

Samenvatting

Dit artikel beschrijft een actieonderzoek waarin onderzocht is of gerichte feedbacktraining en –begeleiding aan basisschoolleerkrachten leidt tot professionalisering ten aanzien van het geven van passende feedback welke aansluit op de leer- en ontwikkelbehoeften van leerlingen. Directe aanleiding voor dit onderzoek was de veranderde onderwijsvisie waarbij geboden onderwijs en onderwijsorganisatie, gerelateerd moest worden aan het ontwikkelniveau van leerlingen. Leerkrachten hadden moeite met de rolomschakeling van kennisoverdrager naar begeleider en bewaker van leerprocessen. Om dit te ondersteunen is middels mindmapping, observaties en topicinterviews een beginsituatie bepaald waarop training en vervolgonderzoek kon aansluiten. Betrokken leerkrachten leerden door stimulated-recall interviews van het eigen feedback-handelen. De feedbackontwikkelingen zijn met behulp van een observatiemodel gemeten en in kaart gebracht. Afsluitend is het onderzoek geëvalueerd middels een vragenlijst. De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat de training en begeleiding positief heeft bijgedragen aan gewenste professionalisering in feedback. Verdere verdieping is echter nog gewenst. In de conclusie en discussie wordt hierop dieper ingegaan. In de aanbevelingen worden dan ook suggesties gedaan voor vervolgonderzoek en –interventies.

1 Inleiding

Leerkrachten vinden het moeilijk om goede feedback te geven (Ros, 2009). Gegeven feedback kan nog veel aan kwaliteit winnen (Hattie & Timperley, 2007; Van den Bergh, 2013). Hoewel leerkrachten openstaan voor professionele groei en ontwikkeling, vallen leerkrachten vaak terug op eigen kennis en onderwijsopvattingen die gevormd zijn in hun begincarrière (Van Eekelen, Vermunt & Boshuizen, 2006). Ros (2007) stelt dat wij in een snel veranderende samenleving leven, waarin de nadruk op feiten is verschoven naar meer conceptuele kennis en algemene vaardigheden die in onze huidige maatschappij flexibel en toepasbaar gebruikt kunnen worden. Leerkrachten hebben hun houding en

handelen hierop niet vanzelfsprekend aangepast, terwijl zij leerlingen onderwijzen die straks participeren in een toekomstige maatschappij. Het is belangrijk dat leerlingen een onderwijsaanbod krijgen waarin goede afstemming tussen benodigde kennis en afgestemde doelen plaatsvindt (Vermeulen & Ros, 2009). Ros (2009) gaat uit van een breed begrip van kennis en onderscheidt conceptuele kennis, feitenkennis, vaardigheden en attitudes. De rol van leerkracht verschuift van kennisoverdrager naar begeleider en bewaker van leerprocessen. Dit vraagt een rol van leerkrachten waarin de meeste van hen niet zijn opgeleid (van Driel, 2006).

De overheid streeft ernaar dat in 2015 nagenoeg alle leerkrachten kunnen afstemmen op verschillen in ontwikkeling en capaciteiten van leerlingen (OCW, 2012). Het leerkrachthandelen is immers in hoge mate bepalend voor de kwaliteit van het onderwijs (Hattie, 2009; Marzano, 2007). Ook wordt een opbrengstgerichte manier van werken bepleit (OCW, 2011) omdat dit leidt tot aantoonbaar betere prestaties. Om opbrengstgericht te kunnen werken zijn afgestemde doelen waarbij geëvalueerd wordt of deze bereikt zijn, elementair (Bakx, 2010). Feedback kan het afstemmen op leerbehoeften van leerlingen en de weg naar beoogde opbrengst ondersteunen (Ros, 2009).

De basisschool waar dit actieonderzoek is uitgevoerd, heeft de onderwijsvisie en het onderwijsaanbod geactualiseerd. In 2010 presenteerde het schoolbestuur een innovatieve onderwijskoers. Na een directiewissel en een fusie van twee basisscholen, werd met het team gewerkt aan formulering en uitvoering van de nieuwe koers. De uitvoering bleek, ondanks positieve inzet en begeleiding op het veranderen en verbeteren van het klassenmanagement, steken in oude structuren die leerkrachten voorheen gewend waren. De rol van kennisoverdrager bleek diep verankerd te zijn. Hierdoor werd het handelen volgens de nieuwe onderwijsvisie belemmerd. In de nieuwe visie werd uitgegaan van niveausericht werken. Voortaan werd het leerstofaanbod en de groepsvorming gerelateerd aan het

ontwikkelingsniveau van de leerling en niet andersom. Er werd uitgegaan van passende leerlingbegeleiding en het kunnen bieden van leerprocessen op maat. Tevens werd beoogd de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen te bevorderen. De visie werd gebaseerd op opbrengstgericht werken en passend onderwijs. Goede afstemming en begeleiding op leer- en ontwikkelbehoeften van leerlingen is hierbij van primair belang. Veel leerkrachten waren in de eigen opleidingsperiode niet voor de nieuwe rol opgeleid. Zij waren eerder gewend om de lesmethode als uitgangspunt te nemen. Uit onderzoek blijkt dat feedback een belangrijke leerinterventie is in de afstemming op leer- en ontwikkelbehoeften van leerlingen (Hattie, 2003, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Marzano, 2007; van der Schaaf & Oosterbaan, 2009). In “Het voorstel bekwaamheidseisen” (Onderwijs Coöperatie, 2012) wordt ervan uitgegaan dat leerkrachten didactisch bekwaamheid zijn om afgestemde feedback te kunnen geven. Omdat dit binnen de onderzoeksschool nog niet het geval was, is besloten een actieonderzoek hierop uit te voeren. Tevens was het onderzoek een pilotproject binnen het schoolbestuur.

2 Theoretisch kader

2.1 Feedback

Uit onderzoek is gebleken dat feedback bijna drie keer de waarde van het gemiddelde effect heeft dat leerkracht-handelen bijdraagt (Hattie, 2003). Volgens Hattie en Timperley (2007) is feedback informatie die door de leerkracht gegeven wordt waarbij de leerling inzicht krijgt in de vorderingen die hij maakt ten aanzien van gestelde doelen. Goede feedback geeft antwoord op de volgende drie vragen:

1. De *feed up* vraag: Wat wil ik bereiken? Dit verwijst naar betekenisvolle doelen.
 2. De *feedback* vraag: Wat heb ik (ervoor) gedaan? Dit verwijst naar de huidige kennis.
 3. De *feed forward* vraag: Wat zijn relevante vervolgstappen om leerdoelen te behalen?
- Hattie en Timperley (2007) hebben een feedbackmodel ontworpen om het leren te verbeteren. Feedback kan betrekking hebben op vier niveaus. Op *taakniveau* wordt informatie gegeven over hoe goed de taak begrepen en uitgevoerd is. Op *procesniveau* wordt geverifieerd wat nodig is in het proces van uitvoering om de taak goed uit te voeren.

Feedback op *zelfregulatie* niveau bevordert de zelfstandigheid en metacognitieve vaardigheden van de leerling. Mogelijke misconcepties opsporen is op alle bovengenoemde niveaus belangrijk. Feedback op *zelfniveau* heeft betrekking op persoonlijke evaluatie en aandacht voor de leerling. Omdat dit feedbackniveau doorgaans weinig informatie over de uitvoering van de taak omvat, wordt dit niet beschouwd als echte feedback. Indien er een duidelijke relatie met de taak wordt gegeven kan het er wel toe leiden dat leerlingen zich beter inspannen. Als deze relatie niet wordt gelegd kan het zelfs een negatief effect sorteren. Hattie en Timperley merken op dat feedback het meest effectief is als gestart wordt bij de taak, dan overgaat naar het proces en daarna naar het zelfregulatie niveau. Zij concluderen dat feedback op proces- en zelfregulatie niveau het meest krachtig is om effectief te leren. Feedback op taakniveau kan worden gebruikt om inzicht, leerstrategieën en zelfregulatie te bevorderen. De effectiviteit wordt dus verhoogd als taakfeedback wordt gebruikt in combinatie met andere feedbackniveaus.

Hattie en Timperley geven aan dat feedback op *zelfregulatie* niveau de zelfstandigheid van leerlingen en metacognitieve vaardigheden van de leerlingen bevordert. Van der Schaaf en Oosterbaan (2009) benadrukken het belang van feedback waarbij leerlingen inzicht krijgen in het eigen leerproces. Inzicht krijgen in leerprocessen speelt op de onderzoeksschool een belangrijke rol. Zo kunnen leerlingen en leerkrachten invloed uitoefenen op de (eigen) leerprocessen.

Feedback op taakniveau kan het beste tijdens of aansluitend de les gegeven worden (Hattie & Timperley, 2007). Foutieve antwoorden worden direct gecorrigeerd en vervangen door correcte antwoorden welke verankerd kunnen worden. Feedback waarbij zelfregulerende processen een belangrijke rol spelen kunnen enigszins uitgesteld worden. De hoeveelheid en vorm van feedback moet worden afgestemd op de leerdoelen, maar ook op leerling-eigenschappen (Narcis & Huth, 2004). Sterkere leerlingen hebben vaker uitgestelde, faciliterende feedback nodig, terwijl zwakkere leerlingen juist gebaat zijn bij directe en directieve feedback (Moreno, 2004). Daarmee is niet gezegd dat feedback op zelfregulatie niveau minder belangrijk is voor zwakkere leerlingen. Juist zij hebben meer

aandacht nodig bij zelfsturing waarin zij stap voor stap gesteund kunnen worden.

2.2 Het leren van de leerkracht

Om goede feedback te kunnen geven zijn bepaalde vaardigheden en attitudes van leerkrachten nodig. Vermeulen en Ros (2009) stellen dat leerkrachten, net als leerlingen leren door feedback. Feedback op eigen professioneel handelen, reflecteren en onderzoeken zijn essentiële processen en hangen nauw met elkaar samen. Deze drie componenten zijn gericht op de eigen professionele ontwikkeling en de verbetering van het handelen van leerkrachten, maar steeds vanuit een andere invalshoek. *Feedback* door collega's, schoolleiding, leerlingen en ouders kan ge- en ongevraagd tot stand komen, maar ook systematisch georganiseerd worden door bijvoorbeeld personeelsbeleid. *Reflecteren* is het gestructureerd terugblikken op en nadenken over het eigen handelen. Je zoekt als het ware feedback vanuit jezelf, op jezelf. Door *onderzoek* uit te voeren wordt een leercyclus doorlopen waarmee op systematische wijze antwoord wordt gezocht op een van te voren geformuleerde vraag. Zinnvolle feedback moet gekoppeld zijn aan doelen die de school geformuleerd heeft, en zal aansluiten op de visie en het onderwijsconcept dat de school hanteert.

Uit onderzoek is gebleken dat een leer- en ontwikkeltraject voor leerkrachten ondersteuning nodig heeft anders zullen leerkrachten onvoldoende vorderingen maken of snel weer terugvallen in hun bestaande routines (Hoekstra, 2007). Leerkrachten zijn praktisch ingesteld waardoor het leren van de leerkracht meestal informeel, tijdens dagelijkse activiteiten plaatsvindt (Windmuller, 2012).

2.3 Scaffolding

Scaffolding is het geven van responsieve, contingente hulp die tijdelijk is en gericht is op het overdragen van verantwoordelijkheid (van der Pol, 2012). Het is een cyclisch proces waarbij de eerste stap, het stellen van een *diagnose*, een cruciale rol speelt. Hieronder wordt het inschatten van de kennis of het begrip van een leerling verstaan. Om de hulp goed aan te kunnen passen aan het huidige niveau van de leerling, moet een leerkracht informatie verzamelen waarop hij een diagnose baseert. Dit is de eerste stap, de

diagnosestrategie. Om er zeker van te zijn dat de diagnose juist is, zal de leerkracht zijn diagnose goed moeten verifiëren bij de leerling. Dit is stap twee, de *diagnosecheck*. Als de diagnose gesteld is, kan de daadwerkelijke hulp gegeven worden. Dit is stap drie, de *interventiestrategie*. Om te weten te komen of de leerling ook echt verder geholpen is, kan tenslotte het begrip van de leerling geverifieerd worden. Dit is stap vier, *begrip van de leerling nagaan*, waarbij de leerling uitgenodigd wordt om te bevestigen of deze het begrepen heeft. De leerkracht kan de leerling ook vragen te laten zien dat hij het begrijpt, hierbij krijgt de leerkracht meer zekerheid over het begrip van de leerling.

Op korte termijn is het doel van scaffolding beter begrip bij de leerling. Op lange termijn is het doel de verantwoordelijkheid voor het leren over te dragen aan de leerling waardoor deze zelfstandiger wordt. Dit vindt plaats door middel van fading: het geleidelijk af laten nemen van hulp. Dit proces kan herhaald worden indien een leerling (tijdelijk) niet in staat is om een taak zelfstandig te volgbrengen. Met scaffolding biedt de leerkracht hulp waar nodig is, aansluitend op het niveau van de zone van naaste ontwikkeling van de leerling. Deze hulp op maat is dus afhankelijk van het begrip en de (voor)kennis van de leerling zelf.

Om leerdoelen te behalen richten zowel scaffolding als feedback zich op het stellen van een goede diagnose waarbij de leerkracht aansluit op het niveau van de leerling. Als de leerling inzicht in het eigen leerproces krijgt, kan dit leren verzelfstandigen. Feedback geven hoeft echter niet in te houden dat er altijd hulp gegeven wordt. Soms kan uit de verkregen feedback duidelijk worden dat de leerling zelfstandig verder kan. Er is dan geen hulp op maat (meer) nodig. Verkregen informatie geeft de leerkracht zo inzicht in de vorderingen. In het "hulp-op-maat-model" van van der Pol (2012) is feedback als onderdeel opgenomen van de interventiestrategie maar is niet verder uitgewerkt. In dit onderzoek is het verband tussen feedback en de aansluiting op ontwikkelbehoeften van leerlingen erg belangrijk. Derhalve is het feedbackmodel van Hattie & Timperley (2007) verweven in het scaffoldingmodel van van der Pol (2012) tot een nieuw observatiemodel. Dit "feedback-op-maat-model" is een observatiemodel dat de leerkracht zowel in de rol als begeleider van leer- en ontwikkelprocessen, als in de rol van

lerende informatie geeft over de afstemming op begrip en kennisniveau van de leerling of zichzelf, in relatie tot beoogd(e) doel(en). In bijlage 1 is het observatiemodel “feedback-op-maat” opgenomen waarin aanvullende informatie wordt gegeven betreffende de werkwijze.

Samengevat blijkt uit bovenstaand theoretisch kader dat de professionele houding en vaardigheden van leerkrachten ten opzichte van feedback (door) kan ontwikkelen indien praktijkondersteuning, en aansluiting op het kennis- en vaardigheidsniveau van de leerkracht geboden wordt, waardoor de nieuwe inzichten toegepast kunnen worden in de eigen werksituatie. Dit heeft geleid tot de onderzoeksvraag: *Leidt specifieke feedbacktraining en -begeleiding tot gewenste professionele vaardigheden en attitudeverandering bij de leerkrachten, waarbij leer- en ontwikkelbehoeften van leerlingen herkend worden en passende feedback kan volgen?* Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn een zestal deelvragen onderzocht:

- 1) Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten over feedback?
- 2) In hoeverre geven leerkrachten passende feedback in de dagelijkse schoolpraktijk?
- 3) Wat zijn de knelpunten die de leerkrachten ervaren in relatie tot feedback?
- 4) Wat moet een feedbacktraining voor leerkrachten inhouden om met voldoende vertrouwen, basiskennis en –vaardigheden een learning on the job traject aan te gaan?
- 5) Wat zijn de waarneembare resultaten na de training en na verloop van een cyclisch leerproces ten aanzien van kennis/toepassing en vaardigheden bij het geven van feedback in onderwijssituaties?
- 6) Hoe wordt het geven van feedback ervaren door leerkrachten na de training en interventieperiode?

3 Methoden

3.1 Design

Omdat het doel van het onderzoek het creëren van een nieuwe, betere situatie is, waarin leerkrachten middels feedback beter kunnen afstemmen op het ontwikkelingsniveau van leerlingen, is gekozen voor een actieonderzoek (Baarda, de Goede & Teunissen, 2009). Het onderzoek is teambreed uitgevoerd. De

onderzoeker heeft wegens haar functie binnen het team niet als participant deelgenomen aan het onderzoek. Wel heeft de onderzoeker de interventies gepleegd om het onderzoek te leiden. Hiernaast heeft de onderzoeker ook een begeleidende rol gehad om zowel de individuele ontwikkelingen met de leerkracht in kaart te brengen en te evalueren, alsmede de teamontwikkelingen in kaart te brengen en met het team te evalueren. De onderzoeker heeft de objectiviteit zo veel mogelijk gewaarborgd door de leerkrachten middels filmbeelden, op eigen handelen te laten reflecteren (stimulated recall). Leerkrachten konden hierbij ook gebruik maken van het observatiemodel “feedback-op-maat” waardoor (ontwikkelingen in) het eigen gedrag zichtbaar werd(en).

3.2 Respondenten

Dit actieonderzoek werd uitgevoerd op een reguliere basisschool met 19 teamleden, waarvan 5 fulltimers. Het team bestond uit 16 vrouwen en 3 mannen. Er waren twee kleutergroepen, een groep 3, twee groepen 4/5, twee groepen 6/7 en twee groepen 7/8. Omdat de onderzoeker niet participeerde in het onderzoek hebben maximaal 18 respondenten deelgenomen. Het onderzoek werd opgedeeld in drie deelstudies waaraan verschillende aantallen respondenten hebben deelgenomen. In de procedure-omschrijving wordt dit nader toegelicht. Vijftien van de 18 respondenten zijn lesgevende leerkrachten. Zes van de 15 lesgevende leerkrachten hebben hun onderwijsdiploma behaald na 2000. Alleen de lesgevende leerkrachten zijn betrokken bij deelstudie twee en drie. Door langdurig ziekteverlof hebben 2 van de 15 lesgevende leerkrachten op een bepaald moment niet meer deelgenomen aan het onderzoek. Dit wordt vermeld in de procedurebeschrijving en meegenomen in de analyse en conclusie.

3.3 Procedure en instrumenten

Deelstudie één

Het onderzoek bestaat uit drie deelstudies. De eerste deelstudie is een voorstudie waarin het beginniveau van het team in kaart kan worden gebracht ten aanzien van kennis/inzichten, vaardigheden en attitude betreffende feedback. Hiervoor zijn een drietal instrumenten ingezet:

Mindmap

In het eerste onderdeel van de eerste deelstudie is een mindmap aangevuld. Centraal stond de term “feedback” opgenomen waaraan verwante begrippen werden gelinkt: wie (is betrokken bij feedback?), wat (versta je onder feedback?), waar/wanneer (moet feedback gegeven worden?), hoe (geef je of verloopt feedback?) en waarom (wordt feedback gegeven?). Deze begrippen zijn herleid uit de door Ros (2009) en Hattie en Timperley (2007) aangegeven factoren waarmee rekening gehouden kan worden bij het geven van feedback. De leerkrachten vulden deze vijf begrippen aan met hun idee of kennis ten aanzien van feedback. Er was ook gelegenheid om zelf opmerkingen te plaatsen. De aan te vullen mindmap is bijgevoegd in bijlage 2. Er is bewust voor gekozen om het management en de niet lesgevende intern begeleider hierbij te betrekken. Hun associaties met feedback werden ook belangrijk geacht. Aan dit onderdeel namen alle 18 teamleden deel.

Observatie

Voorafgaande aan het onderzoek is het observatiemodel “feedback-op-maat” ontwikkeld. Dit observatiemodel is besproken in paragraaf 2.3 “scaffolding”. Nadat een proefgebruik had plaatsgevonden, is het model, de werkwijze en de eerste bevindingen gepresenteerd aan studenten en docenten van de master leren en innoveren. Hiermee is het observatiemodel gevalideerd. Voor deelstudie één van het onderzoek is in iedere groep een feedbackactiviteit gefilmd. De negen leerkrachten die gefilmd werden vertegenwoordigden zo een afspiegeling van het team. De feedbackinteracties werden aan de hand van het observatiemodel geanalyseerd waardoor een teambeeld gevormd kon worden ten aanzien van gegeven feedback.

Topicinterview.

Een topicinterview is een iets meer gestructureerde vorm van open interview (Baarda, De Goede & Teunissen, 2009). Voor het topicinterview zijn acht leerkrachten, die een afspiegeling van het team vormden, geïnterviewd. Daar waar kon betrof het andere leerkrachten dan bij de observaties, zodat een zo goed mogelijk teambeeld kon worden gevormd. In het interview werden de topics kennis/inzichten, vaardigheden en houding

voorgelegd. Het interview is met een recorder opgenomen.

In deelstudie één hebben de niet lesgevende teamleden niet deelgenomen aan de observatie en het topicinterview.

Deelstudie twee

Voor de tweede deelstudie is een *feedbacktraining* ontworpen op basis van verkregen informatie en de conclusies uit de eerste deelstudie. De opzet van deze training is opgenomen in bijlage 3. Deze training, die moest aansluiten op de kennis, de vaardigheden en de leerkrachteigenschappen, is gebaseerd op de negen stappen van instructie van Gagné. Een groot deel van het team was opgeleid volgens cognitivistische leerprincipes waarop de negen stappen van instructie gebaseerd zijn. In de training werd de theorie ondersteund door filmbeelden en toegepast op herkenbare voorbeelden uit de onderwijspraktijk.

Het managementteam en de interne begeleider hebben deelgenomen aan deelstudie twee, waardoor 18 teamleden hieraan deelgenomen hebben.

Deelstudie drie

De derde deelstudie bestond uit twee onderdelen die de vorderingen ten aanzien van feedback evalueren. Hiervoor zijn een drietal instrumenten ingezet:

Herhalende observaties

In iedere groep zijn alle lesgevende leerkrachten twee keer geobserveerd tijdens feedbackactiviteiten. Deze observaties zijn gefilmd. Na de start van het schooljaar bleek dat één lesgevende leerkracht voor langere duur met ziekteverlof moest gaan. Zij is vervangen door een van onze parttimers die daardoor de rest van het schooljaar fulltime ingezet kon worden. Hierdoor hebben 14 leerkrachten deelgenomen aan deelstudie drie. De eerste observaties vonden plaats binnen een maand na de training. Na de observatie zijn de opgenomen filmbeelden naar de leerkracht gemaild. De eigen filmbeelden konden voorafgaand aan het interview worden bekeken.

Stimulated recall interview

Middels stimulated recall interviews, en het observatiemodel “feedback-op-maat”, is met alle gefilmde, 14 leerkrachten, bekeken hoe de

vorderingen ten aanzien van feedback geven, zich ontwikkelden. Bij het terugkijken van de filmbeelden werd het geheugen voor het eigen handelen gestimuleerd en het verwoorden hiervan ondersteund. Met behulp van het observatiemodel kon de leerkracht nu zelf aangeven wat er gebeurde en de stappen van zijn of haar handelen in volgorde aantekenen in het observatiemodel. Zo kon de leerkracht zelf ook zien en beoordelen of het eigen leerkrachthandelen, zeker ten aanzien van feedback, passend was bij de leersituatie en het leer- en ontwikkelniveau van de leerling. De begeleider/onderzoeker stelde daarbij kritische vragen die de leerkracht stimuleerde tot zelfreflectie zodat deze eigen inzichten kon ontwikkelen en verwoorden. Na ongeveer anderhalve maand werd bovenbeschreven procedure herhaald. Leerkrachten konden zo vaststellen hoe de vorderingen ten aanzien van het geven van feedback verliepen.

Open en gesloten vragenlijst

Aan het eind van het cyclisch leerproces is bij lesgevende leerkrachten een vragenlijst met open en gesloten vragen afgenomen. In deze periode werd nog een leerkracht voor langere tijd ziek waardoor 13 leerkrachten de vragenlijst hebben ingevuld. De vragenlijst is gebaseerd op een bestaande vragenlijst uit het feedbackonderzoek van van den Bergh (2013). Middels de vragenlijst werd het learning-on-the-job programma en het eigen feedbackleerproces geëvalueerd. In de vragenlijst werden kennis-, vaardigheden- en attitude-ontwikkelingen ten aanzien van feedback geëvalueerd. De vragenlijst is opgenomen in bijlage 4.

Voor de betrouwbaarheid van dit onderzoek zijn voor beantwoording van deelvraag 3 de instrumenten topicinterviews en observaties ingezet. Voor beantwoording van deelvraag 5 zijn de instrumenten observaties en stimulated recall ingezet. Hierdoor is sprake van methodische triangulatie.

3.4 Data-analyse

Verwerking van de mindmap-gegevens

Alle opmerkingen zijn per categorie verzameld en geanalyseerd. De categorieën “wat” en “hoe” zijn geanalyseerd volgens de templatebenadering waarbij het labelingsysteem is gebaseerd op de feedbacktheorie van Hattie en Timperley

(2007). De categorieën “wie, waar/wanneer, waarom” en “open reacties”, zijn tot stand gekomen op basis van verzamelde data. Per categorie werden de uitspraken gelabeld. De reacties van de leerkrachten konden, gezien de aard van de reacties, in meerder dimensies worden ondergebracht (Baarda, de Goede & Teunissen, 2009). De codelijsten met een aantal voorbeeldreacties en het overzicht van het aantal gegeven reacties per dimensie zijn opgenomen in bijlage 5. Op basis van de hoeveelheid en in welke vorm een code voorkomt zijn conclusies getrokken.

Er is een check geweest op interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. De codes en de eraan gekoppelde gegevens, zijn gecontroleerd door een tweede beoordelaar. Dit heeft niet geleid tot herformulering van de codes, echter wel tot herlabeling van vijf van de honderd opmerkingen.

Voorstudie observaties

Er zijn negen observaties verricht, in iedere groep één. De filmbeelden zijn door de onderzoeker geanalyseerd met het observatiemodel “feedback-op-maat”. Een collega-onderzoeker is gevraagd om de filmopnames te bekijken en het observatiemodel in te vullen ter controle. Na de eerste analyses werd snel duidelijk dat gegeven feedback niet altijd voldeed aan de feedbackniveaus zoals Hattie en Timperley hadden omschreven. Er was immers nog geen feedbacktraining gegeven. Er is besloten dat gegeven feedback, ook al voldeed deze inhoudelijk nog niet helemaal aan de feedbackniveaus, wel hierop ingedeeld werden indien de overeenkomst groot was. Uit de filmbeelden kon overigens ook opgemaakt worden waarom gegeven feedback niet volwaardig kon zijn. Hierover in “resultaten uit deelstudie één” meer. Na vier controles was de overlap meer dan 90% waarna de onderzoeker de daarop volgende filmopnames zelfstandig heeft geanalyseerd. Deze gegevens zijn verwerkt in diagrammen, waarbij de beginsituatie in beeld gebracht kon worden.

Topicinterview

De acht opgenomen topicinterviews zijn letterlijk uitgeschreven (transcriptie) en vervolgens per topic gecodeerd. De codelijsten zijn tot stand gekomen op basis van verzamelde data. De uitspraken van de leerkrachten konden, gezien de aard hiervan, in

meerdere dimensies worden ondergebracht. Deze codelijsten, met een aantal voorbeeldreacties, en het overzicht van het aantal gegeven reacties per dimensie zijn te vinden in bijlage 6. Op basis van hoeveelheid en vorm waarin een code voorkomt zijn conclusies getrokken.

Een tweede beoordelaar heeft de codering en het labelen van de uitspraken gecontroleerd. Dit heeft alleen bij de topic “kennis” geleid tot herformulering van de code “feedback inhoudelijke kenmerken”. Hierin waren aanvankelijk twee dimensies onderscheiden: a) voorkennis in relatie tot beoogd doel, en b) doeloverdracht bij instructie. Veel uitspraken bleken echter betrekking te hebben op de haalbaarheid en toetsbaarheid van de beoogde doelen. Daarom is besloten dit als derde dimensie op te nemen.

De feedbacktraining

De conclusies uit deelstudie één vormden de basis voor de inhoud van de training. Vragen, reacties en dergelijke zijn tijdens de training voor zover mogelijk direct verhelderd. De onderzoeker heeft aantekeningen gemaakt en gebruikt in de verdere begeleiding.

Verwerking van de observatiegegevens, stimulated recall en de inzet van het observatiemodel

De leerkrachten hebben de eigen filmopnamen voorafgaand aan het stimulated recall interview ontvangen waardoor de een voorbereiding op het interview mogelijk werd. In het interview is met de leerkracht de fases in leerlingbegeleiding en niveaus van feedback onderscheiden en genoteerd in het observatiemodel. De werkwijze hiervan is beschreven in het “feedback-op-maat” observatiemodel. De gegevens uit ingevulde observatiemodellen, zijn verwerkt in diagrammen, waardoor ontwikkelingen in beeld konden worden gebracht.

Open en gesloten vragenlijst

De verzamelde gegevens uit de gesloten vragen zijn geteld en in overzicht gebracht in tabellen. De verzamelde gegevens uit de 14 open vragen zijn per vraag gecodeerd op basis van verzamelde data. Bij 6 van de 14 open vragen konden de reacties in meerdere dimensies worden ingedeeld. In de codelijsten is vermeld welke vragen dit betrof. De codelijsten met een aantal voorbeeldreacties uit

de open vragen, en overzichten van het aantal gegeven reacties op open en gesloten vragen, zijn bijgevoegd in bijlage 7. Een tweede beoordelaar heeft de codering en de daaraan verbonden reacties, gecontroleerd. Dit heeft niet geleid tot herformulering van de codes, of tot herlabelen van de opmerkingen.

4 Resultaten

4.1 Resultaten uit deelstudie één

Mindmap

De verkregen informatie uit de mindmap droeg bij aan beantwoording van deelvraag: *Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten over feedback?* Leerkrachten vinden dat zijzelf feedback moet geven. Eén leerkracht gaf aan dat het management dit moest doen. Er werd meermaals expliciet aangegeven dat leerlingen zowel feedbackontvanger als –gever konden zijn. Toch werden leerlingen niet altijd vermeld als feedbackdeelnemers. Drie maal werd feedback ook in verband gebracht met coaching of omgang met teamleden of ouders.

Op “wat” feedback in zou moeten houden werd het belang van feedback op procesniveau en op zelfregulatie niveau veel vaker gemeld dan feedback op taakniveau. De koppeling aan doelen werd slechts één keer vermeld. Feedback op zelfniveau werd weinig genoemd. De meerderheid gaf aan dat feedback tijdens of aansluitend de lesactiviteit gegeven moet worden. Voor of na de lesactiviteit kwam ook vaak voor.

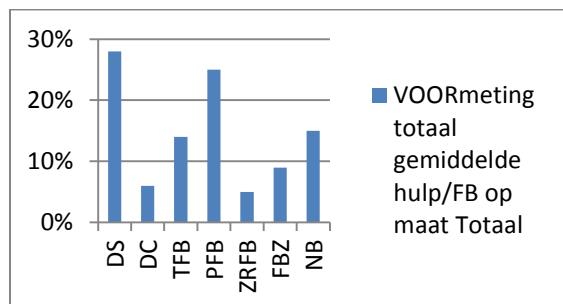
Uit reacties op “hoe” feedback gegeven zou moeten worden bleek dat het meest geassocieerd werd met terugblikken (feedback). Feed-up en feed-forward komen beduidend minder voor. Er waren veel “overige” reacties die betrekking hadden op emotionele factoren (feedback mag niet veroordelend zijn) of het bewaken van een fijne sfeer. Overige reacties hadden ook betrekking op individuele (leerkracht)coaching.

Op de “waarom-vraag” werd aangegeven dat feedback een middel is om autonomie, motivatie en metacognitie te bevorderen. Een ruimere interpretatie van het begrip feedback werd duidelijk door de reacties als: “teamcommunicatie kan verbeterd kon worden door feedback” en “feedback geven op het schoolontwikkelplan.”

Bij de aanvullende reacties werd voornamelijk gewezen op het belang van respectvolle communicatie waaraan vertrouwen ten grondslag moet liggen. Men vond dat feedback opbouwend moet zijn, en ook ingezet moet worden ter ondersteuning van het (feedback)professionaliseringsplan voor de leerkrachten. Eén leerkracht wees op het belang van goed klassenmanagement om feedback te geven.

Observaties

Gegevens uit observaties en de daarbij behorende filmbeelden hebben bijgedragen aan het beantwoorden van de deelvragen: *In hoeverre geven leerkrachten passende feedback in de dagelijkse schoolpraktijk?* en: *Wat zijn de knelpunten die de leerkrachten ervaren in relatie tot feedback?* Nadat de filmbeelden middels het observatiemodel geanalyseerd waren, zijn de percentages omgezet in grafieken waarin dezelfde afkortingen zijn gehanteerd als in het observatiemodel. Figuur 1 toont dat geboden leerlingbegeleiding voor 28% bestaat uit de diagnosestrategie en 6 % bestaat uit een diagnosecheck. Deze beide stappen, maar vooral de diagnosecheck, zijn van wezenlijk belang om op basis van deze kennis, passende feedback te kunnen geven. Feedback zonder gedegen check kan niet goed aansluiten op de

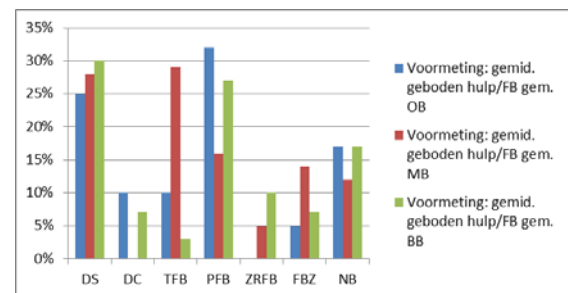


Figuur 1. Gemiddelde hulp/feedback in de voormeting. N=144

leerbehoeften (van de Pol, 2012). Er is immers weinig nagegaan of de interpretatie van de kennis of het probleem van de leerling klopt. Uit filmbeelden blijkt dat er vlot wordt overgegaan op aangeven of antwoorden goed of fout zijn, om vervolgens meer instructie en directe hints te geven. Ook bij feedback op procesniveau werd vaak waargenomen dat leerkrachten uitleg gaven of voordeden, zonder de leerling er daadwerkelijk bij te betrekken of na te gaan of deze vervolgens zelf verder kon

werken. Procesniveau feedback en zelfregulatie feedback hadden niet de kwaliteit die het moest hebben, maar zoals in paragraaf 3.4 is aangegeven, werd in het vooronderzoek op de kenmerken van de niveaus gelabeld. De stap “nagaan van het begrip” bestond voornamelijk uit het stellen van gesloten vragen.

Er werden overigens grote individuele verschillen tussen leerkrachten geconstateerd, alsook verschillen tussen de onderbouw (groepen 1 en 2), de middenbouw (groepen 3, 4 en 5) en de bovenbouw (groepen 6, 7 en 8). In figuur 2 is dit weergegeven. In de



Figuur 2. Hulp/feedback per bouw in de voormeting. N=144

middenbouw werd zelfs geen diagnosecheck uitgevoerd, taakgerichte feedback kwam er het meest voor en er werd relatief veel feedback op zelfniveau gegeven. Van de drie bouwen werd in de middenbouw het minst procesniveau feedback gegeven en werden bijna uitsluitend gesloten vragen gesteld in het nagaan van begrip. De onderbouw haalde met 10% de hoogste score op de diagnosecheck en uit filmopnamen bleek dat “nagaan van begrip” meer gebaseerd was op het stellen van open vragen dan in de bovenbouw, waar even hoog werd gescoord op deze stap. In de bovenbouw ging men de strategie van de leerling wel goed na, maar de diagnosecheck was ook relatief ondervertegenwoordigd (7%). Bij de bovenbouw viel op dat er weinig taakniveau feedback gegeven werd en juist veel aansluiting werd gezocht op procesniveau. In de onderbouw werd geen feedback op zelfregulatie waargenomen.

Het is lastig te beoordelen of leerkrachten bovengenoemde knelpunten (zo) hebben ervaren bij het geven van feedback. Theoretische en praktische feedbackkennis was immers nog niet uitgewisseld. Wat wel waargenomen kon worden is dat leerlingen die hulp vroegen niet allemaal door de leerkracht

geholpen konden worden. Dit was overigens een vaak gehoorde opmerking van leerkrachten: “Ik wil graag feedback geven, maar er is altijd tijdgebrek.”

Topicinterviews

Voor beantwoording van deelvraag *Wat zijn de knelpunten die de leerkrachten ervaren in relatie tot feedback?* zijn ook de gegevens uit het topicinterview gebruikt. Op gebied van kennis/inzichten ten aanzien van feedback wordt drie maal gerefereerd aan doelen; twee maal wordt gewezen op het belang van voorkennis ten aanzien van het beoogde doel, en een keer worden doelen in relatie met verlengde instructie gebracht. Toch wordt vijf maal aangegeven, dat *ter afsluiting* vastgesteld of getoetst moet worden of beoogde doelen behaald zijn. Er werd verschillend gedacht over het tijdstip van feedback geven. Drie van de acht leerkrachten gaven aan geleerd te hebben om aan te sluiten op leerbehoeften van leerlingen door onder andere te letten op lichaamssignalen. Verder werd aangegeven, dat men geleerd had dat feedback een positieve boodschap moest inhouden. Toch gaven de meeste respondenten aan in de opleidingstijd of bij cursussen weinig over feedback te hebben geleerd. Een leerkracht koppelde feedback meer aan persoonlijke coaching.

Voor wat betreft *vaardigheden ten aanzien van feedback* vond de helft van de leerkrachten zichzelf bekwaam in het toepassen van feedback. Twee van de acht leerkrachten achtten zichzelf niet bekwaam hierin. De meerderheid van de leerkrachten vond dat hij of zij goed afstemt op de leerbehoeften en de voorkennis van leerlingen, bewust feedback toepast en goed observeert. Ook werd gemeld dat men goed in staat was om te selecteren welke leerlingen urgent feedback nodig hebben.

Uit de *attitudereacties* blijkt men minder zelfverzekerd te zijn. De meerderheid van de leerkrachten zegt feedback zeer belangrijk te vinden en zich er verder in te willen verdiepen. Alle geïnterviewde leerkrachten geven aan dat op gebied van feedback nog een professionele inhaalslag te behalen is. Een leerkracht beaamt het belang van feedback, maar past het wegens gebrek aan kennis niet toe. Een andere leerkracht betwijfelt of middels feedback wel de juiste leerlingbegeleiding gegeven kan worden. Een tweetal leerkrachten geven aan

dat zij graag duidelijke feedbackhandvatten willen ontvangen en op eigen handelen willen terugzien. Men hoopt door feedback de betrokkenheid, zelfvertrouwen, zelfregulatie en autonomie bij leerlingen te stimuleren.

4.2 Resultaten uit deelstudie twee

De opbrengsten uit het eerste deelonderzoek hebben bijgedragen aan het beantwoorden van de deelvraag: *Wat moet een feedbacktraining voor leerkrachten inhouden om met voldoende vertrouwen, basiskennis en –vaardigheden een learning on the job traject aan te gaan?* Hiermee kon aangesloten worden op de feedbackvoorkennis van het team. In de training moest het containerbegrip feedback, worden toegelicht met behulp van de feedbacktheorie van Hattie & Timperley (2007) zodat helder werd dat feedback op leerprocessen van leerlingen beoogd werd.

In het bijzonder moest aandacht worden besteed aan de onlosmakelijke koppeling tussen feedback, doelen en de cyclus die goede feedback doorloopt. In de training is het doel van de training exemplarisch behandeld middels de feedbackcyclus: er werd teruggekeken op hoe het team ervoor stond voor wat betreft feedback geven, het beoogde resultaat is besproken en vervolgens de erbij gekozen acties en de planning om dit doel te bereiken.

In de training is ook ingegaan op de discrepantie tussen de door leerkrachten geformuleerde feedbacksituatie, die uit de wordwebs en de topicinterviews naar voren kwamen, en de werkelijke situatie, die vooral bleek uit de observaties. Hoewel gelet is op de opbouwende toon, is de kans aangegrepen om realistische kritiek te geven. Daarbij kon het nut en het doel van de feedbacktraining, nog een keer benadrukt worden. Vervolgens werd nagegaan of de kritiek vervelend werd gevonden, hetgeen niet het geval bleek te zijn. Hiermee kon worden aangetoond dat feedback niet altijd alleen een positieve boodschap in hoeft te houden, maar wel een respectvolle benadering waarbij realistische doelen worden gesteld.

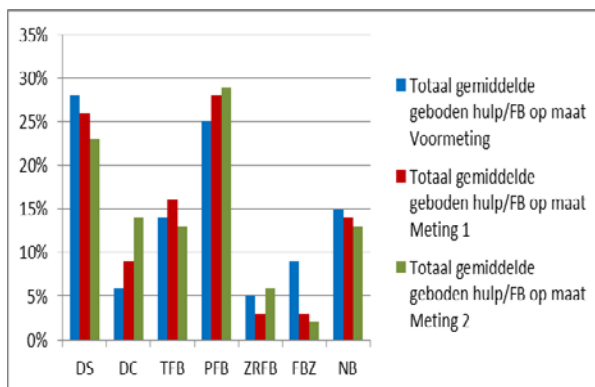
Uit deelstudie één bleek dat een praktische, stapsgewijze training op prijs werd gesteld. Daarom werd in de training veelvuldig gebruik gemaakt van praktijkvoorbeelden en overzichten waarin besproken kennis was samengevat. In een feedbackblog kon theorie,

en de behandelde voorbeelden nog eens worden opgezocht. Ook bood de blog gelegenheid om feedbacktips en -ideeën in teamverband met elkaar uit te wisselen. Afsluitend werd het praktische vervolg van het onderzoek uitgelegd, en nagegaan of de teamleden met vertrouwen aan de volgende stap konden beginnen. In bijlage 3 zijn de negen stappen van de feedbacktraining toegelicht.

4.3 Resultaten uit deelstudie drie

Observaties en stimulated recall interviews

Middels herhalende observaties, de stimulated recall interviews en de filmanalyses met behulp van het observatiemodel, kon de volgende deelvraag beantwoord worden: *Wat zijn de waarneembare resultaten na de training en na verloop van een cyclisch leerproces ten aanzien van kennistoepassing en vaardigheden bij het geven van feedback in onderwijsituaties?* Figuur 3 laat de gemiddelde ontwikkelingen zien, en de figuren 4, 5 en 6 geven deze per bouw aan.

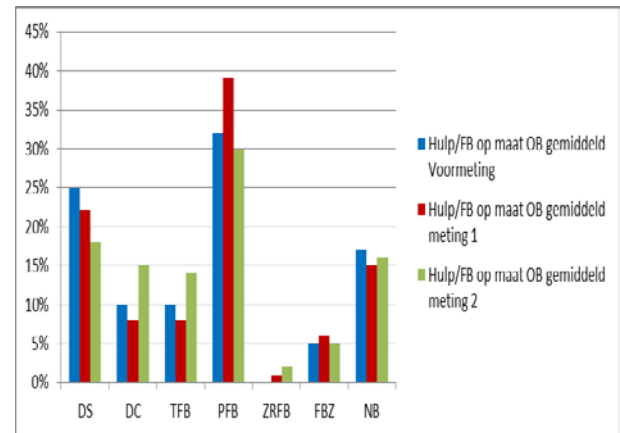


Figuur 3. Gemiddelde hulp/feedback bij de voormeting, meting 1 en meting 2. N=1033

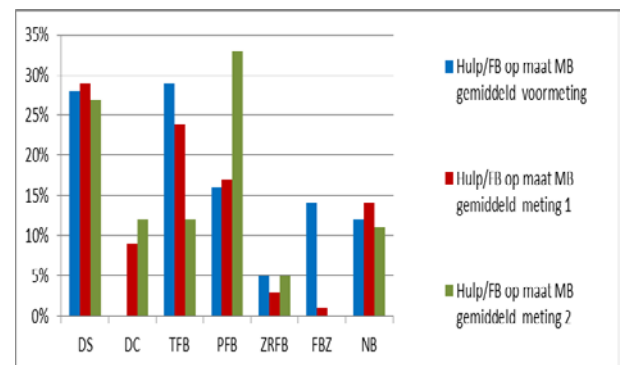
Bij de gemiddelde metinggegevens valt op dat de diagnosestrategie vermindert maar de diagnosecheck juist toeneemt van 6% in de voormeting, naar 14% in de tweede meting. Ook opvallend was dat de hoeveelheid gegeven feedback op procesniveau over alle metingen bleef toenemen. De hoeveelheid gegeven feedback op zelfregulatie-niveau nam de eerste meting af om vervolgens weer te verdubbelen. Feedback op zelfniveau nam na iedere metingen af.

Ook bij de eerste en de tweede meting werden grote verschillen waargenomen. In de praktijk was duidelijk waarneembaar dat er verschillen in persoonlijke vorderingen werden

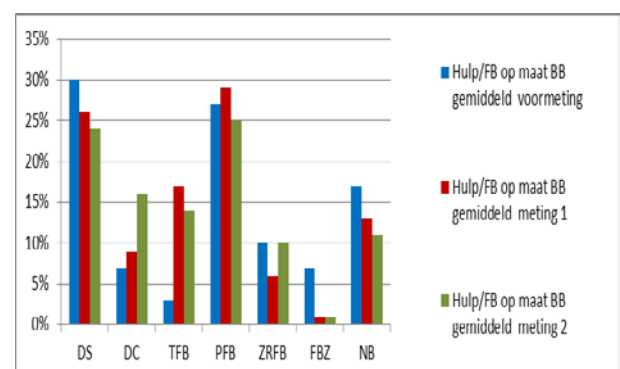
gemaakt. In de eerste en tweede meting waren er, evenals in de voormeting, opvallende verschillen waar te nemen tussen de onderbouw, middenbouw en bovenbouw. In conclusie en discussie wordt dieper ingegaan op deze resultaten.



Figuur 4. Hulp/feedback op maat in de onderbouw, bij de voormeting, meting 1 en meting 2. N=278



Figuur 5. Hulp/feedback op maat in de middenbouw, bij de voormeting, meting 1 en meting 2. N=396



Figuur 6. Hulp/feedback op maat in de bovenbouw, bij de voormeting, meting 1 en meting 2. N=359

Vragenlijst

Uit de opbrengsten van de vragenlijst is de deelvraag *Hoe wordt het geven van feedback*

ervaren door leerkrachten na de training en interventieperiode? beantwoord. De opbrengsten van de vragenlijst worden per item besproken.

Het eerste item was kennis ten aanzien van feedback. De vragen A tot en met E waren combinaties van gesloten vragen waarop een toelichting gegeven kon worden. Uit tabel 1 blijkt dat alle leerkrachten aangeven dat kennis en inzicht, ten aanzien van feedback, is veranderd en dat de nieuwe kennis ook in de klassensituatie is toegepast. Er is (grote) behoefte aan voortzetting van de feedbackbegeleiding, -verdieping en -verankering. Uit de toelichtingen blijkt dat

leerkrachten door de kennis uit de training veel bewuster feedback geven. Bijna alle leerkrachten melden dat de leerdoelen nu duidelijk kenbaar worden gemaakt aan de leerlingen. Meer dan de helft van het team zou graag meer inzicht en begeleiding willen krijgen bij het geven van feedback op zelfregulatie-niveau. Uit de antwoorden op de stellingen, weergegeven in tabel 2, blijkt dat leerkrachten door feedbacktoepassing beter in staat zijn misconcepties bij leerlingen op te sporen en hun leerstijlen kunnen herkennen. Voorts werd aangegeven dat men meer realistische feedback gaf, waarin ook kritiek verweven werd.

Tabel 1

Antwoorden op de toelichtingsvragen betreffende het kennisonderdeel (gesloten vragen)

Gesloten vragen: evaluatie FB kennis	JA	NEE	WEET NIET
A. Is jouw idee over FB veranderd nadat je hebt deelgenomen aan de FB training en filmbesprekingen hebt gehad?	13	0	0
B. Ben je om FB toe te kunnen passen in je groep (meer) gebruik gaan maken van andere kennis of inzichten?	11	2	0
C. Zijn er veranderingen in, hoe jij de doelen formuleert aan leerlingen?	11	2	0
D. Heb je voldoende kennis en inzicht in de niveaus van FB waardoor je herkent (.....t/m) FB begeleiding nodig heeft?	8	2	3
E. Geef aan wat je mogelijk wil: meer kennis t.a.v. FB	6	7	n.v.t.
meer begeleiding t.a.v. FB	8	5	n.v.t.
meer verdieping t.a.v. FB	10	3	n.v.t.

Tabel 2
Antwoorden op de stellingen betreffende het kennisonderdeel

Stelling	Mate van eens zijn				
	Niet	Enigszins	Neutraal	Eens	Helemaal
Gesloten vragen / stellingen t.a.v. KENNIS (11)					
1. Mijn kennis die ik kan toepassen tijdens leerprocessen is door de training vergroot.	0	1	0	9	3
2. De relatie tussen gestelde leer- en ontwikkeldoelen en FB is helder.	0	4	2	6	1
3. N.a.v. de FB training weet ik hoe ik gericht FB kan geven.	0	1	1	10	1
4. Met de FB kennis kan ik leerprocessen/leeropbrengsten positief beïnvloeden.	0	0	2	7	4
5. Door FB verdieping weet ik waar ik op moet letten in het leerproces van de leerlingen.	0	0	5	7	1
6. Bij het geven van FB tijdens leerprocessen herken ik misconcepties bij leerlingen.	0	0	3	8	2
7. FB helpt mij inzicht te krijgen in de leerstrategie of leerstijl van de leerlingen.	0	1	1	8	3
8. FB helpt mij inzicht te krijgen in wat een leerling motiveert of stimuleert bij het leren en organiseren.	0	1	2	6	4
9. Ik weet hoe ik FB kan geven gericht op metacognitie.	0	2	6	5	0
10. Mijn FB is realistisch en kan elementen bevatten van zowel bevestiging, kritiek als constructieve inhoud.	0	0	4	8	1
11. In mijn FB relateer ik mijn complimenten of kritiek nu meer aan een taak/handeling/houding.	0	0	2	9	2

Uit tabel 3 blijkt dat alle leerkrachten, op één na, aangeven dat hun houding ten aanzien van feedback veranderd is. Bijna iedereen geeft aan dat dit ook waarneembaar is in de lesactiviteiten. Drie leerkrachten gaven aan dit niet te weten. Uit de toelichting blijkt dat deze leerkrachten zeer bewust bezig zijn met het verwoorden van doelen en het geven van feedback, maar er zelf niet zeker van zijn of dit wel voldoende is. Het merendeel van de leerkrachten gaf aan bewust bezig te zijn met feedback geven, leerdoelen te expliciteren en af te stemmen op leerbehoeften van leerlingen. Uit de antwoorden op de stellingen, weergegeven in tabel 4, blijkt dat leerkrachten het belangrijk vinden dat leerlingen leren reflecteren op hun werk en activiteiten. Leerkrachten willen dat leerlingen meer inzicht krijgen in eigen leer- en organisatieprocessen zodat ze hierin zelf vorderingen kunnen plannen en maken en hun eigen leerstijl leren kennen. Voorts geven bijna alle leerkrachten aan het niet meer moeilijk te vinden (opbouwende) kritiek te geven.

Het derde item waren de vaardigheidsvragen. De vragen H, I en J waren

combinaties van gesloten vragen waarop een toelichting gegeven kon worden. De vragen K tot en met N waren open vragen. Uit tabel 5 blijkt dat 10 van 13 leerkrachten vinden dat zij vaardiger zijn geworden in het geven van feedback en de doelen beter overbrengen. Bijna de helft van het aantal leerkrachten gaf aan verschil te merken in de leeropbrengsten en betrokkenheid. Uit de toelichtingen blijkt dat hiermee vooral de verbeterde leerwerkhouding en het toegenomen verantwoordelijkheidsgevoel van leerlingen bedoeld werd. Leerkrachten vonden de bewustwording en de effecten van hun eigen leerkrachtengedrag het belangrijkste wat zij gedurende de training hebben geleerd, en dat hierdoor, en uit verkregen kennis en training, meer mogelijk was dan voorheen werd gedacht. Twee leerkrachten geven aan nog achter te lopen op feedbackontwikkelingen binnen het team en willen graag voortzetting van begeleiding. Alle leerkrachten gaven aan dat de training zeer zinvol was en dat men graag met elkaar verder wil bekwamen in feedback. Er was met name behoefte aan verdieping in het geven van feedback op

zelfregulatie-niveau. Vòòr de feedbacktraining gaven leerkrachten zichzelf gemiddeld 5,4 punten. Na de training was dit gemiddeld 7,1 punten. Uit de antwoorden op de stellingen, weergegeven in tabel 6 blijkt dat leerkrachten beter instaat zijn om tijdens of aansluitend lesactiviteiten feedback te geven. Bijna de helft van de leerkrachten geven aan dat zij het klassenmanagement hebben verfijnd om feedback te kunnen geven. Bijna alle

leerkrachten geven aan tenminste drie feedbackniveaus te hanteren. Meer dan de helft geeft aan dat gegeven feedback nog niet gericht is op metacognitie. En feedback heeft een positieve invloed gehad op de werkhouding en (eind)producten van leerlingen.

Tabel 3
Antwoorden op de toelichtingsvragen betreffende het attitude-onderdeel (gesloten vragen)

Gesloten vragen: evaluatie FB attitude	JA	NEE	WEET NIET
F. Is jouw houding ten opzichte van FB geven in vergelijking met de periode voor de FB training veranderd?	12	1	0
G. Zijn er veranderingen in jouw FB gedrag bij de lesactiviteiten?	9	1	3

Tabel 4
Antwoorden op de stellingen betreffende het attitude-onderdeel

Gesloten vragen/ stellingen t.a.v. ATTITUDE (13)	Mate van eens zijn				
Stelling	Niet	Enigszins	Neutraal	Eens	Helemaal
12. Ik zorg ervoor dat leerlingen weten wat het doel van de les is.	0	3	0	8	2
13. Ik vind het belangrijk om de leerlingen elkaar ook FB kunnen geven.	0	0	1	7	5
14. Ik vind het belangrijk om de leerlingen precies te vertellen hoe ze de taak moeten aanpakken.	3	2	3	4	1
15. Ik vind het belangrijk om in vooral FB te geven op de inhoud van de taak (wat verwacht wordt)	3	3	1	4	2
16. Ik vind het belangrijk dat leerlingen zelf mee hun leerdoelen (verwacht resultaat) gaan stellen.	0	0	3	7	3
17. Ik vind het belangrijk dat leerlingen vooral FB krijgen op de aanpak van de taak.	4	1	1	6	1
18. Ik vind het belangrijk om leerlingen te ondersteunen in hun reflectie op het werk(proces).	0	0	1	8	4
19. Ik vind het belangrijk dat ik meer inzicht krijg in leer- /org.processen en -stijlen van leerlingen en hun vorderingen daarin.	0	1	1	6	5
20. Ik vind het belangrijk dat leerlingen hun eigen manier van leren mogen ontwikkelen.	0	0	1	9	3
21. Ik vind het belangrijk te weten hoe ik een leerling kan motiveren steeds meer het eigen leerproces te sturen.	0	0	1	5	7
22. Ik vind het belangrijk dat FB de leerling aan het denken zet.	0	0	1	3	9
23. Ik vind het moeilijk om leerlingen kritiek te geven.	8	3	2	0	0
24. Ik vind het belangrijk om individuele FB te geven.	0	0	0	7	6

Tabel 5

Antwoorden op de toelichtingsvragen betreffende het vaardighedenonderdeel (gesloten vragen)

Gesloten vragen: evaluatie FB vaardigheden	JA	NEE	WEET NIET	
H. Zijn er veranderingen in hoe jij nu doelen overbrengt aan leerlingen?	10	2	1	
I. Vind je dat je vaardiger bent geworden in het toepassen van FB in leersituaties voor leerlingen?	10	3	0	
J. Merk je verschil in leeropbrengsten of betrokkenheid bij leerlingen?	6	5	2	

Tabel 6

Antwoorden op de stellingen betreffende het vaardighedenonderdeel

Gesloten vragen/stellingen t.a.v. VAARDIGHEDEN (14)	Mate van eens zijn				
Stelling	Niet	Enigszins	Neutraal	Eens	Helemaal
25. FB kan ik steeds beter afstemmen op het gestelde leer- en ontwikkeldoel.	2	1	2	7	1
26. Ik ben beter in staat om tijdens of aansluitend de lesactiviteit mijn leerlingen FB te geven	1	0	3	7	2
27. Ik heb mijn klassenmanagement verfijnd om voldoende FB tijd te hebben.	1	3	3	5	1
28. Bij het geven van FB herken ik misconcepties bij leerlingen waardoor ik deze met de leerling kan oplossen.	0	0	5	7	1
29. Ik heb voldoende tijd om FB te geven.	2	4	3	2	2
30. Ik heb voldoende overzicht tijdens de lesactiviteit om op momenten dat leerlingen het nodig hebben FB te geven.	0	3	2	6	2
31. FB verdieping helpt mij inzicht te krijgen in de leerstrategie of -stijl van de leerling waarop ik aan kan sluiten.	0	1	2	7	3
32. Ik hanteer ten minste drie FB niveaus.	0	2	2	5	4
33. Ik heb steeds minder de neiging om zelf antwoorden of oplossingen te geven, sturend te zijn. Meer begeleidend te zijn.	0	3	2	4	4
34. Ik denk vóór de les na over de punten waarop ik leerlingen FB wil geven.	4	5	3	1	0
35. Het gaat me vlot af om in mijn FB zowel kritisch als constructief te zijn.	1	1	6	4	1
36. Ik kan FB geven gericht op meta cognitie.	0	2	8	3	0
37. Ik kan FB geven gericht op effectieve samenwerking.	0	0	6	6	1
38. FB heeft een positieve invloed op de werkhouding en (eind)producten.	0	0	0	9	4

5 Conclusie en discussie

In dit actieonderzoek is nagegaan of een specifieke feedbacktraining en –begeleiding voor leerkrachten, heeft geleid tot professionele ontwikkeling waarbij zij middels feedback de leer- en ontwikkelbehoeften van

leerlingen konden herkennen en passend konden begeleiden. Geconcludeerd kan worden dat deze training en –begeleiding, hieraan heeft bijgedragen. Dit blijkt uit de evaluatie van dit onderzoek en uit de opbrengsten van de metingen. Leerkrachten zijn zichzelf bewust dat zij flinke

ontwikkelstappen hebben gemaakt, maar ook dat er nog te maken ontwikkelstappen liggen. Dit bewustzijn van het eigen leren, en de effecten die men ervan merkt in de onderwijspraktijk, vormen wellicht de kracht en de winst van dit onderzoek. Toch is het eerder een start van een ontwikkeling die voortgezet dient te worden. Er valt nog veel winst te behalen in het professionaliseren in feedback. Om helder te krijgen waar deze winstpunten behaald kunnen worden, zullen de resultaten van de deelvragen nader beschouwd worden.

Het onderzoek is gestart met afstemming op het kennis- en ontwikkelniveau van het team aangaande feedback. De opbrengsten van de eerste drie deelvragen zijn al eerder geïnterpreteerd om op basis daarvan training en begeleiding te kunnen bieden. Samenvattend kon worden geconcludeerd dat leerkrachten feedback een belangrijke leerkrachtinterventie vonden. Zij dachten veelvuldig afgestemde feedback te geven op de leerbehoeften van leerlingen. Echter, uit de opbrengsten van deelstudie één bleek dat de koppeling van feedback aan leerdoelen nauwelijks werd gemaakt waarmee de essentie gemist werd. Uit observaties blijkt ook dat in de onderwijspraktijk nauwelijks passende feedback gegeven werd. Dit bevestigt dat gegeven feedback nog veel aan kwaliteit kan winnen (Hattie & Timperley, 2007; Van den Bergh, 2013). Menigmaal gaf de leerkracht (verlengde) instructie of hints zonder te achterhalen wat de leerling nodig had om zelf tot leren en inzichten te komen. Er werd hoofdzakelijk teruggeblikt op het leren (feedback), maar nauwelijks gerelateerd aan het stellen van betekenisvolle doelen (feed-up) en het plannen van acties om gewenste voortgang te boeken (feed-forward). Indien één stap in de feedbackcyclus ontbreekt, kan geen goede feedback gegeven worden (Hattie & Timperley, 2007). Ook werd door leerkrachten (onbewust) ervan uitgegaan dat leerstof en bijbehorende doelen duidelijk waren overgebracht. Dit kan verklaren waarom een diagnosecheck onvoldoende werd uitgevoerd en passende leerlingbegeleiding en feedback niet geboden kon worden (van de Pol, 2012). Het kan ook verklaren waarom gemeend werd dat *achteraf*, summatief toetsen, volstaat en onvoldoende *tijdens* het leerproces, formatief getoetst werd of doelen haalbaar zijn. Leerkrachten waren zich hiervan niet bewust

hetgeen een verklaring kan zijn voor hun aanvankelijke overtuiging dat zij leerling van goede feedback voorzagen. Zij voerden tijdgebrek aan als knelpunt om onvoldoende toe te komen aan het geven van feedback. Gebrek aan kennis en inzicht betreffende feedback heeft kennelijk ook geleid tot misconcepties. Leerkrachten waren terughoudend in het geven van realistische feedback omdat men dacht dat feedback een positieve boodschap moest inhouden. Echter, ook dit ervoeren zij zelf niet als knelpunt.

Op basis van deze conclusies en op basis van de feedbacktheorie van Hattie en Timperley, werd een praktische stapsgewijze feedbacktraining ontworpen. Leerkrachten leren het liefst door te doen (Windmuller, 2012). Zo gaven de leerkrachten in het onderzoek ook aan. Daarom is gekozen voor een learning-on-the-job traject waarin leren persoonlijk werd afgestemd en met opgedane kennis en ervaringen realistisch gereflecteerd kon worden op eigen feedbackontwikkelingen. Hiermee is de vierde deelvraag beantwoord.

Om de nieuwe onderwijsvisie tot uitvoer te brengen moest in eerste plaats gewerkt worden aan de professionele vaardigheden van de leerkrachten. Volgens Ros en Vermeulen (2009) moet het leren van de leerkracht aan drie nauw met elkaar samenhangende processen voldoen. Op basis hiervan is onderzocht vanuit een vooraf geformuleerde onderzoeksvraag, waarbij zowel geleerd werd door feedback als door reflectie op eigen handelen. Het herhaalde leerproces kon zo leiden tot verdieping van het leren.

Na de feedbacktraining werd veel meer feedback tijdens en aansluitend de lesactiviteit gegeven. Ook werden enkele opmerkelijke verschuivingen geconstateerd. De leerkrachten gingen minder diagnosestrategie toepassen. Deze afname kan duiden op een verschuiving van (minder) nagaan wat leerlingen zelfstandig doen of kunnen, naar nagaan of de interpretatie van de kennis of het “probleem” van de leerling klopt. Dit gebeurt bij de diagnosecheck. De toepassing van de diagnosecheck bleek na de tweede meting meer dan verdubbeld. Dit kan erop duiden dat; het (denk)werk bewust aan de leerling overgelaten werd, dat in toenemende mate bewust nagegaan werd of er misconcepties waren die verhelderd moesten worden, of er werd nagegaan of de opdracht voldoende duidelijk was. Tevens werd meer feedback op

procesniveau waargenomen. Zo zou men kunnen concluderen dat de leerkracht de leerling actiever betreft in het leerproces. De hoeveelheid taakfeedback blijft redelijk constant. Hattie en Timperley (2007) gaven al aan dat taakniveau feedback juist een opstap kan inhouden om over te gaan naar feedback op proces- of zelfregulatie niveau. Feedback op taakniveau zonder vervolg is veel minder effectief. Uit de gegevens van het observatiemodel kan teruggehaald worden of en welke feedback volgt op taakniveau-feedback. Feedback op zelfniveau nam na iedere meting af. Leerkrachten waren zich kennelijk in toenemende mate bewust dat feedback het beste gerelateerd kon worden aan de taak. De geconstateerde daling bij nagaan van het begrip van de leerling kan mogelijk het gevolg zijn van het verbeterde inzicht dat de leerkracht krijgt bij een juiste toepassing van feedback. De leerkracht zou zo de leerling minder expliciet kunnen uitnodigen om nog een keer te tonen dat deze het begrepen heeft.

Bovenstaande conclusies zijn gebaseerd op gemiddelden uit de onderzoeksgegevens. Er dient opgemerkt te worden dat er grote onderlinge verschillen zijn waargenomen in zowel persoonlijke feedbackvorderingen als per bouw. Er kan niet enkel geconcludeerd worden op basis van gemiddelden. Individuele feedbackontwikkelingen worden in dit onderzoek niet verslagen om zo de beloofde anonimiteit zoveel mogelijk te waarborgen. Per bouw worden in onderstaande wel enkele opvallende verschillen ter discussie gebracht.

In de onderbouw werd de diagnosestrategie bij alle metingen het minst toegepast, maar werd de diagnosecheck juist veel toegepast. Mogelijk wordt in de onderbouw meer geobserveerd zodat de leerkracht minder hoeft na te vragen wat de leerling zelfstandig kan of weet waarna gezocht wordt naar persoonlijke afstemming. Er werd ten opzichte van andere bouwen het minst feedback op taak- en zelfregulatie niveau gegeven. Mogelijk komt dit doordat kleuters minder meetbare taken krijgen en zelfregulatie minder *expliciet* aan de orde werd gesteld. In dit onderzoek is enkel verbale feedback meegenomen in de metingen, hetgeen niet altijd alle informatie biedt betreffende leerlingbegeleiding.

De middenbouwgegevens wijken het meest af van de gemiddelde gegevens. Opvallend is dat de diagnosecheck in de voormeting geheel ontbreekt. In de middenbouw wordt ten

opzichte van andere bouwen meer taakfeedback gegeven. Uit de gegevens van het observatiemodel uit de voormetingperiode blijkt dat taakfeedback nauwelijks werd opgevolgd door andere feedbackniveaus. Hieruit kan geconcludeerd worden dat van werkelijke feedback en passende leerlingbegeleiding nauwelijks sprake was. Opgemerkt dient te worden dat beide gevallen van langdurig ziekteverzuim in de middenbouw hebben plaatsgevonden. Dit kan op tweeërlei manieren van invloed zijn geweest. Indien schoolontwikkelingen minder overeenkomen met persoonlijke onderwijsopvattingen van de leerkracht(en) kan de training en begeleiding mogelijk minder waarneembaar effect opleveren en kan toenemende verwijdering van teamontwikkelingen leiden tot stress of ziekteverzuim. Of het ziekteverzuim is direct van invloed geweest op de gegevens doordat de continuïteit onderbroken werd. Een ander gegeven dat mogelijk van invloed is geweest in de middenbouw is dat een van de middenbouwleerkrachten een coachingstraject heeft gehad waardoor verminderde tijd en energie uit kon gaan naar het feedback-ontwikkeltraject. Hoewel de diagnosecheck in de middenbouw ten opzichte van de andere bouwen, het minst werd toegepast in alle metingen, zien we dat bij de eerste meting deze check behoorlijk entree maakte. Dit had na verloop van tijd ook een waarneembaar effect op de toepassing van andere feedbackniveaus. De bovenbouwontwikkelingen komen het meest overeen met de gemiddelde gegevens.

Het schoolbestuur bood al haar scholen een begeleidingstraject om het opbrengstgericht werken te ondersteunen. Ook de onderzoeksschool heeft hieraan meegedaan. Het beter afstemmen van groepsplannen en het verbeteren van het klassenmanagement kwam hierin bijvoorbeeld aan de orde. Mogelijk is dit van invloed geweest op de onderzoeksresultaten.

Uit de evaluatie bleek hoe de leerkrachten het geven van feedback hebben ervaren. Zij gaven aan bewuster en vaardiger feedback te geven en dat duidelijk uitging van leerdoelen. Er werd meer nagegaan of leerlingen werkelijk begrepen hadden wat de bedoeling was, misconcepties werden vaker opgespoord en leerstijlen van leerlingen werden meer herkend. Men ervoer een verbeterde leer- werkhouding bij de leerlingen,

en er werd aangegeven dat feedback een positieve invloed heeft gehad op leerlingwerk en de eindproducten. Daarbij werd aangegeven dat het klassenmanagement verfijnd was ten gevolge van feedback. Waarschijnlijk werd het voeren van klassenmanagement opgetild naar een niveau dat meer dan een organisatievorm inhield en waaraan feedback een bijdrage heeft geleverd. Klassenmanagement hangt ook sterk samen met de kundigheid van de professional om te weten *wat* nodig is en *waaraan* adequaat vervolg gegeven moet worden.

Leerkrachten hadden geen moeite meer om realistische feedback te geven, ook al zou dat kritiek inhouden. Zo werd kennelijk ook kritisch naar het eigen feedback-handelen gekeken, want leerkrachten konden duidelijk aangeven waarin zij nog ontwikkeling wensten of nodig hadden. Er werd meermaals aangegeven dat zelfregulatie en metacognitie meer aandacht nodig hadden. Daarom werd voortzetting van het feedbackbegeleidingstraject gevraagd om verder te bekwamen in feedback op zelfregulatie. Uit de metingen bleek dat feedback op zelfregulatie-niveau in de eerste meting afnam, om vervolgens weer toe te nemen. Wellicht was men aanvankelijk meer gefocused op goede toepassing van taak- en procesfeedback. Echter, de toepassing van feedback op zelfregulatie-niveau bleef relatief achter. Uit onderzoek is gebleken dat leerkrachten feedback op zelfregulatie-niveau niet vanzelf ontwikkelen en toepassen. Ook niet als ze ouder zijn en meer ervaren worden (Voerman, Korthagen, Simons, & Meijer, 2011). Toch heeft de onderzoeksschool het bevorderen van metacognitie hoog in het vaandel maar dit is nog niet voldoende gerealiseerd. In de aanbevelingen wordt hierop dieper ingegaan.

6 Aanbevelingen

Aanbevolen wordt om de feedbackbegeleiding voort te zetten waarbij ook ingegaan kan worden op de behoefte aan persoonlijke begeleiding. Middels collegiale visitatie kan een leerproces gestimuleerd worden waarbij leerkrachten van en met elkaar leren. Onderlinge verschillen worden zo misschien sneller rechtgetrokken en het kan teamwork verstevigen.

Uit onderzoek is gebleken dat ontwikkelingsgerichte feedback weinig wordt

ingezet om het zelfregulerend leren te ontwikkelen (Sol en Stokking, 2009). Het is aan te bevelen om op basis van wetenschappelijk onderzoek een training te ontwikkelen waarmee leerkrachten in de eigen onderwijspraktijk praktisch aan de slag kunnen in het verder professionaliseren in zelfregulatiefeedback. Begeleiding in een learning-on-the-job traject sluit het beste aan bij het leren van de leerkrachten.

In de onderbouw kan vroeg gestart worden met het bewust ontwikkelen van zelfregulatie en metacognitieve vaardigheden. Daarom zouden leerkrachten dit meer expliciet en bewust kunnen toepassen in de onderbouw waarmee een goede basis wordt gevormd voor verder ontwikkeling van metacognitie.

Vraag leerlingen te laten zien en verwoorden wat ze begrepen hebben. Zo verkrijgt men middels het nagaan van begrip inzicht in het denken en de leerstijl van de leerling waarop ontwikkelingen in metacognitieve vaardigheden gebaseerd kunnen worden.

Tot slot: goede feedback geven is een uitdaging waarvan iedereen kan profiteren.

7 Literatuurlijst

- Baarda, D. , De Goede, M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek Kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bakx, A. (2010). Lectorale rede: Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs: implicaties voor de kwaliteit van de leraar. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality. Auckland: University of Auckland.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning; A synthesis over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen: Taylor & Francis.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Marzano, R. (2007). *Wat werkt op school: research in actie*. Vlissingen: Basalt.
- Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. *Instructional Science*, 32, 99-113.
- Narciss, S., & Huth, K. (2004) How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. In H. Niegemann, D. Leutner, & R. Brünken (Eds.), *instructional design for multimedia learning* (pp. 181-195). Münster: Waxmann.
- OCW. (2011). *Actieplan voor Primair Onderwijs 'Basis voor Presteren'*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW & PO-Raad. (2012). *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2012-2015: Impuls opbrengstgericht werken en professionalisering. Basis voor Presteren, Leraar 2020, In Tien Jaar naar de Top*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijs Coöperatie. (2012). *Het voorstel bekwaamheids eisen*. Gevonden op 31 maart 2013.
http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/Voorstel_bekwaamheidseisen_2012.pdf
- Ros, A. (2007). *Kennis en leren in het basisonderwijs*. Oratie Fontys PABO's, Centrum voor Onderwijsinnovatie en Onderzoek, Fontys Facilitair Bedrijf.
- Ros, A. (2009). Onderzoek naar het bevorderen van leerprocessen: de kracht van feedback en motivatie. In A. Ros, M. Vermeulen, J. van der Hoeven & R. Timmermans (red.). *Mesofocus 75. Leren en laten leren* (pp. 37-52). Deventer: Kluwer.
- Sol, Y., & Stokking, K. (2009). *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken. Interactie tussen docenten en leerlingen in het VO*. IVLOS en Afdeling Onderwijskunde. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van den Bergh, L. (2013). *Teacher feedback during active learning: The Development and Evaluation of a Professional Development Programme*. (Doctoral dissertation). Eindhoven: Eindhoven University of Technology.
- Van der Schaaf, M., & Oosterbaan, A. (2009). *Docentfeedback en reflectieactiviteiten door leerlingen in portfolioconversaties*. Symposiumbijdrage ORD, Leuven
- Van Eekelen, I., Vermunt, J., & Boshuizen, H. P. A. (2006). *Exploring teacher's will to learn. Teaching and Teacher Education*, 22, 408-423.
- Van de Pol, J. (2012). *Scaffolding in teacher-student interaction: exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding*. (Doctoral dissertation). Amsterdam: University of Amsterdam.
- Van Driel, L. (2006). *Professionalisering in de school: Een studie naar verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen*, Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Vermunt, J., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and instruction*, 9, 257-280.
- Vermeulen, M. & Ros, A., (2009). Het leren van de docent. In A. Ros, M. Vermeulen, J. van der Hoeven & R. Timmermans (red.). *Mesofocus 75. Leren en laten leren* (pp. 75-86). Deventer: Kluwer.
- Voerman, L., Meijer, P., Korthagen, F., & Simons, R. J. (2011). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Onderwijs Research Dagen* (p. 17). Maastricht: Centre for Teaching and Learning, Utrecht University.
- Windmuller, I. (2012). *Versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs* (Proefschrift). Heerlen: Open Universiteit, LOOK.

8 Auteur

Lilian Spijkerman is werkzaam als adjunct-directeur en onderwijsinnovator van basisschool De Kersentuin te Mierlo en masterstudent Fontys Hogeschool Kind en Educatie-Master Leren en Innoveren.
l.spijkerman@student.fontys.nl

9 Abstract

Professionalization of feedback through feedback.

This article describes an action research into the effects of feedback training for primary school teachers. The role of the teacher has changed. The teacher has become a facilitator of learning but is not (well enough) trained for

this. Giving feedback can be a powerful tool to tightly align educational needs and provides insight into the learning processes of pupils

Three sub-studies have contributed to answer the research question: Does specific feedback training and guidance lead to the desired skill level and attitude change amongst teachers such that the educational needs of pupils can be recognized and appropriate feedback can follow? The research shows that teachers were starting to give more appropriate feedback after a feedback training, a learning-on-the-job process and customized guidance which teachers learned from self-observations. In the discussion differences, opportunities and challenges are elaborated in more detail and suggestions are made for follow-up research.

