



2013

Onderzoeksrapport

De kracht van het positief reageren

P. Stadman

S1052476 Master Learning & Innovation

1-9-2013

“de kwaliteit van een onderwijssysteem is nooit hoger dan de kwaliteit van de leraren die daarin werkzaam zijn” . McKinsey(2007)

Inhoud

Woord vooraf	4
Samenvatting.....	4
1. Inleiding	5
2. Theoretische verdieping	7
Inleiding	7
2.1 Feedback.....	7
2.2 Leerlingenkenmerken.....	11
2.3 Kenmerken docenten	12
2.4 Rol van docenten bij onderwijsvernieuwingen	13
2.5 Samenvatting.....	15
3. Opzet van het onderzoek	15
3.1 Methode en dataverzameling	16
3.1.1 Startbijeenkomst	16
3.1.2 Vragenlijst docenten m.b.t. betrokkenheid	16
3.1.3 Vaardigheden van docenten	17
3.1.4 Aansluiting bij behoefte doelgroep	18
3.1.5 Interview.....	19
3.2 Validiteit, betrouwbaarheid en ethiek van en in het onderzoek:	19
4. Resultaten.....	21
4.1 Startbijeenkomst	21
4.2 Betrokkenheid	23
4.3 Vaardigheden van docenten	27
4.4 Aansluiting bij behoefte doelgroep.....	29
4.5 Aansluiten bij mogelijkheden vanuit de organisatie	31
5. Conclusie en discussie	31
5.1 Conclusie resultaten van het onderzoek	32
5.1.1 Startbijeenkomst	32
5.1.2 Betrokkenheid	32
5.1.3 Vaardigheid van docenten.....	33
5.1.4 Aansluiten bij de behoefte van de doelgroep	33
5.1.5 Aansluiten bij de mogelijkheden van de organisatie	34
5.2 Eindconclusie.....	34

5.3 Advies	35
5.4 Discussiepunten.....	36
6. Innovatie:.....	37
6.1 Projectdoelen en resultaten.....	37
7. Literatuurlijst:	39
8. Bijlagen:	41
Bijlage 1: Vragenlijst gebaseerd op het Concerns Based Adaption Model (CBAM) van Hall & Hord (2006).	41
Resultaten CBAM vragenlijst	42
Bijlage 2: Vragenlijst docenten	43
Frequentietabel:	44
Bijlage 3: Aangepaste observatielijst Sol en Stokking (2009).....	45
Resultaten:	47
Bijlage 4: Vragenlijst leerlingen	48
Resultaten:	50
Bijlage 5: Interviewvragen opleidingsmanager	51

Woord vooraf

Ik hoop mijn hele leven nog te mogen en kunnen blijven leren, waarbij ik me goed realiseer dat leren niet altijd even makkelijk gaat.

Tijdens de 2 jaren van de studie Master Learning & Innovation is het lang niet altijd makkelijk geweest om de motivatie te behouden en het plezier en het enthousiasme in het studeren te blijven vasthouden. Maar zoals ik wel eens tijdens een les heb gehoord 'leren doet soms pijn'.

Dankzij studiegenoten, collega's, mijn opleidingsmanager, mijn studiebegeleider die me enorm veel (aansluitend bij mijn onderzoek) feedback heeft gegeven en zeker het thuisfront, heb ik door kunnen zetten op juist die momenten dat het zwaar was en heb ik het plezier in het leren behouden.

De doelgroep waarin dit onderzoek heeft plaatsgevonden ligt me erg aan het hart en het onderwerp 'feedback' sluit goed aan bij de benadering waarvan ik overtuigd ben dat een positief effect heeft op de schoolloopbaan van deze jongeren.

De grootste waarde die ik dan ook in het onderzoek en de innovatie zie is dat de (probleem) jongeren in een niveau 1 opleiding op het Drenthe College wellicht met het inzetten van deze innovatie, een iets grotere kans maken op een succesvolle schoolloopbaan met alle positieve gevolgen van dien.

September, 2013

Patrick Stadman

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek sluit aan bij het programma 'Betaalbaar en Inspirerend Onderwijs' van het Drenthe College dat gestart is in 2011 na aanleiding van het actieplan Focus op Vakmanschap (OCW, 2011). In dit programma BIO zijn een viertal kernwaarden gesteld die als leidraad gebruikt gaan worden voor het handelen van docenten.

De kernwaarde 'de kracht van het positief reageren' sluit goed aan bij de doelgroep waarbij dit onderzoek heeft plaatsgevonden, de docenten en leerlingen van de sector Zorg & Welzijn niveau 1 op het DC in Emmen.

Het vooruitzicht om in het schooljaar 2013-2014 deze kernwaarde te implementeren in de docenten teams leidde tot de vraag welke zinvolle activiteiten het management in kon zetten om de docentvaardigheid in het geven van feedback te vergroten.

Het onderzoek richtte zich op het onderzoeken van de bestaande situatie ten aanzien van het geven van feedback, de betrokkenheid van docenten bij het thema feedback, in hoeverre de docenten op de hoogte zijn van effectieve vormen van feedback, welke vaardigheden ze reeds bezitten als het gaat om het geven van feedback en tenslotte in hoeverre de feedback aansluit bij de behoefte van de doelgroep.

Zo is duidelijk geworden dat de betrokken docenten vooral de relatie tussen de docent en leerling erg belangrijk vinden en dat de gegeven feedback veelal daarop is gericht. Dit lijkt goed aan te sluiten bij de behoefte van de leerlingen.

Van het effectief feedback geven op de verschillende niveaus van feedback zoals Hattie en Timperly (2007) dit beschrijven in hun onderzoek, zijn de docenten weinig op de hoogte, al geven ze wel aan dit belangrijk te vinden en dit in te willen zetten in hun eigen praktijk.

De betrokkenheid van de docenten aangaande het thema feedback is groot te noemen, al lijkt hier een blinde vlek te zitten bij de docenten wat betreft de eigen kennis over het geven van feedback. Vanuit de organisatie is er ruimte in de inzet van docenten en zijn er middelen om activiteiten in te zetten om docenten te professionaliseren in het geven van feedback.

Deze activiteiten moeten op verschillende manieren worden aangeboden om aan te sluiten bij de manier waarop docenten leren vanuit de theorie. Zo zal het praktisch nut duidelijk moeten zijn voor de docent, de activiteiten moeten gericht zijn op samenwerken, experimenteren, reflecteren en op het lezen van achterliggende theorie over feedback. Juist informele vormen van professionele ontwikkeling, als bij elkaar in de klas kijken, overleggen met collega's en artikelen lezen zijn hier van groot belang om de docent optimaal te laten leren.

Dus om de kernwaarde 'de kracht van het positief reageren' in het schooljaar 2013-2014 goed te implementeren wordt aangeraden activiteiten te ontwikkelen en in te zetten op basis van de uitkomsten van het onderzoek, hiermee startend in de eerste lesvrije week in het nieuwe schooljaar.

1. Inleiding

Als gevolg van het actieplan Focus op Vakmanschap (OCW, 2011) is het ROC Drenthe College (DC) gestart met het programma Betaalbaar en Inspirerend Onderwijs (BIO) dat in het schooljaar 2014-2015 geïmplementeerd dient te zijn in de organisatie.

Dit houdt onder andere in dat de 4 kernwaarden die hierin centraal staan, als leidraad gebruikt gaat worden voor het handelen van de docenten. Een van deze 4 kernwaarden waar dit onderzoek zich speciaal op richt is: *De kracht van het positief reageren*. Dit is een vaardigheid waarvan wordt verwacht dat docenten dit zullen gaan beheersen, met als doel om de schoolloopbaan van de mbo leerlingen positief te beïnvloeden en hierdoor wellicht voortijdig schoolverlaten te voorkomen.

Het is ook een manier om handen en voeten te geven aan de visie van het Drenthe College om het beste uit de leerlingen te halen en hen te begeleiden op het uitdagende en interessante pad van hun eigen ontwikkeling en het realiseren van zijn/haar doelen.

In dit onderzoek is het positief reageren, in overleg met de projectleider BIO, vertaald in het geven van (positieve) feedback.

Dit onderzoek richt zich op de afdeling Zorg en Welzijn van het ROC Drenthe College in Emmen, waar leerlingen les krijgen op niveau 1.

De leerlingen die onderwijs volgen op dit niveau hebben vaak negatieve onderwijservaringen en hierdoor ontstaat er een negatief zelfbeeld gericht op de schoolloopbaan zoals Lesterhuis (2010) aangeeft.

Als gevolg hiervan kan de leerling een gebrek aan zelfvertrouwen krijgen in een succesvolle schoolloopbaan en weinig motivatie om zich in te zetten voor schoolse zaken, dit kan leiden tot een vergrote kans op voortijdige schooluitval en weinig tot geen kans op een startkwalificatie.

Dit verkleint de kans op de arbeidsmarkt aanzienlijk (Lesterhuis, 2010; Poetoe, 2012).

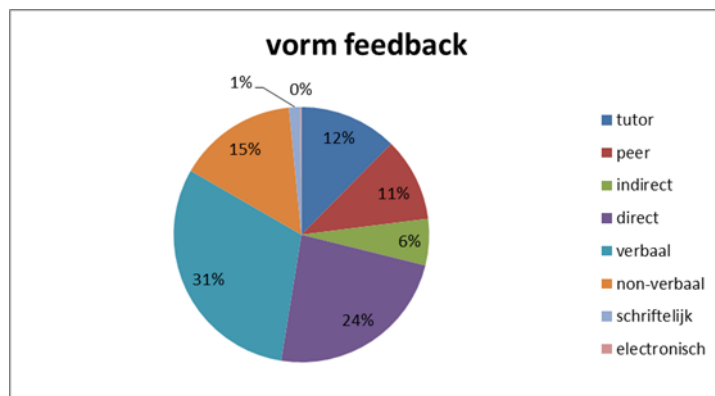
Uit verschillende onderzoeken van o.a. Glaudé en Van Eck (2011) en Meijer (2008) blijkt dat het geven van feedback een sterk middel is om het zelfbeeld van de leerling positief te beïnvloeden. In dit onderzoek wordt zelfbeeld gedefinieerd als een persoonlijk oordeel van waardigheid dat wordt geuit in de houding die een persoon heeft ten opzichte van zichzelf (Poetoe, 2012).

Bij een positieve zelfbeeld zijn de onderwijservaringen die de leerling opdoet vaker positief dan negatief. Door deze positieve onderwijservaringen is het aannemelijk dat de leerling meer gemotiveerd raakt voor schoolse zaken en zo meer kans heeft op een succesvolle schoolloopbaan, dit sluit aan bij wat Lesterhuis (2009) heeft gevonden in haar onderzoek.

Zij noemt de docent een belangrijke factor wanneer het gaat om leerlingen een positieve onderwijservaring te geven, het geven van feedback speelt hierbij een belangrijke rol. Ook Groenenberg en Hermanussen (2012) bevestigen dit in hun onderzoek.

Wil feedback effectief zijn voor de leerling, dan is het van belang dat docenten op de hoogte zijn hoe feedback op een juiste manier ingezet dient te worden.

In een vooronderzoek bij docenten in het team niveau 1 van de sector Zorg & Welzijn van het Drenthe College is er onderzocht in welke vorm docenten feedback geven (fig.1).



Figuur 1. Vormen van feedback

In dit vooronderzoek is er gebruik gemaakt van logboeken en zelfbeoordelingslijsten, hiernaast zijn er een tweetal informatie- en discussiebijeenkomsten geweest. Tijdens deze bijeenkomst bleek dat docenten weinig op de hoogte zijn van de verschillende niveaus waarop feedback gegeven kan worden, zoals Hattie en Timperely (2007) dit aangeven in hun onderzoek, en de wijze waarop feedback effectief ingezet kan worden.

Het management van de sector Zorg & Welzijn van het Drenthe College in Emmen wil na aanleiding van bovenstaande gegevens in het nieuwe schooljaar een traject in gaan zetten om de docentvaardigheid in het geven van feedback te verhogen.

Om een positieve bijdrage te leveren ten behoeve van dit traject, rekening houdend met de wensen en behoeften van de docenten, is er gevraagd vanuit het management om een onderzoek uit te voeren dat gericht is op het tot stand komen van een advies over activiteiten die bij kunnen dragen aan de verbetering van de docentvaardigheid in het geven van feedback. Hiermee kan een professionaliseringstraject ingezet worden zodat het handelen van docenten aansluit bij het programma BIO.

Dit leidt tot de praktijkvraag: Welke zinvolle activiteiten kan het management inzetten om de docentvaardigheid in het geven van feedback te vergroten?

Het doel van dit onderzoek is om een onderbouwd advies te kunnen geven aan het management over het inzetten van activiteiten gericht op het verhogen van de docentvaardigheid in het geven van feedback waarbij de theorie over feedback van Hattie en Timperely (2007) leidend is.

Het advies zal aan moeten sluiten bij de wensen en behoeften van de docenten en toepasbaar en betaalbaar moeten zijn als het gaat om tijdsinvestering, binnen de huidige organisatie structuur.

Om dit advies te kunnen geven is het van belang om, naast kennis uit de literatuur, in dit onderzoek te achterhalen wat zinvolle activiteiten zijn om er voor te zorgen dat docenten vaardiger worden in het geven van positieve feedback.

Dit vertaalt zich in de volgende onderzoeksvraag:

Wat zijn zinvolle activiteiten om docenten te professionaliseren in het geven van feedback?

Met zinvol wordt in dit onderzoek bedoeld: aansluitend bij de behoefte van de docenten, het programma BIO en praktisch toepasbaar in de huidige organisatie structuur.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is er naast een theorie onderzoek een aantal deelvragen opgesteld:

1. In hoeverre voelen docenten zich betrokken bij het thema feedback?
2. In hoeverre zijn docenten op de hoogte van effectieve vormen van feedback?
3. Welke vaardigheden bezitten docenten als het gaat om het geven van feedback?
4. In hoeverre sluit de manier van feedback geven aan bij de behoefte van de doelgroep?

2. Theoretische verdieping

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader van het onderzoek geschetst.

Paragraaf 2.1 gaat in op het begrip feedback: de kenmerken en mogelijke effecten van feedback. In paragraaf 2.2 komen de kenmerken van de docenten werkzaam op niveau 1 van het mbo aan de orde. In paragraaf 2.3 wordt ingegaan op de wijze waarop docenten leren en welke rol docenten hebben bij onderwijsvernieuwingen..

Tenslotte worden in 2.4 de leerling kenmerken van niveau 1 leerlingen op het mbo uitgewerkt.

2.1 Feedback

Zoals in de inleiding beschreven staat blijkt dat het geven van feedback een sterk middel is om het zelfbeeld van de leerling positief te beïnvloeden. Bij een positieve zelfbeeld zijn de onderwijservaringen die de leerling opdoet vaker positief dan negatief, door deze positieve onderwijservaringen is het aannemelijk dat de leerling meer gemotiveerd raakt voor schoolse zaken en zo meer kans heeft op een succesvolle schoolloopbaan

In een onderzoek bij pre adolescenten van Meijer (2008) wordt aangegeven dat het zelfbeeld van de leerlingen significant stijgt bij het geven van meer feedback door de docenten aan de leerlingen.

Burger, De Caluwé , en Jansen (2010) en Kortehagen en Lagewerf (2011) geven aan dat mensen zich meer aangesproken voelen in hun identiteit en betrokkenheid door het gebruik van positieve feedback en tevens dat dit een positief effect heeft op het zelfbeeld, wat bij de mbo leerlingen op niveau 1 zoals eerder beschreven vaak laag is.

In het onderzoek van London (2003), gericht op 'de werknemer', blijkt dat positieve feedback het gevoel van succes en de motivatie, wat laag is bij de niveau 1 leerling van het mbo en dus toekomstig werknemer, sterk bevordert.

Er is veel onderzoek gedaan naar feedback van docenten richting leerlingen en de effecten hiervan. Wat opvalt is dat er verschillende definities van feedback gebruikt worden en ook dat de kernbegrippen hierbij niet altijd hetzelfde zijn. Zo geven Gadella, Van Heeswijk, Hendriks, Schaapveld, Seppenwoolde, Vermeulen en Vreugdenhil (2012) aan dat de definitie van feedback is: Informatie over één of meer aspecten van de prestatie van een lerende, gegeven door een andere persoon, met als doel de cognitie, motivatie en/of het gedrag van de lerende te beïnvloeden, teneinde zijn of haar prestatie te verbeteren (p. 3).

Veel van deze onderzoeken zijn gebaseerd op het meta onderzoek van Hattie en Timperly (2007) en de definitie van feedback die zij geven wordt veel gebruikt in andere onderzoeken.

Hattie en Timperly geven als definitie van feedback: Het bewust verstrekken van informatie gericht op het begrijpen of handelen en bedoeld om een taak of proces van een lerende leerling te corrigeren en te veranderen (p. 81). Doordat de definitie van Hattie en Timperly puur gericht is op de feedback op een leerling in een schoolse situatie is deze definitie gebruikt in dit onderzoek.

Hattie en Timperly geven in hun onderzoek aan dat de invloed van het geven van feedback erg groot is. Na de meta analyse van Hattie (1999) van meer dan 500 onderzoeken blijkt dat het geven van feedback het effect op de leerprestaties van leerlingen bijna een keer zo groot is in vergelijking met het effect van algemene didactische handelingen uitgevoerd door de docent. Bij leerlingen uit het speciaal onderwijs is dit effect zelfs twee keer zo groot. Van de leerlingen op het ROC DC sector Zorg & Welzijn niveau 1 in Emmen komt 35% uit dit type onderwijs.

Een van de belangrijkste factoren op de effectiviteit is de feedbackgever. De feedbackgever kan een docent zijn, een klasgenoot (een peer), een boek, een ouder, een computer, of de persoon zelf (Hattie & Timperley, 2007).

Dit onderzoek richt zich specifiek op de docent als feedbackgever. Tevens is er voor gekozen om op de verbale feedback te richten omdat deze vorm in elke les voorkomt en dit goed meetbaar is. In dit onderzoek wordt er geconcentreerd op de feedbacksituaties in de klas, waarbij de ontvanger een individuele leerling of een hele klas kan zijn.

Hattie en Timperley (2007) hebben naar aanleiding van hun meta analyse een model ontwikkeld; Response to intervention (RTI) framework, (fig. 2) waarin een aantal stappen staan beschreven die een docent kan nemen om de feedback zo effectief mogelijk te maken. Een belangrijk punt in dit model is als docent het doel waar de leerling heen werkt vast te stellen en hierop de feedback af te stemmen en weten op welk niveau hij feedback wil geven.

In het RTI framework zijn een drietal *essentiële* vragen die een docent zich zou moeten stellen bij het geven van feedback: Waar werkt de leerling naartoe, of te wel *feed up* (doel)? Hoe gaat het tot zover, of te wel *feed back* (voortgang)? En op welke manier kan de leerling zijn doel bereiken, of te wel *feed forward* (handelingen)?

Ideaal zou zijn als zowel de docent als leerling op zoek zouden gaan naar het antwoord op deze vragen.

Met deze drie vragen als basis, komen Hattie en Timperley tot vier niveaus van feedback: feedback op een taak/product, feedback op het proces bij het creëren van een taak/product, feedback op de zelfregulering en feedback op de persoon zelf.

Taakgerichte feedback gaat over in hoeverre de opdracht begrepen wordt. Hierbij zou de docent bv. aan kunnen geven dat er bepaalde hoofdstukken missen in een verslag.

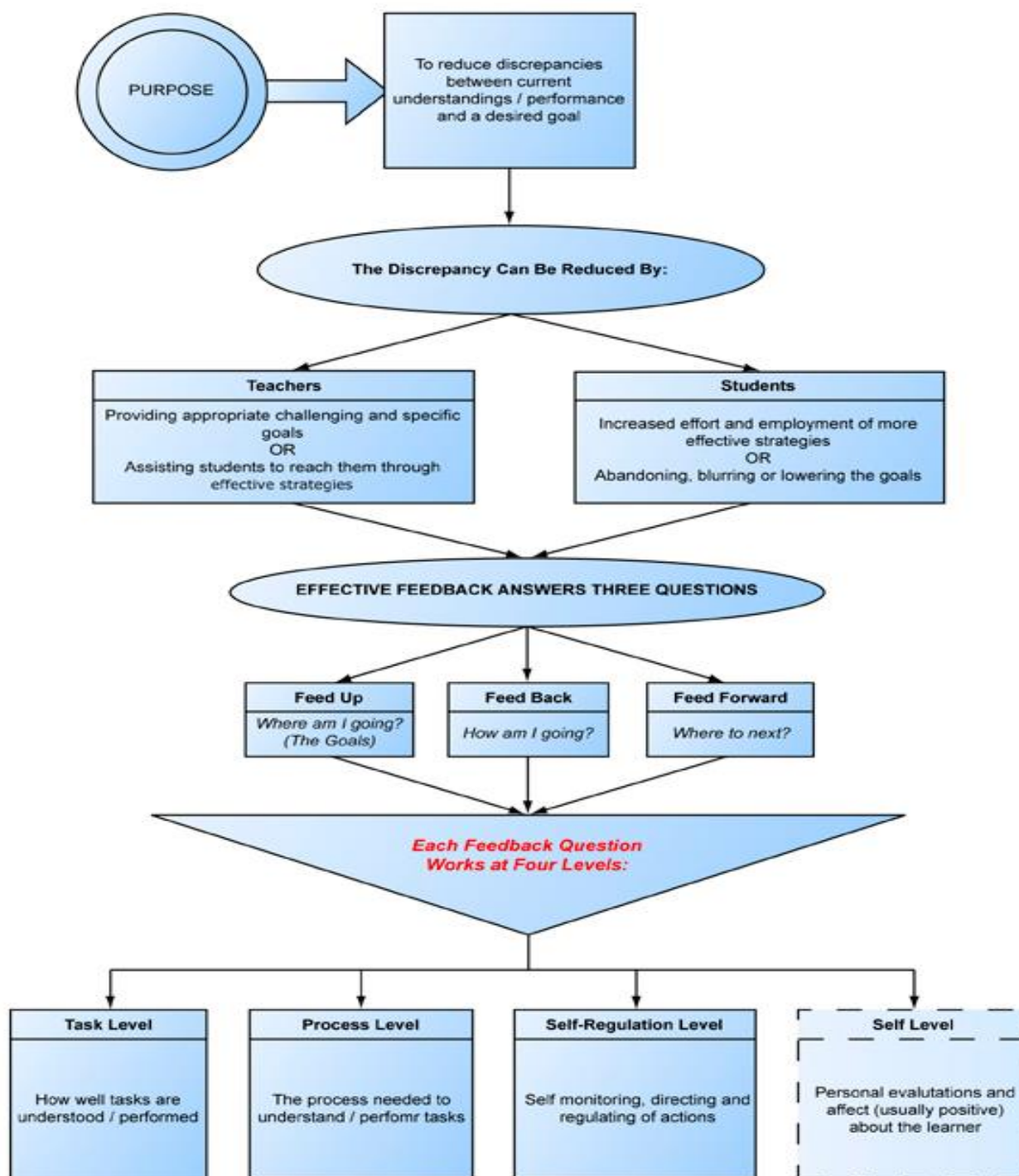
Feedback op het proces gaat over het proces om de genoemde opdracht te kunnen voltooien. Deze procesgerichte feedback dient leerlingen richting te geven en te helpen strategieën op te stellen.

Hier zou de docent bv. aan kunnen geven om een bepaalde techniek te gebruiken die eerder is aangeleerd om een bepaald werkstuk beter te maken.

Feedback gericht op zelfregulering kan leiden tot grotere betrokkenheid, waardoor de leerling beter in staat zal zijn om de taak te bereiken. Een docent zou hier bv. aan kunnen geven dat een leerling het antwoord van zijn vraag al eerder zelf heeft gegeven in een werkstuk en om daar nog eens goed naar te kijken en over na te denken.

Bij feedback op de persoon krijgt een ontvanger weliswaar feedback, maar op een manier die geen handvatten biedt voor verandering, waardoor het beoogde effect uitblijft. Hier wordt bv. aangegeven door de docent dat een leerling goed bezig is.

Dit onderzoek richt zich vooral op taakgerichte feedback en procesgerichte feedback, omdat leerlingen op niveau 1 vooral gericht zijn op het uitvoeren van taken en Hattie en Timperly aangeven dat vooral deze twee niveaus het meest effectief blijken te zijn. Daarnaast richt het zich op in hoeverre de docenten van niveau 1 van de sector Zorg & Welzijn van het DC op de hoogte zijn van deze niveaus van feedback.



Figuur 2. Response to intervention (RTI) framework. Hattie en Timperley (2007) blz. 87

Om effectief feedback te kunnen geven zijn er volgens Voerman en Faber (2010) een aantal vaardigheden nodig. Zo zal de docent rekening moeten houden met de emoties van de leerling, hij zal de feedback moeten kunnen relateren aan een doel en dit doel ook kunnen verhelderen aan de leerling. Daarnaast is kennis van de niveaus van feedback zoals Hattie en Timperley (2007) dit aangeven van belang voor het op de juiste manier inzetten van feedback.

Dat feedback een mogelijk positief effect heeft op het leerproces en het zelfbeeld van leerlingen blijkt o.a. uit het artikel van Center of Instructions (2008). Hierbij wordt aangegeven dat vooral positieve feedback de motivatie en het doorzettingsvermogen kan verhogen bij een leerling als deze een doel voor ogen heeft. Daarentegen heeft negatieve feedback een negatief effect op de motivatie en het doorzettingsvermogen.

Er zijn ook studies en onderzoeken waarin wordt aangegeven dat het inzetten van feedback een matig effect heeft. Dit zoals o.a. in het onderzoek van Scheerens (2007). Een kanttekening kan hier echter wel geplaatst worden omdat er in deze publicatie grote aantallen onderzoeken werden vergeleken met een verschillende context, doelgroep, taak en feedbackvorm, hierbij is het effect van feedback meer een gemiddelde van onvergelijkbare onderdelen en daardoor niet echt objectief.

Samenvattend kan gesteld worden dat het geven van feedback door docenten op het juiste niveau en met de juiste vragen en doel voor ogen, een positief effect kan hebben op het zelfbeeld en motivatie van de leerling. De kans dat leerlingen hierdoor positieve onderwijservaringen opdoet neemt toe en daarmee wordt de kans op een succesvolle schoolloopbaan vergroot.

2.2 Leerlingenmerken

De leerlingen die betrokken zijn bij dit onderzoek zijn allen leerlingen van een niveau 1 opleiding van het mbo. Groenenberg en Hermanussen (2012) geven in hun onderzoek aan dat deze specifieke doelgroep vaak als een 'lastige' doelgroep gezien wordt. Ook Lesterhuis (2010) geeft aan dat leerlingen van niveau 1 van het mbo door een opeenstapeling van persoonlijke problemen en door negatieve onderwijservaringen een negatief zelfbeeld hebben gericht op hun schoolloopbaan. Negatief commentaar in de zin van 'dat kun jij toch niet' heeft bij vele van deze leerlingen bijgedragen aan dit negatieve zelfbeeld en weinig zelfvertrouwen.

Het zijn over het algemeen jongeren die zich afzetten tegen school. Vaak hebben ze negatieve ervaringen met school; ze hebben niet voor niets geen vmbo-diploma gehaald om zo op een niveau 1 opleiding van het mbo terecht te komen. Een relatief groot deel van de leerlingen heeft leerproblemen en/of gedragsproblemen.

Hiernaast is het voor een deel van deze leerlingen bijna niet mogelijk om te leren, omdat ze problemen thuis hebben, zwanger zijn, drugsverslaafd zijn, schulden hebben enzovoorts. Voor leerlingen die met dergelijke problemen kampen, is school maar bijzaak; vaak hebben ze geen concreet beroeps- of toekomstbeeld voor ogen.

Vaak worden deze leerlingen als een lastige doelgroep gezien: naast beperktere cognitieve vermogens, hebben ze een hele korte spanningsboog, korte lontjes, leer- en taalachterstanden en daar bovenop een mix aan genoemde persoonlijke problemen.

Er is bij deze mbo niveau 1 leerlingen dan ook een grote kans op voortijdig school verlaten(vsv), dit heeft als gevolg dat een plek op de arbeidsmarkt erg moeilijk te krijgen is.

Poetoe (2012) geeft in haar onderzoek aan dat deze specifieke leerlingen waarbij de kans op vsv groot is het zelfbeeld lager ligt dan leerlingen in andere niveaus, dit geeft ook het onderzoek van Lan en Lantier (2009) aan.

Poetoe definieert zelfbeeld als een persoonlijk oordeel van waardigheid dat wordt geuit in de houding die een persoon heeft ten opzichte van zichzelf (p. 5).

Deze definitie gericht op de schoolloopbaan past bij de leerlingen in dit onderzoek, aangezien deze leerlingen negatief aankijken tegen hun eigen kunnen wat betreft hun schoolloopbaan. Aerts & Buijs (2011) geven aan dat het zelfbeeld de hoeksteen is van elk gedrag en dat mensen die positief over zichzelf denken zich zelf gezonder en productiever gaan gedragen en dat ze over het algemeen gelukkiger zijn.

Om de leerlingen in een niveau 1 opleiding op de juiste manier te benaderen in het geven van feedback zal de docent die hier werkzaam is een aantal specifieke competenties moeten beheersen. Lesterhuis (2010) geeft in haar onderzoek aan dat een leerling in een niveau 1 opleiding het nodig heeft om tot goed leerprestaties te komen, dat docenten hier werkzaam flexibel moeten zijn en op onverwachte situaties moeten kunnen inspelen.

Daarnaast is het van belang dat de docent duidelijkheid en structuur kan bieden en de interpersoonlijke competenties goed ontwikkeld heeft, om zo goed te kunnen communiceren en een vertrouwens band op kan bouwen met de leerlingen.

Ook wordt in het onderzoek van Lesterhuis aangegeven dat; creatief zijn, didactisch en vakinhoudelijk sterk zijn en de begeleidende competentie goed ontwikkeld moeten zijn wil een docent op niveau 1 de leerling op een passende wijze kunnen benaderen. Het beheersen van deze competenties zijn ondersteunend aan het geven van feedback aan leerlingen van niveau 1. Het is dan ook van belang om de opbouw van het lesprogramma aan te passen van de leerlingkenmerken om tot goede leerprestaties te komen.

In de niveau 1 opleidingen van de sector Zorg & Welzijn van het Drenthe College is de mix van theorie- en praktijklessen dusdanig dat de leerlingen vooral door praktische vaardigheden leren, waarin de kans op succes door korte opdrachten groot is. In de theorielessen is er vooral aandacht aan studievvaardigheden, Nederlands, burgerschap en rekenen.

Hierbij is er voor de docenten in een niveau 1 opleiding meer tijd beschikbaar voor individuele contacten met de leerling en begeleiding bij schoolse en persoonlijke zaken.

2.3 Kenmerken docenten

Uit recent onderzoek van Groenenberg en Hermanussen (2012) blijkt dat een groot gedeelte van de docenten werkzaam in niveau 1 van het mbo grote affiniteit heeft met de leerlingen op dit niveau. Veelal gedreven door idealisme om iets te betekenen voor deze jongeren of door een gevoel van maatschappelijke verantwoordelijkheid om ook deze doelgroep een kans te geven, hebben docenten in niveau 1 vaak een bewuste keuze gemaakt om hier werkzaam te zijn. In dit onderzoek van Groenenberg en Hermanussen komt naar voren dat bij een vergelijking van de verschillende onderwijssectoren er in de sector Zorg & welzijn relatief veel docenten zichzelf in de eerste plaats zien als pedagoog, dit zijn docenten die gemotiveerd raken door het werken met jongeren. Zo is er in de eerste twee periodes van elk nieuwe schooljaar in een niveau 1 opleiding veel aandacht voor het verbeteren van de houding en het gedrag van de leerlingen, dit wordt als docenten dan ook als korte termijn doel gezien.

Als langer termijn doel wordt, door de docenten, in eerste instantie gesteld dat de leerlingen hun diploma niveau 1 halen en zo mogelijk doorstromen naar een niveau 2 opleiding om hun startkwalificatie te behalen.

Ook vanuit school in het algemeen wordt dit doel nagestreefd om zo de voortijdig schoolverlaters te reduceren en leerlingen een betere kans te geven op de arbeidsmarkt (Lesterhuis, 2010).

Naast de pedagogische rol die de docenten zichzelf toebedelen zien docenten van niveau 1 opleiding in het mbo volgens Groenenberg en Hermanussen (2012) zich zeker ook als leermeester. Hierbij willen de docenten de leerlingen niet alleen maar kennis van een beroep bijbrengen, maar ook de vaardigheden en attitude die bij het 'werknemer zijn' horen en hierbij de leerling zoveel mogelijk in ondersteunen.

Het geven van mondelinge feedback gericht op de taak en proces zoals Hattie en Timperly (2007) deze beschrijven is een didactische vaardigheid die goed past bij de rollen van pedagoog en leermeester die de docenten uit niveau 1 van het mbo zichzelf toeschrijven en bij de leerlingen op een niveau 1 opleiding van het mbo.

2.4 Rol van docenten bij onderwijsvernieuwingen

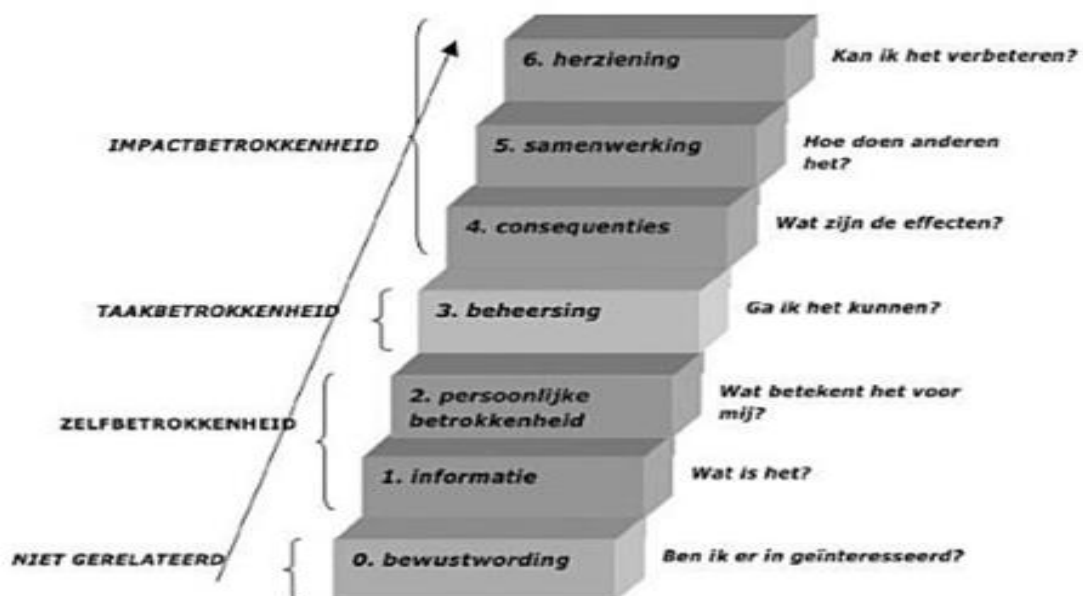
Om docenten te professionaliseren in het geven van effectieve feedback is het management van plan activiteiten aan te bieden die aansluitend bij de wens en behoefte van de docenten, het programma BIO en praktisch toepasbaar in de huidige organisatie structuur.

Op deze manier kan het inzetten van feedback een nog sterker middel worden voor de docenten om de leeropbrengst van de leerlingen te vergoten.

Zoals Verbiest (2011) aangeeft en blijkt uit het onderzoek van de SLO (2009), is dat de betrokkenheid van docenten een belangrijke factor is bij duurzame onderwijs- ontwikkelingen.

Verbiest geeft aan dat betrokkenheid zich uit in vragen waarmee docenten hun onzekerheid en zorgen over een verandering of vernieuwing onder woorden brengen. De fase waarin de docent zich bevindt, bepaald de betrokkenheid. Hierin onderscheidt Verbiest 4 patronen die uitgewerkt zijn in 7 fasen.

Figuur 12: Fasen van betrokkenheid in het CBAM (Bron: Van den Berg en Vandenberghe, 1981, 1985; Hall & Hord, 2006)



Figuur 3. Fasen van betrokkenheid in het CBAM. Verbiest(2011) blz. 102

Om aan te sluiten bij de veranderende stadia van betrokkenheid van docenten verwijst Verbiest naar het Concerns Based Adaption Model (CBAM) van Hall en Hord (2002) die dit model ontwikkeld hebben aan de Universiteit van Texas. Dit model, dat in vele andere onderzoeken gebruikt wordt, kan in dit onderzoek diagnostisch worden ingezet om te bepalen in welke fase de docenten zich bevinden t.o.v. de behoefte en betrokkenheid om zich te professionaliseren in het geven van feedback. Met o.a. deze uitkomsten kunnen er mogelijke suggesties voor interventies gedaan worden die aansluiten bij de mate van betrokkenheid van de docenten.

Zou er bijvoorbeeld in eerste instantie alleen nog een hoge mate van zelfbetrokkenheid zijn, dan zou vooral het informeren over het geven van feedback en het proces van meningsvorming op gang brengen erg zinvol zijn zoals Verbiest (2011) dat aangeeft. Zijn docenten echter al in de fase van de taakbetrokkenheid dan is het meer zinvol in te zetten op het helpen te leren het geven van feedback te beheersen. Bijvoorbeeld door het beschikbaar stellen van theorie en materiaal over feedback en door docenten met elkaar te laten overleggen om zo te leren van elkaar. Hiernaast kan het zinvol zijn om positief kritische feedback te geven op basis van observaties.

De wijze waarop volwassenen leren speelt naast het aansluiten bij de fase van betrokkenheid een belangrijke rol bij het vormgeven van een professionaliseringstraject. Uit het onderzoek van Thijssen (1996) blijkt dat volwassenen in arbeidsorganisaties over het algemeen zeer toepassingsgericht leren en het praktisch nut erg belangrijk is. Ze is in haar onderzoek uitgegaan van de werknemers vanaf ongeveer 40 jaar, wat aansluit bij de gemiddelde leeftijd van de docenten van 47,5 jaar in dit onderzoek. Van Eekelen (2005) deed een onderzoek naar het leren van ervaren docenten, waarin docenten aangaven het meeste te leren van het leren van anderen en leren door te doen. Ook Kwakman (2003) onderzocht de wijze waarop en de mate waarin docenten participeren in professionele leeractiviteiten. Op basis van literatuurstudie onderscheidde ze vier categorieën professionele leeractiviteiten: lezen, experimenteren, reflecteren, en samenwerken. De intrinsieke motivatie die een docent heeft voor het professionaliseren hangt af van de ruimte die deze krijgt. Als de werkgever de professionalisering gaat opleggen aan de docenten, wordt daarmee het eigenaarschap bij de docent weggehaald.

In een recent verschenen rapport van LOOK (2012) over hoe leraren leren, blijkt dat informele vormen van professionele ontwikkeling als erg belangrijk worden aangegeven maar dat die veelal niet als vanzelfsprekend wordt gezien. Zo worden hier genoemd het voorbereiden van lessen door extra artikelen te lezen, door nieuwe informatie te zoeken, door bij elkaar in de klas te kijken en met collega's te overleggen.

In het rapport van LOOK wordt aangegeven dat juist bij hogeropgeleiden de meeste professionalisering langs de informele weg loopt, hiermee doelende op het bijhouden van vakliteratuur, de contacten met collega's en lerende netwerken.

Deze vormen van praktijknaaste professionalisering worden erg gewaardeerd door docenten, maar vaak hebben zij het gevoel dat dit onvoldoende ingezet wordt.

Dit rapport sluit aan bij de theorie van Verbiest (2011) en Kwakman (2003) waarbij ook naar voren komt dat docenten vooral op hun eigen niveau, redelijk zelfstandig en het liefst informeel het beste leren.

Samenvattend kan gesteld worden dat de behoefte van de professionalisering van de docenten bij het geven van feedback, het van belang is aan te sluiten bij de fase van betrokkenheid van de docenten ten aanzien van het geven van feedback. Hiermee wordt de kans op een succesvolle innovatie aanzienlijk vergroot zoals Verbiest (2011) dit aangeeft.

Om een advies te kunnen geven over zinvolle activiteiten zal er naast deze fase van betrokkenheid rekening gehouden moeten worden met het feit dat docenten het nut in moeten zien van het geven van goede feedback, dat ze het beste leren van en met anderen, door het te doen en hiermee te experimenteren en hierop te reflecteren. Dit alles naast een theoretische verdieping die aangeboden moet worden zoals verschillende onderzoeken aangeven (Van Eekelen, 2005; Kwakman, 2003; Thijssen, 1996).

Volgens het rapport van LOOK (2012) is het hierbij van belang dat de docent ruimte krijgt om informele vormen van professionele ontwikkeling in te kunnen zetten.

2.5 Samenvatting

Om op bepaalde onderdelen van de deelvragen antwoord te krijgen zijn verschillende bovenstaande theorieën en onderzoeken gebruikt. Zo wordt het CBAM (Hall en Hord, 2002) ingezet om aan te sluiten bij de stadia van betrokkenheid, bij het thema feedback, zoals Verbiest (2011) dit aangeeft. De theorie van Hattie en Timperly (2007) over feedback wordt hierbij leidend gebruikt om mede te achterhalen in hoeverre docenten op de hoogte zijn van effectieve vormen van feedback. Uit de theorie blijkt dat het geven van feedback door docenten, op het juiste niveau en met de juiste vragen en doel voor ogen (Hattie & Timperly, 2007), een positief effect kan hebben op het zelfbeeld en motivatie van de leerling van een niveau 1 opleiding van het mbo onder andere (Glaudé & Van Eck, 2011; Meijer, 2008). Hierdoor is aannemelijk dat de kans op een succesvolle schoolloopbaan groter is door de positieve onderwijservaringen die de leerling opdoet.

Het geven van feedback is een didactische rol die goed past bij de rollen van pedagoog en leermeester die de docenten uit deze niveau 1 opleidingen zichzelf toedienen (Groenenberg & Hermanussen, 2012).

Om aan te sluiten bij hoe volwassenen/docenten leren worden onder andere het onderzoek van Thijssen (1996), het onderzoek van Van Eekelen (2005) en van Kwakman (2003) gebruikt.

De verschillende theorieën en onderzoeken zijn voor het advies gekoppeld aan de data verkregen uit verschillende praktische onderdelen van dit onderzoek zoals hieronder beschreven.

3. Opzet van het onderzoek

Het onderzoeksonderwerp feedback sluit goed aan bij de huidige ontwikkelingen binnen het Drenthe College. Om het onderwijs betaalbaar en inspirerend (BIO) te houden is het onder andere van belang om de kernwaarden vorm te kunnen geven die bij dit programma gesteld zijn.

Dit onderzoek helpt bij het kunnen inzetten van zinvolle activiteiten om docenten te professionaliseren in het geven van feedback om zo aan te sluiten bij de kernwaarde 'de kracht van het positief reageren'.

Het doel van het onderzoek is om een onderbouwd advies te kunnen geven aan het management over het inzetten van activiteiten gericht op het verhogen van de docentvaardigheid in het geven van feedback waarbij de theorie over feedback van Hattie en Timperly (2007) leidend is.

Met de analyse van de gegevens uit de verschillende deelvragen wordt er een advies opgesteld om zo de innovatie die in het volgende schooljaar ingezet gaat worden een grotere kans van slagen te geven.

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen is gebruikt gemaakt van een literatuurstudie en observaties en is er tevens gebruik gemaakt van vragenlijsten bij zowel docenten als leerlingen.

3.1 Methode en dataverzameling

3.1.1 Startbijeenkomst

Om deelvraag 2 'In hoeverre zijn docenten op de hoogte van effectieve vormen van feedback?' beantwoord te krijgen, is het onderzoek in het team begonnen met een startbijeenkomst. Een bijkomstigheid was om de betrokken docenten en opleiding manager (N= 6) te enthousiasmeren voor het onderwerp feedback en het onderzoek en zo tevens draagvlak te creëren voor het onderzoek. Dit om tijdens het onderzoek zoveel mogelijk data terug te krijgen van de docenten en de docenten te betrekken bij het onderwerp.

In de startbijeenkomst is het vooronderzoek nog eens kort besproken om de docent weer te betrekken bij het thema feedback, en is het nieuwe programma BIO besproken met hierin de kernwaarde die vertaald is in het geven van feedback. Ook is het onderzoek uitgelegd en de bijbehorende stappen om zo docenten voor te bereiden en te betrekken bij het onderzoek.

Door het inzetten van concept mapping is getracht te achterhalen in hoeverre docenten op de hoogte zijn van effectieve vormen van feedback

Concept mapping wordt veelal gebruikt als instrument om te leren of problemen op te lossen (Stoyanov & Kommers, 2008). In deze bijeenkomst is het vooral ingezet als een techniek om kennis te representeren in een visueel schema. Op deze manier zijn de belangrijkste kernbegrippen van het onderwerp feedback in relatie met elkaar gebracht en is duidelijk geworden waar de aandacht van individuele docenten op gericht is welke begrippen niet genoemd worden uit de theorie van Hattie en Timperly (2007) en waar dus eventuele blinde vlekken zijn.

In tweetallen hebben de docenten een conceptmap gemaakt waarin begrippen werden opgeschreven die volgens hen betrekking hadden met feedback, de gemaakte conceptmaps zijn tijdens de bijeenkomst besproken om voor de onderzoeker helder te krijgen wat precies met het begrip bedoeld werd en tevens om de docenten te enthousiasmeren en te betrekken bij het onderwerp feedback.

De opgeschreven kernbegrippen zijn geanalyseerd op twee verschillende manieren.

Ten eerste was de analyse gericht op de vier niveaus van feedback volgens Hattie en Timperly (2007), dit om zo te achterhalen in hoeverre de docenten op de hoogte zijn van effectieve vormen van feedback. En ten tweede op de verschillende relaties die de kernbegrippen onderlig met elkaar hadden, dit om te achterhalen of de docenten aansluiten bij wat Groenenberg en Hermanussen (2012) aangeven in hun onderzoek over mbo docenten van niveau 1.

3.1.2 Vragenlijst docenten m.b.t. betrokkenheid

Om de fase van betrokkenheid (deelvraag 1) te meten van de docenten is gebruik gemaakt van de CBAM vragenlijst. Dit is een bestaande en gevalideerde vragenlijst vertaald naar het Concerns Based Adaption Model (CBAM) van Hall & Hord (2006) en aangepast aan het thema feedback. *(bijlage 1)*

Met deze vragenlijst zijn er data verkregen over de betrokkenheid van de docenten ten aanzien van het thema feedback. Deze vragenlijst is eenmalig op papier en via de mail uitgereikt aan de docenten (N=7) in de week na de startbijeenkomst. Op deze manier konden de docenten de vragenlijst eventueel anoniem invullen, om zo het verkrijgen van sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen, en retourneren via interne post of mail.

De uitspraken op de vragenlijsten zijn gekoppeld aan één van de 7 fasen van betrokkenheid, waarbij vraag 14 verkeerdt is vertaald vanuit het Engels en is daardoor niet passend volgend de principes van de CBAM vragenlijst. Deze is hierdoor niet meegenomen in de analyse.

Vervolgens zijn de gegeven antwoorden van de docenten per fase gecategoriseerd, zoals hoort het antwoord bij fase 1 de bewustwording of bv. bij fase 2 de informatie? Van deze antwoorden zijn de gemiddelde percentages weergegeven in een diagram. Op deze manier is procentueel weergegeven in welke fase van betrokkenheid de ondervraagde docenten zich bevinden ten opzichte van het thema feedback.

3.1.3 Vaardigheden van docenten

Om te achterhalen welke vaardigheden de docenten bezitten als het gaat om het geven van feedback is er in dit onderzoek gebruikt gemaakt van videoanalyses (*bijlage 3*) en een vragenlijst voor docenten (*bijlage 2*).

In dit onderzoek is er specifiek gekeken naar resultaatgerichte feedback en procesgerichte feedback, en tijdens de analyse van vijf video fragmenten per docent (N=5), dus 25 fragmenten in totaal, is gebruik gemaakt van het scoringsformulier dat gebaseerd is op dat van Sol en Stokking (2009). Deze is in zoverre aangepast dat de originele kolom 'fragment' (bv. was het in fragment 1 of 3?) is gewijzigd in 'aantal keer waargenomen individueel en/of klassikaal'. Dit is gedaan omdat zo behalve de specifieke vorm van feedback ook de frequentie van de feedback gemeten kon worden. Hoe vaak hanteert een docent een bepaalde vorm van feedback in zijn les?, dit om te achterhalen of de feedback vaker gericht is op de individuele leerling of op de hele groep.

Op basis van de literatuur van Sol en Stokking (2009) is gekeken welke verschillende docentactiviteiten onderscheiden kunnen worden tijdens situaties waarbij leerlingen zelfstandig aan het werk zijn en de docent de leerling(en) feedback geeft. Op basis van deze literatuur is er een scoringsformulier ontwikkeld om per docent de feedback te kunnen onderscheiden en categoriseren. Het scoringsformulier is ingedeeld in vijf categorieën.

De categorieën zijn:

- A: geen feedback
- B: resultaatgerichte feedback
- C: procesgerichte feedback
- D: geven van aanvullende instructie
- E. overig

Deze 25 videofragmenten zijn opgenomen tijdens zowel de theorie- als praktijklessen dit omdat de leerlingen een mix krijgt van dit soort lessen in het mbo. Ook omdat op deze manier de verkregen data over het geven van feedback een daadwerkelijke weergave is van de werkelijkheid en niet eenzijdig is verkregen uit alleen theorie- of praktijklessen.

De leerlingen in de groep waar de opnames waren zijn van te voren op de hoogte gebracht van de opnames en aan hen is uitgelegd wat het doel ervan was.

Bij alle opnames is na de les met betrekking op de observatielijst om eventuele verheldering gevraagd bij de betreffende docent om duidelijkheid te krijgen over de gegeven feedback en om de betrokkenheid van het thema feedback te vergoten. Hierbij is de aandacht puur gericht op de 5 categorieën van de observatielijst en is er niet gevraagd naar de reden waarom er deze feedback is gegeven, om zo een objectief beeld te krijgen.

Naast deze videoanalyses om deelvraag 3 te beantwoorden, is er ook gebruik gemaakt van een vragenlijst voor de docenten, deze vragenlijst hebben de docenten eenmalig (N=8) per mail en op papier gekregen zodat ze deze lijst eventueel anoniem in konden vullen en retourneren via de interne post.

Deze vragenlijst is afkomstig uit het onderzoek van Sol en Stokking (2009). Aangezien deze vragenlijst reeds twee keer eerder is ingezet en valide is bevonden door Sol en Stokking is deze vragenlijst bruikbaar voor dit onderzoek. Er is een beschrijvende statistiek toegepast op de vragenlijst.

De vragenlijst bevat 11 stellingen over handelen op feedbackniveau, die beantwoord moesten worden voor de huidige handelen van de docent (Dit doe ik nu) en het ideaalbeeld van de docent (Dit vind ik belangrijk om te doen).

De docenten konden bij de stellingen aangeven of ze een bepaalde handeling 'helemaal niet, meestal niet, deels wel/deels niet, meestal wel of helemaal wel doen.

Door het gebruiken van een frequentietabel zoals ook gebruikt is door Sol en Stokking (*bijlage 3*) wordt het duidelijk hoe de docenten de vragenlijst hebben ingevuld. Om dit visueel te maken zijn er per stelling staafdiagrammen gemaakt waarbij de frequentie per antwoord is weergegeven. Hierdoor wordt het helder hoe de resultaten verdeeld waren en vooral hoe de praktijksituatie zich verhoudt met de ideale situatie.

3.1.4 Aansluiting bij behoefte doelgroep

Om te achterhalen in hoeverre de gegeven feedback door de docenten aansluit bij de behoefte van de leerling (deelvraag 4) is er een gevalideerde vragenlijst van Sol en Stokking (2009) gebruikt. (*bijlage 4*)

In deze vragenlijst wordt gevraagd hoe de leerlingen de feedback hebben ervaren en zijn de verschillende vragen gekoppeld aan de vier niveaus van feedback volgens Hattie en Timperly (2007), zodat duidelijk wordt in welke mate de docenten resultaat gerichte feedback en proces gerichte feedback geven.

Vraag 3, 4 en 14 kunnen gekoppeld worden aan het niveau van feedback op een taak/product.

Vraag 5, 8, 9, 12, 13 en 18 kunnen gekoppeld worden aan het niveau van feedback op het proces bij het creëren van een taak/product.

Vraag 10, 15 en 19 kunnen gekoppeld worden aan het niveau van feedback op de zelfregulering.

Vraag 11 en 20 kunnen gekoppeld worden aan het niveau van feedback op de persoon.

De vragen 1, 2, 6, 16 en 17 gaan over hoe de feedback gegeven wordt.

Deze vragenlijst is door de leerlingen van niveau 1 van de sector Zorg & Welzijn van het Drenthe College in Emmen

eenmalig en anoniem ingevuld na het volgen van een les van een van de betrokken docenten, en is via de docent ingenomen en geretourneerd naar de onderzoeker.

Voor de les is door de onderzoeker uitgelegd dat er een lijst ingevuld diende te worden, en het doel van deze lijst. Hierbij is uitgelegd wat feedback is, hoe de lijst ingevuld diende te worden (*helemaal waar voor mij* tegenover *helemaal niet waar voor mij*) en zijn enkele vragen als voorbeeld besproken om duidelijk te maken hoe de lijst ingevuld diende te worden en om onduidelijkheden zo veel mogelijk weg te nemen.

De vragenlijst is bij 52 leerlingen in leerjaar 1 uitgezet waarbij er een groep is die de lijst niet heeft ingevuld, 41 leerlingen hebben de lijst wel ingevuld (N=41). Deze resultaten vertegenwoordigen 79% van de betrokken leerlingen. De leerlingen waren allen uit leerjaar 1 aangezien alle opleidingen op niveau 1 een eenjarige opleiding is. De vragenlijst is zowel bij praktijk als theorie lessen uitgezet, deze verdeling was gelijk om hier geen eenzijdige data te verkrijgen uit alleen theorie dan wel praktijklessen.

Om de score weer te geven is er gebruik gemaakt van een vijfpuntschaal waarbij de het aantal punten gegeven door de leerlingen gedeeld is door N. Zo begon de score bij '*helemaal niet waar voor mij*' met 1 punt en eindigde bij '*helemaal waar voor mij*' met 5 punten.

Dit leverde de eindscore op met een minimum van 0 punten maximum van 5 punten.

Vraag 12 kon de leerling alleen invullen als de leerling samen had gewerkt.

3.1.5 Interview

Om de mogelijkheden van professionalisering binnen de huidige organisatiestructuur te achterhalen is er een interview geweest met de opleidingsmanager van Zorg & Welzijn niveau 1. (*bijlage 5*) Dit was een gesloten interview waarbij de nadruk vooral lag op de toepasbaarheid van activiteiten in de huidige situatie t.b.v. tijd, inzet en financiën, waarbij de vragen vooraf op papier gezet zijn en in die hoedanigheid ook gesteld zijn.

Het doel was om duidelijk te krijgen hoe de opleidingsmanager tegenover het professionaliseren van docenten in het geven van feedback staat en of en eventueel in welke mate er ruimte is in zowel inzet als financiën voor deze professionalisering. Ook is gevraagd naar de voorkeur van eventueel aan te bieden activiteiten en in welke tijdsplanning.

3.2 Validiteit, betrouwbaarheid en ethiek van en in het onderzoek:

Zowel de vragenlijsten voor zowel docenten als leerlingen, als het scoringsformulier van de videofragmenten van Sol en Stokking (2009) zijn bestaande en gevalideerde vragenlijsten gericht op het thema feedback.

Het Concerns Based Adaption Model (CBAM) van Hall en Hord (2006) is ingezet om de fase van betrokkenheid te achterhalen van de docenten, dit model en de bijbehorende vragenlijst is tevens een bestaande en gevalideerde vragenlijsten aangepast aan het thema feedback.

Om een reëel beeld te krijgen van de gegeven feedback door docenten en de beleving van de leerlingen is er gekozen om dit te meten bij zowel praktijk als theorie lessen waarbij de verdeling gelijk was, om zo een natuurgetrouwe weergave te geven van het lesprogramma op niveau 1.

De uitleg bij de leerlingen voorafgaande van het invullen van de vragenlijst is bij alle leerlingen door dezelfde persoon gedaan, met dezelfde uitleg en voorbeeldvragen zodat de startkennis aangaande het invullen van de vragenlijst bij elke groep nagenoeg hetzelfde was en zo de vragen op hetzelfde niveau zijn ingevuld.

De betrokken docenten waren, op een na, allen bij de startbijeenkomst en hebben hierdoor dezelfde uitleg gekregen over het onderzoek, zodat er geen verschillen zaten in verkregen kennis of uitleg van het onderzoek.

Eén docent heeft op een later tijdstip persoonlijke uitleg gekregen aangaande het onderzoek en het thema feedback, hetzij niet met de presentatie.

De vragenlijsten en video opnames zijn in een aantal weken achter elkaar af-en op genomen en hierover is wekelijks met de docenten en opleidingsmanager gecommuniceerd w.b. de planning, voortgang en al dan niet ingeleverde lijsten.

Het afnemen van de vragenlijsten en de video opnames waren op deze manier goed te plannen en de respons was bij de docenten 100%.

Bij het invullen van de vragenlijst door de leerlingen is een groep die dit niet heeft gedaan, hierdoor vertegenwoordigd de uitkomsten van de vragenlijsten van de leerlingen 79% van de betrokken leerlingen.

Het onderzoek is uitgevoerd bij de docenten en leerlingen van niveau 1 van de sector Zorg en Welzijn in Emmen. Aangezien er ook nog enkele andere niveau 1 opleidingen zijn binnen het Drenthe College, vertegenwoordigd dit onderzoek niet alle niveau 1 opleidingen van het Drenthe College maar is alleen gericht op deze specifieke groep.

Praktijkonderzoek heeft invloed op alle betrokkenen en vereist zorgvuldig handelen. De HBO-Raad heeft voor het praktijkgerichte onderzoek een gedragscode opgesteld (HBO-Raad, 2010).

Praktijkgericht onderzoek is hier primair wetenschappelijk praktijkgericht onderzoek, maar met enige aanpassing zijn de vijf regels die in de gedragscode werden geformuleerd ook voor praktijkonderzoek in het onderwijs toepasbaar. Hieronder worden ze letterlijk geciteerd en gekoppeld aan dit onderzoek.

1. *Onderzoekers aan het hbo dienen het professionele en maatschappelijke belang.*

Het thema feedback is een relevant onderwerp in het onderwijs en zo ook op het Drenthe College. Dit komt onder andere tot uiting in het programma BIO. Dit onderzoek levert een bijdrage aan kennis- en theorieontwikkeling bij zowel de betrokken docenten als in het management team. Door het advies te delen met het management team binnen andere sectoren wordt kenniscirculatie gestimuleerd.

2. *Onderzoekers aan het hbo zijn respectvol.*

In de fase voor het onderzoek is al gecommuniceerd met de betrokken docenten over de te verwachten vragenlijsten en video opnames. Hiervoor is er bij elke docent mondeling toestemming gevraagd en zijn de stappen uitgelegd.

Voor de opnames tijdens de lessen zijn de leerlingen op de hoogte gebracht van de video opnames en het doel hiervan, waarbij de beelden alleen zijn bedoeld voor het onderzoek en niet verder worden vertoond aan derden.

Tijdens het onderzoek is wekelijks gecommuniceerd met de betrokken docenten over de voortgang van het onderzoek en de komende eventuele vragenlijsten.

Om de betrekkelijk kleine en collegiale sfeer waarin dit onderzoek heeft plaatsgevonden is er geen gebruik gemaakt van schriftelijke toestemmingen, en inzage momenten wat betreft de video opnames, in een setting waarbij de onderzoeksgroep groter dan wel verder van de onderzoeker af staat zal dit een aandachtspunt zijn.

3. *Onderzoekers aan het hbo zijn zorgvuldig.*

Door het inzetten van gevalideerde vragenlijsten en onderzoeksmethoden van onder andere Sol en Stokking (2009), is gebruik gemaakt van reeds beschikbare kennis uit praktijk en wetenschap. En de verkregen data wordt zorgvuldig digitaal bewaard.

4. *Onderzoekers aan het hbo zijn integer.*

In dit onderzoek is door veel te communiceren met de betrokken docenten een openheid gecreëerd waarbij de onderzoeker aanspreekbaar was op zijn gedrag tijdens het onderzoek, hierbij lettend op de verschillende rollen van zowel onderzoeker als op andere momenten collega.

Besproken opnames, vragenlijsten en keuzes van docenten zijn door de onderzoeker niet gericht op de persoon besproken met het management en dit is ook aangegeven bij de docenten en opleidingsmanager, mede hierdoor was er vertrouwen in de integriteit van de onderzoeker.

Tevens is het onderzoeksrapport en zijn de conclusies autonoom en onpartijdig beschreven.

5. *Onderzoekers aan het hbo verantwoorden hun keuzes en gedrag.*

In het onderzoek is duidelijk gemaakt waarom de keuze voor het thema feedback is gemaakt, dit was zowel door de actualiteit van het onderwerp binnen de organisatie als wel de eigen ervaringen en interesse van de onderzoeker.

Door deze persoonlijke interesse in de doelgroep en het onderwerp feedback te delen en te bespreken met de docenten en het management waren deze op de hoogte van de bewuste keuze van het onderwerp feedback en de onderzoeksmethoden.

De gekozen onderzoeksmethoden zijn uitgezocht om de data zo objectief mogelijk en aansluitend bij de werkelijkheid te verkrijgen en te beschrijven, dit om een zo waardevol mogelijk advies te kunnen geven over de mogelijk in te zetten activiteiten, waarbij zowel het management, de docenten en uiteindelijk de leerlingen zo veel mogelijk aan hebben.

4. Resultaten

4.1 Startbijeenkomst

Om deelvraag 2 'In hoeverre zijn docenten op de hoogte van effectieve vormen van feedback' te beantwoorden is er een startbijeenkomst georganiseerd.

Bij de startbijeenkomst waren 5 docenten en 1 opleidingsmanager aanwezig, en 1 afwezige docent is later op de hoogte gebracht van het onderzoek.

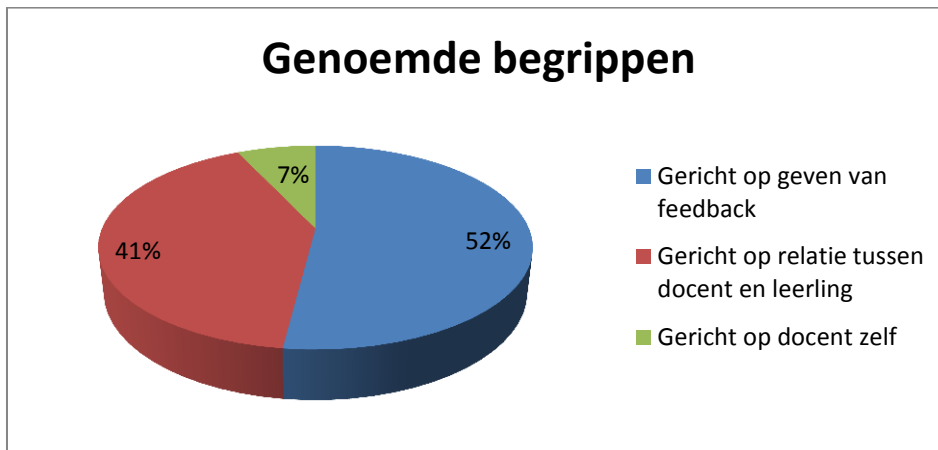
Door de presentatie van het onderwerp feedback en de koppeling aan het programma BIO leken de docenten door hun houding en respons enthousiast over het onderwerp feedback en gaven docenten tijdens de bijeenkomst aan het bruikbaar te vinden om zich te professionaliseren in het geven van feedback.

Door de informele vorm van de bijeenkomst waren de docenten openhartig in hun meningen en overtuigingen aangaande het geven van feedback en werd er veel gediscussieerd over feedback met elkaar.

Tijdens de werkvorm met concept mapping zijn er door de docenten 29 begrippen opgeschreven die volgens hen een relatie hebben met feedback.

Van de genoemde begrippen door de docenten was 52% gericht op het geven van feedback. Dit waren begrippen als: positieve en negatieve feedback in balans, bij het onderwerp blijven, eerlijk, concreet zijn, stimuleren etc.

Daarnaast was er tevens een groot deel (41%) gericht op de relatie tussen docent en leerling. Hierbij werden begrippen genoemd als: erkenning, gedrag, acceptatie, vertrouwen, veiligheid, interesse in de leerling etc.

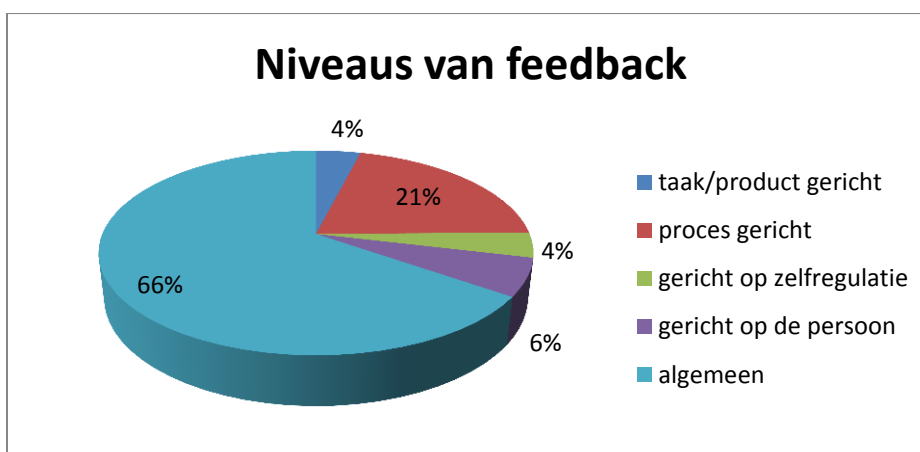


Figuur 4. Genoemde begrippen

Tijdens de bijeenkomst werd door de docenten aangegeven dat het bespreken van de uitkomsten van het concept mapping bij velen tot 'eye openers' had geleidt.

Wat betreft de niveaus van feedback geven zoals Hattie en Timperly (2007) dit aangeven in hun model het response to intervention (RTI) framework, worden er vooral algemene begrippen genoemd (66%) in de conceptmaps.

Begrippen specifiek gericht op taak/product- en op proces gerichte feedback werden tijdens het concept mapping weinig opgeschreven en benoemd zoals hieronder te zien is.



Figuur 5. Niveaus van feedback

4.2 Betrokkenheid

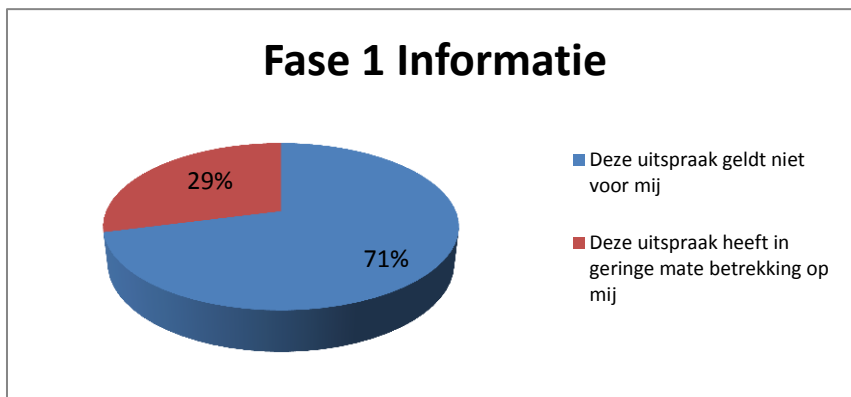
Om deelvraag 1 te beantwoorden over in hoeverre de docenten zich betrokken voelen bij het thema feedback is de CBAM vragenlijst ingezet.

De resultaten van de CBAM vragenlijst staan hieronder beschreven:

Fase 0:

Uitspraak 2: *Ik ben niet geïnteresseerd in feedback.*

Op deze uitspraak geeft 100% aan dat deze niet voor hen geldt. Dit wil dus zeggen dat een ieder wel geïnteresseerd is in het thema feedback.



Figuur 6. Fase 1

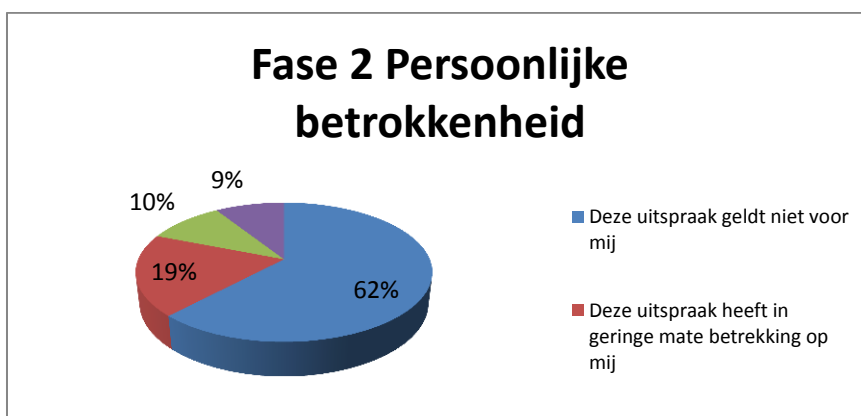
Fase 1:

Uitspraak 1: *Ik weet nog weinig over het thema feedback.*

Bij deze uitspraak geeft 71% aan dat deze uitspraak niet voor hen geldt en 29% geeft aan dat dit gedeeltelijk betrekking heeft op hen, dit wil dus zeggen dat het grootste gedeelte al wat weet over het thema feedback.

Uitspraak 3: *Ik ben me niet/onvoldoende bewust wat goede feedback inhoudt.*

Hierbij geeft 71% aan dat dit niet voor hen geldt, en 29% geeft aan dat dit in geringe mate voor hen geldt, dit wil zeggen dat de meerderheid zich bewust is van wat goede feedback inhoudt.



Figuur 7. Fase 2

Fase 2:

Uitspraak 4: *Ik zou willen weten wat het geven van goede feedback voor mij betekent. Ik zou meer algemene informatie willen over feedback.*

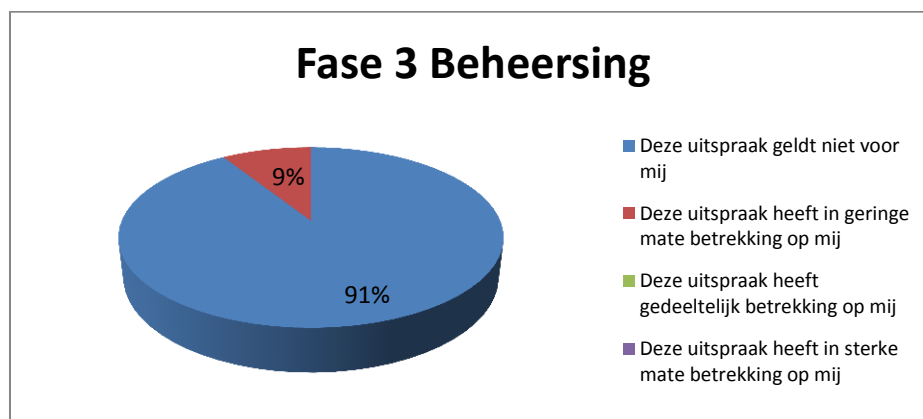
Bij deze uitspraak geeft 43% aan dat dit niet voor hen geldt, deze zouden dus niet meer algemene informatie willen over feedback. Daarnaast geeft 14% aan dit in geringe mate te willen, 29% geeft aan toch wel wat meer informatie te willen over feedback en 14 % geeft aan dit in sterke mate te willen.

Uitspraak 6: Ik zou willen weten hoe ik mijn wijze van lesgeven en lesvoorbereiding zal moeten aanpassen als ik meer aandacht moet geven aan het geven van feedback.

Hierbij geeft 86% aan dat dit niet voor hen geldt en dus niet willen weten hoe ze hun lesvoorbereiding aan moeten passen bij het geven van feedback. 14% geeft aan dit juist wel te willen.

Uitspraak 11: Ik zou meer informatie willen hebben over hoeveel tijd en inspanning dit geven van goede feedback van mij eist.

Hierbij geeft 57% aan dat dit niet voor hen geldt. 43% geeft aan dat dit in geringe mate voor hen geldt, dit geeft aan dat de docenten geen tot weinig informatie willen over hoeveel tijd en inspanning het geven van feedback van hen eist.



Figuur 8. Fase 3

Fase 3:

Uitspraak 3: Het uitvoeren van dit nieuwe project zal bij mij snel leiden tot verminderen van het plezier in mijn werk.

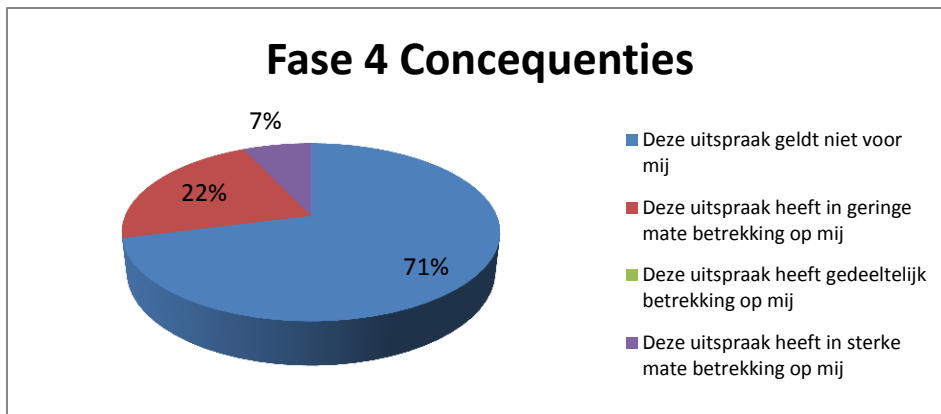
Bij deze uitspraak geeft 100% aan dat dit niet voor hen geldt, dus dat het niet zal leiden tot minder plezier in hun werk.

Uitspraak 10: Ik ben zo druk met mijn reguliere onderwijstaken , dat ik weinig tijd kan besteden aan extra aandacht voor het geven van goede feedback.

Bij deze uitspraak geeft 86% aan dat dit niet voor hen geldt, 14 % geeft aan dat dit in geringe mate geldt, dit wil zeggen dat de ondervraagde docenten niet zo druk zijn dat ze geen extra tijd kunnen besteden voor het geven van feedback.

Uitspraak 12: Ik maak me zorgen over de tijd, die ik moet besteden aan het oplossen van praktische problemen in verband met het geven van goede feedback.

Hierbij geeft 86% van de ondervraagde docenten aan dat dit niet voor hen geldt en 14 % geeft aan dat dit in geringe mate geldt. Dus maken docenten zich weinig zorgen over de tijd die ze moeten besteden aan het oplossen van problemen voor het geven van goede feedback.



Figuur 9. Fase 4

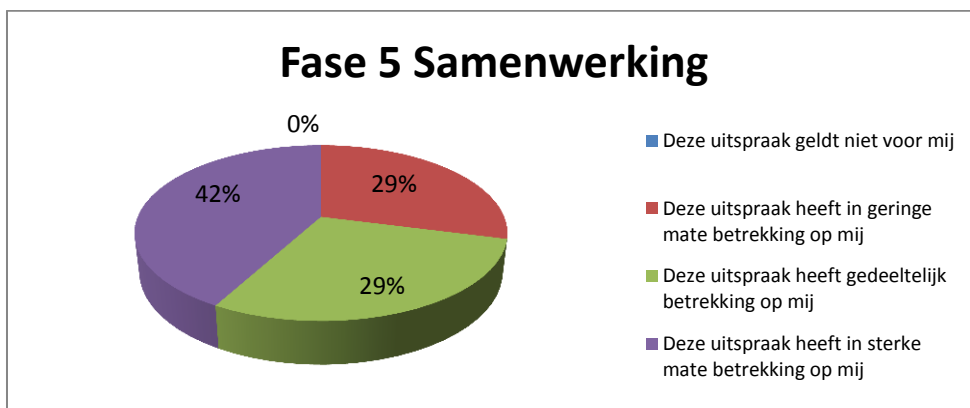
Fase 4:

Uitspraak 7: *Ik heb vragen of het op een andere manier geven van feedback wel zo zinvol is voor onze leerlingen?*

Bij deze uitspraak geeft 72% aan dat dit niet voor hen geldt, 14 % in geringe mate. En ook 14 % in sterke mate. Een groot gedeelte van de docenten heeft geen of in geringe mate vragen of het wel zinvol is of het geven van feedback wel zo zinvol is voor deze leerlingen. Daarentegen vraagt een klein gedeelte zich wel degelijk af of een andere manier van feedback geven wel zo zinvol is.

Uitspraak 8: *Ik vraag me af of de leerlingen van niveau 1 wel open staan voor het ontvangen van feedback.*

Hierbij geeft 71% aan dat dit niet voor hen geldt, en 29% in geringe mate. Dit betekent dat de ondervraagde docenten inzien dat de leerlingen wel open staan voor het ontvangen van feedback.



Figuur 10. Fase 5

Fase 5:

Uitspraak 13: *Ik zou met graag met anderen willen samenwerken om het maximale rendement uit het geven van feedback te halen.*

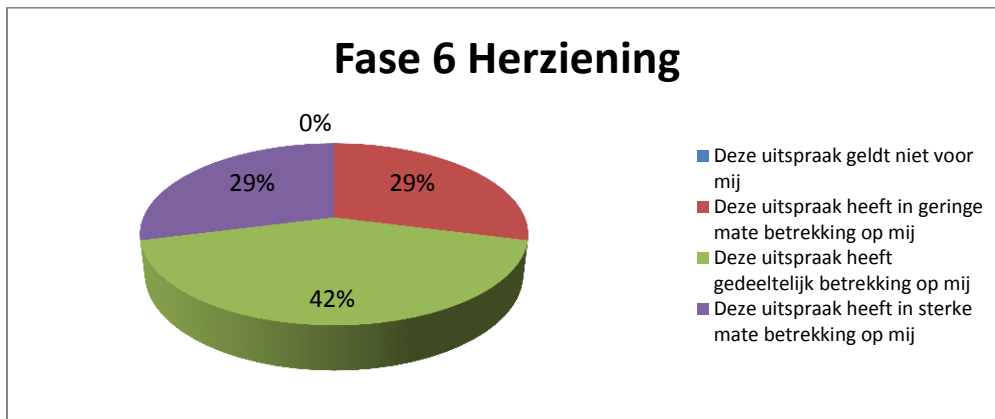
Hierbij geeft 42% aan dat dit in sterke mate betrekking tot hen heeft, 29 % geeft aan dat dit gedeeltelijk betrekking op hen heeft en ook 29% geeft aan dat dit in geringe mate betrekking op hen heeft.

Dit geeft aan dat meer dan twee derde van de ondervraagde docenten wel willen samenwerken om maximaal rendement te halen uit het geven van feedback, hierbij niet de 29% vergeten die dat in geringe mate behoefte aan heeft.

Uitspraak 15: *Ik vind het leuk om collega's in te lichten over de dingen die ik doe met het geven van goede feedback.*

Net als hierboven geeft hierbij 42% aan dat dit in sterke mate betrekking tot hen heeft, 29 % geeft aan dat dit gedeeltelijk betrekking op hen heeft en ook 29% geeft aan dat dit in geringe mate betrekking op hen heeft.

Meer dan twee derde van de docenten geeft dus aan het leuk te vinden andere collega's in te lichten over het geven van feedback, en een derde heeft hier in minder mate behoefte aan.



Figuur 11. Fase 6

Fase 6:

Uitspraak 9: *Ik wil het geven van goede feedback vormgeven vanuit de ervaring die ik op doe met de leerlingen.*

42% geeft bij deze uitspraak aan dat het gedeeltelijk betrekking op hen heeft, hiernaast 29% die hier in geringe mate behoefte aan heeft maar ook 29% die hier in sterke mate behoefte aan heeft. Dit wil zeggen dat een groot gedeelte van de ondervraagde docenten wel behoefte heeft in het geven van goede feedback vanuit de ervaringen die ze opdoen met de leerlingen, enkele in wat mindere of juist sterkere mate.

Samenvatting fases:

Uit de analyse van de CBAM lijst (Hall en Hord, 2006) blijkt dat de ondervraagde docenten vooral in de *fase van samenwerking* zitten en in de *fase van herziening*. In deze fase bekommert men zich om de afstemming en samenwerking met anderen wb het geven van feedback, hierbij geeft men aan dat men wil samenwerken met anderen bij dit thema. In de laatste fase, fase van herziening, verschuift de aandacht naar het aanpassen van het geven van feedback om zo meer rendement te halen, dit door ervaringen die men heeft gehad met de leerlingen met het geven van feedback.

Er is een kleine groep docenten (19%) die in de fase van persoonlijke betrokkenheid zitten, en zich afvragen wat het voor hen persoonlijk betekent. En de kleine groep docenten (29%) die in fase 4 zit en zich afvraagt wat het effect zal zijn van het geven van een andere manier van feedback.

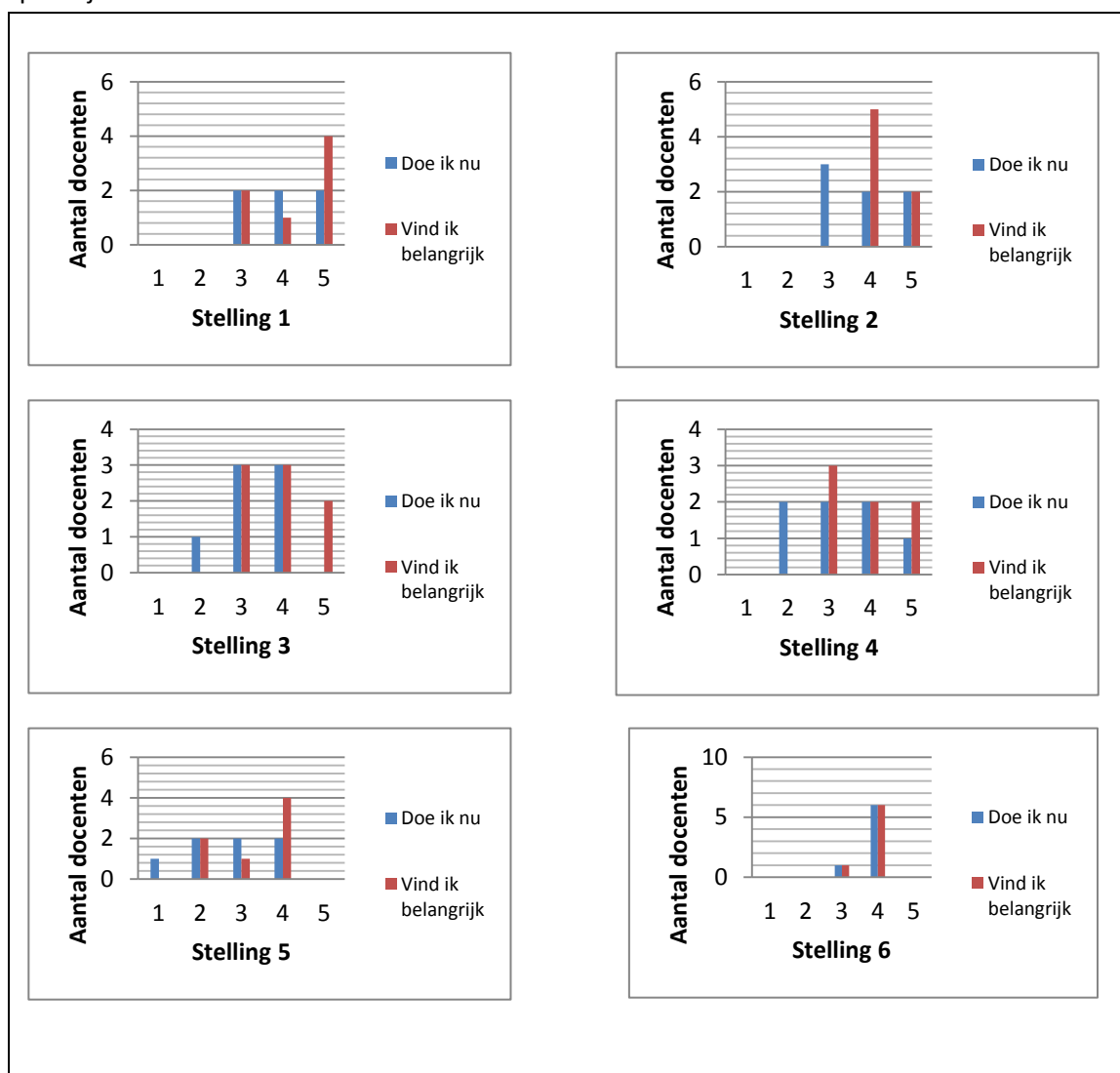
4.3 Vaardigheden van docenten

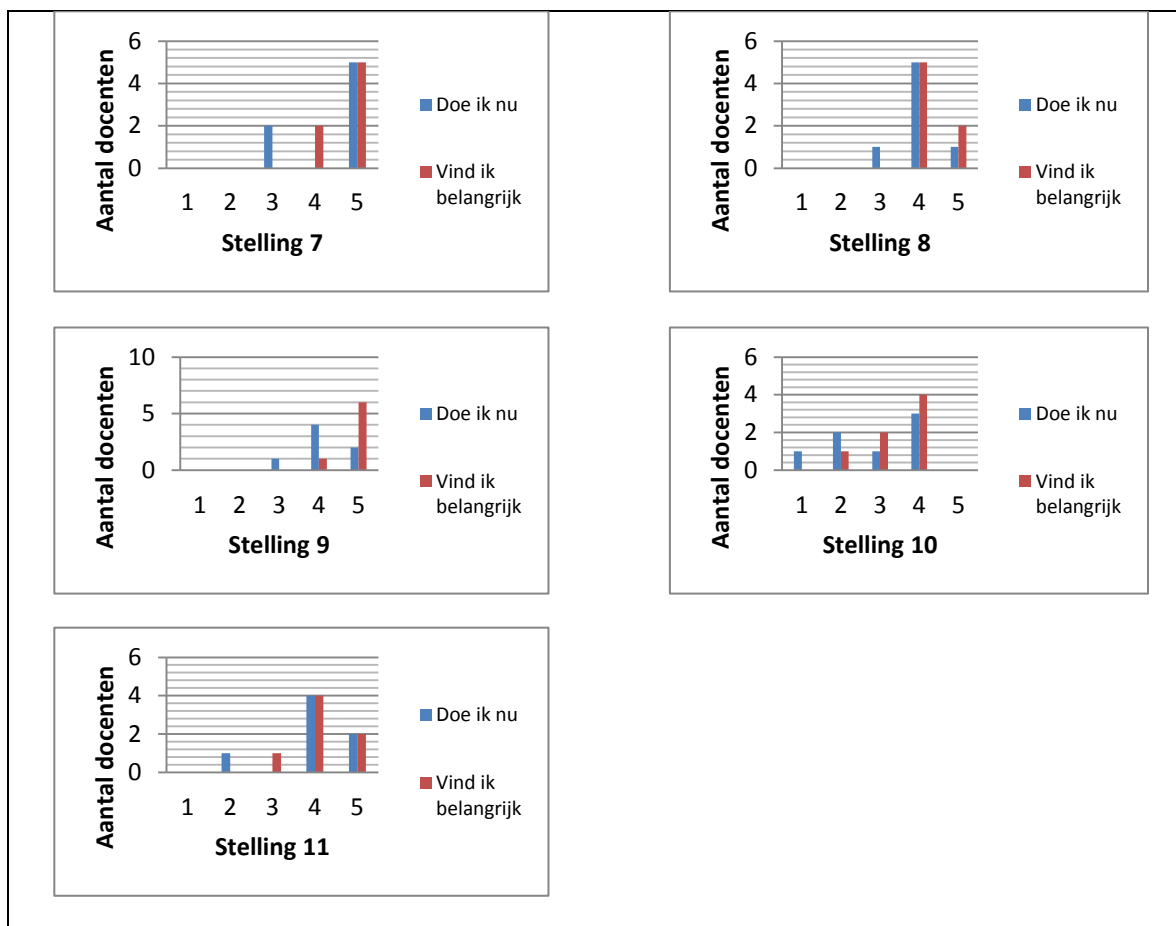
Om deelvraag 3 te beantwoorden over welke vaardigheden de docenten bezitten als het gaat om het geven van feedback is er een vragenlijst uitgezet en zijn er een video analyses gemaakt.

Op de uitgezette vragenlijsten voor docenten van Sol en Stokking (2009) (*bijlage2*) is er een 100% respons gekomen (N=7).

Deze vragenlijst bevat 11 stellingen over handelen op feedbackniveau, die beantwoord zijn voor het huidige handelen van de docent (Dit doe ik nu) en het ideaalbeeld van de docent (Dit vind ik belangrijk om te doen).

Door het gebruiken van een frequentietabel (*bijlage 2*) werd het duidelijk hoe de docenten de vragenlijst hebben ingevuld. In onderstaande staafdiagrammen is de frequentie per antwoord weergegeven, hierdoor is het duidelijk hoe de resultaten verdeeld zijn en vooral hoe de praktijksituatie zich verhoudt met de ideale situatie.





Figuur 12. Frequentie per antwoord aangaande vaardigheden van docenten.

Uit deze diagrammen blijkt dat er een 5-tal handelingen zijn waarop de praktijk volgens docenten gelijk is als het ideaalbeeld van de docenten.

Stelling 4: Door de feedback leren leerlingen wat ze moeten doen om een voldoende te halen.

Stelling 6: De leraar legt uit waarom hij/zij iets niet goed vindt.

Stelling 8: In de feedback van de leraar geeft deze voorbeelden van hoe het beter kan.

Stelling 10: De leraar laat leerlingen met elkaar discussiëren over de feedback.

Stelling 11: De leraar gaat na of leerlingen de feedback gebruiken.

Er vallen een aantal resultaten op waarbij de scores van de ideaalbeelden van docenten hoger zijn dan de scores die ze zichzelf in de praktijk toebedelen. Dit zijn vooral vaardigheden in het geven van feedback die niet ingezet worden bij de docenten.

Stelling 1: De leraar geeft feedback op de resultaten, gemaakte opdrachten, producten.

Stelling 2: Door de feedback van de leraar leren leerlingen hoe ze iets kunnen aanpakken.

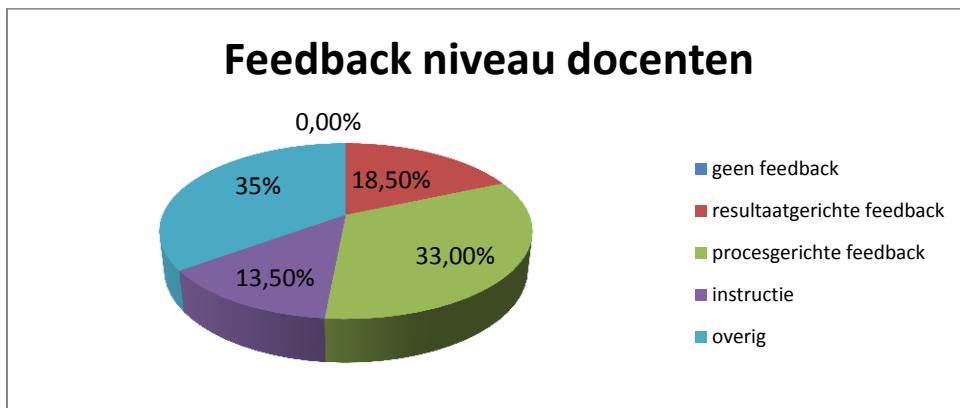
Stelling 3: Door de feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen.

Stelling 5: De leraar vraagt leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben.

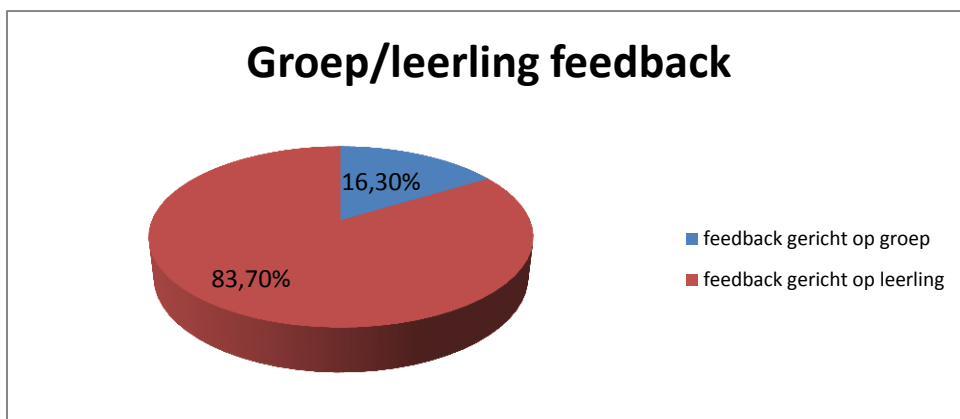
Stelling 7: De leraar zegt tegen de leerlingen wat duidelijk beter ging dan eerder.

Stelling 9: De leraar gaat na of leerlingen de feedback begrijpen en wat ze ervan vinden.

De analyse van de vijf video fragmenten is weergegeven in tabellen (*bijlage 3*) en zijn vertaald in onderstaande grafieken.



Figuur 13. Feedback gericht op niveaus van feedback volgens Hatty en Timperly (2007)



Figuur 14. Feedback gericht op groep of leerling.

Hatty en Timperly (2007) geven aan dat vooral het niveau van feedback geven gericht op resultaat en het proces het meest effectief is.

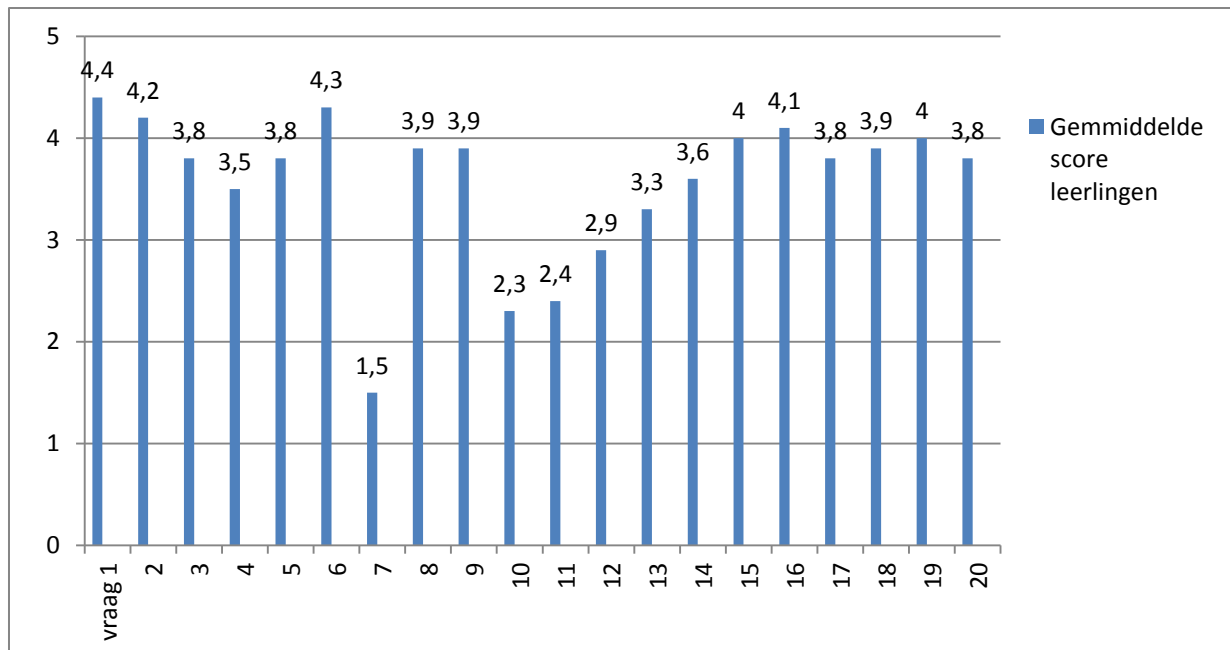
Uit de observaties van de vijf fragmenten per docenten blijkt dat er weinig feedback gegeven wordt op het resultaat (18,5%), en in meerdere mate feedback gericht op het proces (33%)

Feedback gericht op 'overig' zijn vooral 'bemoedigende opmerkingen' (35%).

Er wordt ruimschoots meer gerichte feedback gegeven op de individuele leerling dan gericht op de groep.

4.4 Aansluiting bij behoefte doelgroep

De resultaten om deelvraag 4 te beantwoorden waarin wordt gevraagd in hoeverre de manier van feedback geven aansluit bij de behoefte van de doelgroep zijn in onderstaande grafiek (fig. 15) zijn de scores weergegeven. De leerlingen hebben een score gegeven over hoe ze de ontvangen feedback hebben ervaren, dit met betrekking tot de vragenlijst van Sol en Stokking (2009) (*bijlage 4*). Hierbij is 0 de laagste score en is 5 de hoogste score.



Figuur 15. Gemiddelde score leerlingen.

Uit de grafiek van de vragen blijkt dat de leerlingen over het algemeen positief zijn over de feedback. De gegeven feedback werd met een gemiddelde van 4,3 op een schaal van 5 duidelijk en terecht gevonden. Ook kwam de feedback met een score van 4,3 duidelijk meer positief over dan negatief met een score van 1,5.

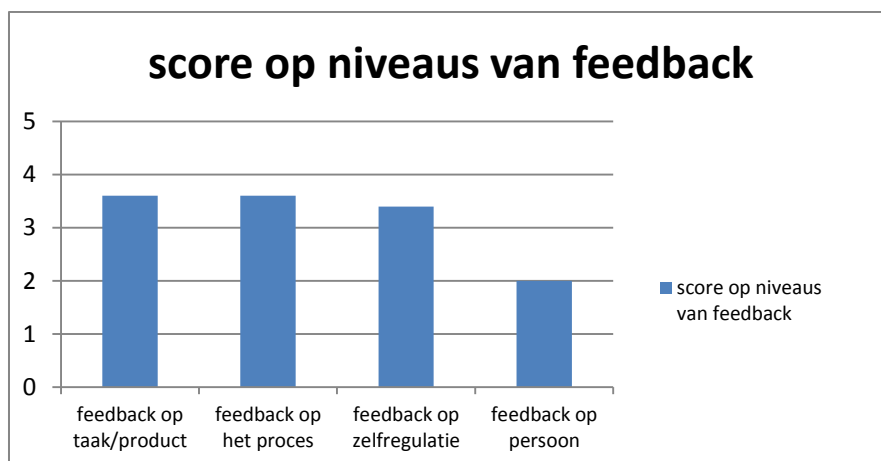
Daarnaast scoorde de feedback hoog (4,1) w.b. leerzaamheid en ook kreeg de leerling de kans om hun werk te verbeteren. (4,0)

De feedback scoorde gemiddeld iets hoger over wat goed was of goed ging, dan over wat nog niet goed was of goed ging.

De feedback ging niet vaak over de werkhouding, de persoon of over het samenwerken en scoorde hier gemiddeld een 2,5 op.

Opvallend hoog scoren de vragen 1, 2, 6 en 16. Hiermee geven de ondervraagde leerlingen aan dat de feedback duidelijk, terecht, leerzaam en positief is.

De vragen 10, 11, 12 scoren laag. Hiermee geven de ondervraagde leerlingen aan dat de feedback niet vaak over de werkhouding gaat, over de persoon of over het samenwerken.



Figuur 16. Score op niveaus van feedback

Uit bovenstaande grafiek (fig. 16) blijkt dat leerlingen de feedback gericht op de taak/product met een 3,6 hoog scoren, net als feedback gericht op het proces.

Feedback gericht op de persoon wordt laag beoordeeld met een 2,0.

De beoordeling van de gegeven feedback in het algemeen (duidelijk, terecht, positief, leerzaam, bruikbaar) was een 4,2. Met deze beoordeling scoort de manier van het geven van feedback van de docenten volgens de leerlingen hoog.

4.5 Aansluiten bij mogelijkheden vanuit de organisatie

Uit het gesloten interview (*bijlage 5*) blijkt dat de opleidingsmanager positief tegenover het thema feedback staat en dat het professionaliseren van docenten een belangrijk punt is. Ook vanuit het programma BIO wordt aangegeven dat het geven van feedback een belangrijk thema is.

Er is ruimte in de inzet voor scholing, 59 uur vanuit het team en 107 uur per docent voor individuele scholing. Daarnaast zijn er vanuit het programma BIO middelen beschikbaar om te scholen, dit kan aangevraagd worden in oktober 2013.

De opleidingsmanager geeft aan dat het team zelf de voorkeur aan mag geven waarin ze zich willen scholen maar geeft zelf aan dat feedback daar een goed thema voor zou zijn mits dit onderbouwd wordt door theorie over het geven van feedback.

Deze scholing zou plaats kunnen vinden in de 4 zogenaamde lesvrije weken in het schooljaar met uitzondering van de laatste periode in verband met de drukke periode voor de zomervakantie.

Er wordt door de opleidingsmanager aangegeven dat intercollegiale consultatie en train de trainer haar motiverende en effectieve manieren lijken om het geven van feedback aan te bieden, hiernaast wordt aangegeven dat het advies vanuit het onderzoek hierin een rol speelt.

Binnen het management in de verschillende clusters van het Drenthe College is het belang van feedback besproken en zullen de resultaten van dit onderzoek ook gedeeld worden. Op deze manier kan het inzetten van zinvolle activiteiten om docenten te professionaliseren in het geven van feedback mogelijk Drenthe College breed worden geïmplementeerd.

5. Conclusie en discussie

Om een waardevol advies te kunnen geven aan het management van het Drenthe College wat betreft zinvolle activiteiten die ingezet kunnen worden om docenten te professionaliseren in het geven van feedback worden de resultaat gegevens gekoppeld aan de theoretische inzichten.

Uit het theoretisch kader blijkt dat het geven van feedback, op het juiste niveau en met de juiste vragen en doel voor ogen (Hattie & Timperly, 2007), een positief effect heeft op het zelfbeeld en motivatie van de leerling op een niveau 1 opleiding van het mbo (Glaudé & Van Eck, 2011; Meijer, 2008).

Het meest effectief is het geven van feedback door de docent op het niveau van taakgerichte feedback en procesgerichte feedback (Hattie & Timpely, 2007) die dit beschreven hebben in hun response to intervention (RTI) framework.

Het geven van feedback sluit goed aan bij de didactische rol van pedagoog en leermeester die de docenten uit niveau 1 opleidingen zichzelf toedienen (Groenenberg en Hermanussen, 2012).

Naast het aansluiten op de juiste fase van betrokkenheid (Verbiest, 2011) is het van belang aan te sluiten bij de manier waarop docenten leren.

Zo leren docenten zeer toepassingsgericht en is het praktisch nut belangrijk (Thijssen, 1996). Ook zullen de aangeboden activiteiten gericht moeten zijn op samenwerken, experimenteren, reflecteren en op het lezen van de achterliggende theorie (Kwakman, 2003). Niet vanzelfsprekend maar zeker erg belangrijk zijn de informele vormen van professionele ontwikkeling, zoals het lezen van extra artikelen of nieuwe informatie te zoeken het bij elkaar in de klas kijken en met collega's overleggen (LOOK, 2012)

Om de leerlingen van een niveau 1 opleiding op de juiste manier te benaderen in het geven van feedback zijn er een aantal specifieke competenties die hierbij ondersteunend werken (Lesterhuis, 2010), het flexibel zijn, op onverwachte situaties in kunnen spelen, duidelijkheid en structuur kunnen bieden en de interpersoonlijke competenties zijn competenties die hierbij passend zijn.

5.1 Conclusie resultaten van het onderzoek

5.1.1 Startbijeenkomst

Met de startbijeenkomst is de deelvraag: 'In hoeverre zijn docenten op de hoogte van effectieve vormen van feedback' beantwoord. Er werden door de docenten begrippen genoemd die gericht zijn op het geven van feedback.

Deze begrippen waren vooral gericht op de relatie met de leerling en docenten geven aan dit belangrijk te vinden.

Dit sluit aan bij wat Groenenberg en Hermanussen (2012) aangeven in hun onderzoek over mbo docenten van niveau 1 waarin wordt aangegeven dat deze docenten juist de relatie tussen de docent en de leerling een belangrijk aspect vinden en dat zij vooral gericht zijn op de mens achter de leerling.

De conceptmaps leverde weinig begrippen op met betrekking tot de niveaus van feedback zoals Hattie en Timperly (2007) dit aangeven.

Een gebrek aan specifieke kennis aangaande het geven van feedback lijkt hier aan de orde te zijn, dit zou in de fase van betrokkenheid terug gezien kunnen worden.

5.1.2 Betrokkenheid

De betrokken docenten bevinden zich vooral in de fasen 5 en 6 wat betreft de betrokkenheid. (deelvraag 1)

Om mogelijk aan te sluiten bij deze fasen van betrokkenheid is het van belang dat de docenten de kans krijgen om zich nog verder te professionaliseren in het geven van feedback door het bijvoorbeeld het bespreken van lessen, het inrichten van een werkgroep of door docenten samen te laten werken (Verbiest, 2011).

Verbiest geeft tevens aan dat deze docenten gesteund kunnen worden door het inzetten bij het geven van feedback bij minder ervaren docenten. Dit sluit aan bij de theorie over hoe docenten leren van Thijssen (1996) en de theorie van Kwakman (2003).

Om mogelijk aan te sluiten bij de relatief kleine groep docenten die in fase 2 en/of 4 zitten, de fase van persoonlijke betrokkenheid en de fase van consequenties, is het van belang dat deze groep docenten goed geïnformeerd wordt over de veranderingen en het geven van feedback.

Ook is het van belang het proces van meningsvorming op gang te brengen, dit door bijvoorbeeld informele contacten en door overleggen met andere docenten geven zowel Verbiest (2011) als het rapport van LOOK (2012) aan. Belangrijk is hier dat de docent serieus genomen wordt en dat deze niet onder druk gezet wordt oppositie te kiezen. Door het leren van elkaars ervaringen en door positief kritische feedback te krijgen kunnen deze docenten meer in de richting van samenwerking en herziening gaan.

Wordt de conclusie van de startbijeenkomst gekoppeld aan de fasen van betrokkenheid dan zouden de docenten aan moeten hebben gegeven in fase 1 en 2 te zitten. Hierbij zijn informatieve vragen en vragen over persoonlijke betrokkenheid de belangrijkste vragen die een docent zich stelt. Echter de docenten geven aan dat ze zich in de laatste 2 fasen, gericht op het samenwerken en herzien van het geven van feedback, bevinden. Dit zou betekenen dat de docenten onbewust onbekwaam zijn in de achtergrondtheorie over het geven van feedback.

De docenten lijken niet op de hoogte te zijn van de niveaus van feedback zoals Hattie en Timpely (2007) deze benoemen. Dit geeft de analyse van de genoemde begrippen uit de startbijeenkomst ook aan. Hierdoor kunnen docenten zich ook niet afvragen wat het voor hen persoonlijk kan betekenen en om hier meer informatie over te willen weten.

5.1.3 Vaardigheid van docenten

De vaardigheden die de docenten bezitten als het gaat om het geven van feedback (deelvraag 3) lijken zich grotendeels te richten op het geven van bemoedigende opmerkingen, dit vooral gericht op de persoon. Hiervan geven Hattie en Timperly (2007) aan dat dit niet effectief is. Wel sluit deze feedback aan bij wat Groenenberg en Hermanussen (2012) aangeven wat mbo niveau 1 docenten belangrijk vinden en wat de betrokken docenten zelf ook hebben aangegeven, het belang van de relatie tussen de docent en het zien van de mens achter de leerling.

Wat Hattie en Timperly aangeven als zijnde de meest effectieve vormen van feedback, is feedback gericht op het resultaat en het proces. De vaardigheid om feedback te geven op het proces wordt door de docenten matig ingezet, en de feedback gericht op de taak in nog mindere mate.

Dit sluit aan bij de resultaten uit de vragenlijsten voor docenten van Soll en Stokking (2009) waarbij ideaalbeelden van docenten hoger zijn dan de scores die ze zichzelf in de praktijk toebedelen. Dit zijn vooral vaardigheden in het geven van feedback die niet ingezet worden bij de docenten gericht op zowel resultaat als op het proces.

Dit lijkt aan te sluiten bij de conclusie van de startbijeenkomst waarbij is gebleken dat docenten onbewust onbekwaam zijn wat betreft het geven van feedback op het juiste niveau en met de juiste vragen en doel voor ogen (Hattie en Timperly, 2007).

5.1.4 Aansluiten bij de behoefte van de doelgroep

De respondenten geven aan dat ze tevreden zijn over de ontvangen feedback gericht op de 2 niveaus van feedback waar dit onderzoek zich specifiek op richt (feedback op taak/product en op proces). Vooral de positieve manier waarop de feedback gegeven wordt spreekt de ondervraagde leerlingen erg aan. Dit sluit aan bij de theorie over docenten op een niveau 1 opleiding waarbij de interpersoonlijke competenties een belangrijke rol spelen (Leserhuis, 2010)

De laagste scores waren gericht op de feedback op het proces, dit sluit aan bij de conclusie van de vaardigheden van docenten.

De gegeven feedback lijkt dus aan te sluiten bij de behoefte van de doelgroep.

Uit de theorie van Lesterhuis (2010) blijkt dat leerlingen op een niveau 1 opleiding juist de interpersoonlijke competenties van de docenten erg waarderen en, zoals Groenenberg en Hermanussen (2012) aangeven, heeft de docent werkzaam op deze niveau 1 opleiding grote affiniteit met de leerling en zijn juist de genoemde interpersoonlijke competenties een sterk punt. Hiermee lijkt vraag en aanbod perfect op elkaar afgestemd te zijn, de docent levert wat de leerling behoefte aan heeft. Dit is voor de relatie tussen docent en leerling erg belangrijk, maar specifiek gericht op het effectief geven van feedback is het van belang om de feedback op het juiste niveau te kunnen geven zoals Hattie en Timperly (2007) dit aangeven. Om de feedback zo effectief mogelijk te laten zijn is het van belang dat de docenten zich bewust zijn van de verschillende niveaus van feedback, en dat ze de juiste vragen en doel voor ogen hebben.

5.1.5 Aansluiten bij de mogelijkheden van de organisatie

Om een zinvol advies te geven en dus aan te sluiten bij de mogelijkheden van de organisatie zouden er activiteiten voorgesteld kunnen worden in de eerste drie lesvrije weken, hier zijn zowel tijd als middelen voor beschikbaar vanuit zowel de teams als vanuit het programma BIO. Om aan te sluiten bij het programma BIO vind het management het belangrijk om docenten te professionaliseren in het geven van feedback. Deze activiteiten zouden waardevol zijn als ze ondersteund worden door een theoretische achtergrond, dit sluit aan bij hoe docenten leren volgens Kwakman (2003). Positieve resultaten van het inzetten van de activiteiten kunnen een implementatie in het gehele Drenthe College tot gevolg hebben.

5.2 Eindconclusie

Vanuit het programma BIO is er gesteld dat de kernwaarde 'de kracht van het positief reageren' vertaald in het geven van feedback, beheerst moet worden door docenten van het Drenthe College. Dit met als doel om de schoolloopbaan van de mbo leerlingen positief te beïnvloeden en hierdoor wellicht voortijdig schoolverlaten te voorkomen.

Tevens om aan te sluiten bij de visie van het Drenthe College om het beste uit de leerlingen te halen en te begeleiden op het uitdagende en interessante pad van hun eigen ontwikkeling en samen zijn doelen te realiseren. Dit betekent dat docenten, daar waar nodig, zich kunnen professionaliseren in het geven van feedback.

De vraag die hierbij gesteld is door de projectleider van het programma BIO en de opleidingsmager van de sector Zorg en Welzijn niveau 1 uit Emmen, was welke zinvolle activiteiten er ingezet kunnen worden om docenten te professionaliseren in het geven van feedback. Om deze vraag te beantwoorden zijn er een viertal deelvragen gesteld.

Uit de verschillende deelconclusies van de resultaten blijkt dat de betrokken docenten niet voldoende op de hoogte zijn van effectieve vormen van feedback.

Zo geven docenten aan in de startbijeenkomst vooral de relatie erg belangrijk te vinden bij het geven van feedback en worden vooral algemene begrippen genoemd aangaande feedback.

Begrippen gericht op de twee meest effectieve niveaus van het geven van feedback volgens Hattie en Timperly (2007) zijn in de startbijeenkomst weinig genoemd.

Als er gekeken wordt naar de vaardigheden die de docenten bezitten als het gaat om het geven van feedback blijkt dat docenten het wel belangrijk te vinden om resultaat- en procesgerichte feedback te geven, maar ze aangeven dit weinig te doen. Dit blijkt ook uit de videoanalyse waarbij 33% van de gegeven feedback gericht is op het proces en slecht 18% feedback gericht op resultaat.

De doelgroep geeft aan dat de manier van feedback geven van de docenten goed aansluit bij hun behoeften. Door het negatieve zelfbeeld en onderwijservaringen van de leerling op niveau 1, en juist de sterk ontwikkelde interpersoonlijke competenties van de docenten werkzaam op niveau 1 is deze uitkomst niet verrassend.

Wel opvallend was dat er werd aangegeven door de leerlingen dat juist feedback gericht op het proces weinig gegeven wordt. Door zich niet alleen op de behoefte van de leerling te richten in het ontvangen van feedback gericht vooral op de relatie, maar dit te scheiden van het geven van feedback die meer effectief is, zal de docent meer feedback moeten gaan geven gericht op de niveaus van feedback zoals Hattie en Timperly (2007) dit aangeven in hun onderzoek.

De betrokkenheid van de docenten is groot te noemen, aangezien ze aangeven graag samen te willen werken met andere collega's in het ontwikkelen van het geven van feedback en deze aan te passen naar de eigen situatie. Bij deze laatste twee fasen van betrokkenheid waarin het merendeel van de docenten aangeven zich te bevinden, is geen vraag meer naar achtergrond informatie over het geven van effectieve feedback. Hier lijkt een blinde vlek te zijn bij docenten waardoor het lijkt dat docenten van de sector Zorg en Welzijn op niveau 1 van het Drenthe College, onbewust onbekwaam zijn in het geven van effectieve feedback.

Om aan te sluiten bij de manier waarop docenten leren, zullen de ontworpen activiteiten op verschillende manieren moeten worden aangeboden. Ten eerste moet het praktisch nut duidelijk zijn voor de docent, de activiteiten moeten gericht zijn op samenwerken, experimenteren, reflecteren en op het lezen van achterliggende theorie. Juist informele vormen van professionele ontwikkeling, als bij elkaar in de klas kijken, overleggen met collega's en artikelen lezen zijn hier van groot belang om de docent optimaal te laten leren.

5.3 Advies

Om in het schooljaar 2013-2014 de docenten sector Zorg en Welzijn op niveau 1 van het Drenthe College te professionaliseren in het geven van feedback, is het van belang de docenten in eerste instantie achtergrond theorie aan te bieden over het geven van effectieve feedback. Hierbij kan het Response to intervention (RTI) framework van Hattie en Timperley (2007) een belangrijk aandeel aan leveren. Op deze wijze wordt de docent van onbewust onbekwaam juist bewust onbekwaam in het geven van effectieve feedback en worden de docenten zich bewust van hun blinde vlek.

Van belang is om hierbij het praktische nut van het geven van effectieve feedback duidelijk te maken bij docenten. Ook het leveren van artikelen en achtergrond informatie is hierbij een belangrijke activiteit. Het experimenteren met het geven van feedback, het samenwerken met collega's en het kijken bij anderen in de lessen zijn activiteiten die goed aansluiten bij de wijze waarop docenten leren, hierbij moet er ook tijd geboden worden om te reflecteren op de ervaringen.

Aansluitend bij de ruimte in inzet van docenten zal het aanbieden van de theoretische achtergrond goed passen in de studiedagen in de eerste lesvrije week aan het einde van periode 1. Hierbij lijkt het verstandig achtergrond informatie en relevante artikelen van te voren te sturen naar de docenten en deze ook na het aanbieden van de theoretische achtergrond.

De tweede periode kan dan gebruikt worden om te experimenteren en het kijken bij collega's om zo in de lesvrije week aan het einde van de tweede periode hierop te kunnen reflecteren, hierbij is het van belang de docenten samen te laten werken.

Met deze ervaringen en inzichten kan de derde periode verder gegaan worden met het experimenteren en het bij elkaar in de klas kijken om zo aan het einde van de derde periode in de lesvrije week, hier wederom op te reflecteren en ervaringen uit te wisselen.

Het advies op langere termijn is om deze professionalisering in het geven van feedback te waarborgen is om docenten die de cyclus in het schooljaar 2013-2014 doorlopen hebben in te zetten in de volgende schooljaren om andere docenten te trainen. Zo wordt de verworven kennis over het geven van feedback verankerd bij de huidige betrokken docenten en doorgegeven aan andere docenten binnen de organisatie op een manier die aansluit bij de manier waarop docenten leren.

5.4 Discussiepunten

Het onderzoek is uitgevoerd bij docenten in een niveau 1 opleiding van het mbo. Kenmerkend voor deze docenten (Groenenberg en Hermanussen, 2012) is de betrokkenheid met de doelgroep en de rol als pedagoog die zij zichzelf toekennen. De interpersoonlijke competenties die ondersteunend zijn aan het geven van feedback zijn bij deze docenten sterk ontwikkeld (Lesterhuis, 2010). Dit sluit goed aan bij de behoeften van de leerlingen op niveau 1 van het mbo, die veelal een negatief zelfbeeld hebben en weinig positieve onderwijservaringen hebben opgedaan in hun schoolloopbaan.

Wat docenten aangeven is dat de relatie een van de belangrijkste factoren is om onderwijs te kunnen geven aan deze leerlingen en veel van de feedback is daarop gericht.

Het advies dat na aanleiding van dit onderzoek is gegeven is dan ook specifiek gericht op de docenten werkzaam op een niveau 1 opleiding. Dit advies is niet één op één overdraagbaar naar het management van een niveau 3 of 4 opleiding omdat de docenten werkzaam op deze opleiding zichzelf meer als didacticus en leermeester zien (Groenenberg en Hermanussen, 2012) en niet in eerste instantie gericht zijn op de relatie met de leerling. Hierdoor zal de fase van betrokkenheid en motivatie om feedback te geven mogelijk anders zijn.

Aanbevolen wordt om eenzelfde onderzoek of gedeeltes van het onderzoek onderdeel te laten zijn van de professionaliseringsactiviteiten bij deze docenten op een niveau 3 of 4 opleiding om zo een waardevol advies te geven over zinvolle activiteiten om docenten te professionaliseren in het geven van feedback specifiek gericht op dit niveau. Om deze innovatie na aanleiding van de te behalen resultaten meteen Drenthe College breed te implementeren, lijkt niet bij te dragen aan het professionaliseren van docenten in het geven van feedback op de langere termijn. Hiervoor zullen er ook resultaten van andere niveaus moeten worden geanalyseerd, om zo gerichte adviezen te geven. Wat tevens een punt van aandacht is, is het feit dat de betrokken docenten er in eerste instantie tegenop zagen om op video te worden opgenomen. Ook het binnenhalen van een collega om lessen te observeren wordt als spannend of enigszins bedreigend ervaren. Om activiteiten te plannen die hierop gericht zijn binnen het docententeam zal er vertrouwen en een gevoel van veiligheid moeten zijn binnen het team, op deze manier zullen de docenten zich meer op hun gemak voelen en hun eigen feedback gedrag laten zien, zodat de verkregen data een reëel beeld geeft van de werkelijkheid.

6. Innovatie:

In dit hoofdstuk wordt beschreven waar dit onderzoek een bijdrage levert aan de innovatie en wordt de opzet van de innovatie Drenthe College breed en de vertaling daarvan binnen de Sector Zorg Welzijn weergegeven.

Dit praktijkonderzoek is onderdeel van het project 'Betaalbaar Inspirerend Onderwijs' van het Drenthe College. Dit project loopt van 2011 tot 2015 en is gestart om vorm te geven aan het actieplan Focus op Vakmanschap (2011) van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Vanuit het project BIO wordt gezocht naar mogelijkheden om onderwijs betaalbaar en inspirerend te houden dit na aanleiding van het budget van onderwijsteams die gebaseerd worden op 1 docent op 22 leerlingen, en met dit budget toch de missie en visie van het Drenthe College te realiseren en de basiskwaliteit te garanderen.

Ook wordt er gezocht naar mogelijkheden om kennis en ervaringen zowel binnen als buiten het ROC te kunnen delen. En er wordt gekeken naar nieuwe methodieken en organisatievormen en hoe teams geïnspireerd en ondersteund kunnen worden.

6.1 Projectdoelen en resultaten

Het projectdoel van het Drenthe College programma BIO is het realiseren van betaalbaar en inspirerend onderwijs.

Hierbij zijn een viertal kernwaarden gesteld die uitwerking geven aan de missie en visie van Drenthe College. Daartoe is ervan uit gegaan dat de missie, visie en de 10 punten voor goed onderwijs samen met de kernwaarden tot uitdrukking komen in activiteiten die de docenten ondernemen. De kernwaarden vormen de vertaling naar de acties in de onderwijspraktijk.

Deze kernwaarden sluiten aan op de volgende punten:

DC Essentie

- Gewoon goed Onderwijs.

DC Missie

- Drenthe college is een uitstekend opleidingsinstituut dat studenten van alle leeftijden uitdagend beroepsgericht onderwijs biedt; gericht op werk, vervolgstudie en persoonlijke ontwikkeling

DC Visie

- stimuleert studenten en medewerkers het beste uit zichzelf te halen.
- vindt respect, openheid, betrokkenheid en betrouwbaarheid vanzelfsprekend
- vindt persoonlijke aandacht erg belangrijk stemt haar opleidingsaanbod af op de behoefte van bedrijven, gemeenten en instellingen in de regio en de wensen van studenten sluit de inhoud van haar programma's waar mogelijk af op de belevingswereld van studenten
- werkt nauw samen met bedrijven, instellingen, gemeenten, en het VO en HBO in de regio om haar studenten een zo goed mogelijk perspectief te bieden
- is de logische partner voor organisaties met vragen over beroepsgericht onderwijs in de regio

DC 10 punten voor goed onderwijs (functionele kernwaarden)

- Duidelijke doelen
- Heldere en uitdagende programma's
- Gegarandeerde onderwijstijd
- Zorgvuldige examinering
- Theorie en praktijk goed op elkaar afgestemd
- Zinnvolle stages
- Goede studieloopbaanbegeleiding
- Begeleiding naar zelfstandigheid, werk of vervolgopleiding
- Duidelijkheid over de studievoortgang
- Een goede opleidingsorganisatie
-

De punten voor goed onderwijs zijn de functionele kernwaarden. Ze vormen de tastbare fysieke waarden van de 'producten' die geleverd worden.

- Focus op relatie: verbinden en leren
- Het geheel is meer dan de som der delen
- De kracht van positief reageren
- Beoordelen is leerresultaat waarderen

De bijdrage van dit praktijkonderzoek is gericht op het geven van een waardevol advies over zinvolle activiteiten die ingezet kunnen worden om docenten te professionaliseren in het geven van feedback. De informatie die dit onderzoek heeft opgeleverd kan gebruikt worden om in het schooljaar 2013-2014 een traject in te zetten om docenten te professionaliseren in het geven van feedback

Hiermee wordt aangesloten bij een van de kernwaarden van het programma BIO en wordt zeker ook aangesloten bij de leerling op een niveau 1 opleiding op het mbo. Deze leerling maakt mede door het ontvangen van effectieve feedback meer kans op positievere onderwijservaringen met alle mogelijke positieve gevolgen van dien.

7. Literatuurlijst:

- Aerts, I., & Buys, P. (2011). *Mijn zelfportret. Groepswerk rond zelfbeeld voor adolescenten met autisme*. Antwerpen: Garant.
- Andriesen, D., Onstenk, D., Delnooz, P., & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO raad.
- Burger, Y., Caluwé de, L., & Jansen, P. (2010). *Mensen veranderen*. Deventer: Kluwer
- Centre on Instruction (2008). *Synopsis of "The power of feedback"*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation: Author.
- Eekelen van, I. M. (2005). *Teachers' will and way to learn – Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. Proefschrift Universiteit Maastricht.
- Gadellaa, N., Heeswijk van, I., Hendriks, S., Schaapveld, A., Seppenwoolde, A., Vermeulen, M., & Vreugdenhil, A. (2012). *Mondelinge feedback en leerling motivatie in de klas*. Utrecht: Universiteit Utrecht
- Glaudé, M. , & Eck van, E. (2012). *Lesgeven aan leerlingen op mbo-niveau 1 en 2*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Groenenberg, R., & Hermanussen, J. (2012). *Docent in mbo niveau 1 of 2, een vak apart*. Ebo.12-131.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2002). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes, 2nd Edition*. Pearson Education, Inc.
- Hattie, J. (1999). *Influences on student learning*. University of Auckland, New Zealand.
- Hattie, J., & Timperely, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Reserch. 2007, 77, 81-112. Academic Research Library
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit. Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Kwakman, K. (2003). *Factors affecting teachers' participation in professional learning activities*. Teaching and Teacher Education, 19, 149-170.
- Lan, W., & Lantier, R. (2009). *Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools*. Journal of Education for Students geplaatst in Risk. 8(3), 309-332.
- Lesterhuis, M. (2010). *De docent competent: De opvattingen van docenten die lesgeven aan mbo – niveau 1 en 2*. (Master thesis, Sociale wetenschappen, Universiteit Utrecht).

- London, M. (2003). *Job Feedback: giving, seeking, and using feedback for performance improvement*. Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek. (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Open Universiteit, Heerlen.
- McKinsey (2007) *How the world's best performing school systems came out on top*. McKinsey report. McKinsey & Company.
- Meijer, J. (2008). *Effecten van positieve en negatieve sociale evaluatie door leeftijdgenoten: De rol van narcistische trekken bij pre-adolescenten* (Master thesis, Orthopedagogiek, Universiteit Utrecht). Geraadpleegd op: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2008-1003-201826/Masterthesis%20Meijer%2c%20Janneke-3123855.pdf>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Actieplan mbo Focus op Vakmanschap 2011-2015*
- Poetoe, R. (2012). *Zelfbeeld in relatie tot drop out en schoolbetrokkenheid* (Master thesis, Faculteit sociale wetenschappen, Universiteit Leiden). Geraadpleegd op: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/20025/Scriptie%20dropout%20R%20Poetoe.pdf?sequence=3>
- Scheerens, J. (2007). *Een overzichtsstudie naar school- en instructie effectiviteit*. Enschede: Universiteit Twente.
- SLO. (2006). *kerndoelen primair onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag: Deltahage.
- Sol, Y.B., & Stokking, K.M. (2009). *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken. Interactie tussen docenten en leerlingen in het VO*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Stoyanov, S. & Kommers, P.A.M. (2008). *Concept mapping instrumental support for problem solving*. International journal of continuing engineering education and life-long learning, 18(1), 40-53.
- Thijssen, J. G. L. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg.
- Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Apeldoorn: Garant
- Vermaak, H., & De Caluwe, L. (2006). *Leren veranderen*. Deventer: Kluwer
- Voerman, L., & Faber, F. (2010). *"Goed zo!" is onvoldoende*. Van 12 tot 18, 2010(3), 52-55

8. Bijlagen:

Bijlage 1: Vragenlijst gebaseerd op het Concerns Based Adaption Model (CBAM) van Hall & Hord (2006).

Vragenlijst fasen van betrokkenheid over het thema feedback.

Het Drenthe College is gestart met het programma Betaalbaar en Inspirerend Onderwijs (BIO) hierbij zijn er kernwaarden ontwikkeld waarvan een is: 'De kracht van het positief reageren' dit vertaald in het geven van goede feedback.

Geef nu met behulp van de volgende vragen je eigen mening over het thema feedback.

Zet een kruisje in het vakje dat voor jou van toepassing is.

- 0 Deze uitspraak geldt niet voor mij
1 Deze uitspraak heeft in geringe mate betrekking op mij
2 Deze uitspraak heeft gedeeltelijk betrekking op mij
3 Deze uitspraak heeft in sterke mate betrekking op mij

Uitspraken	0	1	2	3
1. Ik weet nog weinig over het thema feedback.				
2. Ik ben niet geïnteresseerd in feedback				
3. Ik ben me niet/onvoldoende bewust wat goede feedback inhoudt.				
4. Ik zou willen weten wat het geven van goede feedback voor mij betekent. Ik zou meer algemene informatie willen over feedback.				
5. Het uitvoeren van dit nieuwe project zal bij mij snel leiden tot verminderen van het plezier in mijn werk.				
6. Ik zou willen weten hoe ik mijn wijze van lesgeven en lesvoorbereiding zal moeten aanpassen als ik meer aandacht moet geven aan het geven van feedback.				
7. Ik heb vragen of het op een andere manier geven van feedback wel zo zinvol is voor onze leerlingen?				
8. Ik vraag me af of de leerlingen van niveau 1 wel open staan voor het ontvangen van feedback.				
9. Ik wil het geven van goede feedback vormgeven vanuit de ervaring die ik op doe met de leerlingen.				
10. Ik ben zo druk met mijn reguliere onderwijstaken , dat ik weinig tijd kan besteden aan extra aandacht voor het geven van goede feedback.				
11. Ik zou meer informatie willen hebben over hoeveel tijd en inspanning dit geven van goede feedback van mij eist.				
12. Ik maak me zorgen over de tijd, die ik moet besteden aan het oplossen van praktische problemen i.v.m. het geven van goede feedback.				

13. Ik zou met graag met anderen willen samenwerken om het maximale rendement uit het geven van feedback te halen.				
14. De praktijk wijst uit dat er te weinig overleg en samenwerking is met collega's uit andere klassen.				
15. Ik vind het leuk om collega's in te lichten over de dingen die ik doe met het geven van goede feedback.				

Figuur 17. CBAM vragenlijst

Resultaten CBAM vragenlijst

- 0 Deze uitspraak geldt niet voor mij
1 Deze uitspraak heeft in geringe mate betrekking op mij
2 Deze uitspraak heeft gedeeltelijk betrekking op mij
3 Deze uitspraak heeft in sterke mate betrekking op mij

Uitspraken	0	1	2	3	fase
16. Ik weet nog weinig over het thema feedback.	71%		29%		1
17. Ik ben niet geïnteresseerd in feedback	100%				0
18. Ik ben me niet/onvoldoende bewust wat goede feedback inhoudt.	71%	29%			1
19. Ik zou willen weten wat het geven van goede feedback voor mij betekent. Ik zou meer algemene informatie willen over feedback.	43%	14%	29%	14%	2
20. Het uitvoeren van dit nieuwe project zal bij mij snel leiden tot verminderen van het plezier in mijn werk.	100%				3
21. Ik zou willen weten hoe ik mijn wijze van lesgeven en lesvoorbereiding zal moeten aanpassen als ik meer aandacht moet geven aan het geven van feedback.	86%			14%	2
22. Ik heb vragen of het op een andere manier geven van feedback wel zo zinvol is voor onze leerlingen?	72%	14%		14%	4
23. Ik vraag me af of de leerlingen van niveau 1 wel open staan voor het ontvangen van feedback.	71%	29%			4
24. Ik wil het geven van goede feedback vormgeven vanuit de ervaring die ik op doe met de leerlingen.		29%	42%	29%	6
25. Ik ben zo druk met mijn reguliere onderwijstaken, dat ik weinig tijd kan besteden aan extra aandacht voor het geven van goede feedback.	86%	14%			3
26. Ik zou meer informatie willen hebben over hoeveel tijd en inspanning dit geven van goede feedback van mij eist.	57%	43%			2
27. Ik maak me zorgen over de tijd, die ik moet besteden aan het oplossen van praktische problemen i.v.m. het geven van goede feedback.	86%	14%			3
28. Ik zou met graag met anderen willen samenwerken om het maximale rendement uit het geven van feedback te halen.		29%	29%	42%	5

29. De praktijk wijst uit dat er te weinig overleg en samenwerking is met collega's uit andere klassen. <i>Verkeerd vertaald hierdoor onbruikbaar.</i>					
30. Ik vind het leuk om collega's in te lichten over de dingen die ik doe met het geven van goede feedback.		29%	29%	42%	5

Figuur 18. Resultaten vragenlijst

Bijlage 2: Vragenlijst docenten

Vragenlijst Sol & Stokking (2009)		Geven van feedback aan leerlingen									
	Geef bij elke uitspraak antwoord op de twee vragen hiernaast	Dit doe ik nu					Dit vind ik belangrijk om te doen				
		Helemaal niet	Meestal niet	Deels niet, deels wel	Meestal wel	Helemaal wel	Helemaal niet	Meestal niet	Deels wel, deels niet	Meestal wel	Helemaal wel
1	De leraar geeft feedback op de resultaten, gemaakte opdrachten, producten										
2	Door de feedback van de leraar leren leerlingen hoe ze iets kunnen aanpakken										
3	Door de feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen										
4	Door de feedback leren leerlingen wat ze moeten doen om voldoende te halen										
5	De leraar vraagt leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben										
6	De leraar legt uit waarom hij/zij iets goed of niet goed vindt										
7	De leraar zegt tegen de leerlingen wat al duidelijk beter ging dan eerder										
8	In de feedback van de leraar geeft deze voorbeelden van hoe het beter kan										
9	De leraar gaat na of leerlingen de feedback begrijpen en wat ze ervan vinden										
10	De leraar laat leerlingen met elkaar discussiëren over de feedback										
11	De leraar gaat na of leerlingen de feedback gebruiken										

Figuur 19. Vragenlijst docenten

Frequentietabel:

	Stelling	N=7	Doe ik nu	Vind ik belangrijk
1	De leraar geeft feedback op de resultaten, gemaakte opdrachten, producten	1.Helemaal niet		
		2.Meestal niet		
		3.Deels niet deels wel	2	2
		4.Meestal wel	2	1
		5.Helemaal wel	2	4
2	Door de feedback van de leraar leren leerlingen hoe ze iets kunnen aanpakken.	Helemaal niet		
		Meestal niet		
		Deels niet,deels wel	3	
		Meestal wel	2	5
		Helemaal wel	2	2
3	Door de feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen	Helemaal niet		
		Meestal niet	1	
		Deels niet deels wel	3	3
		Meestal wel	3	3
		Helemaal wel		1
4	Door de feedback leren leerlingen wat ze moeten doen om een voldoende te halen.	Helemaal niet		
		Meestal niet	2	
		Deels niet,deels wel	2	3
		Meestal wel	2	2
		Helemaal wel	1	2
5	De leraar vraagt leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben	Helemaal niet	1	
		Meestal niet	2	2
		Deels niet deels wel	2	1
		Meestal wel	2	4
		Helemaal wel		
6	De leraar legt uit waarom hij/zij iets niet goed vindt	Helemaal niet		
		Meestal niet		
		Deels niet,deels wel	1	1
		Meestal wel	6	6
		Helemaal wel		
7	De leraar zegt tegen de leerlingen wat duidelijk beter ging dan eerder	Helemaal niet		
		Meestal niet		
		Deels niet,deels wel	2	
		Meestal wel		2
		Helemaal wel	5	5
8	In de feedback van de leraar geeft deze voorbeelden van hoe het beter kan	Helemaal niet		
		Meestal niet		
		Deels niet,deels wel	1	
		Meestal wel	5	5
		Helemaal wel	1	2
9	De leraar gaat na of leerlingen de feedback begrijpen en wat ze ervan vinden.	Helemaal niet		
		Meestal niet		
		Deels niet,deels wel	1	
		Meestal wel	4	1

		Helemaal wel	2	6
10	De leraar laat leerlingen met elkaar discussiëren over de feedback	Helemaal niet	1	
		Meestal niet	2	1
		Deels niet, deels wel	1	2
		Meestal wel	3	4
		Helemaal wel		
11	De leraar gaat na of leerlingen de feedback gebruiken	Helemaal niet		
		Meestal niet	1	
		Deels niet, deels wel		1
		Meestal wel	4	4
		Helemaal wel	2	2

Figuur 19. Frequentietabel

Bijlage 3: Aangepaste observatielijst Sol en Stokking (2009)

Het scoringsformulier is gebaseerd op dat van Sol en Stokking (2009), maar is in zoverre anders dat ik de kolom 'fragment' heb gewijzigd in 'aantal keer waargenomen individueel en / of klassikaal'. Dit is gedaan omdat ik behalve de specifieke vorm van feedback ook de frequentie van de feedback wil meten. Hoe vaak hanteert een docent een bepaalde vorm van feedback in zijn les? Hieronder staat de uitleg over het observatieformulier (Sol & Stokking 2009).

Op basis van de literatuur van Sol en Stokking (2009) is gekeken welke verschillende docentactiviteiten onderscheiden kunnen worden tijdens situaties waarbij leerlingen zelfstandig aan het werk zijn en de docent de leerling(en) feedback geeft. Op basis van deze literatuur is er een scoringsformulier ontwikkeld om per docent docentactiviteiten met betrekking tot het geven van feedback te kunnen onderscheiden en categoriseren. Het scoringsformulier is ingedeeld in vijf categorieën met in totaal 23 docentactiviteiten. De categorieën zijn:

- A: geen feedback
- B: resultaatgerichte feedback
- C: procesgerichte feedback
- D: geven van aanvullende instructie
- E. overig

Ad A: bij de categorie "geen feedback" werd de volgende docentactiviteit onderscheiden:

1. zelf overnemen of zelf oplossen als docent

Ad B: bij de categorie "resultaatgerichte feedback" werden de volgende zeven docentactiviteiten onderscheiden:

2. aangeven of bevestigen wat er tot nu toe correct of succesvol is zonder informatie waarom iets goed is
3. idem met informatie waarom iets goed is
4. geven van suggesties wat er beter kan, wat nog ontbreekt/ wat er (nog) fout is zonder informatie waarom iets ontbreekt of fout is
5. idem met informatie waarom iets fout is of ontbreekt
6. aangeven wat de goede oplossing is zonder informatie waarom
7. idem met informatie waarom
8. aangeven wat de standaard is waaraan moet worden voldaan

Ad C: de categorie "procesgerichte feedback" werd onderverdeeld in 10 docentactiviteiten:

9. de leerling stimuleren of vragen het probleem preciezer te omschrijven en te analyseren
10. vragen naar wat de leerling al heeft gedaan of hoever deze is
11. vragen naar bepaalde kennis
12. stellen van open vragen die het denkproces van bij de leerling stimuleren
13. het probleem verhelderen en/of vereenvoudigen door het op te delen in stappen
14. geven van hints, cues, prompts, voorbeelden
15. geven van suggesties hoe het beter kan

16. voordoen van de aanpak, het probleem, oplossingsproces modelleren
17. vragen of iets duidelijk c.q. begrepen is
18. geven van suggesties en/of voordoen van manieren om het proces zelf te monitoren en tussentijds evalueren.

Ad D: de categorie "aanvullende instructie" werd onderverdeeld in drie docentactiviteiten

19. het verduidelijken of aanvullen van de eerder gegeven instructie
20. een begrip uitleggen
21. uitleg geven over een aanpak om tot een oplossing te komen.

Ad E: de categorie "overig" werd onderverdeeld in twee docentactiviteiten:

22. feedback geven op gedrag
23. bemoedigende opmerking maken

Scoringsformulier observatie feedback gedrag docenten

		Aantal keren waargenomen	
Y.Sol & K. Stokking (2009), Universiteit Utrecht		Leerling	Klas
Geen feedback			
Zelf overnemen of zelf oplossen als docent			
Resultaatgerichte feedback			
Aangeven of bevestigen wat er tot nu toe correct of succesvol is.	Zonder informatie waarom iets goed is		
	Met informatie waarom iets goed is		
Geven van suggesties wat er beter kan / wat nog ontbreekt / wat (nog) fout is iets ontbreekt of fout is.	Zonder informatie waarom		
	Met informatie waarom iets fout is of ontbreekt		
Aangeven wat de goede oplossing is.	Zonder informatie waarom		
	Met informatie waarom		
Aangeven wat de standaard is waaraan moet worden voldaan			
Procesgerichte feedback			
De leerling stimuleren of vragen het probleem preciezer te omschrijven of te analyseren			
Vragen naar wat de leerling al heeft gedaan of hoever deze is			
Vragen naar bepaalde kennis			
Stellen van open vragen die het denkproces bij de leerling stimuleren			
Het probleem verhelderen en/of vereenvoudigen door het op te delen in stappen			
Geven van hints, cues, prompts, voorbeelden			
Geven van suggesties hoe het beter kan			
Vragen of iets duidelijk c.q. begrepen is			
Geven van suggesties en/of voordoen van manieren om het proces zelf te monitoren en tussentijds te evalueren			
Een andere leerling het antwoord laten geven/uitleggen/afmaken			
De vraag herhalen tot het correcte antwoord gegeven is			
Instructie			
Verduidelijken of aanvullen van de gegeven instructie			
Een begrip uitleggen			
Uitleg geven over een aanpak om tot een oplossing te komen			
Een aanpak om tot een oplossing te komen voordoen			
Samen een vraag/opgave doorlopen om samen tot een oplossing te komen			
Overig			
Feedback geven op gewenst gedrag	Met informatie welk gedrag gewenst is		

	Zonder informatie welk gedrag gewenst is		
Feedback geven op ongewenst gedrag	Met informatie welk gedrag ongewenst is		
	Zonder informatie welk gedrag ongewenst is		
Bemoedigende opmerking maken			

Figuur 20. Observatielijst

Resultaten:

Gedrag van docenten: uitkomsten observatieformulier docenten activiteiten bij het geven van mondelinge feedback in aantallen.

Docent	1	2	3	4	5
Geen feedback	0	0	0	0	0
Resultaatgerichte feedback	6	6	7	12	5
Procesgerichte feedback	17	0	27	7	12
Instructie	4	19	3	0	3
Overig	10	24	17	7	10
Totaal	37	49	54	26	30
Groep	3	17	2	0	10
Leerling	34	32	52	26	20

Gedrag van docenten: uitkomsten observatieformulier docenten activiteiten bij het geven van mondelinge feedback in procenten.

Docent	1	2	3	4	5
Geen feedback	0 %	0%	0%	0%	0%
Resultaatgerichte feedback	16,2%	12,2%	13%	46,2%	16,7%
Procesgerichte feedback	46%	0%	50%	26,9%	40%
Instructie	10,9%	38,8%	5,5%	0%	10%
Overig	27%	49%	31,5%	26,9%	33,3%
Groep	8,1%	34,7%	3,7%	0%	33,3%
Leerling	91,9%	65,3%	96,3%	100%	66,7%

Gedrag van docenten: gemiddeld uitkomsten observatieformulier docenten activiteiten bij het geven van mondelinge feedback.

	aantallen	procenten
Geen feedback	0	0%
Resultaatgerichte feedback	36	18,5%
Procesgerichte feedback	63	33%
Instructie	29	13,5%
Overig	68	35%
Totaal	196	100%
Groep	32	16,3%
Leerling	164	83,7%

Figuur 21. Resultaten

Bijlage 4: Vragenlijst leerlingen

Vragenlijst leerlingen:

Voor je ligt een vragenlijst over het onderwerp feedback in de klas. Deze vragenlijst gaat over de feedback die jullie vandaag gekregen hebben in de klas.

De vragenlijst is anoniem; er zullen geen persoonlijke gegevens van je gevraagd worden en je hoeft je naam er dus ook niet op te zetten. Probeer de vragenlijst zo serieus mogelijk invullen, dan kan de school van jullie resultaten gebruikmaken.

De vragenlijst bestaat uit vakjes waar je een kruisje in kunt zetten met een zwarte of blauwe pen. Als je een fout maakt of bij nader inzien toch een ander antwoord wilt kiezen, zet je een kruisje in het goede vakje en streep je de andere door.

Alvast bedankt voor het invullen.

De volgende vragen gaan over de feedback die je van de docent hebt gekregen deze les. Kloppen de uitspraken? Kruis het vakje aan dat het best bij jou antwoord past.

	Helemaal niet waar voor mij			Helemaal waar voor mij	
1. De feedback was duidelijk					
2. Ik vond de feedback terecht					
3. De feedback ging over wat goed ging of goed was gedaan					
4. De feedback ging over wat nog niet goed was of nog niet goed ging					
5. De feedback gaf heel precies aan wat er goed ging of wat er anders moest					
6. De feedback kwam positief over					
7. De feedback kwam negatief over					
8. De feedback ging over de uitvoering van de opdracht					
9. De feedback ging over de aanpak van de opdracht					
10. De feedback ging over mijn werkhouding					

11. De feedback ging over mijn persoon					
12. De feedback ging over samenwerken (niet invullen als je het alleen moest doen)					
13. De feedback ging over wat ik al had gemaakt.					
14. De feedback maakte duidelijk waaraan de opdracht moest voldoen					
15. De feedback motiveerde me om verder te werken.					
16. De feedback was leerzaam					
17. De feedback was bruikbaar					
18. Door de feedback wist ik wat ik moest doen om verder te kunnen					
19. De feedback gaf me de kans mijn werk te verbeteren					
20. De feedback van de leraar gaf mij suggesties om mezelf te verbeteren					

Figuur 22. Vragenlijst leerlingen

Resultaten:

Score

1

2

3

4

5

	Helemaal niet waar voor mij				Helemaal waar voor mij	Eind score
1. De feedback was duidelijk		1	7	7	26 N=41	4,4
2. Ik vond de feedback terecht	1		7	13	20 N= 41	4,2
3. De feedback ging over wat goed ging of goed was gedaan	3	1	11	12	14 N=41	3,8
4. De feedback ging over wat nog niet goed was of nog niet goed ging	5	3	8	16	9 N=41	3,5
5. De feedback gaf heel precies aan wat er goed ging of wat er anders moest	5	3	3	11	19 N=41	3,8
6. De feedback kwam positief over	1	2	3	10	25 N= 41	4,3
7. De feedback kwam negatief over	32	2	4	2	1 N= 41	1,5
8. De feedback ging over de uitvoering van de opdracht	4	2	7	8	20 N=41	3,9
9. De feedback ging over de aanpak van de opdracht	4	1	5	13	18 N= 41	3,9
10. De feedback ging over mijn werkhouding	18	8	3	7	5 N= 41	2,3
11. De feedback ging over mijn persoon	18	3	10	2	7 N=40	2,4
12. De feedback ging over samenwerken (niet invullen als je het alleen moest doen)	8	3	9	7	4 N=31	2,9
13. De feedback ging over wat ik al had gemaakt. (-4)	9	3	4	8	13 N= 37	3,3
14. De feedback maakte duidelijk waaraan de opdracht moest voldoen	5	5	4	11	16 N=41	3,6
15. De feedback motiveerde me om verder te werken.	3	2	6	11	19 N=41	4

16. De feedback was leerzaam (-1)	3	2	5	9	21 N=40	4,1
17. De feedback was bruikbaar	4	4	5	10	18 N=41	3,8
18. Door de feedback wist ik wat ik moest doen om verder te kunnen (-1)	4	2	6	8	20 N= 40	3,9
19. De feedback gaf me de kans mijn werk te verbeteren	3	2	6	10	20 N=41	4,0
20. De feedback van de leraar gaf mij suggesties om mezelf te verbeteren	4	1	8	13	15 N= 41	3,8

Vragenlijst 23. Resultaten

Bijlage 5: Interviewvragen opleidingsmanager

Interviewvragen opleidingsmanager i.v.m. de mogelijkheden van professionalisering binnen de huidige organisatiestructuur. Met nadruk op de toepasbaarheid van activiteiten in de huidige situatie t.b.v. tijd, inzet en financiën.

Inleiding:

Hallo Joke, je weet dat ik een onderzoek doe naar welke zinvolle activiteiten ingezet kunnen worden ter professionalisering in het geven van feedback van docenten vandaar een aantal vragen over de mogelijkheden van professionalisering binnen de huidige organisatiestructuur. Met nadruk op de toepasbaarheid van activiteiten in de huidige situatie t.b.v. tijd, inzet en financiën.

1. Hoe sta jij als opleidingsmanager tegenover dit thema feedback?

Ik vind het een belangrijk thema.

2. Is er binnen de inzet van docenten voor het komende schooljaar ruimte voor professionalisering?

Ja, we hebben binnen onze opleiding ieder jaar ruimte voor professionalisering. Bij de inzet van docenten hebben we standaard scholingsuren staan. 59 klokuur per jaar voor jaar scholing bij een aanstelling van 1fte . Deze scholing kan ingezet worden maar kan ook gedeeld worden met andere docenten van het team. Bijvoorbeeld als iemand een jaar veel uren voor scholing in wil zetten omdat hij een cursus wil volgen en het volgende jaar de uren afstaat aan een collega die dan een cursus wil volgen.

Daarbij heeft iedere docent individuele scholing dit is 107 klokuur per jaar bij een aanstelling van 1 fte. Dit is vastgesteld in de CAO (zie ook antwoord op vraag 3)

Ook vanuit het project Betaalbaar Inspirerend Onderwijs zijn middelen beschikbaar om te scholen. In dit project is feedback ook specifiek benoemd als belangrijk.

3. *Hoe groot is deze ruimte volgens het cao?*

Zie antwoord vraag 2

4. *Vind je het zelf belangrijk dat docenten zich professionaliseren?*

Ja, Het is bij ons dan ook een vast gespreksonderwerp bij functionering- en beoordelingsgesprekken. Ook volgens de wet BIO moeten docenten aantonen bekwaam te zijn en deze bekwaamheid te onderhouden

5. *(evt.) Wat vind je hier belangrijk aan?*

Ik kan mij niet voorstellen dat je als docent werkt in een onderwijsinstelling en zelf niet werkt aan professionalisering. Een goede docent is in staat is te reflecteren op zijn eigen functioneren en zich daarin te ontwikkelen. Daarbij heeft professionalisering invloed op de motivatie van de docenten. Ik merk dat docenten energie krijgen van scholing en persoonlijke ontwikkeling.

6. *Hoe zou jij het liefst in je rol als opleidingsmanager de activiteiten aangeboden zien? (gehele jaar door, eenmalig een studiedag, per teamvergadering/bijeenkomst, of als workshop op een studiedag?)*

Ten eerste bepalen docenten zelf waar ze zich in willen scholen en hoe ik zou het dus graag in overleg met het team zien. We hebben binnen het Drenthe College vaste scholingsweken (de gele weken) ik zou het goed vinden als feedback daar een thema wordt. Zowel feedback op elkaar als het organiseren van feedback van leerlingen op het onderwijs. (en dan volgens de regels van goede feedback niet via enquêtes)

Ook coaching in the Job is volgens mij een hele goede manier. Intercollegiaal Consultatie is voor een deel van de docenten een hele effectieve en motiverende manier om feedback te krijgen en te ontvangen. Het train de trainer principe vind ik ook een goede manier om geven en ontvangen van feedback te borgen in de teams.

Ik laat mij graag adviseren door jou naar aanleiding van je onderzoek.

7. *En aansluitend, in welke periode zou je dit het liefste zien?*

In periode 2 en 3 of als start van een schooljaar ter voorbereiding van het schooljaar.

8. *Is er naast de vastgestelde tijd en inzet volgens het cao ook nog ruimte voor extra tijd en financiën om docenten te professionaliseren m.b.t. het geven van feedback?*

Ja vanuit het project BIO en we hebben ook altijd nog een pot om scholing te organiseren en te bekostigen. Daarbij kunnen we ieder jaar bij de begrotingsronde een verzoek doen tot extra scholing als we een thema een willen pakken. Het zou dus een idee zijn om in Oktober hiervoor een aanvraag te doen.

9. *Als de resultaten van de professionalisering van docenten in het geven van feedback binnen de sector Zorg & Welzijn niveau 1 positief zijn, zie je dit dan mogelijk als belangrijk punt om dit Drenthe College breed te implementeren?* Ja, tijdens de MT scholing van afgelopen jaar hebben we een College gehad van prof Simons. Hij heeft het belang van feedback weer eens op de kaart gezet. Ook bij andere clusters

10. *Wat zouden deze positieve resultaten dan mogelijk moeten laten zien?*

Verhogen van zelfvertrouwen van leerlingen en het verhogen van het leervermogen

11. *Zou je nog iets toe willen voegen aan dit gesprek?*

Ik waardeer het zeer dat je dit onderzoek doet en ben erg benieuwd naar de resultaten.

Joke Groenesteyn