; het stimuleren van motivatie en eigenwaarde; de progressie van het leerproces; feedback die niet gericht is op persoonlijkheid van de leerling. De resultaten voor deze criteria zijn erg positief. Er wordt nooit vermeld dat de leerling incompetent of niet intelligent genoeg is. Ondanks enkele commentaren zoals 'Ik weet dat wiskunde moeilijk voor je is', kan er nog steeds gesproken worden van een growth mindset, aangezien mogelijke groei van de leerling nooit wordt uitgesloten. De leerkrachten wijzen als reden voor een goed resultaat of net een onvoldoende, steeds naar de geleverde inzet. Bekrachtigende woorden zoals 'Ik geloof in je!' of 'Ik weet dat je beter kan.' komen herhaaldelijk voor. De mindset van de leraren zit met andere woorden goed, maar zonder effectieve feedback en feed forward toe te voegen aan deze commentaar mist de leerling nog steeds de handvaten om er iets uit te leren.

2.4.3 Conclusie

Het stellen van doelen is uiteraard noodzakelijk in het onderwijs en het behalen van de eindtermen is een vereiste. Het niet transparant communiceren van de **vooropgestelde doelen** met de leerlingen kan een eerste heikel punt zijn.

De leraar dient vervolgens **specifieke feedback** te geven binnen de feedbackfase én de feed forwardfase. Uit het praktijkonderzoek blijkt dat de leraren te weinig specifieke informatie leveren aan de leerlingen binnen beide fases. Ook wijst de analyse van de rapportcommentaren uit dat de leraren zich niet genoeg richten op feedback op **proces- of zelfregulatie-niveau**, maar vaak enkel het **taakniveau** becommentariëren.

Een volgende voorwaarde voor ontwikkelingsgerichte feedback, is dat de leraar het leerproces van zijn leerlingen steeds benadert met een '**growth mindset**', waarbij hij ook focust op de groei van de leerling. Deze groei wordt **positief** bekrachtigd en vooral de **inzet** van de leerling wordt gezien als drijfveer voor de groei. Het praktijkonderzoek onderzocht rapportcommentaren aan de hand van 4 criteria voor het onderdeel 'growth mindset', daaruit blijkt dat 53,5% van de rapportcommentaren voldoen aan de principes van een 'growth mindset.'

Ten slotte is het belangrijk om leerlingen **actief te betrekken** bij hun eigen evaluatie. Wanneer er meer begrip is voor de gegeven feedback, zullen de leerlingen de verkregen feedback effectiever kunnen gebruiken om hun leerwinst te verhogen. Of de leraren na het uitdelen van de rapporten ook effectief in dialoog gaan met de leerlingen over de verkregen commentaar naast hun cijfer, is niet zeker.

2.5 Welke tools worden er in de praktijk al gebruikt voor het geven van feedback?

2.5.1 Literatuuronderzoek

Zoals de antwoorden op de vorige deelvragen al duidelijk maakten, is het geven van feedback geen eenvoudige taak. Er zijn meerdere zaken waar de leraar rekening mee moet houden om de kwaliteit van ontwikkelingsgerichte feedback te garanderen.

De meest klassieke manier voor het geven van feedback is het toevoegen van een commentaar bovenaan de schriftelijke toets, de feedback mondeling meedelen, online commentaar plaatsen bij het cijfer in bijvoorbeeld Skore op Smartschool, feedback schriftelijk meedelen op het rapport,... Deze antwoorden kwamen ook terug uit de interviews (zie bijlage 2). In deze gevallen deelt de leraar zijn vaststellingen mee zonder een vast stramien te volgen. Op deze manier is er een groot risico dat de gegeven feedback zijn doel niet zal bereiken aangezien er verschillende criteria verbonden zijn aan ontwikkelingsgerichte feedback.

Voor het beantwoorden van de deelvraag “Welke tools worden er in de praktijk al gebruikt voor het geven van feedback?”, wordt er daarom gezocht naar de reeds beschikbare materialen die het opstellen van feedback ondersteunen.

Analytische rubrics

Een rubric is een beoordelingsinstrument dat de verwachtingen van een taak of opdracht in meerdere prestatieniveaus vastlegt. Een analytische rubric bevat een gedetailleerde beschrijving van elk onderdeel dat de aanvaardbare of onaanvaardbare niveaus van prestaties weergeeft. Docenten kunnen verschillende modellen van rubrics maken en ze voor verschillende doeleinden gebruiken. Zo zijn er naast de analytische rubrics, ook holistische rubrics en single-point-rubrics. (Chowdhury, 2018).

Volgens Stevens en Levi (2005), kan de opbouw van rubrics worden onderverdeeld in vier basisonderdelen:

- Taakbeschrijving
- Schaal
- Dimensies
- Beschrijving van dimensies

(Stevens & Levi, 2005).

De taakbeschrijving bevat de instructies die bovenaan de rubric worden toegevoegd waardoor de leerling snel begrijpt welke stappen hij moet uitvoeren om de taak te voltooien. Met de schaal worden de verschillende prestatieniveaus voor de beoordeling bedoeld. Bijvoorbeeld: “Gevorderd – Gemiddeld – In ontwikkeling – Beginnend”. Vervolgens wordt elke taak of opdracht onderverdeeld in verschillende dimensies waaraan een gewicht wordt toegekend. Zo kan de leerling onmiddellijk zien aan welk aspect van de taak meer of minder belang wordt gehecht. Tot slot moet de leraar een beschrijving geven van elke dimensie. De beschrijving van de dimensie geeft de verschillende vaardigheden en kennis aan die de leerling moet laten zien om een bepaald leerresultaat te bereiken. (Chowdhury, 2018).

Een rubric kan summatief worden ingezet door een cijfer te koppelen aan de schaal. Voor formatieve evaluatie kan de leraar zich beperken tot een hoofding zoals “Gevorderd – Gemiddeld – In ontwikkeling – Beginnend”. Ook een –(-) tot +(+) schaal is een populaire

optie. Een andere, ludiekere mogelijkheid voor formatieve evaluatie is het gebruik van smileys.

Hieronder bevindt zich een voorbeeld van een analytische rubric voor het vak Engels:

Students are required to write an essay on the topic "Today the education quality is not as good as it was 5 years back". The students must write the essay within 1500 words. The essay should include facts, evidences or personal experiences to showcase creativity, imagination and conceptual abilities in writing.				
	Sophisticated (80 – 100 points)	Competent (70 – 79 points)	Partly competent (50 – 69 points)	Not yet competent (less than 50 points)
Depth of analysis (10%)	The author goes beyond the basic requirements of the assignment and explores the implications and evidence in new light using original thinking.	The author fully meets the basic parameters of the assignment. The paper demonstrates a good analytical study but does not provide new insights.	The author fails to address some aspects of the assignment. Demonstrates some analytical skills but not clearly.	The author fully fails to address the basic aspects of the assignment.
Grasp of the concepts (20%)	The paper represents the arguments, evidence and conclusions accurately, fairly and eloquently. Demonstrates a firm understanding of the concepts.	Paper represents all the arguments, evidence and conclusions accurately.	Paper represents the authors' arguments, evidence and conclusions accurately but not sufficiently clearly.	The paper fails to present the arguments, evidence and conclusions.
Paragraph writing (30%)	All the paragraphs of the paper very well written. Guides the reader smoothly and logically into the body of the paper.	Paragraphs are well written in a good format. It provides the reader some idea of the evidence that will follow.	The paragraph demonstrates the arguments and evidence, though not stated sufficiently clearly.	Paragraph does not have a discernible central argument and is not well written and structured.
Use of evidence (30%)	Strong evidence are used to support the arguments. In providing evidence appropriate illustrations and quotations are used. The connection between argument and evidence is clearly articulated in all cases.	Some evidence used to support the arguments, though not rich or detailed. In some cases the connection between argument and evidence is not clear.	Strong evidence are not provided to support arguments. The connection between argument and evidence not clearly articulated in most cases.	Failed to provide sufficient evidence to support the arguments.
Conclusion (10%)	The conclusion provides suggestions or raises questions relevant to the central argument. The author synthesizes and reframes key points from main paragraphs. Elegantly concludes the paper with a hint of new insights.	The author synthesizes key issues and brings a good closure but does not examine new perspectives or questions.	Repeats the same points from the main paragraph without reframing them. Provides a conclusion that fails to raise any curiosity.	Repeats the topics from the main paragraphs very frequently and fails to provide a good ending.

Legende :

- Taakbeschrijving
- Schaal
- Dimensies
- Beschrijving van de dimensies

(Chowdhury, 2018).

Holistische rubrics

Aan de hand van een holistische rubric, krijg je een cijfer met een daaraan gekoppelde beoordeling op het complete werk. De rubric beschrijft niet de verschillende criteria van de taak, maar geeft een globale commentaar. Hieronder bevindt zich een voorbeeld van een holistische rubric die voor het cijfer 10/10, 8/10, 6/10 en 4/10 beschrijft wanneer dit cijfer zou worden gegeven. Deze manier van beoordelen neemt niet veel tijd in beslag, maar bevat ook geen gerichte feedback. De leraar zou na het aanduiden van het gepaste cijfer, de leerling nog moeten voorzien van specifieke, ontwikkelingsgerichte feedback. (Lucassen, 2021a).

10 punten
Het verslag is beter dan de eisen die gesteld werden. Jullie waren een voorbeeld voor de klas in de werkhouding en samenwerking, en het lijkt qua vormgeving professioneel.
8 punten
De taakverdeling was goed en afspraken zijn altijd nagekomen. Er is duidelijk goed samengewerkt. Het is op tijd ingeleverd en alles wat gevraagd is zit in het verslag. Het is allemaal in eigen taalgebruik en er zitten maar weinig fouten in. De opmaak past ook goed bij de inhoud.
6 punten
De taakverdeling was OK en afspraken zijn meestal nagekomen. Er is redelijk goed samengewerkt maar het kan zeker beter. Het werkstuk is op tijd ingeleverd, maar er ontbreken zaken. Er zitten maar een aantal fouten in en er is bijna niets gekopieerd. De opmaak kon beter.
4 punten
De taakverdeling was niet goed en afspraken zijn niet nagekomen. Er is niet goed samengewerkt. Ook is het werkstuk te laat ingeleverd. Er ontbreken meer dan twee onderdelen en er zijn onderdelen letterlijk gekopieerd van internet. De opmaak is ook niet in orde.

(Lucassen, 2021a).

Single-point-rubrics

In een Single-point-rubric worden de verschillende dimensies (de criteria van de taak) opgesomd, maar er wordt geen gewicht aangehangen en de verschillende niveaus van de dimensies worden ook niet beschreven. Er is slechts één beschrijving bij elke dimensie die een ideale prestatie weergeeft. Daarna is het aan de leraar om voor elke dimensie na te gaan wat er goed is uitgevoerd door de leerling en wat er nog verbeterd moet worden. Hieronder bevindt zich een voorbeeld van een single-point-rubric. (Lucassen, 2021b).

Beoordeling Tiny House

Wat moet er nog verbeterd worden?	Wat is de eis?	Wat is uitstekend?
	Klanteisen: Het huis voldoet aan de eisen die gesteld zijn geworden door de klant. Dit laten jullie zien in een moodboard	
	Ontwerp: Jullie hebben laten zien creatief om te gaan met de eisen van de klant en de technische beperkingen.	
	Technisch: Jullie hebben een model ontworpen met een techniek die past bij de opdrachtgever.	
	Presentatie: Jullie hebben duidelijk de verschillende stappen in je onderzoek inzichtelijk gemaakt én dit op een overtuigende wijze gepresenteerd aan het publiek.	
	Samenwerking: Je hebt met je groepje duidelijke afspraken gemaakt, en iedereen heeft hard gewerkt.	

(Lucassen, 2021b).

Puntenverdeling

In plaats van een uitgebreide rubric, kan de leraar zich ook beperken tot het weergeven van de puntenverdeling. Net zoals een rubric is er een taakbeschrijving (de instructies voor de taak) met daarna een kader waarin de verschillende dimensies worden weergegeven met hun bijhorende gewicht (formatief of summatief). Het verschil tot de rubric zit in de minder afgebakende dimensies en de ontbrekende beschrijving. De leraar kiest voor ruimere begrippen om het aantal dimensies in te perken. Hierbij is het dus van groot belang dat er een ruimte blijft voor feedback, waarbij de leraar specificeert wat er per dimensie goed en minder goed verliep. Dus ook bij deze tool heeft de leraar een grote verantwoordelijkheid om zijn feedback goed te formuleren zodanig dat deze voldoet aan kwalitatieve, ontwikkelingsgerichte feedback.

Een voorbeeld van een goede puntenverdeling met bijhorende kwalitatieve, ontwikkelingsgerichte feedback:

Défi 1 Étape 6 ... / 40	Collaboration/ Initiative/ Organisation/ Echange	Exécution: Langue (lexique – grammaire – prononciation/ prosodie)	Exécution: Cohérence/Pertinence/ Créativité
--	0-2	0-4	0-2
-	3-4	5-9	3-4
+	5-7	10-13	5-7
++	8-10	14-20	8-10
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Tu as bien exécuté la présentation de cette tâche, mais tu n'as pas toujours bien collaboré avec les autres. Il faut mieux communiquer avec les autres et respecter l'organisation du groupe. • Attention à la conjugaison des verbes... au... • Attention à la prononciation des sons suivants :... • N'oublie pas de faire la liaison entre... et... 		

(Catalano et al., 2020).

Exit-tickets

Een exit-ticket is een kaartje dat je aan het einde van de les laat invullen door de leerlingen. Het doel van een exit-ticket is inzicht krijgen in hoe de leerlingen jouw les verwerkt hebben, zodat je de volgende les meteen kan inspelen op hun behoeften. Bovendien krijgen ook je leerlingen zelf meer inzicht in hun leerproces. (de Maeght, 2021). Afhankelijk van wat je wil te weten komen, pas je als leraar het exit-ticket aan. Er zijn dus verschillende mogelijkheden. Hieronder geeft Klascement twee voorbeelden van een exit-ticket:



EXIT TICKET

Na deze les wil ik, <naam>:

- de uitleg nog 1 keer horen
- meer voorbeelden krijgen
- meer oefeningen maken
- de leerstof thuis nog even bekijken
- overgaan naar nieuwe leerstof (want de leerstof begrijp ik)
- de leerstof alleen nog tegenkomen in mijn hoofd (want de leerstof vind ik saai)
- nog meer te weten komen over de leerstof (want de leerstof boeit me)
- nog iets anders:

Kleur het aantal sterren dat je aan deze les wil geven:

★ ★ ★ ★ ★ ★ ★

3-2-1

Naam:

3 dingen die je tijdens de les geleerd hebt:

3

2 vragen die je nog wil stellen:

2

1 ding wil je straks doorvertellen aan je mama en/of papa, je vriend(in), je broer of zus. Wat is dat?

1

(de Maeght, 2021).

Collectieve feedback

De leraar kan er ook voor kiezen om de leerlingen niet enkel individueel van ontwikkelingsgerichte feedback te voorzien, maar om éénzelfde feedback te geven aan een hele groep leerlingen. Een doel van collectieve feedback is dat leerlingen kennismaken met de resultaten van de anderen, waardoor de verwachtingen van de taak worden verduidelijkt. De leerlingen zullen hun eigen werk vergelijken met de anderen en sturen zichzelf bij na de collectieve feedback. Met andere woorden leren de leerlingen om zichzelf feedback te geven. Een ander doel van deze soort feedback, is het dreigende element van individuele feedback weg te nemen. Een laatste reden voor het geven van collectieve feedback, kan uiteraard tijdsnood zijn. Wanneer er geen tijd is om leerlingen van individuele feedback te voorzien, kan collectieve feedback een oplossing bieden. (Collectieve Feedback, z.d.).

Concreet, kan collectieve feedback worden gegeven aan de hand van volgende materialen:

- De leraar toont **goede en minder goede voorbeelden** van taken en bespreekt deze samen met de leerlingen.
- De leraar toont **modelantwoorden** op (vroeger gebruikte examen-)vragen.
- De leraar stelt **checklists** met algemene aandachtspunten of veel voorkomende fouten ter beschikking.

(Collectieve Feedback, z.d.).

2.5.2 Praktijkonderzoek

Bevraging van leraren

Naast een literatuurstudie waaruit verschillende mogelijke tools naar voren kwamen, bracht een bevraging van leraren uit het secundair onderwijs een aanvulling van tools die ook worden ingezet in de praktijk. Omwille van privacy redenen worden de namen van de leraren en de scholen waar zij tewerkgesteld zijn niet vernoemd.

Hieronder volgt een overzicht van evaluatietools. In hoofdstuk 3 zullen deze tools beoordeeld worden aan de hand van een checklist voor ontwikkelingsgerichte feedback.

A) Evaluatiekaders

Test vaardigheden

Bevraagde leerkracht: Leraar Frans, secundair onderwijs, 2^{de} graad doorstroomfinaliteit

Taakomschrijving:

Vous vous inspirez des journaux télévisés pour présenter votre propre journal télévisé. Vous êtes le présentateur/la présentatrice et votre journal télévisé se compose des éléments suivants :

- 1) Adressez-vous aux téléspectateurs. Vous leur souhaitez la bienvenue.
- 2) Présentez brièvement vos cinq sujets de l'actualité de la grille 2.
- 3) Choisissez le sujet qui vous intéresse le plus et présentez-le.
- 4) Vous souhaitez une agréable journée/ soirée à vos téléspectateurs.



Votre journal télévisé dure entre 1 et 2 minutes. Vous pouvez utiliser 6 mots-clés (que vous savez expliquer) pendant votre présentation.

Evaluatiekader:

inhoud (5)	minder duidelijk minder interessant weinig structuur (zeer) kort	-- (1)	- (2)	+/- (3)	+ (4)	++ (5)	(zeer) duidelijk (zeer) interessant (zeer) gestructureerd lang genoeg
woordenschat (2)	beperkt basis verkeerde vertalingen	-- (0)	- (0.5)	+/- (1)	+ (1.5)	++ (2)	rijk gevarieerd correct
uitspraak (2)	Vlaams verkeerd	-- (0)	- (0,5)	+/- (1)	+ (1,5)	++ (2)	(zeer) mooie uitspraak
spraakunst (3)	(veel) storende fouten bij: à werkwoorden -> ...	-- (0)	- (1)	+ (2)	++ (3)		(bijna) geen fouten
vlotheid (3)	mist tempo haperingen leest af	-- (0)	- (1)	+ (2)	++ (3)		(zeer) vlot oogcontact
							/15 (->10)
Algemene opmerkingen:							

Peer-assessment:

	Onvoldoende	Matig	Voldoende	Prima
Inhoud (duidelijk, interessant...)				
Grammatica (vervoeging werkwoorden, adjectif...)				
Vlotheid (vlot, niet aflezen, oogcontact...)				
Formulez un point positif du journal télévisé :				
Formulez un conseil pour améliorer ce journal télévisé :				

Test vaardigheden

Bevraagde leerkracht: Leraar Frans, secundair onderwijs, 2^{de} graad doorstroomfinaliteit

Taakomschrijving:

Tu ne te sens pas bien. Tu vas chez le médecin. Invente un mini-dialogue. Suis le modèle :

A. Le docteur accueille le patient et demande ce qui est le problème.

B. La présentation PPT du professeur te montre tes problèmes de santé (des maladies ou des blessures). Décris les symptômes. Sois aussi détaillé que possible.

A. Le docteur répète les symptômes et te propose une solution. Souvent, il y a plusieurs remèdes.

B. Le patient répète les remèdes.

A. Le docteur te souhaite un bon rétablissement.

Après le dialogue, on échange les rôles.

Self-assessment:

CADRE DE RÉFLEXION	
<p>Réflexion élève avant le test: J'ai bien étudié: Oui/non à ...hmin J'ai planifié: Oui/non J'ai compris la matière : Oui/non J'ai suivi les conseils de mon portfolio: Oui/non Méthode d'étude :</p>	<p>Réflexion élève après le test: Chiffre attendu: / 10 J'ai compris les questions du test: Oui/non</p>

Evaluatiekader:

Inhoud	<p>Patient : - beschrijving = niet correct/ (veel) te kort/ (soms) vaag/ onduidelijk Médecin : - beschrijving = niet correct/ (veel) te kort/ (soms) vaag/ onduidelijk</p>	-- 0	- 1-2	+/- 3	+ 4-5	++ 6	<p>Patient : - beschrijving = correct/ voldoende/ uitgebreid/ (zeer) duidelijk Médecin : - beschrijving = correct/ voldoende/ uitgebreid/ (zeer) duidelijk</p>
Interactie	<p>- niet altijd gepaste reacties op de andere - ontvangst en afscheid ontbraken/ waren niet gepast</p>	-- 0	- 0.5	+/- 1	+ 1.5	++ 2	<p>- gepaste reactie op de andere - gepast ontvangst en afscheid</p>
Omvang en beheersing Woordenschat (le corps – la santé)	<p>- beperkte omvang woordenschat zorgt voor onvolledige uitvoering - het is niet altijd duidelijk wat de ll bedoelt, verkeerde</p>	-- 0	- 1	+/- 2	+ 3	++ 4	<p>- eenvoudig , toereikend voor de situatie - duidelijk en correct - voldoende/ veel variatie in taalgebruik - creatief taalgebruik</p>

	vertalingen - weinig variatie in taalgebruik						
Grammatica	- (zeer) veel fouten/ fouten die de communicatie verstoren - fouten tegen de geziene leerstof : l'article - fouten tegen : * werkwoorden * geslacht * overeenkomst *	-- 0	- 0.5	+/- 1	+ 1.5	++ 2	- weinig/geen grammaticale fouten
Uitspraak	- (veel) fouten tegen de uitspraak - mindere intonatie en articulatie		- 0	+/- 0/5	+ 1		- mooie Franse uitspraak - goede intonatie en articulatie
Vlotheid	- (soms) aarzelend, haperingen - minder inleving in rol	-- 0	- 1	+/- 1.5	+ 2	++ 3	- (zeer) vlot - veel inleving in rol
Algemene opmerkingen							
<p>Remédiation :</p> <p><input type="checkbox"/> Tu répètes la matière de nouveau et tu poses des questions.</p> <p><input type="checkbox"/> Tu fais la remédiation (voir SS / Pelckmans). à Portfolio !</p> <p>Tu suis le cours de remédiation le</p>							

Schriftelijke overhoring (kennis – grammatica)

Bevraagde leerkracht: Leraar Frans, secundair onderwijs, 2^{de} graad doorstroomfinaliteit

Leerplandoelen (weergegeven bovenaan de test) :

Leerplan: Frans VB / 2 ^{de} graad D-finaliteit/ II-FraVB-d		
Leerplandoelen:		
Vraag 1	Vraag 2	Vraag 3
Kenniselementen à lidwoorden (bepaald, onbepaald, samengetrokken, deelaanduidend, vervanging door 'de' na hoeveelheid en ontkenning)		

Taakomschrijving:

De test omvat drie verschillende oefeningen, uiteraard is elke oefening voorzien van een instructie.

Self-assessment:

CADRE DE RÉFLEXION	
<p>Réflexion élève <u>avant</u> le test: J'ai bien étudié: Oui/non àh min J'ai planifié : Oui/non J'ai compris la matière : Oui/non J'ai suivi les conseils de mon portfolio: Oui/non Méthode d'étude :</p>	<p>Réflexion élève <u>après</u> le test: Chiffre attendu: / 10 J'ai compris les questions du test: Oui/non</p>

Evaluatiekader :

Naast een cijfer bij elke opgave van de toets en een totaalcijfer bovenaan, is er ook een reflectie- en remediëingskader dat wordt ingevuld door de leraar.

Réflexion PROF	
Feedback/conseils:	
<p>Analyse des fautes</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> accents <input type="checkbox"/> conjugaison des verbes <input type="checkbox"/> syntaxe (l'ordre des mots) <input type="checkbox"/> accord des adjectifs <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	<p>Réflexion du prof.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tu maîtrises la matière suffisamment/insuffisamment. <input type="checkbox"/> Tu as étudié trop peu, pas profondément. <input type="checkbox"/> Ton orthographe est presque illisible. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>Remédiation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tu répètes la matière de nouveau et tu poses des questions. <input type="checkbox"/> Tu corriges le test en vert. <input type="checkbox"/> Tu fais la remédiation (voir SS / knooppunt). à Portfolio ! <input type="checkbox"/> Tu suis le cours de remédiation le 	

Schriftelijke overhoring (kennis – woordenschat)

Bevraagde leerkracht: Lerares Frans, secundair onderwijs, 1^{de} graad A-stroom

Leerplandoelen (weergegeven bovenaan de test) :

Adomania 2
Etape 2 – leçon 1 « Parlons de nos habitudes alimentaires »

Doelen:

- Je kan je eetgewoontes in het Frans uitleggen (LPD 11).
- Je kan de woordenschat over “nos habitudes alimentaires” gebruiken in schriftelijke communicatie (LPD 11).

***Verdieping**

- Je kan over je eetgewoontes in het Frans praten (LPD 4, 11).

Taakomschrijving:

De leerlingen benoemen de voedingsmiddelen op de foto's. Ze beantwoorden enkele vragen in volledige zinnen.

Self-assessment:

Hoe schat je jezelf in?

- Ik maakte een zwakke toets.
- Ik maakte een gemiddelde toets.
- Ik maakte een goede toets.



Remediëringskader:

De leerkracht kruist, indien nodig, de voorgestelde remediëring aan. Deze voorgestelde remediëring verwijst naar een online leerplatform waar de leerlingen heel gericht extra oefeningen kunnen maken. Op elke toets noteert de leerkracht dus het specifieke onderdeel op het online leerplatform waar de leerlingen extra oefeningen zouden kunnen maken gerelateerd aan hun toets. Wanneer de leerkracht het vakje voor remediëring op de toets ook effectief aankruist, is de leerling verplicht om de oefeningen te maken.

Kan remediëring je vooruit helpen?

- woordenschatwaaier E2 L1

Schriftelijke taak (kennis – meetkunde)

Bevraagde leerkracht: Lerares Wiskunde, buitengewoon secundair onderwijs, OV4, 1^{ste} graad A-stroom

Leerplandoelen (weergegeven bovenaan de taak) :

De doelen van de taak	SCORE			
	1	2	3	4
1. Je kent een vlak, een punt, een rechte, een halfrechte en een lijnstuk.				
2. Je kan een lijnstuk tekenen tot op 1 mm nauwkeurig.				
3. Je kan een lijnstuk meten tot op 1 mm nauwkeurig.				
4. Je kan een hoek tekenen tot op 1° nauwkeurig.				
5. Je kan een hoek meten tot op 1° nauwkeurig.				
6. Je kan de bissectrice van een hoek tekenen.				
7. Je kan verbanden leggen tussen hoeken.				

1 = Beneden de verwachting
2 = Benadert de verwachting

3 = Volgens de verwachting
4 = Overstijgt de verwachting

Taakomschrijving :

De leerlingen maken 11 meetkundige oefeningen. De oefeningen zijn geordend naar een toenemende moeilijkheidsgraad.

Evaluatie en remediëring:

In bovenstaand doelenkader beoordeelt de leerkracht elke leerling per doel, door een score van 1 tot 4 toe te wijzen. In de tweede plaats voegt de leerkracht een schriftelijke commentaar toe om de leerling een extra toelichting te geven naast hun scores. Ten slotte kan er eventueel remediëring worden aangeboden.

Evaluatie leerkracht
<hr/> <hr/>
Remediëring
<hr/> <hr/>

Self-assessment:

Zelfevaluatie leerling	Ja	Nee
Ik had mijn boek volledig ingevuld.	q	q
Ik concentreerde mij tijdens de les en taak.	q	q
Ik vond de taak moeilijk.	q	q
Ik had voldoende tijd om de taak te maken.	q	q
Ik wil graag extra uitleg.	q	q

B) Portfolio

Portfolio Frans

Bevraagde leerkracht: Leraar Frans, secundair onderwijs, 2^{de} graad doorstroomfinaliteit

Volg het onderstaand stappenplan na het ontvangen van een test:

1. Vul de toetsen chronologisch aan in het toetsenoverzicht.
2. Vermeld bij elke toets over welke vaardigheid het gaat.

CL = compétences linguistiques	(kennis)
CE = compréhension écrite	(leesvaardigheid)
CO = compréhension orale	(luistervaardigheid)
EE = expression écrite	(schrijfvaardigheid)
EO = expression orale	(spreekvaardigheid)
IO = interaction orale	(gespreksvaardigheid)
IE = interaction écrite	(schriftelijke interactie)

3. Noteer bij elke toets feedback. Dit kan feedback zijn die je gekregen hebt van de leerkracht. Uiteraard mag je het overzicht ook met eigen werkpunten aanvullen (werkpunten die je zelf hebt opgemerkt).
4. Begrijp je je fouten/gekregen feedback niet? Twijfel niet om je leerkracht aan te spreken! Je leerkracht zal je verder helpen door extra uitleg of extra oefeningen aan te bieden. Je kan altijd terecht op Smartschool voor remediëringsoefeningen.

Doel:

Leren uit fouten die je vooraf hebt gemaakt. Het overzicht biedt de mogelijkheid om aan de slag te gaan met je opgeschreven werkpunten voor testmomenten in de toekomst.

Opbouw:

NR	Date	Titre	CL	CE	CO	EE	EO	IO	IE	Résultat	Réflexion
1											<i>Schrijf hier je ontvangen feedback. Je mag ook altijd zelf opmerkingen schrijven. Welke fouten heb je gemaakt? Tips voor de volgende toets om dezelfde fouten te vermijden?</i>
2											
3											

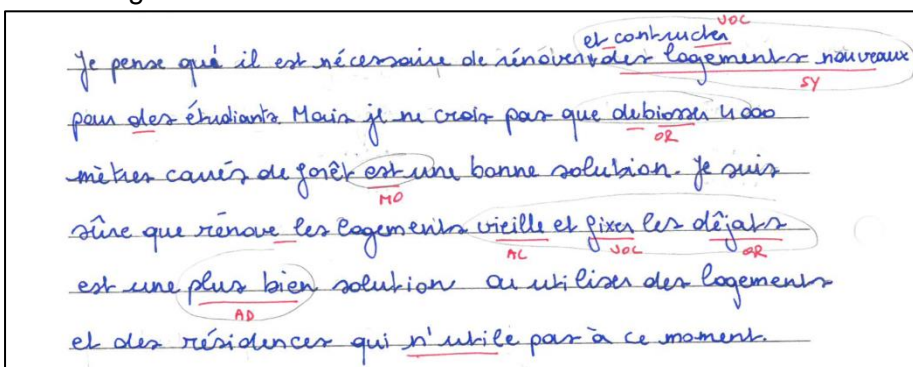
4											
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Congres DIWEF - Iris Haentjens

C) Correctieodes

Op 9 november 2021 vond het congres Vreemde-talendidactiek van DiWeF plaats op de universitaire campus van Diepenbeek. Tijdens dit congres worden verschillende activiteiten aangeboden betreffende de didactiek van het Frans als vreemde taal. Op deze manier wil DiWeF leerkrachten zo ruim mogelijk informeren over vernieuwingen en over evoluties in de brede wereld van de Francophonie. Voor de inhoudelijke invulling wordt er beroep gedaan op experts uit België, Frankrijk, Nederland enzovoort, en op leraren die hun geslaagde experimenten met anderen willen delen. (Haentjens, 2021).

Iris Haentjens, leraar Frans op de secundaire school het Sint-Janscollege, was een van de sprekers op dit congres. Hoe gerichte feedback geven aan lerenden? Met andere woorden, hoe kunnen fouten worden geanalyseerd en kunnen de leerlingen zoveel mogelijk kansen krijgen om van hun fouten te leren? In deze workshop beantwoordde Iris Haentjens deze vragen door het gebruik van correctiecodes toe te lichten. Het werken met correctiecodes biedt een goede context om lerenden te betrekken bij diepere linguïstische reflectie en om correct taalgebruik te automatiseren. Met correctiecodes krijgt de leerling concrete informatie over de fout die gecorrigeerd moet worden, zonder dat de leerkracht het juiste antwoord geeft. Concreet worden schriftelijke werken verbeterd door de linguïstische fouten te onderlijnen en er een correctiecode bij te noteren. Vervolgens moeten de leerlingen aan de hand van deze correctie en een handleiding (zie bijlage 5) hun eigen werk verbeteren. Deze werkwijze vraagt veel energie van leraar en leerlingen aangezien deze methode geoefend moet worden. Hoewel correctiecodes tijdrovend kunnen zijn, vergroot het de leerkansen van de leerlingen.



(Haentjens, 2021).

Ook op PXL in de lerarenopleiding secundair onderwijs, wordt voor het opleidingsonderdeel Engels Didactisch Atelier Jaar 1 een document voor het evalueren a.d.h.v. correctiecodes aangeboden (zie bijlage 6). In tegenstelling tot Iris Haentjens die linguïstische termen gebruikt als codes, wordt hier gecodeerd aan de hand van cijfers. De leerlingen hebben een legende waar elk cijfer wordt gelinkt aan een soort fout, daarnaast is er ook een voorbeeld van zo'n fout en advies hoe de fout verbeterd moet worden. (Cuypers & Awouters, 2019-2020).

2.5.3 Conclusie

In de eerste plaats komen **rubrics** naar voren als evaluatiemiddel. De literatuur onderscheidt drie verschillende rubrics : de analytische rubric, de holistische rubric en de single-point rubric. Uiteraard wordt dit onderscheid niet strikt opgevolgd in de praktijk. De leraren stellen zelf rubrics op die zich tussen die verschillende soorten rubrics situeren. Rubrics worden voornamelijk ingezet voor het evalueren van vaardigheden. Uit de bevraging bleek ook dat er soms **remediëringskaders** worden toegevoegd aan de rubrics om de leerlingen van feed forward te voorzien. Daarnaast werd de taak gekoppeld aan de leerplandoelen (feed up). De leerlingen kunnen ook elkaar formatief beoordelen in een soort rubric. Ze formuleren daarbij ook feedback door een positief punt en een werkpunt te noteren.

Een tweede mogelijkheid zijn **puntenverdelingen** om enkele evaluatiedomeinen te onderscheiden en het gewicht per domein mee te delen.

Exit-tickets zijn vervolgens een vorm van leraar-evaluatie waarbij de leerlingen zelf feedback geven over de gegeven les.

Collectieve feedback wordt dan weer gebruikt om alle leerlingen tegelijk te voorzien van feedback. Bij deze vorm van feedback worden vooral modelvoorbeelden, slechte voorbeelden en checklists gebruikt als ondersteunend materiaal.

In de praktijk wordt ook ingezet op **self-assessment** aan de hand van **reflectiekaders**. De leerlingen beantwoorden hier enkele stellingen om stil te staan bij de studiehouding en beheersing van de leerstof.

Bij kennistoetsen opteren leraren niet voor een rubric maar voor andere ondersteuningsmaterialen: Naast een **reflectiekader** voor de leerlingen, vult de leerkracht ook zelf een reflectiekader in. Deze versie bevat een foutenanalyse en feedback over de beheersing van de materie en/of de studiehouding. Ook hier worden **remediëringskaders** (feed forward) voorzien.

Voor de vaardigheid 'schrijven', zijn **correctiecodes** een interessante methode van evalueren. De leraar onderstreept de fouten en labelt deze met een code. De leerling moet daarna zelf de fouten verbeteren a.d.h.v. een legende.

Ten slotte werd er een **portfolio** voorgesteld. Dit portfolio is een overzicht waarin alle verkregen feedback doorheen het jaar worden gebundeld. Op deze manier krijgt de leerling een duidelijk zicht op zijn leerproces en kan de groei goed worden bijgehouden.

3 Ontwerponderzoek

3.1 Aan welke criteria moet een tool voldoen om het geven van ontwikkelingsgerichte feedback te ondersteunen?

Na diepgaand onderzoek in de literatuur en in de praktijk, werd er een duidelijk beeld gevormd wat ontwikkelingsgerichte feedback inhoudt en welke stappen een leraar en leerling hierbij doorlopen. We stonden stil bij de achterliggende visie waarin ontwikkelingsgerichte feedback kadert en de opbrengst die het kan leveren. Uiteraard kan dit alles slechts renderen wanneer de feedback correct wordt gegeven. Daarom werden de frequente valkuilen van feedback nader bekeken, zodat het uiteindelijke ontwerp van dit onderzoek hier preventief op kan inspelen.

Ter voorbereiding van het uiteindelijke ontwerp, wordt er een lijst van criteria gedestilleerd uit het voorafgaande onderzoek. Deze criteria vormen de basis voor de ontwikkeling van tools die leraren en leerlingen ondersteunen bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback. De criteria zal beknopt beschreven worden aangezien ze reeds uitvoerig werden toegelicht in bovenstaand onderzoek.

Criteria

De feedbackcyclus is het skelet van een goede tool voor het geven van ontwikkelingsgerichte feedback. Deze cyclus bestaat uit 3 fases, waarbij er per fase belangrijke kenmerken horen. Hieronder een opsomming van de criteria per fase van de feedbackcyclus.

Driedelig proces: de feedbackcyclus	
Fase 1) Feed up	
A.	De taak of toets is conform de vooropgestelde doelen van de les. Deze lesdoelen worden dan ook weergegeven op het evaluatieformulier.
B.	De criteria van de evaluatie worden meegedeeld vóór de leerlingen zich voorbereiden op de taak/test.
C.	Feed up op taakniveau: "Begrijp je de bedoeling van de taak?" De criteria worden verduidelijkt aan de leerlingen door bijvoorbeeld een klassikaal gesprek. Goede en slechte voorbeelden aanreiken per criterium en deze toelichten kan de criteria van de evaluatie ook duidelijker maken.
D.	De feed up reikt verder dan enkel het taakniveau. Er wordt ook al in deze fase stilgestaan bij het proces- en zelfregulatie niveau: -feed up op procesniveau: "Begrijp je hoe je de taak moet gaan aanpakken?" -feed up op zelfregulatie niveau: "Hoe ga je dit werk plannen? Waar kan je terecht als je hulp nodig hebt?"
Fase 2) Feedback	
E.	De evaluatiecriteria, die reeds opgesteld werden in de fase 'feed up', vormen de basis bij het geven van feedback.

F.	De volgende vraag wordt beantwoordt: "Hoe werd de opdracht (tot nu toe) uitgevoerd?". Hierbij worden zowel de positieve aspecten als de werkpunten opgesomd. Deze beschrijving is steeds voldoende concreet en specifiek.
G.	Er hoort meer positieve en bekrachtigende feedback gegeven te worden dan werkpunten.
H.	Tijdens deze feedbackfase vergelijk je de leerling met zichzelf en geef je progressiefeedback. ("Hoe is de leerling gegroeid?")
I.	De gegeven feedback focust zich op verschillende niveaus: -het taakgerichte niveau (Hoe heeft de leerling de taak uitgevoerd?) -het procesgerichte niveau (Hoe verliep het maken van de taak?) -het zelfregulerende niveau (Hoe heeft de leerling zichzelf bijgestuurd? In welke mate ging de leerling autonoom te werk?)
Feed forward	
J.	Ten slotte geef je duidelijk advies om de leerwinst te verhogen. Verduidelijk welke concrete stappen de leerling kan ondernemen om nog meer vooruitgang te boeken.
K.	Feed forward is daarbij het meest effectief als de leerling een vervolgtask (remediëring) krijgt waarbij de gegeven tips onmiddellijk toegepast kunnen worden.

Naast de feedbackcyclus zijn er nog enkele cruciale kenmerken die deel uitmaken van ontwikkelingsgerichte feedback. Een evaluatietool voor het geven van ontwikkelingsgerichte feedback moet met andere woorden ook toepasbaar zijn in onderstaande situaties.

Overige kenmerken	
L.	Toetsing maakt deel uit van het leerproces, niet enkel op het einde van een hoofdstuk maar erg regelmatig . De tool is dan ook toepasbaar gedurende het hele leerproces.
M.	Je toetst zowel formatief als summatief .
N.	Bij summatieve toetsing worden de cijfers pas na het geven van feedback/ na de verwerking van de feedback meegedeeld. Enkel een cijfer geven is nooit een optie.
O.	De leerlingen worden actief betrokken bij de evaluatie. Dit kan door inspraak over de evaluatievorm; exit-tickets waarbij de leerlingen feedback geven aan de leraar; een zelfevaluatie over het leerproces en de uiteindelijke evaluatie; een dialoog ter verduidelijking van de feedback; etc.

De tools die uiteindelijk ontworpen zullen worden in de ontwerpfasen van deze bachelorproef, moeten voldoen aan bovenstaande criteria. Wanneer de leraar alle stappen van de tools nauwgezet volgt, zullen de leerlingen ontwikkelingsgerichte feedback ontvangen.

Echter blijft de juiste attitude en mindset van de leraar onontbeerlijk om dit proces effectief te laten slagen. Hieronder worden enkele aandachtspunten van de basishouding van de leraar

opgesomd. Uitsluitend wanneer de leraar voldoet aan onderstaande voorwaarden, kan men overgaan naar het geven van ontwikkelingsgerichte feedback.

Basishouding leraar	
1.	Er is sprake van een veilig pedagogisch klimaat waar fouten maken mag.
2.	De leraar biedt gedurende het hele leerproces regelmatig feedback aan (al dan niet aan de hand van de tool).
3.	De leerlingen worden actief betrokken bij de evaluatie.
4.	Werken in de zone van naaste ontwikkeling en daardoor differentiëren tijdens de evaluatie : Leerlingen die op een bepaalde manier belemmerd worden in hun mogelijkheden, geschikte ondersteuningsmiddelen aanbieden zodat zij dankzij deze hulp hun volledige capaciteiten kunnen benutten.
5.	De leraar beschikt over een growth mindset: -Er wordt nooit beoordeeld op persoonlijkheid. Resultaten worden daarentegen toegewezen aan geleverde inzet. -Oprecht geloven in de groeimogelijkheden van leerlingen en daarom hun zelfvertrouwen versterken door motiverende woorden.

3.2 Welke tools bieden de juiste ondersteuning aan leraren bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback?

In het hoofdstuk 2.5 werden verschillende tools besproken. In deze fase wordt er gefocust op de tools die een leraar kunnen ondersteunen bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback. Deze tools worden beoordeeld aan de hand van de criteria uit het onderdeel 3.1. Belangrijk om te vermelden is dat enkel de tools die opgesomd staan in hoofdstuk 2.5 hier beoordeeld worden. Er bestaan namelijk ook andere soorten ‘analytische rubrics’ of andere soorten ‘remediëringkaders’ waarvoor deze beoordeling niet van toepassing is.

Beoordeling van de tools

Een cruciale opmerking is dat een tool meerdere criteria zou kunnen aantikken wanneer de leraar zelf al de technieken van ontwikkelingsgerichte feedback beheerst en deze zonder ondersteuningsmiddel kan toepassen. Bijvoorbeeld: bij de tool ‘puntenverdeling’ schrijft de leraar in het lege vak ‘feedback’ een perfecte commentaar volgens de regels van de fase ‘feedback en feed forward’. De criteria van de evaluatie zijn volledig conform de lesdoelen en werden uitvoerig toegelicht in de klas. In deze situatie zou de puntenverdeling volledig kaderen binnen goede, ontwikkelingsgerichte feedback. In dit onderzoek wordt niet verondersteld dat de leraar al deze vaardigheden al bezit. De tools worden dan ook kritisch geanalyseerd of ze al dan niet de leraar op alle aspecten van ontwikkelingsgerichte feedback ondersteunen.

Tool	Criteria waaraan de tool voldoet	Criteria waaraan de tool <u>niet</u> (meteen) voldoet
Analytische rubric	B, E, F, M, N, O	A, C, D, G, H, I, J, K, L
Holistische rubric	M, N, O	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L

Single-point-rubric	B, E, F, M, N, O	A, C, D, F, G, H, I, J, K, L
Puntenverdeling	B, E, M, N, O	A, C, D, F, G, H, I, J, K, L
Collectieve feedback	B, C, D, E, F, I, L, N, O	A, G, H, J, K, M
Evaluatiekader	B, E, F, M, N, O	A, C, D, G, H, I, J, K, L
Remediëringskader	J, K, L	A, B, C, D, E, F, G, H, I, M, N, O
Leerplandoelenkader	A	Alle andere criteria
Reflectiekader (leerkracht)	F, I, M, N	A, B, C, D, E, G, H, J, K, L, O
Correctiecodes	J, K, M, N, O	A, B, C, D, E, F, G, H, I, L

Analyse van de resultaten

De **rubrics, de puntenverdeling en het evaluatiekader** zijn zodanig specifiek gericht op een bepaalde taak dat zij niet tijdens de voorafgaande lessen kunnen worden ingezet. Het is wel mogelijk om ze zowel summatief als formatief in te zetten. Bij summatieve toetsing kan de leraar in de eerste plaats werken met een – tot + code en deze pas na de verwerking van de feedback omzetten naar cijfers. Op het eerste zicht lijken deze tools weinig betrokkenheid van de leerlingen te stimuleren, toch kan de leraar interactie organiseren. De leraar kan namelijk vragen aan de leerlingen om de rubric zelf in te vullen tijdens het maken van de taak, op deze manier doen de leerlingen aan zelf-evaluatie. De leerlingen krijgen dus de rubric mee naar huis alvorens de voorbereiding van de taak start en zo zijn ze op voorhand op de hoogte van de evaluatiecriteria (feed up).

Collectieve feedback biedt enerzijds veel mogelijkheden. Het overlopen van de criteria aan de hand van goede en slechte voorbeelden, een checklist op voorhand tonen en achteraf bespreken om in te spelen op het proces- en zelfregulatie-niveau, interactie tussen leraar en leerlingen zorgen ervoor dat collectieve feedback veel positieve aspecten kent. Doordat deze vorm van evaluatie tijdsbesparend is, kan je het ook regelmatig gebruiken gedurende het hele leerproces. Anderzijds zijn er ook veel nadelen. Deze feedback is allesbehalve persoonlijk en van feed forward is er zelfs geen sprake. Collectieve feedback is vooral sterk in de feed up fase, maar niet als feedback of feed forward.

Belangrijk aandachtspunt bij de **reflectiekader** van de leraar. De feedback is zeer specifiek, maar let op dat alles conform de vooropgestelde lesdoelen is en dat er ook positieve feedback (dingen die de leerling goed deed) worden vermeld, niet enkel werkpunten.

Correctiecodes hebben enkele nadelen in de feedbackfase doordat ze zich enkel focussen op de gemaakte fouten (de goede aspecten worden achterwege gelaten) en enkel op het taakniveau. Toch hebben correctiecodes ook veel voordelen. Ze kunnen bijvoorbeeld zowel summatief als formatief gebruikt worden en leerlingen worden sterk betrokken bij de evaluatie. Ze moeten namelijk hun taak zelf verbeteren aan de hand van een legende. Deze legende zegt per soort fout ook waar ze herhalingsoefeningen of theorie over dit specifiek onderdeel kunnen terugvinden (feed forward). Het verbeteren van de taak of toets is meteen een soort remediëring op zich waardoor de leerling actief aan de slag gaat in de feed forward fase.

Conclusie

Na het beoordelen van de tools en een grondige analyse van de resultaten, kan er geconcludeerd worden dat volgende tools uitblinken in bepaalde criteria:

- Analytische rubrics en evaluatiekaders: Vooral sterk omwille van specifieke criteria.
- Single-point-rubric: Zowel positieve en negatieve aspecten in feedbackfase komen aan bod.
- Collectieve feedback: Vooral sterk in de feed up fase.
- Leerplandoelenkader: Als toevoeging aan een andere tool om criterium 'A' te verzekeren.
- Remediëringkaders: Vooral sterk in de feed forward fase.
- Correctiecodes: Leerlingen actief aan de slag laten gaan met de feedback en ze betrekken bij de evaluatie.

De sterke kenmerken van bovenstaande lijst zouden in een later stadium gecombineerd kunnen worden tot 1 uitgebreide tool om de leraar volledig te ondersteunen in alle aspecten van ontwikkelingsgerichte feedback.

Een holistische rubric, een puntenverdeling en een reflectiekader ingevuld door de leraar hebben een aanzienlijk laag rendement. Deze tools vergen veel energie van de leraar bij de opstelling en de uitvoering en tikken slechts weinig kenmerken van ontwikkelingsgerichte feedback aan. Om deze redenen bieden ze ook als aanvulling op een andere tool geen echte meerwaarde.

3.3 Welke tools bieden de juiste ondersteuning aan leerlingen bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback?

In het hoofdstuk 2.5 werden verschillende tools besproken. In deze fase wordt er gefocust op de tools die een leerling kunnen ondersteunen bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback. Deze tools worden beoordeeld aan de hand van de criteria uit het onderdeel 3.1. Hierbij is het nogmaals belangrijk om te vermelden dat enkel de tools die opgesomd staan in hoofdstuk 2.5 hier beoordeeld worden. Er bestaan namelijk ook andere soorten 'exit-tickets' of andere soorten 'portfolio's' waarvoor deze beoordeling niet van toepassing is.

Verder is er een noodzakelijke aanpassing voor dit onderdeel. De criteria A-E uit hoofdstuk 3.1 is immers niet van toepassing op onderstaande tools. De criteria A-E worden dan ook vervangen door:

Fase 1) Feed up	
A.	Lesdoelen staan in de hoofding om de leerlingen te herinneren aan het gewenste niveau.
B.	De leerlingen beoordelen zichzelf op verschillende niveaus, namelijk: -taakniveau: "Begrijp ik de leerstof?" -procesniveau: "Begrijp ik hoe ik de leerstof kan gaan inoefenen?" -zelfregulativeniveau: "Hoe ga ik de verwerking van de leerstof inplannen? Waar kan ik terecht als ik hulp nodig heb?"

Beoordeling van de tools

Tool	Criteria waaraan de tool voldoet	Criteria waaraan de tool <u>niet</u> (meteen) voldoet
Exit-ticket	F, G, I, J, K, L, M, N, O	A, B, H

Reflectiekader (zelfevaluatie)	I, L, M, N, O	A, B, F, G, H, J, K
Portfolio	F, H, I, J, K, L, O	A, B, G

Analyse van de resultaten

Bij de **exit-tickets** evalueert de leerling onrechtstreeks de leraar, maar reflecteert de leerling voornamelijk over zijn eigen kennen en kunnen op dat moment. De leerling wordt gevraagd om dingen op te schrijven die hij leerde tijdens de les en dingen die nog onduidelijk zijn. Daarnaast wordt er specifiek gevraagd om een kruisje te zetten in één van de opties om aan te geven hoe de leerling de volgende les wil zien. De leraar krijgt met andere woorden specifieke feedback en feed forward om zijn onderwijspraktijk bij te sturen. Je kan daarbij vragen aan je leerlingen om een cijfer te geven voor jouw les om deze evaluatie eventueel summatief te maken. Exit-tickets kunnen na eender welke les gebruikt worden gedurende het hele leerproces.

Reflectiekaders werden tijdens praktijkonderzoek (2.5.2) meestal teruggevonden op het begin van een test. Leerlingen doorlopen hier vooral de fase ‘feedback’ waarbij ze zichzelf op de verschillende niveaus (taak-, proces- en zelfregulatie-niveau) beoordelen. Feed up en feed forward komen hier niet aan bod.

Een **portfolio** waarin de leerlingen een overzicht maken van alle feedback die ze kregen en feedback die ze zelf daaraan willen toevoegen geven een ideaal overzicht van de groei van de leerling. Het gevaar bestaat wel dat ze enkel de werkpunten gaan opschrijven en de positieve aspecten vergeten. Bovenaan het portfolio kan de leraar verwijzen naar Smartschool indien daar remediëringsoefeningen terug te vinden zijn specifiek voor bepaalde onderdelen.

Conclusie

Na het beoordelen van de tools en een grondige analyse van de resultaten, kan er geconcludeerd worden dat volgende tools uitblinken in bepaalde criteria:

- Exit-ticket: Leerlingen krijgen inspraak. Ze leren evaluatieve vaardigheden aan en de leraar vergaart veel informatie op verschillende niveaus om zo zijn lessen aan te passen aan de leernoden van de klas.
- Portfolio's: Toe te voegen als algemeen gegeven in de klas om in te zetten op het opvolgen van de progressie van het leerproces.
- Reflectiekaders: De reflectiekaders uit het praktijkonderzoek (2.5.2) zijn vooral sterk doordat de leerlingen specifieke criteria krijgen om zich op te beoordelen. Wanneer deze criteria als voorbeelden worden toegevoegd aan het portfolio, kunnen de reflectiekaders weggelaten worden. Ze zijn dan overbodig doordat de reflectie plaatsvindt in het portfolio waar alle feedback van alle testmomenten mooi samen opgesomd staat.

Uit deze beoordeling blijkt dat enerzijds een exit-ticket na een les zeer interessant kan zijn voor de motivatie van leerlingen (inspraak), bijsturing van de les door de leraar en voor de ontwikkeling van evaluatieve vaardigheden van de leerlingen. Anderzijds is het aanvullen van een portfolio per vak na elk testmoment een grote meerwaarde. Het zorgt ervoor dat de leerlingen regelmatig reflecteren over hun leerproces en een overzicht krijgen van hun progressie. Een persoonlijk feedbackgesprek met de leerling op basis van dit portfolio kan daarbij een mooie aanvulling zijn. Tijdens zo'n gesprek worden de sterke en zwakke aspecten uit het portfolio opgesomd en stelt de leerling zichzelf 3 werkdoelen voor het volgend trimester. Het portfolio biedt met andere woorden veel toepassingsmogelijkheden.

3.4 “LerenEvalueren.weebly.com”

3.4.1 Ontwerp

Om leraren en leerlingen te ondersteunen tijdens het feedbackproces wees onderzoek uit dat er geen eenduidige tool bestaat die alle kenmerken van ontwikkelingsgerichte feedback aantikt. Verschillende, reeds bestaande tools hebben elk hun positieve aspecten maar schieten afzonderlijk van elkaar tekort om effectief ontwikkelingsgerichte feedback aan te reiken.

Om dit probleem op te lossen werd er een platform gecreëerd met een selectie van specifieke tools. Deze tools werden aangepast in functie van ontwikkelingsgerichte feedback en zijn zo uitgekozen dat ze perfect te combineren zijn binnen de onderwijspraktijk.

Dit platform kreeg de vorm van een website, genaamd ‘[Leren Evalueren](#)’. Enerzijds wil deze website leraren informeren over de achterliggende principes en de vereiste basishouding om ontwikkelingsgerichte feedback te kunnen geven. Deze informatie bevindt zich achter de knoppen ‘basishouding’ en ‘ontwikkelingsgerichte feedback’. Anderzijds stelt de website de tools voor. Deze tools komen met bijhorende handleidingen en sjablonen om ze zo toepasbaar mogelijk te maken in de onderwijspraktijk van elke leraar. Ook voorbeelden binnen de vakken vreemde talen waar de tools werden toegepast bevinden zich op de website. Bezoekers kunnen op de knop ‘tools’ klikken om een kort overzicht te krijgen van alle tools die worden aangeboden. Verder kan men ook het dropdown menu gebruiken vanuit de knop ‘tools’ om naar de afzonderlijke pagina’s van elke tool te gaan.

3.4.2 Beoogd doel

Het eindproduct neemt de vorm aan van een website zodat de uitkomsten van dit onderzoek zo toegankelijk mogelijk zijn. Het doel luidt dan ook als volgt: Zoveel mogelijke leraren bereiken om ze vervolgens bij te leren over ontwikkelingsgerichte feedback en ze te ondersteunen in dit proces dankzij verschillende tools. Het doelpubliek beperkt zich niet enkel tot een specifieke groep leraren, maar elke leraar, ongeacht het onderwijsvak, de finaliteit of het onderwijsniveau, kan via de website kennis en ideeën opdoen.

3.5 Evaluatie van de website

Na afronding van de ontwerpfase, worden er nog enkele evaluaties op het programma gezet. De website ‘Leren Evalueren’ wordt op twee verschillende manieren beoordeeld zodat er nog verdere aanpassingen kunnen gebeuren om de website te optimaliseren.

De twee evaluaties bestaan uit:

- Een bevraging bij de focusgroep, namelijk leraren. De bevraging peilt naar de mening van leraren na het doorlopen van de website.
- Een try-out waarbij de rubric van de website wordt toegepast als evaluatiemiddel in een klas uit het secundair onderwijs. De andere tools werden overgenomen van andere leraren die de tools reeds actief gebruiken in de praktijk. Een try-out zou daarbij dus overbodig zijn.

Bevraging bij focusgroep

De bevroegde leraren:

- Maren Lambrichts (leerkracht Engels en Nederlands – 2^{de} en 3^{de} graad secundair onderwijs)
- Laura Levantaci (leerkracht Nederlands – 3^{de} graad secundair onderwijs)
- Lars Vanbeckevoort (leerkracht Nederlands en Frans – 2^{de} en 3^{de} graad secundair onderwijs)
- Michelle Vanmol (leerkracht Frans – 1^{ste} graad secundair onderwijs)
- Karlijn Loix (leerkracht – 3^{de} graad lager onderwijs)

Hieronder volgt een overzicht van de uitspraken van de bevroegde leraren tijdens het bekijken van de website. Deze uitspraken werden gecategoriseerd volgens positieve aspecten, bedenkingen en tips.

Positieve aspecten
Het leeuwendeel komt overeen met wat er op bijscholingen en pedagogische raden wordt gezegd: helemaal volgens het pedagogische boekje dus.
“Pas punten geven als de leerling zichzelf verbeterd heeft”, is een heel mooi idee!
Aantrekkelijke website met goede opbouw en een mooie, gestructureerde indeling.
Mooie zinformuleringen.
Het is duidelijk dat alle tools heel erg inzetten op persoonlijke feedback.
De metafoer van de planten is doeltreffend gekozen.
Ik ben ook voorstander om niet elke fout zelf te verbeteren en leerlingen meer te betrekken bij het evaluatieproces.
Bedenkingen
Deze website schetst een prachtige ideale wereld. In werkelijkheid is er helaas niet altijd tijd om alles zo perfect en uitgebreid te doen. (Deze opmerking werd door elke leerkracht bevestigd.)
Ik ben zelf ook gestart met een gelijkaardig portfolio in september, maar ik ben gewoon te vergeetachtig om dat consistent in te vullen, helaas. De leerlingen vinden het ook maar niets om dat mapje mee te sleuren.
Deze werkwijze vereist ook een goede motivatie en werkhouding van de leerlingen. Dit is helaas niet altijd het geval.
Als leerkracht moet je niet enkel de feedback geven, maar moet je de leerlingen ook steeds opvolgen (correctiecodes, portfolio, etc.). Dit vraagt veel tijd.
Tips
Ik zie voorbeelden van de tools voor Engels en Frans, ik zou dit voor mijn vak ook interessant vinden.
Misschien kan je de leerkracht helpen door een pagina met 'voorbeeldzinnnetjes' te geven die zij kunnen kopiëren op toetsen of rapporten, zowel voor goede punten als

verbeterpunten. Daar zou ik als leerkracht veel tijd mee besparen omdat ik niet meer naar mijn woorden hoef te zoeken.
Misschien ook handig om na elk examen de leerlingen een zelfevaluatie in te laten vullen, en erna evalueert de leerkracht. Ikzelf geef examen in moderne talen en vind dat heel nuttig (al vullen niet alle leerlingen dat consistent in). Misschien kan je ook zo een zelfevaluatieformulier ontwerpen dat leraren kunnen bijvoegen bij hun examen/toets.
Een opmerking over de uitspraak "Evalueren met een growth mindset": Leerkrachten die niet bekend zijn met de term 'growth mindset' dachten dat het ging om een bepaalde werkwijze van evalueren. Het is daarom beter om het woord 'evalueren' te vervangen door 'denken'
Concretiseer de termen 'motiverende woorden' en 'zone van naaste ontwikkeling'.
Sommigen leraren merkten schrijffouten op. (Deze werden onmiddellijk aangepast).
Om tijd te besparen kan je voor elk criterium in de rubric al een bijschrijving toevoegen zodat je achteraf niet meer positieve aspecten, werkpunten en tips moet neerschrijven voor alle leerlingen. Je moet bij zo'n rubric enkel een kruisje zetten bij de meest passende beschrijving. (Analytische rubric)
Je spreekt bij de tool 'portfolio' over een terugblikmoment na elk trimester waarbij de leerling (samen met de leraar) drie persoonlijk doelen stelt. Mijn tip is om voor deze doelen een specifieke ruimte per trimester te voorzien in het portfolio.

Analyse van de resultaten

Als eerste vroeg een leerkracht Nederlands om ook voorbeelden van tools voor haar vakgebied te integreren op de website. De website bestaat echter uit informatie over ontwikkelingsgerichte feedback met daarnaast tools die leerkrachten kunnen aanpassen naargelang hun onderwijsvak. Dit wil dus zeggen dat een breed publiek wordt aangesproken van leerkrachten uit verschillende onderwijscontexten. Voorbeelden uit de vakken Frans en Engels worden wel gegeven en kunnen dan ook rechtstreeks worden overgenomen door een leerkracht Frans of Engels. Voor de andere onderwijsvakken is er te weinig expertise om hiervoor kant-en-klare tools aan te bieden. Er wordt dan ook steeds op de website verwezen naar sjablonen die kunnen worden aangevuld na het bekijken van de voorbeelden als inspiratiemateriaal. Een idee om deze website meer op punt te stellen en tegemoet te komen aan bovenstaande wens, zou een samenwerking kunnen zijn met leraren met andere onderwijsvakken zodat zij extra voorbeelden kunnen toevoegen aan de website. Hiervoor werd dan ook een oproep toegevoegd aan het tabblad 'contact' op de website.

De opmerking dat ontwikkelingsgerichte feedback veel energie en tijd kost, is een zeer terechte opmerking. Leerlingen ondersteunen op individueel niveau en hen zoveel mogelijk informatie geven over hun groeiproces vraagt veel energie. Leraren stelden dan ook verschillende ideeën voor om het feedbackproces te versnellen:

-Analytische rubrics gebruiken

-Het reeds opstellen van voorbeeldzinnen die leraren kunnen kopiëren.

-etc.

Deze voorstellen zijn inderdaad tijdbesparend, maar stroken niet met het evalueren op individueel niveau. Ontwikkelingsgerichte feedback geven is niet simpelweg een kruisje zetten in de beschrijving die het meest aansluit bij de geleverde prestatie, maar een persoonlijke en specifieke commentaar.

Een zelfreflectieformulier na een toets staat niet op de website, aangezien het portfolio al als een zelfreflectie fungeert die de leerlingen na elke toets, taak of examen invullen.

Tot slot werden de tips om verschillende termen te concretiseren doorgevoerd. Er werd voor de onderdelen 'growth mindset', 'motiverende woorden' en 'zone van naaste ontwikkeling' een voorbeeldsituatie toegevoegd om de leraren een zo duidelijk mogelijk beeld te bieden. De tip om een specifieke ruimte te voorzien in het portfolio voor de doelen na elk trimester werd eveneens opgevolgd.

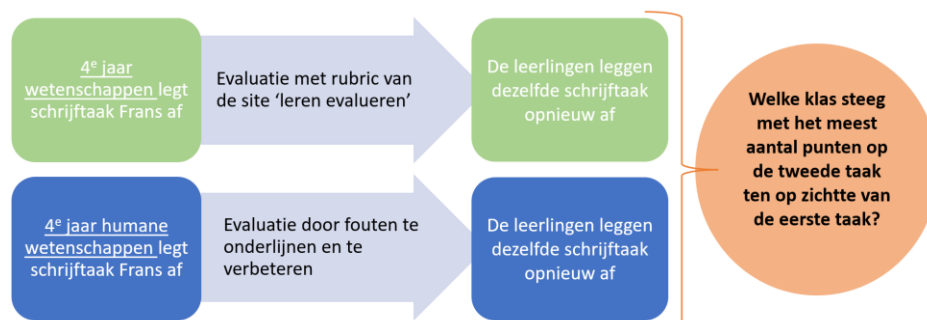
Try-out van de rubric

De rubric die op de website 'leren evalueren' staat, werd gebruikt om ontwikkelingsgerichte feedback te geven aan een klas van het 4^{de} middelbaar (doorstroomfinaliteit, wetenschappen). De opdracht waarop ze beoordeeld werden was een schrijftaak Frans. De leerlingen schreven voor deze taak een hotelreview waarbij ze minstens 3 aspecten van het hotel becommentarieerden. De leerlingen werden op voorhand geïnformeerd over de taak, de doelstellingen en de criteria waarmee ze beoordeeld zouden worden. Deze rubric werd ingevuld door mezelf, Laura Duchateau, tijdens mijn stageperiode. Indien gewenst, kan een voorbeeld van zo'n ingevulde rubric [hier](#) bekeken worden.

Om het effect van deze feedback te meten werd een parallelklas (4^{de} middelbaar, doorstroomfinaliteit, humane wetenschappen) gevraagd om dezelfde schrijftaak te maken. In deze klas bestond de evaluatie enkel uit het onderlijnen van de fouten met daarnaast de juiste schrijfwijze, met andere woorden zonder rubric met ontwikkelingsgerichte feedback.

In beide klassen werden de evaluaties aangeboden aan de leerlingen en werd er gevraagd om dezelfde schrijftaak een tweede maal af te leggen. De resultaten van beide klassen op deze twee taken werd geanalyseerd. Meer specifiek werd de groei in beide klassen gemeten.

Schematische verduidelijking van dit experiment:



Analyse van de resultaten

Tijdens het verbeteren van de taken werd er een foutenanalyse bijgehouden voor dit onderzoek:

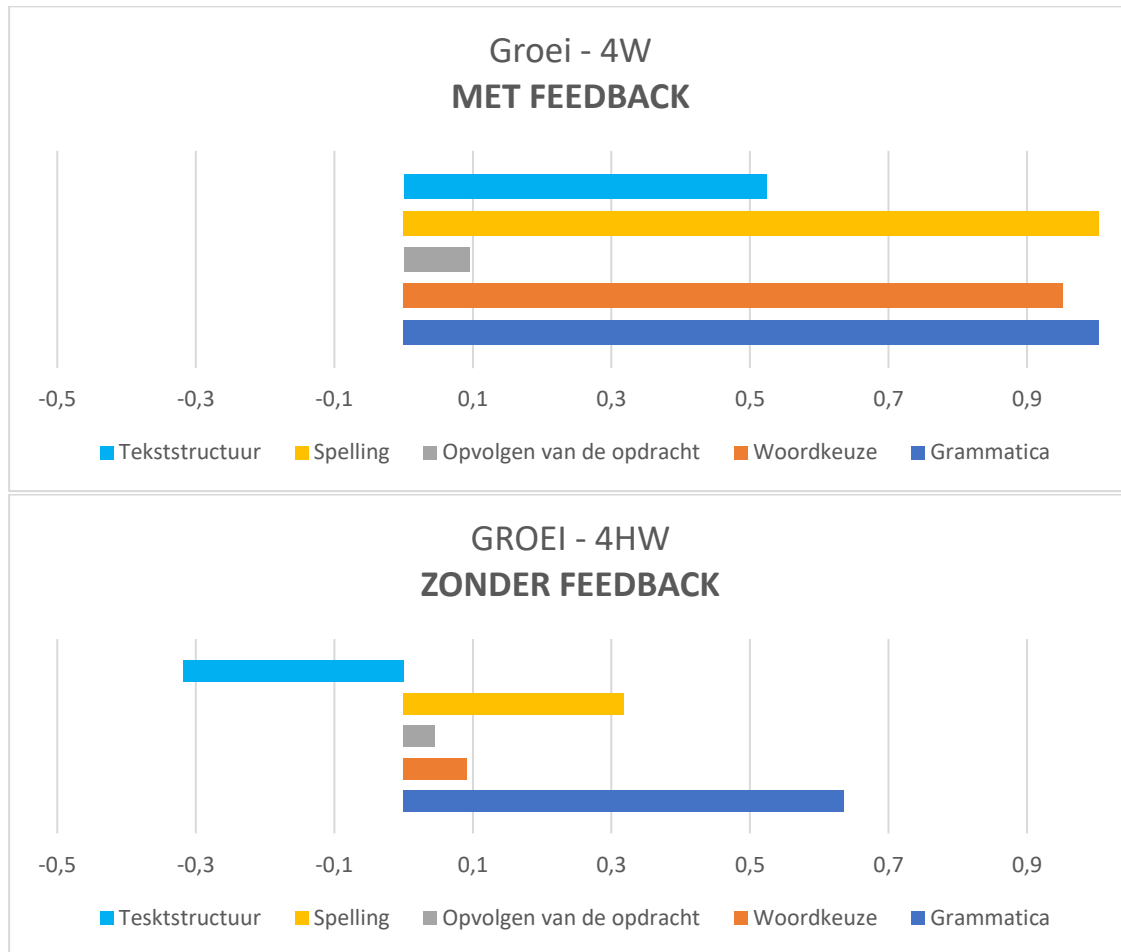
- Spellingsfouten
- Verkeerde woordkeuze
- Grammaticale fouten
- Ontbrekende aspecten (opvolgen van de opdracht)
- Gebreken tekststructuur

Deze puntenverdeling werd tweemaal uitgevoerd: op de eerste taak en op de tweede poging van de taak. Vervolgens werd er per leerling gekeken hoeveel de leerling er op vooruitgegaan was door de twee pogingen van de taak te vergelijken. Hieronder volgt een voorbeeld van hoe deze analyse eruitzag. Het volledige excel-bestand waarin de data effectief geanalyseerd werd, bevindt zich achter [deze link](#).

Hieronder een voorbeeld:

Poging 1					
4W	Spellingsfouten	Verkeerde woordkeuze	Grammatica fouten	Ontbrekende aspecten	Gebreken tekststructuur
II A	2	3	6	0	2
II B	6	1	7	0	1
II C	9	1	8	0	1
4HW	Spellingsfouten	Verkeerde woordkeuze	Grammatica fouten	Ontbrekende aspecten	Gebreken tekststructuur
II X	4	3	0	0	0
II Y	5	2	7	0	0
II Z	1	2	1	0	1
Poging 2					
4W	Spellingsfouten	Verkeerde woordkeuze	Grammatica fouten	Ontbrekende aspecten	Gebreken tekststructuur
II A	0	1	0	0	2
II B	5	0	0	0	1
II C	2	0	0	0	1
4HW	Spellingsfouten	Verkeerde woordkeuze	Grammatica fouten	Ontbrekende aspecten	Gebreken tekststructuur
II X	2	2	6	0	0
II Y	2	0	1	0	1
II Z	0	1	6	0	1
Groei					
4W	Spellingsfouten	Verkeerde woordkeuze	Grammatica fouten	Ontbrekende aspecten	Gebreken tekststructuur
II A	2	2	6	0	0
II B	1	1	7	0	0
II C	7	1	8	0	0
4HW	Spellingsfouten	Verkeerde woordkeuze	Grammatica fouten	Ontbrekende aspecten	Gebreken tekststructuur
II X	2	1	-6	0	0
II Y	3	2	6	0	-1
II Z	1	1	-5	0	0

Tot slot bevinden zich hieronder 2 grafieken om de gemiddelde groei van elke klas per criterium overzichtelijk weer te geven:



Deze grafieken laten duidelijk zien dat de leerlingen uit de klas 4W, waar er ontwikkelingsgerichte feedback werd gegeven aan de hand van de rubric, over alle criteria heen een grotere vooruitgang boekten op de tweede taak.

4 Reflectie

In deze laatste fase blik ik terug op het uiteindelijke ontwerp en het voorafgaande onderzoek van deze bachelorproef.

Omwille van oprechte interesse in het onderwerp 'ontwikkelingsgerichte feedback', verliep de aanzet tot de bachelorproef probleemloos. Dankzij mijn promotor werden de deelvragen verder op punt gesteld, waardevolle bronnen aangereikt en werd het verdere verloop van het onderzoek steeds duidelijker. Met de vastberadenheid om dit onderzoek tot een goed einde te brengen, volgde ik de planning nauwgezet op. Zowel onderzoeksactiviteiten in de literatuur als in de praktijk boden antwoorden op de deelvragen. Een belangrijke opmerking daarbij is dat deze onderzoeksactiviteiten in de praktijk vaak steekproeven zijn. Aangezien deze bachelorproef in de loop van één academiejaar geschreven werd, waren grootschalige onderzoeken helaas niet realiseerbaar. Bijgevolg kunnen de conclusies bij de deelvragen niet veralgemeend worden, maar dragen de resultaten van de praktijkonderzoeken bij als illustratie en versterking van de literatuurstudies.

Ik kijk tevreden terug op hoofdstuk 2 van deze bachelorproef waar een duidelijk beeld wordt geschetst van ontwikkelingsgerichte feedback. De deelvragen zijn eenduidig en doelbewust gekozen en geven de lezer op deze manier een overzicht van zowel de betekenis, de overkoepelende visie, de meerwaarde, de veelvoorkomende problemen als de reeds bestaande tools van ontwikkelingsgerichte feedback. Elke deelvraag bevat belangrijke bouwstenen van feedback. Deze informatie ligt aan de basis van het uiteindelijke ontwerp. In hoofdstuk 3, de ontwerpfase, wordt dit nogmaals duidelijk wanneer de voorafgaande conclusies worden samengevat tot één schema. Dit schema werd gebruikt om reeds bestaande evaluatiemethodes te beoordelen. Dankzij deze beoordeling werden de uiteindelijke tools voor de website zorgvuldig uitgekozen en indien nodig aangepast. Met andere woorden ben ik trots op het organisatievermogen en de onderzoekende houding die ik tijdens dit onderzoek heb aangenomen. Met een kritische houding herschreef ik bepaalde delen, paste ik onderzoeksactiviteiten aan, raadpleegde ik bijkomende bronnen en nam ik de opinie van andere belanghebbenden ter harte.

In dit onderzoek wordt het belang van de betrokkenheid van leerlingen bij de evaluatie meermaals onderstreept. Dit werd dan ook vertaald naar exit-tickets en een zelf-evaluatie door middel van een portfolio. Toch betreur ik het ontbreken van peer-evaluatie in deze bachelorproef. Het was aanvankelijk mijn ambitie om ook onderzoek te verrichten naar deze vorm van evaluatie, maar in de tijdspanne van één academiejaar bleek dit voor mij niet haalbaar.

Het uitvoeren van dit onderzoek was voor mij uitermate leerrijk. Tijdens dit onderzoek werd mijn persoonlijke groei op verschillende vlakken gestimuleerd. In de eerste plaats versterkte ik mijn vaardigheden als onderzoeker. Ik durf mijn eigen functioneren in vraag te stellen, innovatieve methodes uit te diepen en mezelf bij te sturen. Verder heb ik als leraar de inzichten van dit onderzoek omarmd en vormt ontwikkelingsgerichte feedback de basis van mijn evaluatiepraktijk. Mijn visie op evalueren, de manier waarop ik leerlingen coach, de overhoringen die ik opstel en de manier waarop ik feedback geef zijn doorheen dit academiejaar aanzienlijk geëvolueerd dankzij deze bachelorproef. Tot slot ben ik op het vlak van samenwerking gegroeid. Op verschillende momenten zocht ik contact met meerdere leraren en werden visies, ervaringen en ideeën uitgedeelde.

Het hoofddoel van deze bachelorproef was leraren en leerlingen ondersteunen bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback. Deze ondersteuning dient ervoor te zorgen dat de gegeven feedback kwalitatief verbeterd. De ondersteuning verwachten in de vorm van een

tool die het feedbackproces zal versnellen, is een grote misvatting. Het heikel punt van mijn uiteindelijke ontwerp, de website 'leren evalueren', is dan ook de tijdsinvestering die verwacht wordt van leraar en leerling. Een mogelijke oplossing voor dit probleem waarbij de essentie van ontwikkelingsgerichte feedback nog steeds bewaard blijft, kan volgens mij liggen in het tijdelijk investeren in de attitude van leerlingen ten aanzien van evaluatie. Concreet kan u als leraar op het begin van het schooljaar het invullen van de rubric nog volledig op u nemen en mondeling toelichten waarom u op deze manier werkt. Ook de verwerking van de feedback door leerlingen in het portfolio kan u in deze fase nog sterk begeleiden. Wanneer leerlingen de houding ontwikkelen waarbij ze consequent de feed up raadplegen en doelgericht de feedback en feed forward verwerken, kan u de verantwoordelijkheid overlaten aan de leerlingen zelf. U kan bijvoorbeeld uitsluitend verbeteren aan de hand van correctiecodes en het invullen van de rubric of het portfolio overlaten aan de leerlingen. Zij maken zelf, door middel van uw correctiecodes, een foutenanalyse en formuleren voor zichzelf de feed forward. In zo'n situatie wordt het eigenaarschap van de leerlingen sterk gestimuleerd.

Desalniettemin kijk ik tevreden naar de website. De belangrijkste bevindingen uit het onderzoek werden verzameld op een aantrekkelijke en overzichtelijke manier. Mijn doel bij deze website was voornamelijk leraren informeren en inspireren. De reacties van de bevroagde leraren tijdens de evaluatie van de website, toonden steeds aan dat de zij oprecht geïnteresseerd raakten in het onderwerp, onmiddellijk hun eigen evaluatiepraktijk kritisch gingen benaderen en inspiratie opdeden over hoe zij hun evaluatiemethoden kunnen verbeteren.

Met de website zorg ik ervoor dat elke leraar toegang krijgt tot deze informatie rond ontwikkelingsgerichte feedback. Toch hadden bijkomende lezingen of workshops dit onderzoek nog meer onder de aandacht kunnen brengen.

Ondanks mijn bachelorproef hier afgerond wordt, draag ik dit onderwerp wel met passie mee in mijn leraarschap. Ik hoop dan ook van harte dat ik nog veel andere leraren zal mogen inspireren.

Besluit

“Hoe kunnen leerkrachten en leerlingen ontwikkelingsgerichte feedback geven?” dit is de onderzoeksvraag die aan het begin van deze bachelorproef geformuleerd werd en waarvoor een antwoord werd gezocht aan de hand van meerdere deelvragen.

Ontwikkelingsgerichte feedback is een complex gegeven, er bestaat helaas geen simpel stappenplan. Alles begint namelijk bij de basishouding en visie op leren en evalueren van de leraar. De visie op leren die het meest aansluit bij de basisprincipes van ontwikkelingsgerichte feedback is het constructivisme. Concreet wil dit zeggen dat de leraar steeds uitgaat van een growth mindset. Hij gelooft oprecht in de groeicapaciteiten van zijn leerlingen en straalt dit uit in de manier waarop hij onderwijst en evalueert. Zo zal er bijvoorbeeld in de klas een veilig pedagogisch klimaat zijn waar fouten maken mag. Daarnaast vertrekt de leraar van wat de leerling al kan en door middel van een hulpmiddel probeert hij zo de leerling nog verder te helpen groeien (principe ‘Zone van naaste ontwikkeling’ van Vygotsky). De evaluatie maakt daarbij deel uit van het leerproces en de leerlingen zijn actief betrokken bij de toetsing.

Deze basishouding is een strenge voorwaarde om op succesvolle wijze ontwikkelingsgerichte feedback te kunnen geven. Indien de leraar handelt volgens de juiste visie kan er pas verder ingegaan worden op de term ‘ontwikkelingsgerichte feedback’. Deze term staat voor het doorlopend proces waarbij de leraar eerst doelen stelt en deze transparant communiceert met de klas (fase: feed up). Vervolgens wordt er een analyse gemaakt van waar de leerling zich bevindt ten opzichte van het vooropgestelde doel (fase: feedback). Zowel werkpunten als reeds verworven competenties worden hier aangehaald. Deze feedback focust zich op de geleverde prestatie maar ook op het proces en de zelfregulatie van de leerling. Als laatste fase wordt er duidelijk gemaakt wat de volgende stappen zijn om nog meer vooruitgang te boeken. (AITSL, 2017).

Ontwikkelingsgerichte feedback levert meerdere voordelen op voor zowel de leraar als de leerlingen. Leerlingen krijgen in de eerste plaats meer inzicht in de criteria van een taak dankzij de fase ‘feed up’. Daarnaast biedt de fase ‘feedback’ meer begrip voor de beoordeling van hun geleverde leerprestaties. Leerlingen leren daarbij om zelf te reflecteren over hun eigen vorderingen en stellen zichzelf doelen. Deze vaardigheden versterken hun eigenaarschap. Ook de groeimogelijkheden worden gestimuleerd, evenals de motivatie en het competentiegevoel. De leerkracht verkrijgt meer informatie over de leernoden van zijn leerlingen en kan zo zijn onderwijspraktijk aanpassen.

De veelvoorkomende valkuilen van ontwikkelingsgerichte feedback beginnen vaak in de fase ‘feed up’. Het niet transparant communiceren van de vooropgestelde doelen met de leerlingen of deze doelen niet voldoende verduidelijken kan een eerste heikel punt zijn. In de tweede fase, ‘de feedbackfase’, beperken leraren zich vaak tot feedback uitsluitend gericht op de taak. Het is echter ook belangrijk om het proces, de zelfregulatie en de vooruitgang van de leerling te beoordelen. Daarbij mag de focus niet enkel op werkpunten liggen, maar dient ook bekrachtigende, positieve feedback vermeld te worden. Vooral de geleverde inzet van de leerling is een belangrijk argument om het niveau van geleverde prestatie te verklaren. In de derde fase mist de feed forward specifieke vervolgstappen. Indien de leerling niet precies weet welke concrete stappen hij kan ondernemen om te kunnen groeien, kan er namelijk niet gesproken worden van effectieve feed forward. Een laatste principe van ontwikkelingsgerichte feedback dat vaak vergeten wordt, is het actief betrekken van leerlingen bij de evaluatie. Wanneer er namelijk meer begrip is voor de gegeven feedback,

zullen de leerlingen de verkregen feedback efficiënter kunnen gebruiken om hun leerwinst te verhogen.

Om de verschillende conclusies van dit onderzoek te verzamelen en toegankelijk te maken voor het werkveld, werd de website 'www.lerenevalueren.weebly.com' opgericht. Naast informeren, wil deze website ook ondersteuning bieden om de kwaliteit van feedback te verhogen. Tools zoals een rubric, correctiecodes, een portfolio en exit-tickets worden aangereikt om zowel leraren als leerlingen te ondersteunen bij het geven van ontwikkelingsgerichte feedback. Deze tools steunen op de evaluatiemethoden die reeds gebruikt worden in de praktijk, maar werden aangepast of aangevuld in functie van ontwikkelingsgerichte feedback.

Literatuurlijst

Via PXL Discovery - databank HBO Kennisbank:

Aaldering, N. (2016). *De kwaliteit van feedback tijdens de afname van een performance assessment*. Wageningen, Nederland: Aeres Hogeschool.

Arter, J., & Chappuis, J. (2006). *Creating & Recognizing Quality Rubrics*. Boston Verenigd Staten: Pearson Education (US).

Berckmoes, A. (z.d.). *Visietekst evaluatie | OVSG*. Geraadpleegd op 18 mei 2020, via <https://www.ovsg.be/visieteksten/visietekst-evaluatie>

Via Blackboard, cursus didactische basis:

Beunckens, I., Craeghs, E., Dierckx, L., Geunes, A., Grosemans, M., Hamal, L., Kelchtermans, R., Oberfeld, M., Quetin, A.-C. (z.d.). *Didactische basis Hoofdstuk 7: Assessment*

Via Blackboard, cursus didactische basis:

Beunckens, I., Craeghs, E., Dierckx, L., Geunes, A., Grosemans, M., Hamal, L., Kelchtermans, R., Oberfeld, M., Quetin, A.-C. (2019–2020). *Didactische basis – Hoofdstuk 2 Visie op mens en maatschappij / Visie op leren en onderwijzen*.

Black, P., Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Geraadpleegd via https://www.researchgate.net/publication/225590759_Developing_the_theory_of_formative_assessment

Butler, R. (1988, februari). *Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance*. The British Psychological Society.

Via PXL Discovery - databank MEDLINE :

Carless, D. (2021). *Double duty, shared responsibilities and feedback literacy*. Faculty of Education, University of Hong Kong. Geraadpleegd via <https://doi.org/10.1007/s40037-020-00599-9>

Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J., Van den Branden, K., (2016). *Binnenklasdifferentiatie, een beroepshouding, geen recept*. Leuven, België: Acco.

Catalano, V., Boutarbouche, H., & Vandenhove, D. (2020). Hoofdstuk 5. Evaluatie. In *Adomania 2 Handleiding* (p. 211). Uitgeverij Averbode.

Via PXL Discovery – databank ERIC:

Chowdhury, F. (2018). *Application of Rubrics in the Classroom: A Vital Tool for Improvement in Assessment, Feedback and Learning*. Canadian Center of Science and Education. Geraadpleegd via <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201525.pdf>

Dale, L. (2007). *De bijdrage van feedback aan het leren van studenten: bijdrage aan eigenaarschap*. In M. Snoek (editor), *Eigenaar van kwaliteit: veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat* (blz. 43-53). Hogeschool van Amsterdam.

Collectieve feedback. (z.d.). KU Leuven.

https://www.kuleuven.be/onderwijs/evalueren/feedback/collectieve_fb

Commissie Beter Onderwijs. (2021, oktober). *Naar de kern: de leerlingen en hun leerkracht.*

<https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/RAPPORT-OK19%20oktober.pdf>

Via Blackboard, cursus Engels Didactisch Atelier Jaar 1:

Cuypers, L., Awouters, S. (2019–2020). *Engels Didactisch Atelier 1– Evaluation*

Deci, E., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* Springer Publishing.

de Maeght, C. (2021, 4 november). *Ontdek snel of je les haar doel bereikt: exit ticket.* Klasse.

Geraadpleegd 28 November 2021, via <https://www.klasse.be/126690/doel-les-bereikt-meten-exit-ticket/>

Haentjes, I. (2021, 9 november). *Évaluer et corriger à l'aide des codes* [Workshop].

DiWeF, Hasselt, België.

Hounsell, D. (1987) Essay-writing and the quality of feedback, in J.T.E. Richardson et al. (eds)

Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology, pp. 109-19. Milton Keynes: SRHE & Open UP.

Eigenaarschap. (z.d.). Thomas & Charles. Geraadpleegd op 9 januari 2022, van

<https://www.thomasencharles.nl/kindgesprekken-eigenaarschap/>

Feedbackgesprek in een onderwijscontext | BV Databank. (2015, 15 december).

Geraadpleegd via <https://www.bvdatabank.be/node/205>

Gulikers, J. T. M. & Baartman, L.K.J. (2017). *Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas?* Den Haag; NWO

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research*, 77-81.

Jawah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D., & Smith, B. (2004).

Enhancing student learning through effective formative feedback. *The Higher Education Academy*, 4–5.

Korthagen, F., & Nuijten, E. (2014). *Krachtgericht coachen.* Boom Lemma.

Leermakers, S. (1989). *Hoe motiveer ik mijn leerlingen?* Nijkerk.

Leernetwerk matief Evalueren. (2020, 14 april). *Formatief evalueren: de leerlingencyclus.*

Geraadpleegd van <https://www.vernieuwonderwijs.nl/formatief-evalueren-de-leerlingencyclus/>

Lopez-Garrido, G. (2021, 4 januari). *Self-Determination Theory | Simply Psychology.*

SimplePsychology. Geraadpleegd op 9 januari 2022, van

<https://www.simplypsychology.org/self-determination-theory.html#improve>

- Lucassen, M. (2021a, 20 maart). *Rubrics in de klas: zo ga je er mee aan de slag!* Vernieuwonderwijs. Geraadpleegd 28 november 2021, via <https://www.vernieuwonderwijs.nl/rubrics-klas-zo-ga-er-mee-aan-slag/>
- Lucassen, M. (2021b, 25 mei). *De 'single point rubric': meer ruimte voor feedback bij beoordelen.* Vernieuwonderwijs. Geraadpleegd 28 november 2021, via <https://www.vernieuwonderwijs.nl/de-rubric-van-een-meer-ruimte-voor-feedback-bij-beoordelen/>
- Lucassen, M. (2021c, 26 februari). *Deze leertheorieën moet je kennen.* Vernieuwonderwijs. <https://www.vernieuwonderwijs.nl/onderwijstheorieen-die-je-moet-kennen/>
- McDonald, B., & Boud, D. (2003). The Impact of Self-assessment on Achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 209–220.
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). *Commissie Beter Onderwijs stelt basiskennis centraal in 58 adviezen en 10 speerpunten.* Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 2 januari 2022, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/commissie-beter-onderwijs-stelt-basiskennis-centraal-in-58-adviezen-en-10-speerpunten>
- Onderwijskwaliteit. (2015–2016). *Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit: kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden.* https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK-magazine_0.pdf
- Peeters, W. (2019, 25 maart). *Handvatten om ontwikkelingsgerichte feedback te geven.* Geraadpleegd via <https://www.vernieuwonderwijs.nl/handvatten-effectieve-feedback-geven/>
- Sanders, P. (2017). *Toetsen op school.* Cito. Geraadpleegd via https://www.cito.nl/-/media/files/kennis-en-innovatie-onderzoek/toetsen-op-school/cito_toetsen_op_school.pdf?la=nl-NL
- Sluijsmans, D. (2017). *Formatief toetsen. Over mooie uitdaging van implementatie en verankering.* Geraadpleegd op 17 mei 2019, via http://downloads.slo.nl/Documenten/PPT%20Dominique%20Sluijsmans_DEF.pdf
- Snel, M., Siegers, E., & Prins, F. (2016). *Een kijkkader voor schriftelijke feedback.* *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, geraadpleegd op 25/11/2019 via http://www.lerarenopleider.nl/velon/ledensite/files/2016/09/37_3_07Snel_etal.pdf
- Stevens, D., & Levi, A. (2005). *Leveling the Field: Using Rubrics to Leveling the Field: Using Rubrics to Achieve Greater Equity in Teaching and Grading.* Portland State University. Geraadpleegd via https://pdxscholar.library.pdx.edu/cqi/viewcontent.cgi?article=1087&context=edu_fac
- The Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2017, 19 april). *Effective feedback animation* [Videobestand]. Geraadpleegd via <https://www.youtube.com/watch?v=LjCzbSLylwI&t=11s>
- Thomas & Charles. (z.d.). *Feedback, feed up, feed forward.* Geraadpleegd op 9 april 2021, via <https://www.thomasencharles.nl/kindgesprekken-feedback/>

Tom Bilyeu. (2020, 4 februari). *How to Jumpstart Your Personal Growth with High Level Leadership | John Maxwell on Impact Theory* [Videobestand]. Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=T9WIWz5PEQk>

Van der Kaap, A. (2016). *Rubrics*. Geraadpleegd via <https://www.slo.nl/zoeken/@5466/artikel-rubrics-oi6s/>

Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas*. Lannoo.

Van Strien, J., Joosten-ten Brinke, D. (2016). *Het beoordelen van de kwaliteit van rubrics*. Geraadpleegd via <https://score.hva.nl/Bronnen/Van%20Strien,%20Joosten-ten%20Brinke,%20%20Kwaliteit%20van%20rubrics.pdf>

Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107-1115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477–501

Bijlagen

Bijlage 1: Schematische voorstelling van de tijdsplanning

De aanzet tot deze bachelorproef ging van start in de maanden april en mei in 2021. Het onderzoek werd terug heropgestart in september 2021 en werd volledig afgerond in juni 2022:

Onderzoeksvraag	Activiteiten	april	mei	september	oktober	november	december	januari	februari	maart	april	mei	juni
Hoe kunnen leerkrachten en leerlingen ontwikkelingsgerichte feedback geven aan de hand van instrumenten?	Het antwoord op de verschillende deelvragen beantwoordt de onderzoeksvraag.												
Verkennd onderzoek	Activiteiten	april	mei	september	oktober	november	december	januari	februari	maart	april	mei	juni
-Probleemoriëntering -Onderzoeksdoel -Onderzoeksvragen -Onderzoeksplan	Tekstbronnen bestuderen												
Onderzoek	Activiteiten	april	mei	september	oktober	november	december	januari	februari	maart	april	mei	juni
Wat is ontwikkelingsgerichte feedback?	Tekstbronnen bestuderen												
Binnen welke visie op leren en evalueren past ontwikkelingsgerichte feedback?	Tekstbronnen bestuderen												
	Bevragen (leraren)												
	Observatie klassenraden												
Wat is de meerwaarde van ontwikkelingsgerichte feedback voor leerlingen en leraren?	Tekstbronnen bestuderen												
	Bevragen (leraren)												

Bijlage 2: Interviews

HOGESCHOOL PXL

Onderzoek: Ontwikkelingsgerichte feedback

Deelaspect: Visie op leren en evalueren

Onderzoeksactiviteit: Bevraging

Bevraagde: Katrijn L, leerkracht

Lager Onderwijs

1. Hoe zou u *feedback* in eigen woorden **omschrijven** ?
Feedback is kinderen teruggeven welk effect hun werk, hun inzet en hun houding heeft opgeleverd. Dit wordt teruggekoppeld in begrijpelijke taal en het is van belang dat deze duidelijk en opbouwend is.

2. Op **welke momenten** geeft u zelf feedback aan uw leerlingen? (Na een toets, op het rapport, tijdens de les in de klas, na een presentatie,...)
Doorheen de dag wordt er zowel formeel als informeel veel feedback gegeven. Dit individueel én op klassikaal niveau.
 - *Een kind vraagt hulp en je reageert op hun werk en stuurt bij waar nodig.*
 - *In groep geef je feedback na een activiteit om zaken op punt te krijgen tegen de volgende keer.*
 - *Dit gebeurt doorheen de dag spontaan wanneer je in contact bent met de kinderen. Je geeft feedback op wat ze vertellen, hoe ze het vertellen, wat ze meebrengen enz...*

3. **Hoe** geeft u feedback? (Schriftelijk, mondeling, via smartschool,...)
Ik geef les aan het vijfde en het zesde leerjaar. Doorheen de dag geef ik mondeling feedback of schrijf ik het in hun werkschrift als ik bij hen langskom om te kijken hoe de zaken lopen. Na school (tijdens het verbeteren) noteer ik her en der zaken waar ze wat mee kunnen. 4x per jaar is er een evaluatiemoment (rapport) waarbij wij per vakdomein uitschrijven hoe de leerstof loopt, hoe het kind erbij loopt, wat ons opvalt,....

4. Wat is volgens u **het doel** van feedback?
Het doel van feedback geven is dat kinderen hier wat uit leren, groeien in zelfzekerheid en in zelfstandigheid. Ze leren dit ook ontvangen en omgaan met kritiek en ze leren zelf ook kritischer kijken naar hun eigen werk en kunnen.

5. Doet u aan **formatieve assessment**? (Toetsen of taken die niet meetellen voor punten)

Ja / Nee

Eventuele toelichting: *Wij werken in onze school ervaringsgericht (Methodeschool o.b.v. Freinet) en doen aan permanente evaluatie. Kinderen werken heel vaak zelfstandig en er wordt wekelijks bijgestuurd en gecheckt of het kind mee is.*

6. **Hoe vaak** ondervraagt u uw leerlingen? ('Ondervragen' kan u in de brede zin van het woord zien: Een grote toets /examen /taak, maar ook een korte mondelinge ondervraging in de klas, een quiz, ...zijn mogelijk.)

De kinderen hebben wekelijks een toets van Frans en spelling. Om de drie weken wordt wiskunde getoetst, alsook taalbeschouwing (grotere delen). Na elk project dat we afronden, volgt er een toets voor project (wereldoriëntatie). We werken ook met kahoot in de klas, een quiz na een boekenronde, waaromdaaromronde of actuaronde. Er wordt wekelijks regelmatig geëvalueerd. Sommige zaken liggen vast, anderen zijn spontaan.

7. Laat u soms de leerlingen een **zelf-evaluatie** invullen? **Ja**/ Nee
 Laat u soms de leerlingen elkaar evalueren (**peerevaluatie**)? **Ja**/ Nee
 Laat u soms de leerlingen u (**de leraar**) evalueren? **Ja**/ Nee

Eventuele toelichting: *De kinderen doen wekelijks rondes in de klas (boekenronde, actuaronde, waaromdaaromronde) en ze geven na afloop feedback aan elkaar. Zo leren ze op een correcte manier hoe ze feedback kunnen geven én leren ze ook omgaan met (opbouwende) kritiek.*

8. Beoordeelt u de leerlingen naast kennis ook op **vaardigheden en attitudes**?

Ja / Nee

Eventuele toelichting: *Wij hebben twee keer per jaar het ik-boekje. Daarin evalueren kinderen zichzelf en gaan wij ook dieper in op hun sociale vaardigheden en hun plekje in de klas en in de school, alsook hun werkhouding en inzet.*

9. Hebben de leerlingen **inspraak** in de manier waarop ze geëvalueerd worden?

Ja / **Nee**

Eventuele toelichting:

10. Bij **welke reactie** sluit u zich het meest aan? Kruis aan.

Situatie: Sarah haalde slechts 4/10 voor haar Engelse schrijftaak.

De leraar reageert:

- Je scoorde niet erg goed op je taak. We weten dat Engels niet je ding is en je talenten ergens anders liggen.
- Je hebt veel punten verloren op de *Past Simple*. Je kijkt dit hoofdstuk best nog eens na. Remediëringsoefeningen vind je achteraan dit hoofdstuk.
- Ik verwacht beter van jou. Doe volgende keer beter je best!

HOGESCHOOL

Onderzoek: Ontwikkelingsgerichte feedback

Deelaspect: Visie op leren en evalueren

Onderzoeksactiviteit: Bevraging

Bevraagde: Alicia M., leerkracht

Secundair Onderwijs

1. Hoe zou u *feedback* in eigen woorden **omschrijven** ?
Een terugkoppeling na het ondernemen van een opdracht. Het kan zowel schriftelijk of mondeling gebeuren. Er kan een score aan gekoppeld worden, maar dat is niet vereist.

2. Op **welke momenten** geeft u zelf feedback aan uw leerlingen? (Na een toets, op het rapport, tijdens de les in de klas, na een presentatie,...)
Na toetsen, vaardigheidsoopdrachten, groepswerken, taken, tijdens de les...

3. **Hoe** geeft u feedback? (Schriftelijk, mondeling, via smartschool,...)
*Na opdrachten op punten voornamelijk schriftelijk.
In de klas en op spontane momenten eerder mondeling.
Bij het ingeven van de punten voornamelijk via Smartschool.*

4. Wat is volgens u **het doel** van feedback?
De leerlingen helpen reflecteren op hun opdracht, aanpak. Het kan een opstapje zijn naar het nog beter aanpakken. Het kan ook een bevestiging zijn van een goede werkmethode.

5. Doet u aan **formatieve assessment**? (Toetsen of taken die niet meetellen voor punten)
Ja / Nee
Eventuele toelichting:

6. **Hoe vaak** ondervraagt u uw leerlingen? ('Ondervragen' kan u in de brede zin van het woord zien: Een grote toets /examen /taak, maar ook een korte mondelinge ondervraging in de klas, een quiz,...zijn mogelijk.)
Ongeveer een tot twee keer per week.

7. Laat u soms de leerlingen een **zelf-evaluatie** invullen? **Ja**/ Nee
Laat u soms de leerlingen elkaar evalueren (**peerevaluatie**)? **Ja**/ Nee
Laat u soms de leerlingen u (**de leraar**) evalueren? **Ja**/ Nee
Eventuele toelichting: *De leraar evalueren doe ik wel louter mondeling.*

8. Beoordeelt u de leerlingen naast kennis ook op **vaardigheden en attitudes**?

Ja / NeeEventuele toelichting:
-----9. Hebben de leerlingen **inspraak** in de manier waarop ze geëvalueerd worden?**Ja** / NeeEventuele toelichting: *Bijvoorbeeld keuze tussen zelf- of peerevaluatie.*
-----10. Bij **welke reactie** sluit u zich het meest aan? Kruis aan.
Situatie: Sarah haalde slechts 4/10 voor haar Engelse schrijftaak.

De leraar reageert:

- Je scoorde niet erg goed op je taak. We weten dat Engels niet je ding is en je talenten ergens anders liggen.
- Je hebt veel punten verloren op de *Past Simple*. Je kijkt dit hoofdstuk best nog eens na. Remediëringsoefeningen vind je achteraan dit hoofdstuk.
- Ik verwacht beter van jou. Doe volgende keer beter je best!

HOGESCHOOL PXL

Onderzoek: Ontwikkelingsgerichte feedback
 Deelaspect: Visie op leren en evalueren
 Onderzoeksactiviteit: Bevraging
 Bevraagden: Dora P. en Christiaan H.
 gepensioneerde leerkrachten
 secundair onderwijs

1. Hoe zou u *feedback* in eigen woorden **omschrijven** ?
Een persoonlijke opmerking over de houding, de resultaten, de vooruitgang van de leerling op informele momenten waarbij ik de leerling onder vier ogen aanspreek. (Voorbeelden: tijdens de speeltijd, na de les, in de gangen,...)

2. Op **welke momenten** geeft u zelf feedback aan uw leerlingen? (Na een toets, op het rapport, tijdens de les in de klas, na een presentatie,...)
Op het rapport (schriftelijk), op een toets (schriftelijk), na de verbetering van een reeks oefeningen (schriftelijk), klassikaal (mondeling, maar dan spreek ik over de hele klasgroep niet over de persoon alleen), op informele momenten (mondeling)

Dora P. voegt toe: "Wanneer ik schriftelijke feedback gaf, was ik steeds voorzichtig. Als er negatieve opmerkingen waren dan vermeldde ik die uiteraard, maar toch steeds op een voorzichtige manier. Ik probeerde daarom ook steeds met een positieve noot af te sluiten."

3. **Hoe** geeft u feedback? (Schriftelijk, mondeling, via smartschool,...)
Zoals eerder gezegd, gaven we schriftelijk en mondelinge feedback. Schriftelijk meestal heel kort op de momenten waar dit nodig was (zoals het rapport of op een toets).

Dora P. voegt toe: "Mondeling ging ik steeds een echt gesprek aan met de leerling: "Je scoort minder goed / Je stoort de klas regelmatig, hoe komt dit? Is daar een reden voor?". Dit gesprek werd niet expliciet gepland, ik sprak de leerling aan op de speelplaats, in de gangen of na de les."

4. Wat is volgens u **het doel** van feedback?
Leerlingen laten nadenken over hun eigen leerproces, over hun houding, over hun handelen.

5. Doet u aan **formatieve assessment**? (Toetsen of taken die niet meetellen voor punten)
 Ja / **Nee**

Eventuele toelichting: *Zowel Christiaan als Dora gaven geen toetsen of taken die niet op punten gingen.*

6. **Hoe vaak** ondervraagt u uw leerlingen? ('Ondervragen' kan u in de brede zin van het woord zien: Een grote toets /examen /taak, maar ook een korte mondelinge ondervraging in de klas, een quiz,...zijn mogelijk.)

We gaven beiden les aan de leerlingen van het BSO. We gaven elke les een overhoring op punten. Dit was steeds een klein stukje van de leerstof. Het opdelen van de leerstof in kleinere delen was noodzakelijk voor deze leerlingen, zo konden ze de leerstof beetje bij beetje onder de knie krijgen.

Dora: "Naast de kleine overhoringen elke las, gaf ik na een groot hoofdstuk ook een grote toets."

7. Laat u soms de leerlingen een **zelf-evaluatie** invullen? Ja/ **Nee**
 Laat u soms de leerlingen elkaar evalueren (**peerevaluatie**)? **Ja**/ Nee
 Laat u soms de leerlingen u (**de leraar**) evalueren? Ja/ **Nee**

Eventuele toelichting: *Na groepswerken vulden de leerlingen schriftelijk een peerevaluatie in. Hierin konden ze vermelden of alle groepsleden goed hadden meegewerkt. De uiteindelijke evaluaties werden gebaseerd op deze peerevaluaties. Leerlingen werden nooit gevraagd om een leerkracht te evalueren. Al werd er wel op een informele manier doorverteld welke leerkracht goed was of niet. Onder de leraren werd snel duidelijk wat wel of niet goed werd bevonden.*

Een echte invloed hadden de leerlingen dus wel niet. Er was wel controle vanuit de directie. De directie evalueerde de leerkrachten regelmatig, maar dit was niet in samenspraak met de leerlingen.

8. Beoordeelt u de leerlingen naast kennis ook op **vaardigheden en attitudes**?

Ja / Nee

Eventuele toelichting:

Dora P. : "Attitudes werden 'houding' genoemd, er werd een beschreven beoordeling gegeven, maar deze ging niet op punten."

Christiaan H.: "Ik evalueerde hun houding op dezelfde manier als Dora. Daarnaast werden vaardigheden ook geëvalueerd. Met vaardigheden bedoel ik technische handelingen, aangezien ik les gaf aan de leerlingen van onder andere elektriciteit."

Sociale vaardigheden, leerstrategieën of andere dergelijke vaardigheden werden niet geëvalueerd.

9. Hebben de leerlingen **inspraak** in de manier waarop ze geëvalueerd worden?

Ja / **Nee**

Eventuele toelichting:

10. Bij **welke reactie** sluit u zich het meest aan? Kruis aan.

Situatie: Sarah haalde slechts 4/10 voor haar Engelse schrijftaak.

De leraar reageert:

- Je scoorde niet erg goed op je taak. We weten dat Engels niet je ding is en je talenten ergens anders liggen. => **Dora P.: Dit kan je niet zeggen. Het kind gaat zich dan schuilhouden achter deze stelling er van uitgaande dat zij toch niets kan bereiken binnen dit vak.**

=> Christiaan H.: Dit zeg je als het al lange tijd heel slecht gaat, er van alles geprobeerd is en je de moed hebt opgegeven. Na zo'n opmerking ga je namelijk geen vooruitgang meer stimuleren.

- Je hebt veel punten verloren op de *Past Simple*. Je kijkt dit hoofdstuk best nog eens na. Remediëringsoefeningen vind je achteraan dit hoofdstuk.

=> Beiden zijn akkoord dat dit een goede opmerking is. Dora zou hier nog een positief element aan toevoegen (Bv.: Ik zie vooruiting...)

- Ik verwacht beter van jou. Doe volgende keer beter je best!

=> Christiaan: "Het zou beter zijn om hier te verduidelijken dat 'beter je best doen' harder studeren betekent. Als dit een leerling is die meermaals beweest dat ze wel competent is maar door 'luiheid' niet genoeg studeert, dan kan je wel zeggen 'Probeer volgende keer op tijd te beginnen met studeren.'

=> Dora: "Het is wel goed om te laten merken dat je gelooft in betere resultaten van de leerling. Ik zou bij een verrassend laag resultaat wel steeds vragen aan de leerling wat daar de reden voor was."

HOGESCHOOL

Onderzoek: Ontwikkelingsgerichte feedback
 Deelaspect: Visie op leren en evalueren
 Onderzoeksactiviteit: Bevraging
 Bevraagden: Michiel S. leerkracht
 secundair onderwijs

1. Hoe zou u *feedback* in eigen woorden **omschrijven** ?
Het aangeven van werkpunten en sterktes, waarbij een positief klimaat cruciaal is.

2. Op **welke momenten** geeft u zelf feedback aan uw leerlingen? (Na een toets, op het rapport, tijdens de les in de klas, na een presentatie,...)
Ik tracht ieder evaluatiemoment feedback te geven, al dan niet individueel of klassikaal.

3. **Hoe** geeft u feedback? (Schriftelijk, mondeling, via smartschool,...)
Ik geef hoofdzakelijk mondeling feedback, aangezien ik graag de bijhorende reactie ervaar.

4. Wat is volgens u **het doel** van feedback?
De leerling zich zien ontwikkelen. De leerling zijn/ haar sterktes doen ontdekken.

5. Doet u aan **formatieve assessment**? (Toetsen of taken die niet meetellen voor punten)
Ja / Nee
 Eventuele toelichting:

6. **Hoe vaak** ondervraagt u uw leerlingen? ('Ondervragen' kan u in de brede zin van het woord zien: Een grote toets /examen /taak, maar ook een korte mondelinge ondervraging in de klas, een quiz,...zijn mogelijk.)
Iedere les.

7. Laat u soms de leerlingen een **zelf-evaluatie** invullen? **Ja**/ Nee
 Laat u soms de leerlingen elkaar evalueren (**peerevaluatie**)? **Ja**/ Nee
 Laat u soms de leerlingen u (**de leraar**) evalueren? **Ja**/ Nee
 Eventuele toelichting: *Na iedere opdracht laat ik de leerlingen mij evalueren. Vanuit die evaluatie wil ik een betere versie van mezelf worden.*

8. Beoordeelt u de leerlingen naast kennis ook op **vaardigheden en attitudes**?
Ja / Nee
 Eventuele toelichting: *Spreken, schrijven, luisteren, lezen, computervaardigheden en attitudes.*

9. Hebben de leerlingen **inspraak** in de manier waarop ze geëvalueerd worden?

Ja / **Nee**

Eventuele toelichting:

10. Bij **welke reactie** sluit u zich het meest aan? Kruis aan.
Situatie: Sarah haalde slechts 4/10 voor haar Engelse schrijftaak.

De leraar reageert:

- Je scoorde niet erg goed op je taak. We weten dat Engels niet je ding is en je talenten ergens anders liggen.
- Je hebt veel punten verloren op de *Past Simple*. Je kijkt dit hoofdstuk best nog eens na. Remediëringsoefeningen vind je achteraan dit hoofdstuk.
- Ik verwacht beter van jou. Doe volgende keer beter je best!

Bijlage 3: Observatie klassenraden

Observatie: klassenraden 18 oktober 2021
Eerste rapport 'dagelijks werk' (2^{de} en 3^{de} graad secundair onderwijs)

- Beoordelingsniveaus:

Niveau	Aan bod gekomen	Toelichting
Taakniveau	Ja Nee	Er wordt besproken op welk onderdeel van de leerstof de leerling goed of niet goed scoort: Grammatica, woordenschat, de leesvaardigheid, de schrijfvaardigheid,... Totaalcijfer per vak wordt bekeken.
Procesniveau	Ja Nee	Over de aanpak en strategieën die de leerlingen gebruiken tijdens het maken van taken of toetsen wordt niet gesproken.
Zelfregulatie niveau	Ja Nee	Er wordt overlopen of de leerling naar de Bijsprong ging en/of remediëring maakte. Ook de studiehouding van de leerlingen komen aan bod. Er wordt voorgesteld om de notities en samenvattingen van een bepaalde leerling op te vragen om de werkmethode op te volgen.
Zelfniveau	Ja Nee	Voorbeelden van uitspraken: "Stille leerling", "zwakke leerling voor Nederlands", "slordig", "heel taalvaardig", "een leidersfiguur", "faalangstig", "sterk in wiskunde"

- Toekomstige stappen in het leerproces van de bepaalde leerlingen worden concreet besproken.

Aan bod gekomen	Toelichting
Ja Nee	<ul style="list-style-type: none"> - Bijsprong voorstellen (studieondersteuning) - Remediëring aanbieden - Schema's maken om te laten zien hoe hij studeert - Gesprek met de ouders

- De leraar reflecteert over de eigen onderwijspraktijk.

Aan bod gekomen	Toelichting
Ja Nee	/

- De leerlingen geëvalueerd aan de hand van de vooropgestelde lesdoelen, leerplandoelen, eindtermen.

Aan bod gekomen	Toelichting
Ja Nee	/

-Welke mindset hanteren de leraren?

Mindset	Aan bod gekomen	Toelichting

Fixed mindset	Ja Nee	/
Goal mindset	Ja Nee	/
Growth mindset	Ja Nee	<p>-Ze bespreken voor verschillende leerlingen de juiste ondersteuningsmaatregelen omdat ze geloven dat de leerling meer in zijn mars heeft. Ze spreken voortdurend over het potentieel van de leerlingen.</p> <p>-Zone van naaste ontwikkeling: door middel van hulpmiddelen (enkel op noodzakelijke vlakken, leerling niet volledig vrijstellen op vlakken dat mits tijd en oefening wel zou kunnen lukken) , zorgt men dat de leerling alle capaciteiten kan laten zien (bijvoorbeeld: mondeling examen i.p.v. schriftelijk, ze mag antwoorden in haar moedertaal i.p.v. het Nederlands voor de wetenschapsvakken,...).</p> <p>Leraren zien de mogelijkheden en spelen daar op in.</p> <p>-Dit is een tussentijds rapport, de leraren kijken uit naar Kerst. Ze willen de leerlingen de kans geven om te groeien in de loop van schooljaar. Ze kijken ook naar vorig schooljaar, en bespreken eventuele progressie.-De individuele leerling wordt bekeken en niet vergeleken met de rest. Gemiddelden worden wel weergegeven op het rapport.</p> <p>-De klassenradencommentaren naar de leerlingen toe benadrukken keer op keer dat ze geloven in hun potentieel, dat ze de leerling zien groeien en daarbij geven ze steeds een specifieke positieve eigenschap (vaak over de inzet van de leerling).</p>

-Positieve feedback.

Aan bod gekomen	Ja Nee
Frequentie	Ze zorgden bij elke leerling voor positieve feedback in het verslag van de klassenraad.
Formulering	Men kiest zorgvuldig positieve feedback die aanmoedigend werkt. Er wordt expliciet gesproken over de formulering van hun feedback. De positieve feedback wordt extra benadrukt. Nadruk dat " <i>positief</i> , maar... <i>negatief</i> " geen goede formulering is, de leerlingen onthouden enkel het 'maar' stukje.

- De leerling kreeg voldoende groeikansen (regelmatige toetsing, feedback, remediëring)

Aan bod gekomen	Toelichting
Ja Nee	-Aangeboden remediëring wordt besproken -Of de leerling al dan niet naar de Bijsprong ging. (=Begeleide studie voor zowel algemeen en specifieke vakken.)

-Ouderbetrokkenheid

Aan bod gekomen	Toelichting
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nee 	<ul style="list-style-type: none"> - Men stelt zich de vraag of ouders uitgenodigd moeten worden voor een oudercontact. Heel af en toe werd dit gedaan. - De leraren houden in bepaalde situaties contact met de ouders via e-mail.

-Oog voor welbevinden

Aan bod gekomen	Toelichting
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nee 	<ul style="list-style-type: none"> - Klasseer van elke klas wordt besproken. -1 specifieke leerling: Vreemd gedrag o.w.v. ADD, lichte ASS-kenmerken. Leerlingvolgsysteem wordt gelezen. De leraren gaan contact opnemen met cel leerlingbegeleiding en zich verder laten informeren door CLB. De leerling krijgt toegang tot de zorgklas. - Er zijn zorgen rond faalangst en stress bij bepaalde leerlingen. Verschillende ervaringen worden uitgewisseld.

-De feedbackcyclus

Mindset	Aan bod gekomen	Toelichting
1) Feed up: Waar ga ik naar toe? Welke doelen wil je bereiken? Wat wordt er van de leerling verwacht?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Ja <input checked="" type="radio"/> Nee 	/
2) Feedback: Zeggen hoe die persoon het gedaan heeft ten opzichte van de doelen.	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nee 	<ul style="list-style-type: none"> Er wordt besproken hoe de leerling het gedaan heeft: (on)voldoende resultaten, de studiehouding, medewerking in de klas, kennis, vaardigheden, attitudes,... Er wordt niet specifiek gesproken waar de leerlingen zich bevinden ten opzichte van de doelen.
3) Feed forward: Advies geven voor nog meer vooruitgang te boeken. De volgende stappen in het leerproces zetten.	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nee 	<ul style="list-style-type: none"> Naast het voorstellen van de Bijsprong of een zorgklas, worden er ook specifieke rapportcommentaren besproken. De commentaren bevatten feed forward zoals 'Herhaal regelmatig, werk grondig en probeer zoveel mogelijk te lezen en te luisteren' ; 'Let nog meer op details. Lees je zinnen goed na.' ; 'Spendeer wat extra tijd aan lezen en luisteren. Zo wordt je vlotter.' Etc.

**Observatie: klassenraden 22/12/2021
Rapport 'kerstexamen' (1^{ste} graad secundair onderwijs)**

- Beoordelingsniveaus:

Niveau	Aan bod gekomen	Toelichting
Taakniveau: Hoe heeft de leerling de taak uitgevoerd?	Ja Nee	De leerkrachten verduidelijken steeds op welk aspect van hun vak de leerling bijzonder goed of slecht scoorde. Voorbeelden: -“Leesvaardigheid was niet goed” -“Luistervaardigheid is sterk” -“Woordenschat is zwak” -etc.
Procesniveau: Hoe verliep het maken van de taak?	Ja Nee	Dit is een eerste graad dat werd besproken en je merkt dat de leerkrachten belang hebben aan een goede opvolging van het proces van de leerlingen. Ze kijken na hoe de leerling precies te werk gaat voor een taak, groepswork, toets,... Voorbeelden: -“De leerling heeft veel extra oefeningen gemaakt om zichzelf voor te bereiden.” -“De leerling begint goed op tijd en herhaalt regelmatig de leerstof.” -etc.
Zelfregulatie niveau: Welke strategieën gebruikte de leerling om de taak te voltooien?	Ja Nee	De executieve functies van de leerlingen komen ter sprake. Voorbeelden: -“Geen goede concentratie, is snel afgeleid.” -“De leerling gaf aan dat hij niet graag studeert en wil niet leren. De leerkracht heeft hem een schrift aangeboden om in te leren zodat ze hem beter kan monitoren.” -“Goede inzet, herhaalt regelmatig.”
Zelfniveau: Is de persoon getalenteerd/ slim genoeg?	Ja Nee	Sporadisch schatten de leerkrachten de capaciteiten van de leerling in aan de hand van aanleg. Voorbeelden: -“Zwakke leerling” -“Heel intelligent” -“Toffe leerling”

- Toekomstige stappen in het leerproces van de bepaalde leerlingen worden concreet besproken.

Aan bod gekomen	Toelichting
Ja Nee	<ul style="list-style-type: none"> - Bijsprong voorstellen - Tussen de middag extra bijles - Naschoolse begeleiding - Hij gaat meer moeten inzetten op orde en netheid (zijn handschrift is niet verzorgd)

- De leraar reflecteert over de eigen onderwijspraktijk.

Aan bod gekomen	Toelichting
Ja Nee	Uitspraak: "Ik denk dat hij Frans geen leuk vak vindt, ik ga daarom ook mijn aanpak aanpassen in het tweede semester zodat ik hem toch wat meer mee kan krijgen."

- De leerlingen geëvalueerd aan de hand van de vooropgestelde lesdoelen, leerplandoelen, eindtermen.

Aan bod gekomen	Toelichting
Ja Nee	Eindtermen of doelstellingen kwamen niet aan bod tijdens de klassenraad. De punten die op het rapport staan zullen (hoogstwaarschijnlijk) wel een reflectie zijn van de al dan niet bereikte doelstellingen.

-Welke mindset hanteren de leraren?

Mindset	Aan bod gekomen	Toelichting
Fixed mindset	Ja Nee	Slechts een minderheid maakt af en toe een opmerking dat een voorbeeld is van een fixed mindset: -“Levenslange achterstand die onmogelijk valt bij te halen, enige optie is schakelen. Extra begeleiding is zonde, want andere leerlingen kunnen die energie van begeleidende leerling meer appreciëren.” -“Voor Engels kan hij het echt niet.”
Goal mindset	Ja Nee	De leerlingen stellen zichzelf specifieke doelen. Voorbeeld: -“Ik heb vorig semester gewerkt rond structureren, maar volgend semester wil ik met hem werken aan houding in de klas.”
Growth mindset	Ja Nee	Bij de meeste leraren komt een growth mindset tot uiting. Voorbeelden: -“Ik denk echt dat hij beter kan, dan dat hij laat zien.” -“Ik zie toch echt wel veel potentieel in de jongen.”

-Positieve feedback.

Aan bod gekomen	Ja Nee
Frequentie	Tussen de leraren wordt er voornamelijk gesproken over werkpunten en niet over positieve punten. Op de rapporten probeert men wel te zorgen voor een positieve noot.
Formulering	-“We moeten deze jongen positief blijven stimuleren, ook al hij heeft hij het nog niet echt goed bereikt.” -“Zeker vermelden dat hij een aangename leerling is in de klas.”

- De leerling kreeg voldoende groeikansen (regelmatige toetsing, feedback, remediëring)

Aan bod gekomen	Toelichting
-----------------	-------------

<p>Ja Nee</p>	<p>-“Dit examen is een momentopname, wij gaan hem hier niet op afrekenen.” -De leerling gaf aan dat hij niet graag studeert en wil niet leren. De leerkracht heeft hem een schrift aangeboden om in te leren zodat ze hem beter kan monitoren. Hij ging hier echter niet op in.</p>
--------------------------	---

-Ouderbetrokkenheid

Aan bod gekomen	Toelichting
<p>Ja Nee</p>	<p>Het valt op dat ouderbetrokkenheid zeer belangrijk is in deze school. De leerlingen zitten immers nog maar in de eerste graad en de leerkrachten doen aanvoelen dat een stimulatie van thuis echt het verschil kan maken. -Er wordt regelmatig gesproken over het contact dat de leraren hebben gehad met de ouders via mail in verband met werkhouding van de leerling, de resultaten, bepaalde zorgen, enzovoort. -“Mevrouw X, wilt u nog specifiek toevoegen op het rapport op welke onderdelen de leerling nog moeten werken van uw vak zodat de ouders ook een beter zicht krijgen?” -“Hoe is zijn thuissituatie eigenlijk?” “Gescheiden ouders die niet goed communiceren over de zoon. Op het oudercontact lijken de ouders niet op de hoogte te zijn van wat de andere ouder zegt.</p>

-Oog voor welbevinden

Aan bod gekomen	Toelichting
<p>Ja Nee</p>	<p>Verschillende voorbeelden: -“Ik heb gevraagd of hij het wel leuk vindt op school.” -“Enkel in de klas is hij erg teruggetrokken, tijdens de pauzes, zie ik hem heel luidruchtig en enthousiast met zijn vrienden.” -“Heeft hij vrienden in de klas? Iedereen zit in groepjes, maar hij altijd alleen. Heeft hij daar moeite mee? Hoe ervaren jullie dat?” -“Op het oudercontact moeten we vragen naar hoe hij zich voelt in de klas.” - De interesses van de leerlingen worden besproken.</p>

-De feedbackcyclus

Fase	Aan bod gekomen	Toelichting
1) Feed up: Waar ga ik naar toe? Welke doelen wil je bereiken? Wat wordt er van de leerling verwacht?	<p>Ja Nee</p>	/
2) Feedback: Zeggen hoe die persoon het gedaan heeft ten opzichte van de doelen.	<p>Ja Nee</p>	Er wordt gezegd op welke delen van hun vak de leerling ‘goed’ of ‘slecht’ scoorde. Er werd wel niet expliciet uitgesproken wat het doel

		dan eigenlijk inhoudt en er dus verstaan wordt onder 'goed'.
3) Feed forward: Advies geven voor nog meer vooruitgang te boeken. De volgende stappen in het leerproces zetten.	<p>Ja Nee</p>	<p>-"De leerlingen moeten de leerstof vaker herhalen." -"De concentratie in de klas moet beter. Hem meer betrekken bij het lesgebeuren." -"Voor grotere leerstofonderdelen moet hij vroeger beginnen met studeren." -etc.</p>

Bijlage 5: Evalueren met behulp van correctiecodes (Frans)

Evaluer et corriger à l'aide de codes

Les codes : exemple 3^e degré ASO

Codes	Explication
AC : Accord	-Adjectifs qualificatifs / possessifs / interrogatifs / démonstratifs - Participe passé -Sujet-verbe
AD : Adverbe	Adjectif ou adverbe? / adverbes de manière / adjectif employé comme adverbe / adverbes de lieu, temps, quantité
AR : Article	Article indéfini et défini / article contracté et partitif / 'de' / article dans la phrase négative / pas d'article en français
AU : Auxiliaire	Être – avoir (maison d'être / pronominaux)
CO : Conjugaison	Consultez la conjugaison du verbe.
GE : Genre / Nombre	Masculin – féminin / singulier – pluriel
NE : Négation	Traduction de 'niet' / 'niets' / 'niemand' / 'nergens' / 'geen' / 'slechts' / place de la négation
MO : Mode	- Emploi du conditionnel - Emploi de l'indicatif / du subjonctif / de l'infinitif
OR : Orthographe	Consultez le dictionnaire et recopiez le mot correctement.
PRO : Pronom	Pronoms personnels / relatifs / interrogatifs / possessifs
PRE : Préposition	Consultez le dictionnaire.
QU : Question	Phrase interrogative : est-ce que / inversion / intonation Mots interrogatifs Question indirecte
STR : Structure (du texte)	Articulateurs / Cohérence / Intro, corps, conclusion
SY : Syntaxe	Structure de la phrase, ordre des mots dans la phrase
TE : Temps	Emploi de l'imparfait, du passé composé, du plus-queparfait / emploi du futur simple
VOC : Vocabulaire	Consultez le dictionnaire, attention au contexte.

Consignes élèves :

Comment corriger des exercices d'EE, des tâches langagières?

Comment faire pour la correction ?

- Je **lis le code** et je **recherche** la règle grammaticale / je recherche le mot dans le dictionnaire (orthographe/vocabulaire).
- Je **lis la règle** grammaticale et **j'essaie de comprendre**. Je demande de l'explication si je ne comprends pas.
- Je copie la phrase en corrigeant tout de suite l'erreur et je souligne les mots corrigés. = **J'applique la règle** grammaticale à la situation.
- Je **reformule la règle** grammaticale en mes mots (éventuellement en néerlandais). **J'ajoute** un nouvel exemple.

Modèle de correction :

Erreur marquée par le prof : Je ne lui connais pas.
PRO (personnel)

Correction proposée par l'élève : Je ne la connais pas.

Explication : la traduction de 'hem' / 'haar' : COD/COI ?

Trouver le COD : poser la question 'Sujet + verbe + qui/quoi ?'

➔ Je connais qui/quoi ? Cette fille.

en français: connaître quelqu'un

Cette fille = COD = singulier, féminin ; donc 'la'

➔ Nouvel exemple : Zien jullie haar ? : Vous la voyez

?

Pour qui ?

Pour les élèves qui ont

- 50% des points ou moins, la correction est **obligatoire**.
- entre 50% et 65 %, la correction est conseillée.
- plus de 65%, la correction est facultative.

Score	Critères
2/4	<input type="checkbox"/> Je copie la phrase. <input type="checkbox"/> Je corrige les fautes, et je souligne les formes correctes dans la phrase copiée.
3/4	<input type="checkbox"/> Je copie la phrase. <input type="checkbox"/> Je corrige les fautes, et je souligne les formes correctes dans la phrase copiée. <input type="checkbox"/> Je reformule la règle grammaticale ou je note une explication correcte en mes mots (éventuellement en néerlandais).
4/4	<input type="checkbox"/> Je copie la phrase. <input type="checkbox"/> Je corrige les fautes, et je souligne les formes correctes dans la phrase copiée. <input type="checkbox"/> Je reformule la règle grammaticale ou je note une explication correcte en mes mots (éventuellement en néerlandais). <input type="checkbox"/> Je cherche et ajoute un nouvel exemple pour illustrer la règle grammaticale ou l'emploi correct d'un mot. <p style="text-align: center;">OU</p> Pour ma correction, je copie la phrase et je souligne les formes correctes. Je reformule la règle grammaticale ou je note une explication correcte, et je fais un exercice supplémentaire sur la matière.

Les codes de correction

Bij de verbetering van de taalkaak heeft je leerkracht niet enkel een fout aangeduid, er staat ook **een code/ afkorting** bij om je mee te geven **welk type** fout het is. Op deze manier kan je vlotter uit je fouten leren.

Wat betekenen de codes en wat zijn de belangrijkste voor mij?

1. Bekijk de codes en tel per code hoeveel je er hebt.

CO _____	AR _____
GE _____	OR _____
AC _____	VOC _____

2. Hoe vertalen we deze afkortingen?

- CO la conjugaison _____
- AR l'article _____
- GE le genre _____
- OR l'orthographe _____
- AC l'accord _____
- VOC le vocabulaire _____

3. Per code vind je hier wat er exact kan fout lopen.

<p>CO</p> <ul style="list-style-type: none"> fout op vervoeging van een werkwoord er staat geen vervoegd werkwoord in de zin. Als er 2 werkwoorden in de zin staan, is er een vervoegd werkwoord én een infinitief. 	<p>AR</p> <ul style="list-style-type: none"> Het lidwoord past niet na het werkwoord (adorer, aimer, détester, ...) Lidwoord na « la négation » Specifiek gebruikt
<p>GE</p> <ul style="list-style-type: none"> Mannelijk in plaats van vrouwelijk of omgekeerd 	<p>OR</p> <ul style="list-style-type: none"> De schrijfwijze/ spelling van het woord klopt niet
<p>AC</p> <ul style="list-style-type: none"> De aanpassingen in de zin kloppen niet allemaal. Het onderwerp past niet bij het werkwoord. Dit moet beiden enkelvoud/meervoud zijn. Het adjectief is niet aangepast aan het substantif 	<p>VOC</p> <ul style="list-style-type: none"> verkeerd gebruik van een woord.

Hoe de codes te verbeteren?

code	verbetering	voorbeeld
CO	<ul style="list-style-type: none"> • Je schrijft de infinitief van het werkwoord. • Je schrijf 3x de correcte vorm + regel • Let op: onderwerp + werkwoord 	<ul style="list-style-type: none"> • Tu joue = CO • Infinitief: jouer • Stam: joue • Tu joueS, tu joueS, tu joueS
AR	<ul style="list-style-type: none"> • Je geeft de regel van het juiste lidwoord. • Je schrijft de volledige zin opnieuw. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je n'ai pas un frère= AR • Na la négation wordt "un", DE • Je n'ai pas DE frère. • J'aime histoire= AR • Na "aimer" altijd le, la, l', les • J'aime L'histoire.
GE	<ul style="list-style-type: none"> • Je verbetert het geslacht. • Je schrijft 3x de correcte vorm. 	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai un heure de français= GE • Une heure, une heure, une heure
OR	<ul style="list-style-type: none"> • Je schrijft 3x de correcte spelling. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mon professeur préféré... = OR • Un profEsseur, un profEsseur, un profEsseur
AC	<ul style="list-style-type: none"> • Je legt uit welke lidwoord het is en waarom. • Je schrijft de volledige zin opnieuw. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mes profs préféré sont= AC • Mes profs: pluriel/ préféré moet dus ook pluriel zijn = + S • Mes profs préférÉS sont
VOC	<ul style="list-style-type: none"> • Je vertaalt het woord dat je gebruikte. • Je geeft het correcte woord, dit vertaal je ook. • Je schrijft de volledige zin opnieuw. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mon local est 1MO4. = VOC • Un local: een lokaal/ une classe: een klas • Ma class eest 1MO4.

Deze pagina's kunnen je ook helpen om een aantal grammaticale regels opnieuw te bekijken:

- L'article : G3 – G6
- L'adjectif : G7- G8 + G10 +G12- G13
- L'adjectif possessif : G17
- Les verbes : G21 + G24
- La phrase interrogative (la question) : G29 – G30
- La négation: G31- G32

Aan de slag

- Neem een cursusblad.
- Noteer bovenaan links je naam + klas + datum
- Noteer als titel "correction TT: je présente mon école"
- Begin nu bij het begin van de taaltaak en verbeter in volgorde alle codes/ fouten op je cursusblad.
- Geef duidelijk de nummer van de opdracht weer.
 - Exercice 1
 - Exercice 2
 -
- **In te dienen tegen:** _____

In de toekomst?

Zeer goed gewerkt tot nu toe.

Je hebt je taaltaak goed verbeterd en je hebt hopelijk veel geleerd uit je fouten.

Wat kan je nu doen om fouten te vermijden in de toekomst? Hierbij enkele tips bij het studeren.

- Algemene tip Maak veel oefeningen opnieuw en studeer schriftelijk.
- CO Schrijf de vervoegingen verschillende keren uit en studeer ze ook mondeling.
- AR Herhaal regelmatig de regels, er komen er steeds bij.
 Je herhaalt dus iedere keer de regels die je al kent.
- GE Werk met kleurtjes in de woordenlijst om mannelijk/vrouwelijk te onderscheiden.
- OR Studeer de woordenlijst via de 5 kolommen.
 Controleer steeds goed de schrijfwijze.
- AC Bij een adjectief bekijk je altijd bij welk substantief het staat om zeker te zijn.
 Een adjectief past zich altijd aan: mannelijk, vrouwelijk, enkelvoud, meervoud.
- VOC Herhaal regelmatig de nieuwe vocabulaire om de woorden zo goed mogelijk te kunnen onderscheiden/ onthouden.

Bijlage 6: Evalueren met behulp van correctiecodes (Engels)

1 ACCURACY		
	INCORRECT	Example
1.1	spelling mistakes	acommodation fourty
1.2	punctuation	The traffic was crazy today, but I arrived at work on time.
1.3	L1 interference	He always says the truth.
1.4	lack of pronoun/antecedent agreement	Either Mary or Louise will bring their husband. The class is meeting in his scheduled room today.
1.5	grammar mistakes	
1.5.1	- subject/verb agreement	He take
1.5.2	- apostrophe	It's my pen, its not yours.
1.5.3	- correct tense	Yesterday, I have worked on my paper.
1.5.4	- adjective/adverb	I wish I could write as neat as he can.
2 APPROPRIATE USE OF LANGUAGE		
	INCORRECT	Example
2.1	word use (too vague, too abstract, cliché)	The class did not understand what I was saying.
2.2	Limited vocabulary command	<i>Limited vocabulary becomes a big hurdle in expressing exact thoughts/ideas/feelings. This limits ability to express oneself clearly. Without exact, clear and lucid words reasoning is likely to become superficial.</i>
2.3	slang/texting	I saw u there yesterday.
2.4	formality	That idea stinks. E.g. When your lecturer suggests an activity. 😬
3 SENTENCE AND PARAGRAPH BUILD-UP		
	INCORRECT	Example
1.1	none/too little/too many paragraphs	1 idea per paragraph
1.2	none/too little/wrong use of signal words	I lost the game. However, I never played again.
1.3	sentence length (too short/run-on sentence)	I left work early but I missed my train and I waited in the station for 40 minutes until the next one finally came so I didn't get home until 8 p.m.
1.4	confusing, illogical sentences, too many abbreviations	The positive rhetoric position of this poem is to achieve the mentality of how women ought to value their beauty.
1.5	repetitive sentence structure	When Sally finished reading the newspaper, she gave the newspaper to her brother.
1.6	Text/essay: Introduction/body/conclusion	Make sure all 3 are included (with correct focus) when writing an essay.

1 ACCURACY

	INCORRECT	How to correct?
1.1	spelling mistakes	Look up the correct spelling
1.2	punctuation	Check basic spelling course and/or http://www.sussex.ac.uk/informatics/punctuation/
1.3	L1 interference	Check (online) dictionary and/or grammar book
1.4	lack of pronoun/antecedent agreement	Pronouns must agree with their antecedents in gender and in number
1.5	grammar mistakes	Check grammar books and/or grammar files
1.5.1	- subject/verb agreement	
1.5.2	- apostrophe	
1.5.3	- correct tense	
1.5.4	- adjective/adverb	

2 APPROPRIATE USE OF LANGUAGE

	INCORRECT	How to correct?
2.1	word use (too vague, too abstract, cliché)	Replace by a specific word
2.2	Limited vocabulary command	Look for synonyms e.g. online thesaurus
2.3	slang/texting	Use standard language
2.4	formality	Use correct register for specific context

3 SENTENCE AND PARAGRAPH BUILD-UP

	INCORRECT	How to correct?
1.1	none/too little/too many paragraphs	One main idea in each paragraph
1.2	none/too little/wrong use of signal words	Use signal words correctly and use structured sentences
1.3	sentence length (too short/run-on sentence)	Combine two short sentences Break up long sentences
1.4	confusing, illogical sentences, too many abbreviations	Avoid 'broken sentences' (it is.... that....)
1.5	repetitive sentence structure	Variety in sentence structure
1.6	Text/essay: Introduction/body/conclusion	Make sure all parts are included

Bijlage 7: Analyseren van rapportcommentaren

Criteria	Aantal rapportcommentaren die aan het criterium voldoen (%)	Toelichting
1) Feedback:		
<ul style="list-style-type: none"> • Duidelijk en concreet vertellen hoe de leerling het gedaan heeft voor de verschillende aspecten, in vergelijking met de vooropgestelde doelen. 	40	De leerkrachten geven vaak enkel tips (feed forward) naast een algemene opmerking zoals 'Behoorlijk resultaat' 'Mooi resultaat' 'Zwak resultaat'. Dit is geen feedback. Vertel hoe de leerling het exact gedaan heeft voor de verschillende aspecten gedurende het hele leerproces.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling krijgt naast werkpunten ook feedback over de aspecten die wel goed verliepen. 	31	Voorbeelden van commentaar die aan dit criterium voldoet: '(...) Je beheerste de leerstof van meetkunde heel er goed. (...)'
<ul style="list-style-type: none"> • De feedback is leerlinggericht. De leerling wordt dus niet vergeleken met klasgenoten. 	100	Leerlingen worden nooit vergeleken met klasgenoten.
<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen worden beoordeeld op de taak. 	45	Indien er effectief feedback wordt gegeven, gaat deze meestal over de prestatie op het examen of op de toetsen.
<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen worden beoordeeld het leerproces. 	8	Slechts zelden wordt er iets gezegd over de aanpak en toegepaste strategieën van de leerlingen ten aanzien van een toets of taak.
<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen worden beoordeeld op zelfregulatie 	31	<p>Voorbeelden van feedback op het niveau van 'zelfregulatie':</p> <p>'Je werkt al goed mee in de klas en kan al vrij goed zelfstandig/in groep proefjes uitvoeren.'</p> <p>'Heel goed dat je vragen stelt wanneer iets niet duidelijk is.'</p> <p>'Ik zie dat je interesse toont en het goed wil doen, prima.'</p>

		<p>‘Je hebt tijdens de looptest extra je best gedaan met de nodige motivatie waarvoor een dikke pluim.’</p> <p>‘Je werkt actief mee, je doet je best, stelt vragen als je iets niet begrijpt en toont dat je de leerstof wil beheersen.’</p> <p>‘Je kan vlot zelfstandig werken.’</p>
2) Feed forward:		
<ul style="list-style-type: none"> Er wordt verduidelijkt welke concrete stappen de leerling kan ondernemen om nog meer vooruitgang te boeken. 	40	Vaak beperken de leraren zich tot commentaren zoals ‘Blijf je inzetten!’, ‘Blijf oefenen en dan kom je er wel.’ of ‘Doe zo verder!’. De leerling kan met zo’n opmerkingen niet aan de slag. In te weinig gevallen wordt er concrete, toepasbare feed forward gegeven.
<ul style="list-style-type: none"> Naast adviezen noteren voor de volgende taak, gaat de leraar meteen een supplementaire/ remediërende taak opgeven zodanig dat de leerling onmiddellijk aan de slag kan met de gegeven feed forward. 	1	Slechts 1 rapportcommentaar van de 100 verwijst naar remediëring: ‘Je scoort een onvoldoende op de basisdoelen en vaardigheden: transformaties van het vlak en symmetrie (module 1), lettervormen (module 2) en machten (module 4). Deze basisleerstof en vaardigheden zullen geremedieerd moeten worden volgens het aangeboden remediëringstraject. Neem deze remediëring zeer ernstig want achterstanden die zich opbouwen, kunnen later problemen veroorzaken.’
3) Growth mindset:		
<ul style="list-style-type: none"> De feedback bewaart en/of bevordert motivatie en een gevoel van eigenwaarde. Er is met andere woorden sprake van een veilig pedagogisch klimaat. 	59	<p>Voorbeelden van delen uit de rapportcommentaren waaruit leerkrachten de motivatie en eigenwaarde van de leerling stimuleren: ‘Blijf oefenen en dan kom je er wel. Ik geloof in je!’</p> <p>‘Ik geloof in je en weet dat je beter kan.’</p> <p>‘Bij DW1 heb je laten zien dat je het wel degelijk kan. Mits de nodige ernst en inzet kan je veel beter.’</p>
<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen worden niet beoordeeld op hun persoonlijkheid. 	92	Slechts 8 rapportcommentaren gaan lichtjes over naar feedback op persoonsniveau. Enkele voorbeelden worden hieronder opgesomd: ‘Je hebt het moeilijk met Frans (...)’ ‘Hoewel het niet gemakkelijk voor je is, behaalde je wel een prachtig resultaat.’

		<p>'Dit ligt je duidelijk minder. (...)' 'Ik weet dat je het moeilijk hebt met wiskunde (...)'</p> <p>Er wordt nooit vermeld dat de leerling incompetent of niet intelligent genoeg is. Ondanks deze commentaren, kan er nog steeds gesproken worden van een growth mindset, aangezien mogelijke groei van de leerling niet wordt uitgesloten.</p>
<ul style="list-style-type: none"> De feedback is gericht op de geleverde inzet i.p.v. op aanleg of andere toevallige factoren. 	53	<p>Commentaren zoals 'Je hebt een goede inspanning geleverd, ik ben trots op je.' komen vaak voor. Ook tekorten worden regelmatig gelinkt aan te weinig inzet.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Levert informatie aan leerlingen over de afgelegde weg tot nu toe. De groei van de leerling wordt in achtte genomen. 	10	<p>Op de rapporten van het eerste dagelijks werk wordt er heel zelden gekeken naar de groei. Dit kan te wijten zijn aan het feit dat sommige leraren slechts een beperkt aantal toetsen en taken hebben afgenomen.</p> <p>Op de rapporten voor het kerstexamen wordt er af en toe wel een vergelijking gemaakt met de resultaten van het DW1-rapport.</p>