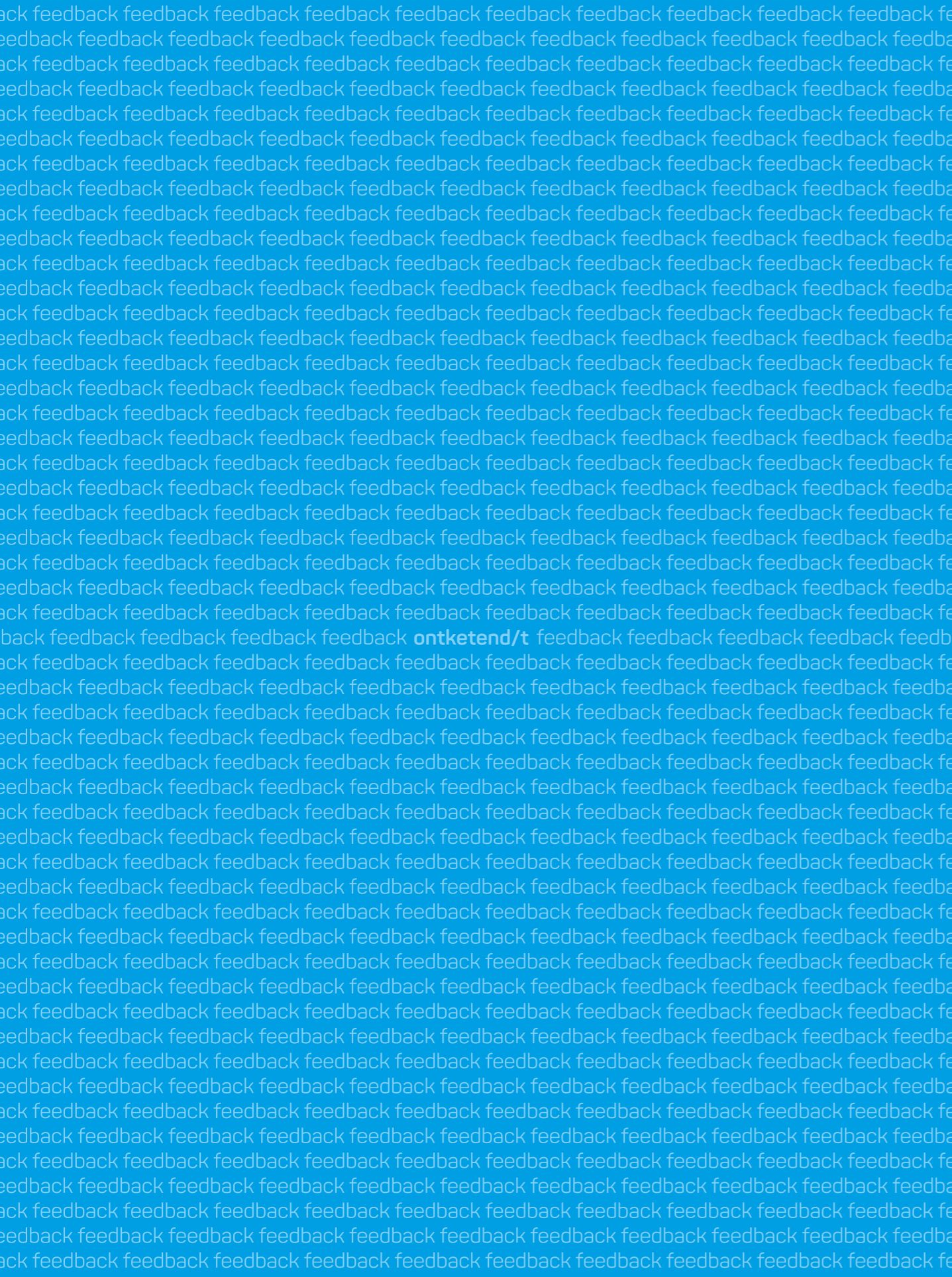




Feedback ontketend/t

Drie jaar onderzoek op zes middelbare scholen in de regio Utrecht

ONDER REDACTIE VAN LARIKE BRONKHORST EN JAN VAN TARTWIJK



Feedback ontketend/t

Drie jaar onderzoek op zes middelbare scholen in de regio Utrecht

Feedback ontketend/t

Drie jaar onderzoek op zes middelbare scholen in de regio Utrecht

Onder redactie van Larike Bronkhorst en Jan van Tartwijk

Mogelijk gemaakt met subsidie van ministerie van OC&W (804AO-39434)

ISBN 978 90 819 1574 8 Eerste druk februari 2016

Ontwerp omslag: Willemijn Ruiten, Unic

Ontwerp en vormgeving: Bert van Zutphen, Plan B Design

Uitgave: Afdeling Educatie en Centrum voor Onderwijs en Leren, Universiteit Utrecht

© Universiteit Utrecht. Deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook en in een geautomatiseerd gegevensbestand worden opgeslagen, wanneer de in de academische wereld gangbare rechten worden gerespecteerd, waaronder het gebruik van volledige bronvermelding.

De redactie aanvaardt geen aansprakelijkheid voor welke schade dan ook ontstaan tijdens of door het gebruik van deze uitgave. Deze uitgave is met de grootste zorgvuldigheid samengesteld. Noch de auteurs, noch de makers, noch de drukker stellen zich echter aansprakelijk voor eventuele schade als gevolg van eventuele onjuistheden en/of onvolledigheden in deze uitgave.

Inhoudsopgave

| | |
|---|-----|
| Inleiding | 7 |
| <i>Larike Bronkhorst, Ineke Lam en Jan van Tartwijk van de Universiteit Utrecht</i> | |
| 1 Samen rubrics maken voor de begeleiding en beoordeling van profielwerkstukken | 17 |
| <i>Janneke Helleman en Michiel Busz van het Anna Lyceum</i> | |
| 2 Open je feedback! Drie jaar Profeed-onderzoek | 31 |
| <i>Marjolein Aerts en Marcel Verhoef van het Cals College Nieuwegein</i> | |
| 3 Drie jaar onderzoek op O.R.S. Lek en Linge in het kader van ProFeed | 47 |
| <i>Mieke Kers en Mariët Visser van O.R.S. Lek en Linge</i> | |
| 4 Didactisch Coachen op het Minkema College | 61 |
| <i>Kwalitatief praktijkonderzoek naar de effecten van de cursus "Didactisch Coachen" op visie en gedrag van docenten.</i> | |
| <i>P.P. Bleijerveld en T. Steen van het Minkema College</i> | |
| 5 Drie jaar Feedback op UniC | 73 |
| <i>Willemijn Ruissen en Annet Willigenburg van Unic</i> | |
| 6 Feedback geven: zo geleerd? | 87 |
| <i>Onderzoek naar het effect van professionaliseringsactiviteiten op het feedbackrepertoire van docenten op De Werkplaats</i> | |
| <i>Stefan Rutenfrans en Sara Jabri van de Werkplaats Kindergemeenschap</i> | |
| 7 Partnerschap tussen universiteit en scholen in het voortgezet onderwijs: reflecties vanuit onderzoeksbegeleiders | 105 |
| <i>Harmen Schaap, Lia Voerman, Ada Kool en Paul van der Zande van de Radboud Universiteit Nijmegen en de Universiteit Utrecht</i> | |
| 8 De niet te onderschatten waarde van feedback | 117 |
| <i>Lia Voerman van de Universiteit Utrecht</i> | |
| 9 (On)verwachte opbrengsten | 129 |
| <i>Larike Bronkhorst, Els Laroës en Jan van Tartwijk van de Universiteit Utrecht</i> | |
| 10 Epiloog: Drie bedenkers in gesprek | 141 |
| <i>Dave Drossaert (UniC), Henk Zijlstra (De Werkplaats) en Els Laroës (Universiteit Utrecht)</i> | |

Inleiding

Larika Bronkhorst, Ineke Lam en Jan van Tartwijk van de Universiteit Utrecht

In de discussie over onderwijsvernieuwing in Nederland wordt door alle betrokkenen benadrukt dat onderwijsvernieuwingen te weinig worden gebaseerd op robuust wetenschappelijk onderzoek. Ook zouden docenten en schoolleiders meer als partners betrokken moeten worden bij dat onderzoek (zie bijvoorbeeld Commissie Sectorplan Onderwijswetenschappen, 2014; Onderwijsraad 2011; Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2013). Er wordt vaak gepleit voor academische werkplaatsen of kenniswerkplaatsen waarin scholen en kennisinstellingen samenwerken aan onderwijsonderzoek.

Op die manier wordt het gebruik van de resultaten daarvan in het onderwijs bevorderd. Een voorbeeld van een dergelijke academische werkplaats "avant la lettre" is de samenwerking die in dit boek wordt beschreven. Zes scholen voor voortgezet onderwijs in de regio Utrecht, de Universiteit Utrecht (UU) en de Hogeschool Utrecht sloten in 2011 een convenant af, waarin ze afspraken intensief te gaan samenwerken bij het opleiden van (aanstaande) leraren, onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek (S000¹).

Bij het vaststellen van de inhoudelijke onderzoeksagenda voor die samenwerking werd besloten om specifiek aandacht te besteden aan *de kwaliteit van feedback aan leerlingen*. Onderzoek heeft laten zien dat feedback één van de krachtigste variabelen is in het onderwijs. Het effect ervan is echter afhankelijk is van verschillende factoren zoals welk type feedback wordt gegeven en hoe en op welk moment wordt die feedback gegeven? (Gibbs, 2010; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Daarover later meer. Zoals onderwijsonderzoek eigenlijk altijd laat zien, is de rol van de docent daarbij cruciaal (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Marzano, 2007). Een focus op professionalisering van docenten gericht op het verbeteren van de kwaliteit van feedback, was dan ook een logische inhoudelijke keuze voor een gemeenschappelijke onderzoeksagenda. Uit reviewstudies naar het professioneel leren van docenten, komt naar voren dat docenten vooral tijd nodig hebben om nieuwe kennis te ontwikkelen, te verwerken, te bespreken en te praktiseren (Opfer & Pedder, 2011; Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). Succesvolle professionaliseringsactiviteiten zijn dan ook vaak langdurig en intensief. Ook is vaak een verandering in de schoolorganisatie noodzakelijk om de verandering in docentgedrag te laten bekliven. Er is dan ook ingestoken op een project waarin ruimte was voor langdurige professionalisering die passend is bij de verschillende schoolcontexten en waarbij schoolleiders zich nadrukkelijk aan de professionalisering committeerden.

In overleg met de betrokken schoolbesturen is contact gezocht met het ministerie van OCW, dat bereid bleek het project financieel te ondersteunen². Zo ontstond het project 'Bevorderen van Professioneel Leren van Docenten over Feedback aan Leerlingen die werkt'. Dit werd al snel afgekort tot 'ProFeed', dat in de lente van 2012 officieel van start ging. In ProFeed werd professioneel leren van docenten over het geven van adequate feedback aan leerlingen gecombineerd met het uitvoeren van onderzoek en het opleiden van studenten om schoolontwikkeling te stimuleren.

¹ Het instituut Archimedes van de Hogeschool Utrecht en het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht werken vaak samen met dezelfde opleidingscholen en werken daarom samen in het samenwerkingsverband S000 en in de Academische Opleidings-school: het Utrechts Model (AOS-HUM).

² Verplichtingsnummer 804A0-39434

Op elke school werd een ontwikkelgroep geformeerd, waarin docenten (docent-onderzoekers) en onderzoekers van de UU samen uitdachten welke professionalisering nodig zou zijn om docenten op die specifieke school (nog) betere feedback te laten geven. Deze ontwikkelgroepen droegen ook zorg voor het onderzoek op de scholen naar de effecten van de gekozen professionalisering; onderzoek waarin de studenten van de universitaire lerarenopleiding participeerden.

In dit boek doen de verschillende actoren die bij dit project betrokken zijn verslag van hun deel van het project en de opbrengsten ervan. Hieronder zetten we eerst kort uiteen wat er in de literatuur bekend was over feedback, professionalisering en docent-onderzoek bij aanvang van het project, gevolgd door onze overkoepelende onderzoeksvraag. Vervolgens wordt de praktische kant van ProFeed beschreven. De inleiding sluit af met een leeswijzer.

Theoretisch kader

Feedback

Feedback is van origine een term om elektrische regelkringen te duiden en betekent letterlijk terugkoppeling. Zodoende bestond feedback in de vroege onderwijskundige modellen uit een keten van een boodschap van een zender naar een ontvanger. Een samenvatting van het onderwijskundige onderzoek naar feedback door de Nieuw-Zeelandse onderzoekers Hattie en Timperley (2007), laat zien dat het denken over feedback sterk is veranderd. De door hen voorgestelde definitie van feedback als "informatie beschikbaar gemaakt door een actor (bijv. docent, peer, boek, ouder, zelf, ervaring) met betrekking tot aspecten van iemands performance of begrip" (p.81) is ondertussen breed overgenomen. Deze en andere reviews boden inzicht in het proces van feedback geven en de effecten daarvan. Naar aanleiding van het onderzoek dat in die reviews is samengevat, wordt aan het belang van feedback voor het leren van leerlingen niet meer getwijfeld. Hattie en Timperley ontwikkelden een model van *leerbevoorderende feedback*: om leren te bevorderen, moet feedback bijdragen aan het verkleinen van het verschil tussen wat iemand op een gegeven moment kan of begrijpt en wat hij idealiter zou moeten kunnen of begrijpen. Daarvoor moeten drie vragen worden beantwoord: 1) waar ga ik naartoe? 2) waar sta ik nu? 3) wat is dus de volgende stap? Leerbevoorderende feedback kan betrekking hebben op wat de taak inhoudt en wat er voor nodig is om die taak uit te voeren, maar bijvoorbeeld ook hoe je als leerling zelf in de gaten houdt of het uitvoeren van de taak lukt of niet.

De verschillende onderdelen van het model geven al gelijk aan hoe complex het concept feedback is, laat staan het proces van feedback verzorgen in een klas met verschillende leerlingen, voor wie de antwoorden op de drie vragen allemaal verschillend kunnen zijn. Geen wonder dat Hattie en Timperley (2007, p. 104) hun review af sloten met "feedback [...] moet uitvoeriger worden onderzocht door kwantitatief en kwalitatief te bestuderen hoe feedback werkt in de klas en in het leerproces".

Professionalisering

Voor goede of betere feedback aan leerlingen is professionalisering, oftewel professioneel leren van docenten nodig. Immers, wat er in de klas gebeurt is van vele factoren afhankelijk maar valt of staat met de docent (Borko, 2004). Er is behoorlijk wat onderzoek beschikbaar naar professioneel leren en welke vorm van professionalisering effectief is. De definities van effectieve professionalisering verschillen: sommige studies richten zich op het

leren van docenten, anderen gaan een stap verder en bestuderen ook of dat vervolgens effect heeft op het leren van leerlingen. Dit laatste is notoir moeilijk, omdat er altijd alternatieve verklaringen te bedenken zijn voor gevonden effecten van *interventies*, zoals professionalisering in onderzoeken genoemd wordt.

Op basis van een samenvatting van de literatuur, stelden Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) dat een aantal kenmerken van professionalisering een positief effect hebben op het leren van leerlingen:

- ✓ De inhoud van de professionalisering is gerelateerd aan dagelijkse lespraktijk, liefst gericht op het leren van de leerlingen in een specifiek vak;
- ✓ De professionalisering leidt tot actief en onderzoekend leren door docenten;
- ✓ De docenten werken samen en hebben invloed op het formuleren van de doelen, inhoud, opzet en methodiek van de professionalisering;
- ✓ De professionalisering duurt relatief lang en krijgt een vervolg en daardoor een zekere permanentheid;
- ✓ Er is samenhang met het schoolbeleid en met de bestaande opvattingen van de docenten over leren en lesgeven;
- ✓ De professionalisering heeft een 'theory of improvement': een duidelijke visie hoe kenmerken van de interventie samenhangen met beoogde leerresultaten, die zowel het leren van leraren als het daaruit voortvloeiende leren van leerlingen beslaat.

Uit deze en andere reviews komt duidelijk het belang naar voren van professionalisering die aansluit bij de context van de school.

Onderzoek in de school

Om de zogenoemde kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijs te verkleinen, vindt onderwijskundig onderzoek meer en meer plaats in de scholen en wordt het onderzoek in toenemende mate (mede) door docenten zelf uitgevoerd. Op die manier kan recht worden gedaan aan die context-specificiteit en is de kans groter dat docenten ook daadwerkelijk gebruik gaan maken van de resultaten van het onderzoek. Deze ontwikkeling wordt in Nederland ondersteund door verschillende initiatieven; zo bestaan er al enige tijd Academische Opleidingsscholen, waarin docenten en studenten van de lerarenopleiding opgeleid worden als docent-onderzoekers. Voor langdurig onderzoek, dat naast de praktijk ook op de wetenschap is gericht, zijn er promotiebeurzen voor docenten. In het algemeen wordt er bij beschikbare subsidies steeds vaker ingezet op samenwerking tussen scholen en kennisinstellingen, met name tussen docenten en onderzoekers.

In dit soort praktijkgericht, praktijkrelevant of praktijkonderzoek - deze termen worden door elkaar gebruikt - worden inzichten en methoden van onderzoek gebruikt voor het beantwoorden van praktijk relevante vragen, waarvan de beantwoording bijdraagt aan schoolontwikkeling. Uit onderzoek blijkt dat docenten veel leren van het doen van onderzoek (Meijer, Oolbekink-Marchand, Meirink & Lockhorst, 2010). Daarmee kan het (leren) doen van onderzoek ook gezien worden als een vorm van professionalisering van de docent-onderzoekers.

Echter, de bijdrage van zulk onderzoek aan de ontwikkeling van de theorie over onderwijs in het algemeen lijkt lastiger te realiseren, vooral omdat het onderzoek is ingebed in school-specifieke contexten. Bevindingen zijn daardoor niet altijd te generaliseren. De kans dat een project zo'n bijdrage wel kan leveren is groter wanneer op meerdere scholen aan hetzelfde thema wordt gewerkt. Voorwaarde is dan wel dat er ook een overkoepelende analyse plaatsvindt.

Samenvattend kunnen we stellen dat het geven van (leerbevorderende) feedback complex én belangrijk is. Docenten kunnen leren om (nog) betere feedback te geven door deel te nemen aan professionaliserings (interventies), mits deze inhoudelijk goed zijn vormgegeven, langdurig zijn en aansluiten bij de context van de school. In de voorliggende weergave van dit project wordt in het hoofdstuk (On)verwachte opbrengsten middels een overkoepelende analyse van het schoolspecifieke onderzoek op zes scholen, antwoord gegeven op de volgende vraag:

Wat zijn de effecten van verschillende interventies gericht op het stimuleren van professioneel leren van docenten met betrekking tot feedback en hoe kunnen die effecten worden verklaard?

Opzet

Nadat in juli 2012 de projectsubsidie definitief werd toegekend, is ProFeed in september van dat jaar officieel van start gegaan met een looptijd van drie jaar. De participerende scholen in het ProFeed project zijn³ (in alfabetische volgorde):

1. Anna van Rijn College gevestigd te Nieuwegein
2. Cals College gevestigd te Nieuwegein
3. Lek en Linge College gevestigd te Culemborg
4. Minkema college gevestigd te Woerden
5. De Werkplaats Kindergemeenschap gevestigd te Bilthoven
6. UniC gevestigd te Utrecht

Het penvoerderschap van het project lag bij het Minkema college in Woerden. Na het vertrek van de betrokken bestuurder van het Minkema, de heer Rob Damwijk, is in september 2013 afgesproken om het inhoudelijk projectleiderschap te leggen bij de Universiteit Utrecht.

Om het driejarig project in goede banen te leiden, is een projectleider aangesteld en er is een stuurgroep geformeerd. In die stuurgroep zaten schoolleiders van de deelnemende scholen en vertegenwoordigers van Hogeschool Utrecht en Universiteit Utrecht. Het overleg werd voorgezeten door de betrokken schoolleider van het O.R.S. Lek en Linge College, de heer Luuk van Beers. De stuurgroep heeft tenminste vier keer per jaar overleg gehad en het project actief aangestuurd.

³ Deze groep scholen participeert ook in de Academische Opleidingsschool Het Utrechts Model (AOS-HUM), een samenwerkingsverband tussen Universiteit Utrecht, Hogeschool Utrecht en een aantal andere Utrechtse scholen.

Binnen ProFeed werd gezamenlijk gewerkt aan de drie O's van S000. Wat betreft het *opleiden* was de doelstelling om studenten van de lerarenopleiding en docenten van de scholen ('docentonderzoekers') op te leiden in het doen van onderzoek. Ook het (verder) opleiden van het gehele docentenkorps van de deelnemende scholen wat betreft het verbeteren van de kwaliteit van feedback, was een doel. Wat betreft *ontwikkelen* was het doel om docent-onderzoekers en universitaire onderzoekers gezamenlijk een bij de school passende professionalisering op het gebied van feedback te laten (her)ontwikkelen. Op elke school werd deze professionalisering beoordeeld en verfijnd op basis van het *onderzoek* van de docent-onderzoekers, studenten en onderzoekers van de UU ('begeleiders').

Op elke school werd door meerdere mensen gewerkt aan het onderzoek, inclusief de ontwikkeling van de professionalisering. Deze groep mensen bestond uit de schoolopleider, docenten die (mede) zorg droegen voor (het ontwikkelen van) de professionalisering en het flankerend onderzoek, studenten van de lerarenopleiding die stage liepen op de school en hun praktijkgericht onderzoek (PGO) in ProFeed kader uitvoerden, een trainer die (onderdelen van) de professionalisering uitvoerde en de voortgang bewaakte en een ervaren onderzoeker vanuit de UU. Per school was in ieder geval voldoende deskundigheid aanwezig ten aanzien van feedback, docentprofessionalisering en onderzoek. Heel concreet zag dit er als volgt uit: per school ontwierpen de docent-onderzoekers - in overleg met collega's en met onderzoekers van de UU - een professionalisering voor andere docenten op school over het geven van feedback aan leerlingen. Hierbij werd voortgebouwd op de literatuur over feedback en professionaliseren. Er werd een vorm en inhoudelijke insteek van professionalisering gekozen die paste bij de betreffende school. De docent-onderzoekers evalueerden samen met onderzoekers van de UU deze professionalisering. De student-onderzoekers en hun begeleiders werkten mee aan deze evaluaties. Jaarlijks presenteerden de docent- en studentonderzoekers de resultaten van hun ontwikkel- en evaluatieactiviteiten op een zogeheten opbrengstenconferentie. Elk jaar werd de docentprofessionalisering (de interventie) op school verder ontwikkeld, (mede) gebaseerd op de resultaten van het onderzoek het jaar ervoor. Dit zal in latere hoofdstukken worden uitgewerkt. Voor het in kaart brengen van mogelijke effecten van professionalisering, stelt Kirkpatrick (1996) vier niveaus voor waarop de effecten van professionalisering beschreven kunnen worden: 1) de reactie of het oordeel van de deelnemers over de professionalisering, 2) het leren of de kennisgroei van de deelnemers, 3) het veranderende handelen van de deelnemers en 4) effecten van deze veranderingen op de beoogde doelgroep, in het onderwijs bijna altijd de leerlingen. Omdat het in onderwijs uiteindelijk gaat om de leerling (dat wil zeggen: effecten op niveau vier), maar bekend is dat deze effecten heel lastig vast te stellen zijn, gebruikten we in ProFeed al deze vier niveaus om de mogelijke effecten van de ontwikkelde professionaliserings in kaart te brengen.

Leeswijzer

Het boek is als volgt opgebouwd: na deze inleiding volgen zes hoofdstukken geschreven door de docent-onderzoekers van de verschillende scholen (in alfabetische volgorde op schoolnaam). De docent-onderzoekers doen verslag van de bevindingen van hun onderzoek en van hun ervaringen met het onderzoek. In **Samen rubrics maken voor de begeleiding en beoordeling van profielwerkstukken** beschrijven Janneke Helleman en Michiel Busz van het Anna Lyceum hoe zij op basis van onderzoek in eerdere jaren, in het laatste jaar van ProFeed samen met collega docenten een beoordelingsmodel (rubrics) voor profielwerkstukken ontwikkelden. Uit hun onderzoek komt naar voren dat het de moeite loont om veel tijd vrij te maken voor het ontwerpen en gebruiken van rubrics. Dit omdat beiden voor docenten een waardevol leerproces (kunnen) zijn.

In **Open je feedback!** *Drie jaar ProFeed-onderzoek* beschrijven Marjolein Aerts en Marcel Verhoef van het Cals College in Nieuwegein hoe zij na het verkennen en het verdiepen van feedback, feedback geven in hun school verankerd hebben door middel van individuele beeldcoaching. Individuele beeldcoaching is een traject waarin docenten hun eigen leerweg kunnen bepalen. Op basis van het onderzoek van de studenten, raden zij aan dat leerlingen (meer) betrokken moeten worden bij de professionalisering van docenten.

In **Drie jaar onderzoek op O.R.S. Lek en Linge in het kader van ProFeed** beschrijven Mieke Kers en Mariët Visser hoe onderzoek naar de begeleiding van profielwerkstukken aanleiding gaf voor de op onderzoek gebaseerde ontwikkeling van een beoordelingsmodel. Op basis van hun ervaring met drie jaar onderzoek van de studenten van de lerarenopleiding, concluderen zij dat het zowel voor de studenten als voor de deelnemende docenten motiverend werkt als de onderzoeksvragen voortkomen uit de onderwijspraktijk. Ook werkt het motiverend als de uitkomsten van het onderzoek direct kunnen worden ingezet in het dagelijkse onderwijs.

In **Didactisch Coachen op het Minkema College; Kwalitatief praktijkonderzoek naar de effecten van de cursus "Didactisch Coachen" op visie en gedrag van docenten** beschrijven Peter Paul Bleijerveld en Teddy Steen in detail hun kwalitatieve onderzoek naar het intensieve proces van gedragsverandering in het laatste jaar van ProFeed. Hieruit komt het belang van positieve en specifieke feedback geven én zelf krijgen naar voren bij het leren geven van feedback. Net als het belang van het regelmatig herhalen van het geleerde in de vorm van intervisie.

In **Drie jaar Feedback op UniC** beschrijven Willemijn Ruissen en Annet Willigenburg de ontwikkeling en de op onderzoek gebaseerde evaluatie en verfijning van hun eigen leergang over feedback. Deelnemers uit de leergang formuleerden hun eigen leervraag en ontvingen een op verschillende bronnen (o.a. kennistest, leerling enquête) gebaseerd, mooi vormgegeven overzicht van hun voortgang aan het einde van het jaar. De auteurs bieden hiermee een inspirerend voorbeeld van school-eigen professionalisering én onderzoek.

In **Feedback geven: zo geleerd?** *Onderzoek naar het effect van professionaliseringsactiviteiten op het feedbackrepertoire van docenten op De Werkplaats* beschrijven Stefan Rutenfrans en Sara Jabri hoe in drie jaar 85% van de docenten van hun school kennis heeft genomen van feedback geven middels de door hen ontwikkelde en bijgestelde professionaliseringsactiviteiten binnen reguliere overlegmomenten. Hun belangrijkste suggestie is het creëren van ruimte voor docenten om onderling ervaringen uit te wisselen. Op die manier maak je als school optimaal gebruik van de expertise die je zelf in huis hebt.

Vervolgens is het woord aan de onderzoekers van de UU, die bij het onderzoek op de verschillende scholen betrokken waren. In **Partnerschap tussen universiteit en scholen in het voortgezet onderwijs: reflecties vanuit onderzoeksbegeleiders** reflecteren Harmen Schaap, Lia Voerman, Ada Kool en Paul van der Zande op hun ervaringen in ProFeed. Zij onderstrepen het belang van verschillende expertises in een partnerschap tussen school en universiteit. Ook concluderen zij dat tijd voor onderzoek niet hetzelfde is als het uitroosteren van lessen van docenten en dat continue afstemming van verwachtingen, opvattingen en eigenaarschap cruciaal zijn voor een duurzame samenwerking.

Eén van de onderzoeksbegeleiders is na afronding van haar promotieonderzoek over professioneel leren van feedback betrokken geraakt bij ProFeed. In **De niet te onderschatten waarde van feedback** deelt Lia Voerman vanuit verschillende disciplines de meest recente inzichten in feedback geven. Haar hoofdstuk nodigt uit om

wat we 'weten' over feedback geven te heroverwegen en zij geeft suggesties voor hoe feedback in de complexe onderwijs-leersituatie vorm gegeven kan worden.

In het laatste hoofdstuk **(On)verwachte opbrengsten** formuleren Larika Bronkhorst, Els Laroës en Jan van Tartwijk van de Universiteit Utrecht een antwoord op de hoofdvraag op basis van een vergelijkende casusstudie van (het onderzoek op) de zes ProFeed scholen. Zij sluiten af met de aanbevelingen voor onderzoek op school te weten: zoeken naar eigenaarschap in samenwerking, balanceren tussen openheid en structuur en op voorhand erkennen dat leren van onderzoek tijdens het leren onderzoek doen, uitdagend kan zijn.

Het boek sluit af met een epiloog in de vorm van een interview. Dave Drossaert (UniC), Henk Zijlstra (De Werkplaats) en Els Laroës stonden als respectievelijk schoolleiders en hoofd van de lerarenopleiding aan de wieg van S000 en hebben ProFeed van opstart tot afronding meegemaakt. In **Drie bedenkers in gesprek** vraagt Els aan Dave en Henk om zowel terug als vooruit te kijken op onderzoek in de school.

Referenties

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Commissie Sectorplan Onderwijswetenschappen (2014). *Sectorplan onderwijswetenschappen: Wetenschap voor het onderwijs*. Den Haag: VSNU.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing (2008). *Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. 's-Gravenhage: Sdu.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited. *Training and Development*, 50(1), 54-59.
- Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school: Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- Meijer, P., Meirink, J., Lockhorst, D., & Oolbekkink-Marchand, H. (2010). (Leren) onderzoeken door in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische studiën*, 87(4), 232-252.
- Onderwijsraad (2011). *Ruim baan voor stapsgewijze verbetering*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Opfer, V.D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81, 376-407.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-89.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/ Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2013). *Naar een lerende economie: Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.



Samen rubrics maken

voor de begeleiding en beoordeling
van profielwerkstukken

1 Samen rubrics maken

voor de begeleiding en beoordeling van profielwerkstukken

Janneke Helleman en Michiel Busz van het Anna Lyceum

Samenvatting

Op een openbare scholengemeenschap voor Havo en Vwo zijn de bevindingen van leerlingen en profielwerkstukbegeleiders met betrekking tot de geschreven feedback op profielwerkstukken (PWS) geïnventariseerd. Leerlingen hadden behoefte aan meer feedback bij de start en tijdens het traject. PWS-begeleiders gaven aan dat tijdgebrek de belangrijkste reden was om deze niet te geven. Velen bleken de bestaande beoordelingsrubric niet te gebruiken omdat zij deze niet toereikend vonden. Naar aanleiding van deze bevindingen zijn werksessies opgezet om samen een andere rubric te ontwikkelen en rubricgebruik bij profielwerkstukbegeleiding te stimuleren. De doelstelling was gedetailleerde feedup, feedback en feedforward onderdeel te laten worden van de begeleiding van begin tot aan het eind zonder dat het de begeleiders veel tijd hoeft te kosten. Na afloop van de werksessies gaven PWS-begeleiders aan dat het discussiëren met collega's en het onder begeleiding samenwerken aan een product dat direct bruikbaar is in de praktijk, zeer zinvol was. Zij vonden de visualisatie van verschillende niveaus in een rubric een belangrijk houvast voor zowel leerlingen als henzelf. De rubric werden uiteindelijk door de meesten gebruikt bij de eindbeoordeling. In een enkel geval was de rubric nog niet helemaal klaar op het moment dat deze gebruikt moest worden en werd deze om die reden nog niet ingezet.

Aanleiding/inleiding

Beschrijving van de school

Het Anna Lyceum is een openbare school voor voortgezet onderwijs in Nieuwegein. Op het Anna Lyceum kunnen reguliere of tweetalige opleidingen op havo, atheneum en gymnasium niveau worden gevolgd. Het onderwijs op onze school is sinds een aantal jaren sterk in ontwikkeling. Leerlingen hebben sinds 2013 keuzevrijheid gekregen om een deel van hun uren in te zetten voor vakken waar zij extra aandacht aan willen geven en ze worden geacht meer zelfstandig te werken. Daarnaast is ICT een grote rol gaan spelen in de nieuwe manier van werken. ICT wordt ingezet om leren aantrekkelijker te maken voor de leerlingen, maar ook om ze te trainen in ICT-vaardigheden die in hun vervolgstudie en op de arbeidsmarkt van pas zullen komen.

In het kader van ProFeed hebben wij er voor gekozen ons onderzoek te richten op de feedback op profielwerkstukken (PWS), met nadruk op de geschreven feedback op het PWS. Deze laatste keus was voornamelijk een praktische afweging; geschreven feedback is makkelijk te verzamelen. Daarnaast is het voor onze school interessant om te ontdekken of en hoe ICT een rol kan spelen bij het begeleiden van een project waaraan leerlingen veelal zelfstandig werken.

Het PWS is een uitdagend en complex project voor leerlingen. De groepjes worden begeleid door een docent die hen gaandeweg het onderzoek en het schrijven van een verslag, feedback en tussentijdse beoordelingen geeft en uiteindelijk ook een eindbeoordeling. De begeleiders zijn (over het algemeen) docenten uit de bovenbouw. Zij begeleiden elk leerlingen die meestal samenwerken in tweetallen en in een enkel geval alleen werken. Het aantal groepjes dat begeleid wordt varieert van één enkel groepje tot zes. Docenten krijgen ongeveer vijf uur per groepje per jaar begeleidingstijd. De start van het profielwerkstuk is een gezamenlijke bijeenkomst waarin aan leerlingen wordt toegelicht wat de bedoeling is van het onderzoek dat zij gaan uitvoeren en het werkstuk dat zij aan de hand daarvan gaan schrijven. Vervolgens zijn er gedurende het jaar enkele profielwerkstukmiddagen waarop begeleiders en leerlingen aanwezig zijn. Sommige van deze profielwerkstukmiddagen zijn tevens tussentijdse beoordelingsmomenten. Begeleiders kunnen ook tussendoor afspraken maken. Rond de Kerst moet een eerste voorlopige versie van het hele PWS worden ingeleverd. Na uitgebreide feedback op en beoordeling van deze versie (schriftelijk en mondeling) maken leerlingen een definitieve versie. Uiteindelijk worden zij ook op deze laatste versie en op de mondelinge presentatie van hun werk beoordeeld. Bij het begeleiden en beoordelen van profielwerkstukken worden begeleiders door de schoolleiding geacht een rubric te gebruiken. Deze rubric is enkele jaren geleden ontwikkeld door een collega. Begeleiders hebben niet actief meegewerkt aan het maken van deze rubric en hebben geen training gehad in het gebruik ervan.

In het eerste jaar van ons onderzoek hebben we (deels in samenwerking met enkele stagiaires van de docentenopleiding UTeach van de Universiteit Utrecht) een verkennend onderzoek gedaan naar de geschreven feedback op profielwerkstukken. In het daaruit voortvloeiende artikel (Busz, Helleman, DeVincent, Verwoerd-Sowariraj & Tonsberg Schlie, 2014) wordt een vergelijking gemaakt tussen een 'ideale' werkwijze van feedback geven gebaseerd op wetenschappelijke literatuur en de daadwerkelijke gang van zaken. Wij hebben tijdens dit onderzoek onder andere een inventarisatie gemaakt van de bevindingen van leerlingen en begeleiders ten aanzien van de profielwerkstukbegeleiding. Daartoe hebben we na de feedback op de voorlaatste versie vragenlijsten afgenomen bij de leerlingen en hun begeleiders. Daarnaast hebben we na afloop van het profielwerkstuktraject aparte focusgroepen georganiseerd voor leerlingen en begeleiders. Tijdens het focusgroep-gesprek met leerlingen hebben we gesproken over de gewenste momenten, frequentie en hoeveelheid feedback. Uit de vragenlijsten van leerlingen bleek dat zij de hoeveelheid feedback op inhoud van hun voorlaatste versie van het profielwerkstuk voldoende vonden. Tijdens het focusgroep-gesprek met leerlingen kwam echter naar voren dat leerlingen toch graag meer feedback zouden willen, vooral aan het begin van het PWS traject. Zo wist een aantal leerlingen niet hoe ze het aan moesten pakken bij de opzet van hun onderzoek en de aanpak van literatuurstudie. Daarnaast gaven ze aan tussendoor behoefte te hebben aan meer terugkoppeling om te weten waar ze staan en of ze op de goede weg zijn. De rubric voor de beoordeling van de verschillende fasen van het PWS waren bij een groot aantal leerlingen niet bekend. Tijdens het focusgroep-gesprek met docenten kwam naar voren dat een aantal docenten graag meer feedback zou willen geven, maar dat zij hier niet aan toe gekomen waren door tijdgebrek. De belangrijkste reden die werd aangevoerd voor het niet gebruiken van de rubric was dat deze niet toereikend is voor het type onderzoek dat de docent begeleidt en bovendien leidt tot hoge cijfers. Hoewel de begeleiding van de profielwerkstukken niet noodzakelijkerwijs slecht is als de rubric niet gebruikt wordt, zijn wij van mening dat het gebruiken van rubrics veel belangrijke en nuttige aspecten van feedback geven in zich verenigt en aan veel van de door leerlingen aangegeven behoeftes tegemoet komt. Dit wordt ook in de literatuur over rubrics vastgesteld. Een deel van deze literatuur wordt in het theoretisch kader van dit hoofdstuk besproken. Daarnaast zouden docenten tijd kunnen besparen door rubrics te gebruiken bij het geven van feedback.

Op grond van onze bevindingen hebben we in de twee jaren daarna ingezet op het trainen van onze collega begeleiders in het maken en gebruiken van rubrics. Tevens zijn wij op zoek gegaan naar een digitale tool met rubrics omdat onze school volop in ontwikkeling is op ICT gebied en leerlingen vanaf 2015-2016 allemaal met een laptop gaan werken. Bovendien hoopten wij dat we hiermee ook de tijdsinvestering van docenten konden beperken. Wij zijn uitgekomen bij het programma Grademark van Turnitin. Tijdens het tweede jaar van ons onderzoek hebben we met een groepje van 6 docenten gewerkt met dit programma om de potentie en het gebruiksgemak te onderzoeken. Hieruit kwam naar voren dat voor het leren van het gebruik van een dergelijk programma een aantal werksessies met weinig tijd er tussen en voldoende ondersteuning wenselijk is.

In het derde jaar van het onderzoek hebben wij ons voornamelijk gericht op rubrics, waarbij we het programma Grademark als middel hebben ingezet. Gezien het feit dat docenten de rubric niet toereikend vonden, lag het voor de hand om de rubric in samenwerking met de collega's aan te passen. Daarnaast leek het nodig de begeleiders te scholen in het gebruik van rubrics om ze te stimuleren de rubric in alle fasen van de begeleiding in te zetten. De werksessies die we hebben georganiseerd (inclusief het huiswerk dat PWS-begeleiders meekregen) kunnen gezien worden als een interventie. We hebben onderzocht of de werksessies het rubric-gebruik bevorderde. Dit hoofdstuk zal ingaan op hoe de ontwikkeling van een geschikte rubric voor het profielwerkstuk en scholing betreffende het gebruik opgezet kan worden en hoe dit in de praktijk is gebracht op onze school.

Theoretisch kader

Er zijn veel redenen om rubrics in te zetten bij het beoordelen van een complex project als een profielwerkstuk. Feedback wordt door Hattie en Timperley (2007) onderverdeeld in feedup, feedback, en feedforward. Rubrics lenen zich goed om tijdens de instructie eindniveaus op verschillende onderdelen aan te geven (feedup). Bij (tussentijdse) begeleidingsmomenten of beoordelingen kunnen ze worden ingezet om aan te geven waar een leerling nu staat (feedback). Tevens vormen de rubrics een goed aanknopingspunt om te bespreken hoe de leerling het gewenste eindniveau kan bereiken (feedforward). Oakleaf (2008) geeft een overzicht van de voordelen en nadelen die rubrics kunnen hebben bij het begeleiden en beoordelen. De voor- en nadelen zijn vertaald overgenomen in Tabel 1.

Naast de in Tabel 1 genoemde voordelen geven Brookhart en Chen (2014) in een overzichtsstudie naar de effecten van rubrics aan dat rubrics specifieke en gedetailleerde beschrijvingen moeten geven, willen ze een positief effect hebben op het leren van leerlingen. Dit is de belangrijkste voorwaarde voor effectiviteit van rubrics.

Onze hoofdvraag bij het onderzoek in het derde jaar luidde: *Hoe dragen de werksessies bij aan de motivatie van profielwerkstukbegeleiders bij het maken en gebruiken van rubrics?*

In de rest van dit hoofdstuk wordt getracht antwoord te geven op deze vraag uit ons derde jaar van het onderzoekstraject.

Tabel 1

| Voor- en nadelen van het gebruik van rubrics volgens Oakleaf (2008) | | |
|---|--|---|
| Overweging | Voordelen | Nadelen |
| Leren | Afgesproken leerdoelen benoemen en communiceren. | |
| | Mogelijkheid om hogere orde vaardigheden te benadrukken. | |
| | Geef directe feedback aan leerlingen. | |
| | Maakt peer- en zelf-evaluatie mogelijk. | |
| | Maakt scores en cijfers betekenisvol. | |
| | Geeft einddoelen van het leren/te bereiken vaardigheidsniveaus aan. | |
| Data | Maakt consistent beoordelen mogelijk. | |
| | Voorkomt vertekening en onnauwkeurigheid bij beoordelen. | |
| | Geeft makkelijk te begrijpen informatie die makkelijk te communiceren en te verdedigen is. | |
| | Geeft gedetailleerde informatie om onderbouwde beslissingen te kunnen nemen. | |
| | Kan door de tijd heen gebruikt worden of bij verschillende vakken. | |
| Overig | Lage ontwikkel- en implementatiekosten | Kan ontwerpfouten bevatten die de kwaliteit van de beoordeling lager maken. |
| | | Tijd nodig voor de ontwikkeling. |
| | | Tijd nodig om beoordelaars te trainen in het gebruik. |

Beschrijving professionalisering/interventie

Wij hebben gekozen voor een aanpak waarbij over de theorie met betrekking tot rubrics gediscussieerd kan worden, gecombineerd met de mogelijkheid om samen daadwerkelijk aan een nieuwe rubric te werken. Aangezien de rubric in hetzelfde schooljaar gebruikt kan worden, zullen begeleiders hopelijk nog eens extra inzien dat zij in de sessies nuttig werk kunnen verzetten. Het motiveren van begeleiders zien wij als een essentiële voorwaarde voor succes in het bereiken van onze doelen.

De keuzes voor het opzetten van de sessies zijn niet altijd rechtstreeks vanuit de literatuur gemaakt. Toch blijken veel keuzes overeen te komen met wat in de literatuur een effectieve wijze van bijscholing wordt genoemd. Fullan (1994) suggereert dat noch bottom-up (in dit geval veranderingen vanuit de docentenpopulatie) noch top down (veranderingen opgelegd door de schoolleiding) op zichzelf leiden tot succesvolle aanpassingen in een organisatie. Hij pleit daarentegen voor een geïntegreerde aanpak, waarbij de interactie tussen alle betrokkenen (docenten en schoolleiding) een essentiële rol speelt. Onze werksessies hadden deze geïntegreerde aanpak

in de zin dat docenten en leden van de schoolleiding aanwezig waren en in een open discussie werd bepaald wat belangrijk werd gevonden bij de beoordeling. Daarnaast werd gesproken over hoe hier het beste vorm aan gegeven kon worden. Niets was al van tevoren beslist, de uitkomst was nog open. Als uitgangspunt golden telkens weer de problemen waar de docenten zelf tegenaan liepen. Deze aanpak wordt ook ondersteund door Hoekstra en Korthagen (2011). Zij geven aan dat het leren van docenten alleen plaats lijkt te vinden als er niet slechts informele verwachtingen worden gesteld, maar dat er actief met docenten moet worden gewerkt om hun overtuigingen en gedrag daadwerkelijk te veranderen. Ook zij geven aan dat er interactie moet zijn en dat je niet simpelweg mag verwachten dat docenten veranderingen vanzelf accepteren en hun gedrag aanpassen, maar dat daar zorg en aandacht aan besteed moet worden door betrokkenen. Ook Stein en Wang (1988) geven aan dat het van belang is dat docenten vertrouwen hebben in eigen kunnen en dat zij het nut moeten inzien van de verandering wil een verandering succesvol bewerkstelligd worden. Verder geven de auteurs aan dat er geduld nodig is om veranderingen door te voeren bij zowel betrokken docenten als de schoolleiding. Van essentieel belang daarbij is dat opgedane kennis in trainingen ook toegepast wordt tijdens de training. Enkel de theorie behandelen is onvoldoende. Twee zaken zijn dan volgens Stein en Wang (1998) belangrijk om in trainingen voor docenten op te nemen. Er moet ten eerste interesse en commitment gewekt worden. Zonder deze zaken zal een docent niet geneigd zijn bij te dragen aan de ontwikkeling en aan het gebruik van rubrics. Ten tweede moet het leren van docenten op langere termijn ondersteund worden en moet er niet gekozen worden voor eenmalige workshops waarin docenten geen eigen inbreng hebben. Zonder blijvende ondersteuning is het waarschijnlijker dat docenten toch stoppen als zij tegen problemen oplopen. Een tijdige evaluatie lijkt dan ook wenselijk. In dit licht hebben wij er voor gekozen om binnen een tijdspanne van acht maanden zeven werksessies te organiseren die min of meer parallel liepen aan de begeleidingsmomenten van het profielwerkstuk. Zodoende was het werk dat gedaan werd tijdens de sessies meteen relevant voor de praktijk van de begeleiding. Na afloop van het begeleidingsproces hebben we een evaluatie gedaan om te zien waar nog verbetering of aandacht voor nodig is.

Wilson (2008) beschrijft in haar onderzoek verscheidene sessies waarin docenten bij elkaar kwamen om wetenschappelijke literatuur te bespreken op het gebied van formatieve beoordeling. Zij maakten in die sessies onder andere samen een rubric. De onderzochte docenten gaven aan vooral de met elkaar gevoerde discussies erg nuttig te vinden. De suggesties die Wilson doet voor professionalisering komen neer op samen discussies voeren, aan de slag gaan met een product (in dit geval ook een rubric) en de kennis ook daadwerkelijk toe passen. Docenten ondersteunen elkaar bij deze zaken, wat hun leren bevordert en hun gedrag doet veranderen. In onze werksessies hebben we bewust veel ruimte gemaakt voor docenten om te werken aan de rubric. Daarnaast hebben wij voor het werken opdrachten of discussievragen meegegeven om de discussie tussen collega's op gang te brengen.

Tabel 2 Invulling werksessies voor docenten voor het ontwikkelen van een beoordelingsrubric

| Sessie | Onderwerp | Huiswerk vooraf | Werkvorm |
|--------|---|---|--|
| 1 | Kennis maken met rubrics, theorie over rubrics en ideeën vormen over hoe onze rubric er uit zo moeten komen te zien. | Vragenlijst op ItsLearning (onze digitale leeromgeving) met enkele vragen over hun kennis en gebruikservaringen met rubrics, gebaseerd op Kirkpatrick (1983). | Brainstorm en discussie; rubric profielwerkstuk beoordelen met een rubric om rubrics te beoordelen (uit Van Berkel, Bax en Joosten-ten Brinke, 2014) |
| 2 | Vervolg theorie over rubrics en besluiten nemen over welke vorm onze rubric krijgt. Daarnaast ook de vraag of er verschillende rubrics moeten komen voor verschillende soorten onderzoek/projecten. | Drie criteria voor een profielwerkstuk bedenken en de optimale weging voor de beoordeling van proces en inhoud. Wat is je standaard voor een goed product? | Criteria vergelijken en bespreken, criteria kiezen voor nieuwe rubric en samen werken aan nieuwe rubric met vakgenoten om op verschillende categorieën een 'perfecte' standaard voor de rubric vast te stellen. |
| 3 | Samen werken aan rubric | Verder werken aan eigen rubric. | Samen werken aan nieuwe rubric met vakgenoten. Inleiding semi-automated feedback programma Grademark Turnitin |
| 4 | Leren werken met Grademark van Turnitin | Demo Grademark Turnitin bekijken en account aanmaken. | Uitleg Grademark door mensen van Turnitin, werken met Grademark onder begeleiding. |
| 5 | Peer feedback op eigen rubrics | Verder werken aan eigen rubric | Rubrics presenteren en elkaar peerfeedback geven om zo nodig nog een aantal laatste veranderingen aan te brengen alvorens de rubrics daadwerkelijk te gebruiken. Deze sessie was twee weken voor de inleverdatum van de eerste versie van het profielwerkstuk gepland. |
| 6 | werken met feedback geven in Grademark van Turnitin | Leerlingen instructies geven voor inleveren via Grademark-Turnitin | Profielwerkstukken nakijken met Grademark onder begeleiding. |
| 7 | Evaluatie en hoe verder | Vragenlijst ter voorbereiding van de evaluatie invullen | Discussie en samenvattende conclusies. Deze als aanbeveling aan de schoolleiding meegedeeld, samen met suggesties voor een vervolgtraject. |

Methode

Participanten

De docent-onderzoekers hebben de werksessies ontwikkeld, begeleid en zijn zelf tevens profielwerkstukbegeleiders. De docenten die mee hebben gedaan aan ons onderzoek waren alle profielwerkstukbegeleider en geven in ieder geval les in de bovenbouw van het Anna Lyceum. De samenstelling van deze groep is bepaald doordat het onderzoek zich op profielwerkstukbegeleiding richt. Aanvankelijk deden alle 20 profielwerkstukbegeleiders mee. Uiteindelijk hebben 6 docenten om uiteenlopende redenen afgezegd. De docenten verschilden in de hoeveelheid ervaring die zij met rubrics hadden. Sommigen gebruikten ze vrijwel altijd, anderen hadden er hooguit van gehoord.

Professionalisering/interventie beschrijving

In het derde onderzoeksjaar hebben wij op zeven dinsdagmiddagen werksessies georganiseerd die elk twee uur duurden (zie tabel 2). Dinsdagmiddag is een vergadermiddag en alle docenten zijn dan in principe op school aanwezig. Aan het begin van iedere sessie werd gesproken over het doel van die sessie en hoe dit paste in het gehele traject. Ook werd vanaf sessie twee kort aangehaald waar we de vorige sessie(s) mee bezig waren geweest. Op deze manier hielden we de rode lijn helder.

Instrumenten

Er is een enquête afgenomen tijdens de eerste sessie waarin werd gevraagd naar het al dan niet gebruiken van rubrics en ervaringen daarmee in het verleden (voor vragen en resultaten zie tabel 4). Tussen de zesde en zevende sessie zijn er semigestructureerde interviews afgenomen met vijf collega's die deelnamen aan de werksessies. De vragen uit deze interviews staan in tabel 3.

Tabel 3 De vragen voor de interviews

| | |
|---|--|
| 1 | Gebruik je de rubric? |
| 2 | Wat zijn je ideeën over rubrics en hoe zijn deze het afgelopen schooljaar veranderd (als ze zijn veranderd)? |
| 3 | Wat vind je positief/negatief aan het idee om rubrics te gebruiken voor het beoordelen van het PWS? |
| 4 | Wat zijn de grootste voor- en nadelen van het gebruik van rubrics in jouw ogen bij het beoordelen van het PWS? |
| 5 | Op welke manier(en!!!) dragen de werksessies bij aan het leren over rubrics? Doorvragen... |
| 6 | Op welke manier(en!!!) dragen de werksessies bij aan het gebruiken van rubrics? (Eventueel met stimulated recall uit de sessies). |
| 7 | Wat vind je van het idee om samen te ontwerpen als manier van nascholing? |
| 8 | Wat zijn positieve punten van de manier waarop de werkmiddagen ingericht zijn? Zijn er ook minder sterke punten te noemen? |
| 9 | Onze indruk over jullie betrokkenheid en bereidheid om hier aan te werken vinden wij heel positief: Klopt dat? En zo ja, waar ligt dat dan aan, denk je? Zo nee, hoezo niet? |

Analyse

De resultaten van de eerste enquête (zie tabel 4) zijn gebruikt door de onderzoekers ter voorbereiding van de eerste sessie. Deze werden in de sessie aangehaald bij de introductie, om zodoende samen te kijken waar we stonden (als groep) als het gaat om (kennis over) het maken en gebruiken van rubrics. De vragen voor de semigestructureerde interviews hadden allemaal open antwoordmogelijkheden. De interviews zijn uitgebreider geanalyseerd dan de enquête, omdat de informatie veel rijker was. De eerste stap in de analyse was het uittikken van de vijf interviews. Elke onderzoeker tikte zijn/haar eigen interviews uit. Daarna werden de teksten geruild tussen de twee onderzoekers, om zodoende een wat neutralere blik op de gesprekken te kunnen werpen. Elke onderzoeker las de teksten eerst globaal door met daarbij aandacht voor eventueel terugkerende of opvallende zaken. Aan de hand daarvan werden pogingen gedaan om thema's te herkennen. In overleg is toen besloten een 'kosten/baten'-analyse te maken. In de gesprekken leken namelijk steeds zaken naar voren te komen die pleiten voor of juist tegen het gebruik van rubrics, voor- en nadelen bij het ontwerpen er van, plus- en minpunten van de sessies en het huiswerk. Het is goed mogelijk dat docenten altijd rekening houden met de 'kosten' van een investering om iets nieuws te leren en de te verwachten 'baten' die dit heeft. Gezien de plausibiliteit van die gedachten leek een kosten-/batenanalyse een goed uitgangspunt bij de analyse.

Resultaten

Uit de resultaten van de eerste enquête (zie tabel 4) valt op te maken dat vrijwel alle PWS-begeleiders wel op de hoogte zijn van het bestaan van rubrics (94,4%), maar dat een veel minder groot percentage ervaring heeft met het maken (33,3%) en gebruiken van rubrics. Bij de PWS-eindbeoordeling werd de rubric wel vaak ingezet (2,69±0,98), maar van te voren (2,25±1,2) en tussendoor (2,33±1,7) werd deze veel minder gebruikt. Geen van de PWS-begeleiders was ooit getraind in het gebruik en maken van rubrics.

Een conclusie na de eerste werksessie was dat de huidige rubric niet goed toepasbaar was op verschillende typen onderzoek en niet specifiek genoeg was waardoor veel begeleiders de rubric lang niet altijd gebruikten. In de tweede sessie kwam vast te staan dat vakdocenten er voor kozen om verschillende rubrics te maken voor verschillende onderzoeksmethoden die door leerlingen worden gehanteerd. Er werd een indeling gemaakt van docenten van verschillende vakken waarbij vergelijkbare onderzoeksmethoden gebruikelijk zijn en vanaf die sessie is er in groepjes samengewerkt.

Tijdens de interviews is gesproken over de ervaringen met de sessies en het gebruik van de rubric. Een paar collega's gaf aan dat hun motivatie en harde werken tijdens de sessies voor een deel werd bepaald door ons enthousiasme. Elena: "Jullie hebben het ook met enthousiasme gebracht, met goede voorbereiding en versnaperingen .. en kijk, ik was al gemotiveerd, maar ik durf te wedden dat jullie ook mensen gemotiveerd hebben die er nog niet eens zo hard over nagedacht hadden." En Henk zei: "Door alle drukte zag ik er van tevoren nog wel eens tegenop, we hebben ook zoveel te doen. Maar omdat jullie zo enthousiast waren ging ik tijdens de sessies ook enthousiast aan het werk". Een positief punt van de sessies dat door een aantal collega's werd genoemd, was het leren over en werken aan iets dat direct toepasbaar is in de praktijk. Johan: "Het zelf doen, het toepassen op je eigen voorbeelden. En hier kan je en moet je ook iets mee".

Tabel 4 Enquête eerste bijeenkomst 9 september 2014 (aantal antwoorden = 18)

| | | |
|--|--|--|
| 1 | Ik weet wat een rubric is. | Ja : 94,4% Nee : 5,6% |
| 2 | Ik vind het zinnig om meer te leren over het gebruik van rubrics. | Ja : 88,9% Nee : 11,1% |
| 3 | Ik heb ervaring met het zelf maken van rubrics. | Ja : 33,3% Nee : 66,7% |
| 4 | Ik maak wel eens rubrics samen met collega's (bv. sectiegenoten). | Ja : 38,9% Nee : 61,1% |
| 5 | Ik weet waar ik op internet rubrics kan vinden voor mijn eigen gebruik. | Ja : 33,3% Nee : 66,7% |
| 6 | Ik heb eerder les gehad in het maken van rubrics of een cursus gevolgd over het maken van rubrics. | Ja : 0% Nee : 100% |
| 7 | Ik weet dat er rubrics zijn om profielwerkstukken te beoordelen. | Ja : 100% Nee : 0% |
| De volgende vragen gaan over het gebruik van rubrics bij het profielwerkstuk. | | <i>Hieronder staan gemiddelden (dichter bij 1 is gemiddeld minder vaak, dichter bij 4 is vaker).</i> |
| | Ik gebruik rubrics om profielwerkstukken na te kijken. | Gemiddelde: 2.69 Standaarddeviatie: 0.98 |
| | Ik gebruik rubrics om tussendoor feedback te geven op een profielwerkstuk. | Gemiddelde: 2.38 Standaarddeviatie: 1.11 |
| | Ik gebruik rubrics bij de eindbeoordeling van het profielwerkstuk. | Gemiddelde: 3.19 Standaarddeviatie: 1.01 |
| | Ik bespreek de rubrics met leerlingen bij aanvang van het profielwerkstuk. | Gemiddelde: 2.63 Standaarddeviatie: 1.17 |
| | Ik gebruik rubrics om leerlingen feedback (hoe goed hun werk op een bepaald moment is) te geven. | Gemiddelde: 2.33 Standaarddeviatie: 1.07 |
| | Ik gebruik rubrics om feed-up (aan welke criteria een product moet voldoen) te geven. | Gemiddelde: 2.25 Standaarddeviatie: 1.20 |

Dit werd ook aangedragen door Elena: "Ja, het zelf doen, het was namelijk meteen toegepast op je eigen werkveld en dan voelt het nuttig, want dan weet je dat er uiteindelijk na al die sessies er een betere rubric uitkomt die je anders toch zelf zou moeten maken, dus daar ben ik juist wel voorstander van. Het gewoon concreet maken, want als we klagen over workload, we zijn het nu gewoon gaan doen." Door meerdere collega's

werd het samenwerken tijdens de sessies, met name de discussies, positief bevonden. Zo werd aangegeven dat het bedenken waar een PWS aan moet voldoen en dus wat er precies van een leerling wordt verwacht met een bepaalde opdracht, een sterk punt is bij het (ontwikkelen van) rubrics. Johan: "Daar heeft het wel bij geholpen dat ik de collega's ook heb horen praten van waar we dan op letten, wat speelt überhaupt bij het nakijken van zo'n PWS en hoe beoordeel je dat dan. En dat denkproces vond ik wel heel nuttig." Elena: "Omdat we toen in discussie gingen, houd je elkaar scherp. Dat iedereen vanuit verschillende perspectieven naar een rubric kijkt, heeft daar wel verbetering in gebracht. Henk benoemde tevens dat hij de open discussies zeer kon waarderen. Henk: "De discussies waren zinvol. Ze zetten aan tot nadenken. Niets werd opgelegd en er was ruimte voor alle meningen." Het werken onder begeleiding werd ook door enkelen als belangrijk aspect van het leerproces genoemd. Elena: "En jullie kunnen alles vragen, want jullie zijn altijd zoveel stappen voor op ons. Er is altijd directe hulp beschikbaar". Het huiswerk werd gemaakt zonder begeleiding en collega's. Gevraagd of huiswerk tussen de sessies nuttig is, zegt Ayla: "Nee, eigenlijk niet, want het is echt iets wat je samen moet doen en als je er niet uit komt dan is het gewoon fijn als er iemand bij je zit die gelijk kan uitleggen, want dan kan je weer verder." De sessies, waarin veel tijd is vrijgemaakt om samen aan de slag te gaan, lijken dus sterk bijgedragen te hebben aan het ontwikkelen van de rubrics. Dit werd bevestigd door een andere collega. Elena: "Je kan dat allemaal thuis veel efficiënter doen, misschien, maar de vraag is of je dit dan doet. Dit dwingt je, die middagen, om het ook daadwerkelijk te doen." Dit werd bevestigd door Henk die vroeg: "We gaan toch wel door met de sessies? Ik ben bang dat ik zonder jullie begeleiding het toch weer laat liggen, omdat er dan weer zoveel andere dingen prioriteit krijgen."

De collega's zagen de voordelen van het gebruik van rubrics bij de PWS-begeleiding. Er werd genoemd dat rubrics houvast bieden aan begeleider en leerlingen. Ayla: "Uhm ja, dat je gewoon een beetje houvast hebt. Dat je weet waar je op moet letten en dat je niet dingen over het hoofd ziet, dat vind ik gewoon handig en vooral ook voor leerlingen is het ook zo dat ze dit en dat minimaal in zich moeten hebben." Elena: "Ik denk ook omdat het visueel een heel sterk middel is, dat ze beter zien van oh, we zijn op de helft. Dat is anders dan wanneer je een gesprek met ze hebt en je maakt samen aantekeningen ofzo, dan is het minder gestructureerd. Dus het feit dat het gestructureerd is, heel geclassificeerd, hier staan we, daar moet het heen. Dat werkt goed." Ayla vertelde dat de rubric die voorheen gebruikt moest worden geen houvast bood omdat deze te algemeen was. Ayla: "Ja, de eerste keer dat ik rubrics had gebruikt, was het best wel algemeen. Dus er was bijvoorbeeld onderzoek en daar stond het niet echt heel erg uitgebreid in uitgelegd, dan moest je toch je eigen ideeën uitvoeren. En nu we bijvoorbeeld gewerkt hebben in die groep, hebben we een rubric voor onderzoek en een enquête gehouden en dat is dan ook heel uitgebreid. Dus het is nu wat specifiek en dat kun je dan ook gebruiken en het nadeel van die eerste rubric is dat die gewoon te algemeen was." De docent die de meeste ervaring had met rubrics zei dat eenmaal ontwikkeld en een aantal keer gebruikt, er ook tijdswinst te boeken valt. Fiona: "Je moet een rubric een paar keer gebruiken voordat je weet of het effectief is en soms moet je blijven aanpassen om het echt goed te maken, maar ik gebruik graag een rubric omdat het makkelijk is en snel." Ondanks alle voordelen die genoemd werden, bleek dat lang niet alle collega's de rubric daadwerkelijk hadden gebruikt. Volgens enkele collega's sloot de nieuwe rubric toch niet helemaal aan bij het ingeleverde werk. Johan: "Nou, als je nou zegt dat de rubric is vastgesteld en dat is het dan en het blijkt achteraf dat een heleboel punten in de rubric helemaal niet terugkomen in het PWS, maar dat het eigenlijk geen probleem is voor het verhaal, dan zouden die leerling een lager cijfer krijgen dan dat ze verdienen." Henk gaf aan dat hij zich niet wilde vastleggen op rubrics: "Ik heb naar de leerlingen toe geen rubrics gebruikt, omdat ik me niet teveel wil vastleggen op die rubrics." Hij gaf aan, dat als de nieuwe rubric helemaal af was, die wel wilde gebruiken, "Het wordt wat anders als ik volgend jaar bij het begin van het schooljaar al een vastomlijnd plan heb van wat we nu wel en niet gaan doen (en als dat naar mijn zin is!!)"

Het gebruik van het programma Grademark van Turnitin is bij de meeste collega's niet goed van de grond gekomen of niet goed bevallen. Tijd speelde hierin de belangrijkste rol. Elena: "Het puntje Turnitin zal nog komen. Dat ontbreekt me aan de tijd. Dan weet ik dat ik er maar één kan doen, terwijl ik weet dat ik Turnitin wil gebruiken, dan moet ik verschillende rubrics al perfectioneren voor ik ze kan uploaden. Maar dat ligt niet aan het ProFeed onderzoek, dat ligt aan de hele workload binnen school. Dus ik zou daar best meer mee willen spelen, want ik geloof best dat het een handige tool is in meerdere opzichten" Johan: "Het programma kost veel tijd in gebruik, aantekening in de kantlijn maken gaat sneller. Ik heb ook gewoon liever een vel papier voor me." Henk maakt uiteindelijk liever gebruik van de review optie in Microsoft Word: "Ik had echt niet zoveel standaard opmerkingen dat (Grademark) nou meteen een voordeel opleverde. Tijdens het maken viel me al op dat het commentaar niet meteen duidelijk zichtbaar was, althans niet zo duidelijk als in Word. Dit deed me ertoe besluiten, niet alleen uit gebrek aan tijd, maar ook in het belang van de duidelijkheid de feedback allemaal weer via commentaar in Word te doen."

Conclusie

De werksessies lijken positief bij te hebben gedragen aan de manier waarop profielwerkstuk-begeleiders aankijken tegen rubrics. De belangrijkste motivatie om rubrics te gaan gebruiken is volgens een aantal profielwerkstuk-begeleiders dat de visualisatie van verschillende niveaus in een rubric een belangrijk houvast biedt aan zowel leerlingen als aan henzelf.

Ons enthousiasme, onze voorbereiding en onze inzet werden als stimulerend ervaren. De deelnemende profielwerkstuk-begeleiders gaven vrijwel zonder uitzondering aan dat de sessies hen aan het nadenken hadden gezet over hoe zij profielwerkstukken beoordelen. Het samenwerken onder begeleiding werd gezien als een positief punt. Het maken van de rubrics tijdens de werksessies werd doorgaans als positief en zinvol benoemd omdat men dan bezig was met iets dat direct toepasbaar was op hun eigen praktijk. Waarschijnlijk zouden de meeste profielwerkstuk-begeleiders zonder de werksessies geen rubrics zijn gaan ontwikkelen en/of gebruiken. Dat lijkt de winst te zijn van de sessies in ons derde onderzoeksjaar. Het is duidelijk geworden dat ondanks dat de profielwerkstuk-begeleiders positief waren over de sessies en de zelfgemaakte rubrics, het voor een enkeling nog te vroeg was om de nieuwe rubric te gaan gebruiken. Er lijken wat aanwijzingen te zijn dat dit komend jaar zou kunnen veranderen, aangezien er nu een product ligt waar veel docenten tevreden over zijn. Een aantal docenten heeft hun voornemens uitgesproken de rubrics vanaf het begin te willen gebruiken. Als het ontwikkeltraject van de rubrics doorgezet kan worden, ligt er in de toekomst wellicht ook tijdswinst voor de boeg. Daartoe is echter nog meer investering nodig. De zelfgemaakte rubrics lijken nu nog niet altijd te voldoen en zullen dus moeten worden aangepast naar aanleiding van gebruikservaringen.

Het inzetten van Grademark (Turnitin) lijkt voorlopig nog een stap te ver voor docenten. Tijdens de sessies hebben we het grootste deel van de tijd besteed aan de inhoudelijke invulling van de rubrics. Door de vele ontwikkelingen op school met als gevolg veel extra werkzaamheden, ontbrak het velen aan de tijd om zich buiten de sessies goed in het programma te verdiepen en te bekwamen. Het programma biedt in onze ogen mooie mogelijkheden. Vooral de mogelijkheid om opmerkingen in de kantlijnen van de tekst te koppelen aan een categorie in de rubric, is een groot pluspunt.

Implicaties voor onderwijspraktijk

Uit ons onderzoek komt onder andere naar voren dat er, wil men rubrics voor het PWS ontwerpen en laten gebruiken, veel tijd vrijgemaakt moet worden voor docenten. Samen ontwerpen heeft tot veel discussies geleid en juist deze discussies dragen in onze ogen bij aan het leren over rubrics, hoe deze te ontwerpen en in te zetten zijn. Daarnaast vergroot de samenwerking tussen collega's de motivatie om rubrics te gebruiken. Na een ontwerpronde is echter het gebruik van rubrics nog niet gegarandeerd. Het is een lange termijn investering, waarin de rubrics enkele malen geëvalueerd moeten worden. Als er eenmaal een eindproduct is dan lijkt het gezien positieve geluiden in de literatuur, dat er ook voordelen zijn omtrent feedback aan de leerlingen, maar het proces naar het eindproduct toe kan dus op zichzelf al veel opleveren.

Referenties

- Brookhart, S. M., & Chen, F. (2014). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, (ahead-of-print), 1-26.
- Busz, M., Helleman, J., DeVincent, D., Verwoerd-Sowariraj, S., & Tonsberg Schlie, K. (2014). De praktijk van feedback op Engelstalige profielwerkstukken. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(4), 26-37.
- Fullan, M. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. *Systemic reform: Perspectives on personalizing education*, 7-24.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hoekstra, A., & Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92.
- Kirkpatrick, D. (1983). Four Steps to Measuring Training Effectiveness. *Personnel Administrator*, 28,11, 19-25.
- Oakleaf, M. (2008). Dangers and opportunities: a conceptual map of information literacy assessment approaches. *Libraries and the Academy*, 8(3), 233-253.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher education*, 4(2), 171-187.
- Van Berkel, H., Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (2013). *Toetsen in het Hoger onderwijs*. (3e druk). Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Wilson, N. S. (2008). Teachers expanding pedagogical content knowledge: Learning about formative assessment together. *Journal of In-Service Education*, 34(3), 283-298.



Open je feedback!

Drie jaar Profeed-onderzoek

2 Open je feedback!

Drie jaar ProFeed-onderzoek

Marjolein Aerts en Marcel Verhoef van het Cals College Nieuwegein

Samenvatting

Drie jaar als docent-onderzoekers aan de slag op je eigen school. In dit hoofdstuk is te lezen hoe wij dat als onderzoekers, maar ook als twijfelaars, volharders, docenten en trainers hebben ervaren. We zijn opgeschoven van een verkennend jaar via een verdiepend jaar naar een jaar waarin we zaken konden verankeren. Van de conclusie dat we feedback geven (maar totaal niet specifiek) naar de conclusie (en het vertrouwen) dat je met persoonlijke coaching docenten kunt trainen in het geven van feedback waarmee je leerlingen echt verder helpt.

Inleiding

Natuurlijk zouden wij ook iets gaan doen met feedback. We hadden de wetenschap mee. Feedback had zich immers bewezen als krachtig middel om leerlingen echt aan het leren te krijgen, maar wat moest het Cals daar precies mee? Het Cals College is een cultuurprofielschool in een modern gebouw dat zijn leerlingen mogelijkheden biedt zichzelf te ontwikkelen. Zo is er een technasium, een TTO-afdeling, zijn er verschillende uitwisselingen, kan je Chinees leren en is er een U-talentprogramma. Als leerling kan je uitblinken, maar toch heeft ook het Cals te maken met een grote groep ongemotiveerde leerlingen. Ondanks het aanbod lijken ze niet méér uit zichzelf te willen halen en willen ze niet verantwoordelijk zijn voor hun eigen leren. Dit probleem wordt vooral zichtbaar in het derde leerjaar en trekt zich door naar de eindexamenklassen. De eindexamenresultaten zijn niet slecht, maar ook niet heel goed.

Uiteraard is de wens om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren al jaren een belangrijk issue op het Cals College. In 2011 werd aan onze onderwijsvernieuwingen de term 'stretching' toegevoegd, waaronder destijds werd verstaan dat we leerlingen meer wilden stimuleren en uitdagen om het beste uit zichzelf te halen. Verbetering werd zichtbaar, maar er werd ook gemopperd door docenten die merkten dat vooral zij harder gingen werken terwijl daar bij de leerlingen nauwelijks sprake van was.

En toen kwam ProFeed. Twee zaken uit het ProFeed-traject maakten dat we graag wilden meedoen. Ten eerste was het interessant om als docentonderzoeker op je eigen school een probleem te onderzoeken en zo daadwerkelijk een bijdrage te kunnen leveren aan de onderwijsverbeteringen binnen school. Ten tweede was het prettig dat het ProFeed-onderzoek zich baseerde op resultaten uit diverse wetenschappelijke onderzoeken waaruit bleek dat feedback één van de krachtigste variabelen uit het onderwijs is (Hattie, 2007; Marzano, 2007). Dit zorgde ervoor dat onze motivatie groot was. In 2012 zijn we dan ook enthousiast in het ProFeed-onderzoek gestapt.

Samengevat betekende deelname aan het ProFeed-onderzoek voor het Cals College een kans om het professionaliseren van docenten en het stimuleren van leerlingen om meer uit zichzelf te halen, op een gestructureerde manier samen te brengen.

Theoretisch kader

Mondelinge feedback is volgens ons een interactief dialogisch proces, gericht op het verbeteren van resultaten⁴ van leerlingen. De docent wil de leerling iets laten doen, ontdekken, ervaren, leren wat hij eerst nog niet deed/wist. Het is dus veel meer dan instructie geven of een compliment uitdelen. Het is een gericht (communicatief) proces waarbij het denken, leren en handelen van de leerling wordt gestimuleerd. Het geeft de leerling richting en houvast en helpt hem bij het opstellen van nieuwe leerstrategieën en/of een andere aanpak of (werk)houding.

Concreet betekent dit in de les dat een docent weet wat een leerling lastig vindt of juist heel goed kan, en dat de docent vervolgens bewust iets doet waarmee de leerling verder kan. Dit kan het stellen van een open vraag zijn of het geven van feedback op de taak, de inhoud, de aanpak of leerstrategie, de 'leerstand' van de leerling en persoonlijke kwaliteiten.

In de loop van de onderzoeksjaren zijn de onderzoeksvraag en de inhoud van de interventie meerdere keren gewijzigd. Om die reden hebben we ervoor gekozen om in dit hoofdstuk per jaar aan te geven welke interventie en methode we hebben gebruikt en welke resultaten dat heeft opgeleverd. Dit verhoogt de leesbaarheid en de ontwikkeling in de onderzoeksjaren en is zo beter te begrijpen. Het zijn jaren geweest van verkennen (2012-2013), verdiepen (2013-2014) en verankeren (2014-2015).

VERKENNEN, schooljaar 2012-2013

In het startjaar (2011-2012) hebben we een oriënterend onderzoek gedaan naar het gebruik van feedback op het Cals. Daaruit bleek dat er relatief weinig aan feedback werd gedaan. Wel erkenden de docenten het belang van feedback en aangaven ze aan dat er behoefte was aan een training in het gebruik van feedback. In 2012-2013 zijn we dan ook gestart met een training: de eerste interventie.

Omdat we binnen ons onderzoek werkten met de hoofdvraag: "Hoe kunnen docenten mondelinge procesgerichte feedback breder inzetten in de klas om leerlingen meer uit zichzelf te laten halen, was een training nodig waarin onze collega's werden bekendgemaakt met de verschillende vormen van feedback?" Daarnaast was het vanaf het begin voor ons duidelijk dat we moesten aansluiten bij de behoefte die leefde in de school. We constateerden dat er behoefte was van elkaar te leren en dat het vooral praktisch toepasbaar en concreet moest zijn. Om die redenen ging het in de training die we ontwikkelden vooral om het aanreiken van een begrippenkader: de docenten kennis te laten maken met termen als feed up, feed forward en procesgerichte feedback. Daarnaast probeerden we feedback in te passen in de schoolvisie om leerlingen middels het gebruik van feedback te stretchen.

⁴ Onder resultaten verstaan wij niet alleen de cijfers, maar ook inzet, motivatie en eigenaarschap/ verantwoordelijkheid voor het leren.

Participanten

In dat schooljaar richtten we ons met het onderzoek op docenten die lesgaven aan leerlingen uit vwo-3 en vwo-4 omdat in die jaren de meeste winst viel te halen in het verbeteren van de zelfregulatie onder leerlingen. Zeven collega's volgden de interventie. Deze docenten kwamen uit verschillende secties en verschilden ook in geslacht, leservaring en leeftijd.

Ook werkten we samen met vijf studenten van het COLUU. Zij onderzochten voor hun eigen PGO welke vormen van feedback de Cals-docenten hanteerden. De studenten hielpen ons met filmen, met de analyse en boden hulp bij de vormgeving van de interventie.

Interventiebeschrijving (professionalisering)

De interventie bestond uit twee onderdelen: lesopnames en vier gezamenlijke bijeenkomsten van 1,5 uur. De interventie was gericht op *procesgerichte feedback* omdat uit het onderzoek in het startjaar bleek dat de feedback op het Cals voornamelijk taakgericht was. De procesgerichte feedback werd expliciet gekoppeld aan *stretching*. Tijdens de eerste bijeenkomst zijn de begrippen feedback en stretching onder de aandacht gebracht met behulp van de lesopnames. Vervolgens gebruikten we fragmenten uit de lesopnames om te bepalen of we feedback herkenden en of we daaronder hetzelfde verstonden. In de derde bijeenkomst hebben we casussen gebruikt waar we feedback gaven op een ongemotiveerde leerling. Frits Achterberg⁵ hielp ons met het analyseren van de beeldopnamen. Tijdens de vierde bijeenkomst hebben we geprobeerd een vertaalslag te maken naar een vakspecifieke invulling. Marjolein heeft voorbeelden gegeven uit een vakles Nederlands waar procesgerichte feedback heel goed mogelijk was.

Instrumenten en analyse van resultaten

In dat jaar hebben we gebruik gemaakt van de volgende instrumenten: 14 video-opnames van de deelnemers, video-opnames van de interventiebijeenkomsten, conceptmaps, exit-interviews, vragenlijsten en gesprekken met deskundigen.

Het was merkbaar dat de groep al brainstormend zich de termen feedback en stretching eigen maakte. De meeste collega's hadden wel iets met feedback geprobeerd en waren daar enthousiast over, maar verder bleef het leren beperkt tot de interventie zelf. De voortgang was heel individueel en wisselend. De interventie was niet vakspecifiek maar algemeen vormend. Het bleek daarnaast ook heel lastig om te onderzoeken wat was blijven hangen van het geleerde en hoe dat in de lespraktijk wordt toegepast. Uit de exit-interviews die wij hielden met verschillende deelnemers viel te concluderen dat de interventie zinvol was omdat het een kans betrof met collega's van gedachten te wisselen over de mogelijkheden van feedback. Ook vond men het leerzaam met elkaar over de video's te praten, maar er bleek ook duidelijk behoefte aan deskundige ondersteuning. Daarnaast blijken de collega's gemotiveerd meer met feedback te doen in de les. De docenten vonden het inspirerend; het bleek een oriëntatie op het onderwerp te zijn geworden. Zij vonden het belangrijk het vuurtje brandend te houden.

⁵ Van het Coluu, aanbevolen door begeleider Harmen Schaap

Knelpunten

Zaken die afbreuk deden aan de kracht van de interventie, was ten eerste het feit dat niet bij alle vier de trainingen alle deelnemers aanwezig waren, ten tweede dat de planning van de trainingen niet altijd even gelukkig was, ten derde dat de aandacht en energie van deelnemers soms bij heel andere zaken lag, dat de start van de training niet altijd exact 15.00 uur was, dat er geen kant en klare inhoud lag waardoor collega's niet altijd wisten wat de opbrengst moest zijn en tenslotte dat de frequentie onvoldoende was. Voor ons was het lastig om uit te blinken in alle rollen die we hadden. Naast docent, mentor, begeleider van profielwerkstukken, stagebegeleider, begeleider op uitwisselingen, waren we nu ook docent-onderzoeker, gesprekspartner van promovendi, sparringspartner van collega's van andere ProFeed-scholen, begeleider van PGO's, trainers van de interventie en deskundigen.

Vooruitblik

We dachten na over een ideale interventie en bedachten dat er eigenlijk elke drie weken een interventie moest plaatsvinden. Er moet een zekere druk ontstaan waardoor het kon beklijven. We moesten nadenken over het vervolg op de interventie-trainingen. Hoe zorgden we voor borging? Het adopteren van de feedbacktheorie ging niet vanzelf. Wat was ervoor nodig om dat toch te laten gebeuren? Daarnaast moest het op de Cals-agenda komen te staan. De interventies moesten echt ingepland worden in het onderwijsprogramma van de docenten. De interventie had dat jaar slechts effect op de deelnemers zelf, terwijl de ambitie van ons groter was. Ook wilden we dat in lesobservaties door de schoolleiding gelet werd op de mate/vorm waarin de collega's feedback hanteerden. Ondertussen probeerden wij ons te professionaliseren in feedback. We spraken met Yvette Sol en Peter Meijer (deskundigen op het gebied van feedback/ didactisch coachen). Uit die gesprekken trokken we de conclusie dat onze interventie meer gericht moet zijn op de leerling omdat we werkten aan verandering van gedrag en motivatie. De term stretching werd losgelaten en de motivatie werd belangrijker.

VERDIEPEN, schooljaar 2013-2014

We scherpden de hoofdvraag van ons onderzoek aan. De vragen waren nu: 'Hoe kunnen docenten mondelinge feedback breder inzetten?' En (2): 'Heeft het inzetten van mondelinge feedback een effectievere leerstand bij leerlingen tot gevolg?'

Aan het begin van het schooljaar 2013/2014 merkten we dat we met ons onderzoek een nieuwe weg in moeten slaan. Waar we eerst nadrukkelijk probeerden feedback aan de term stretching te koppelen, ondervonden we dat de term stretching op het Cals was uitgewerkt als term om leerlingen te motiveren meer uit zichzelf te halen. Daarnaast ontdekten we dat we nadrukkelijker bezig waren met docent-professionalisering, dat we ondertussen heel geïnteresseerd waren in de uitwerking van feedback op de leerling en dat alleen focussen op procesgerichte feedback niet werkte. De vraag was hoe we al die inzichten konden vertalen in de vier interventiebijeenkomsten? Helaas was er in het jaarprogramma niet meer ruimte. Wel was het zo dat de vier bijeenkomsten ingepland werden tijdens de studiedagen waardoor we zekerheid hadden dat ze doorgingen en iedereen aanwezig was. Bovendien kregen we de mogelijkheid om te pitchen voor alle medewerkers om meer zieltjes te winnen.

Uit het voorgaande jaar was gebleken dat de collega's de interventie nuttig vonden, maar dat ze behoefte hadden aan verdieping met een expert. Iemand die kon duiden welke feedback de docenten gaven en die mee kon denken over hoe je de opgedane kennis verankert in je lessen. We moesten werken aan het laten indalen van de feedbackterminologie en vooral aan het herkennen van feedback in een lessituatie.

Het grote nadeel was dat de wij steeds meer inzicht kregen in de behoefte van de deelnemers, maar het steeds lastiger vonden aan die behoefte tegemoet te komen. Tot nu toe hadden wij de trainingen zelfstandig vormgegeven, maar waren wij wel de 'experts' waar behoefte aan was? Al na de eerste interventie van dat schooljaar was de behoefte aan een verdiepingsslag zo voelbaar dat we daar niet mee moesten wachten. We zochten naar een bepaalde methodiek en zagen in dat een meer persoonlijke invulling van de interventie nodig was. Niemand zat te wachten op een begrippenlijst of (opnieuw) de constatering dat onze feedback voornamelijk taakgericht was. Dit inzicht zorgde ervoor dat de interventie aan het eind van dat schooljaar veranderde in een individueel coachingstraject. De verantwoordelijkheid voor de inhoud en het leren kwam daarmee meer bij de docenten te liggen en minder bij de docent-onderzoekers.

Ondertussen kregen wij steeds meer de behoefte om de hele school in beweging te krijgen. Was het niet zo dat het effect voor de leerling pas voelbaar zou zijn wanneer alle docenten ermee aan de slag zouden gaan? Dit zou dus kunnen betekenen dat alle collega's met feedback aan de slag moesten en dus moest er nadrukkelijk verder gewerkt worden aan het creëren van draagvlak onder schoolleiding en collega's.

Participanten

In dat schooljaar was de groep groter. We werkten met veertien docenten en de 'eis' om alleen docenten uit te nodigen die lesgeven in leerjaar 3 en 4 was losgelaten. De groep was opnieuw heel divers in samenstelling en de docenten hadden zichzelf opgegeven om mee te doen.

Dat jaar werkten we samen met tien studenten van het COLUU. Zij onderzochten of de deelnemers werkelijk meer feedback inzetten, welke behoefte er onder de leerlingen bestond met betrekking tot feedback en of een effect van de training daadwerkelijk terug te zien was bij de leerlingen.

Interventiebeschrijving (professionalisering)

Opnieuw hadden we slechts vier studiemiddagen ter beschikking waarop we onze interventietrainingen konden houden. De vorm van de interventie was erg onderzoekend. Proefondervindelijk kwamen we tot de kern. Aan het eind van iedere bijeenkomst bepaalden wij samen met de deelnemers welke behoefte er was voor de volgende training. Tijdens de derde bijeenkomst hebben we twee artikelen van Lia Voerman gelezen en besproken (o.a. 'Goed zo is niet voldoende'). Dit zorgde voor een zucht van herkenning in de groep en het gevoel bij ons allen dat we eindelijk richting konden geven aan onze worsteling met feedback. Lia Voerman zorgde dat jaar voor meer diepgang in de theorie en we merkten dat we aan moesten sluiten bij de methodiek van didactisch coachen. De laatste interventie werd dan ook geheel verzorgd door Lia. Zij liet ons ervaren wat het is om feedback te geven en te ontvangen en liet ons proeven aan de methodiek van didactisch coachen. Wij (de docent-onderzoekers) waren tijdens de bijeenkomst ook gewoon weer even docent.

Instrumenten en analyse van resultaten

In het gebruik in de klas zagen we echter nog geen duidelijk verschil, maar er was iets in beweging gezet. De deelnemende docenten gingen in de loop van dat jaar veel specifiek over feedback praten. Ze noemden bijvoorbeeld vaker termen als 'feedback op modus', 'procesgerichte feedback' en stelden veel meer vragen aan leerlingen. De kennis over feedback nam toe.

Maar (opnieuw) bleek dat er behoefte was aan antwoorden op vragen als: Wat voor soort feedback geef ik op welk moment? Wanneer kun je wat het beste doen? en: Wat zijn de manieren om feedback, weg van de taakgerichte, te geven? Men wilde handvatten. Daarnaast moesten we de probleemstelling van het onderzoek niet uit het oog verliezen. Het moest om de motivatie gaan (de leerhouding). Na de tweede bijeenkomst was er duidelijk behoefte om een volgende keer meer op procesgerichte feedback in te gaan. Wat is dat? Welke zinnen gebruik ik? Hoe krijg ik (middels feedback) de leerlingen zo ver dat ze zich bewust zijn van hun eigen leerproces? De deelnemers wilden graag eigen lesvoorbeelden (casus) gebruiken en dan horen wat ze in hun feedbackrepertoire konden veranderen.

Duidelijk werd dat er bij iedereen sprake was van een bewustwording in de zin van: "Sinds de training geef ik gericht feedback op een presentatie. Bijvoorbeeld: "Mooi hoe je het publiek wakker schudt met je inleiding." En vervolgens aan een medeleerling vraag: "Wat vond je van de uitwerking van zijn eerste argument?" Het blijkt wel dat de meeste cursisten nu niet meer alleen zeggen: "Goed gedaan." Ook konden wij op verschillende momenten constateren dat de deelnemers hun nieuw verworven kennis aan de man probeerden te brengen in bijvoorbeeld teamvergaderingen. Tijdens een discussie over het belang van huiswerk, waren het twee deelnemers van de interventie die de discussie nieuwe inhoud gaven door het belang van procesgerichte feedback toe te voegen aan de discussie. Van schoolbreed leren was echter nog geen sprake dit jaar. We besloten dat we het volgende jaar zouden kiezen voor een inktvlekmodel (van een kleine groep naar een grotere groep) om te bewerkstelligen dat (procesgerichte) feedback onderdeel zou worden van de Calscultuur.

Knelpunten

Het werd duidelijk dat wij de interventie niet op het gewenste niveau konden brengen. Het bleef steken op algemene informatie-uitwisseling en gezamenlijk ervaring op doen. Dat concept kenden we al uit eerdere schooljaren en we wisten dat dat ons uiteindelijk te weinig op zou leveren. Omdat de focus lag op het creëren van draagvlak, was de groep groot. Het gevolg was: geringe diepgang en risico op vrijblijvendheid. Ook de wisseling in de begeleiding van de studenten en onze aansturing, maakte het een lastig jaar. Harmen Schaap kreeg een andere functie in Nijmegen, Jet van Dam werd vervangen door Adrienne Westermann en er was verwarring over de verwachtingen van de Utrechtse Onderzoeksschool, het COLUU en onszelf. We wisten niet op welk moment en op welke wijze we aan wie verantwoording moesten afleggen. Daarnaast lukte het ons wel om de schoolleiding te informeren en te enthousiasmeren, maar dat betekende nog niet dat ProFeed (feedback) onderdeel werd van de Cals onderwijsvisie.

Vooruitblik

We wilden dat feedback echt een vast onderdeel werd van de docent-professionalisering op het Cals. De interventie moest individueel zijn en volgens een beproefde methodiek. Dit alles zorgde ervoor dat we in zee

gingen met Lia Voerman en de interventie zou bestaan uit trainingen volgens de methodiek van Didactisch Coachen. Ook moesten de rollen, verwachtingen en taken duidelijker gedefinieerd worden.

VERANKEREN, schooljaar 2014-2015

Nieuw jaar, nieuwe kansen. Opnieuw sleutelden we aan onze onderzoeksvraag. Dit jaar was de vraag: 'Wat is het effect van de interventie (video-coaching) op het feedbackgedrag van de docenten in een klassituatie?' Zowel gemeten door analyse als in de beleving van de docenten.

De interventie uit de vorige twee jaren had niet het resultaat opgeleverd waar we op hoopten. De theoretische kennis over feedback werd vergroot, de collegiale gesprekken tijdens de interventie waren interessant en zo af en toe werd er wat geprobeerd en toegepast. Helaas was de vrijblijvendheid te groot en bleef de transfer naar de klas lastig. Gelukkig hadden we ondertussen kennis gemaakt met Lia Voerman en besloten we om in 2014-2015 weer terug te gaan naar een groep van zeven docenten die persoonlijk en in hun eigen lespraktijk werden gecoacht in het geven van feedback en het stellen van vragen. De interventie in 2014-2015 bestond uit een beeldcoachingstraject van drie gesprekken. Wij volgden de opleiding tot beeldcoach en didactisch coach. De opgedane kennis en vaardigheden implementeerden wij bij zeven docenten die gemotiveerd waren om zichzelf te professionaliseren.

Dit jaar is er veel aandacht en energie besteed aan het creëren van draagvlak bij de schoolleiding. Inmiddels zijn we zover dat vanaf het schooljaar 2015-2016 in drie jaar tijd alle docenten op het Cals een traject 'didactisch coaching' gaan meemaken.

Participanten

In het laatste onderzoeksjaar (2014-2015) werken we opnieuw met zeven collega's. Dit voelde in eerste instantie als een terugval, maar omdat we eindelijk weten dat we met de interventie op de juiste weg zitten, verwachten we heel veel van dat jaar. We kunnen eindelijk voldoen aan de behoeften van de school, de collega's, de leerlingen en de docent-onderzoekers. Zes van de zeven collega's die gecoacht worden, komen uit de groep die in de periode 2012-2013 of 2013-2014 al had meegedaan. Dit is duidelijk de groep collega's die voelt dat we met feedback een slag kunnen maken en die niet bang is om gefilmd te worden.

Dit jaar werken we tevens met vier studenten van het COLUU en 14 leerlingen. De studenten zoeken uit wat het voor de leerlingen betekent om feedback te krijgen en ze begeleiden de gesprekken waarin de leerlingen feedback geven aan hun docent.

Interventiebeschrijving (professionalisering)

De interventie is anders dan de voorafgaande jaren. Wij worden opgeleid tot beeldcoach en coachen de docenten volgens de methodiek van *didactisch coachen*, waarbij de nadruk ligt op het versterken van de kwaliteiten die de docent al heeft (coachen op kracht).

Deze docenten zijn na een gemeenschappelijke aftrap allemaal drie keer gefilmd terwijl ze les gaven en hebben drie keer een coachingsgesprek gehad met ons in de rol van beeldcoach, volgens de methodiek van Didactisch

Coachen. De interventie begon met een opname van een deel van de les. Hierop volgde een intakegesprek om de leervraag van de docent helder te krijgen. De vervolggelassen waren steeds gerelateerd aan die persoonlijke leervragen en hadden altijd te maken met het versterken van de feedback en het stellen van (leer)vragen. De intake en de voortgangsgesprekken duurden meestal zo'n 45-55 minuten.

In dit laatste jaar van het onderzoek hebben de studenten actief meegedaan aan ons onderzoek. Zij hebben zich gericht op de feedback van leerlingen aan de docenten die meededen aan het coachingstraject. Dit betekende in de praktijk dat de docenten telkens na een coachgesprek ook een gesprek hadden met twee van hun leerlingen met wie ze (o.l.v. een student) opnieuw de filmpjes bekeken en waar de leerlingen de docenten feedback gaven.

Instrumenten en analyse van resultaten

In de periode 2012-2015 is het ProFeed-onderzoek opgeschoven van een verkennend onderzoek, naar een steeds meer gerichte training, naar een individueel coachingstraject. De verantwoordelijkheid voor de inhoud en het leren kwam daarmee meer bij de docenten te liggen en minder bij de docent-onderzoekers. Gedurende het schooljaar kwam er ook meer lijn in de coachgesprekken zelf. De beeldcoach-trainingen hadden een duidelijk effect op de organisatie en het verloop van de gesprekken. Er was duidelijk sprake van een stijgende leercurve en professionalisering van ons als beeldcoaches. We gebruikten de beeldcoach-instrumenten uit de reader van de opleiding en raakten bedreven in de analyse van de videobeelden. Onderling bespraken we regelmatig de resultaten van de gesprekken en wisselden we tips en ervaringen uit. Tijdens de coachgesprekken maakten we gebruik van de videobeelden. Wij maakten zelf een selectie van die beelden met sterke en minder sterke punten. Om het eigenaarschap van het leerproces nog meer te verbeteren, zou het misschien beter zijn de docenten zelf een keuze te laten maken van de beelden die ze willen bespreken, of in ieder geval een mix tussen eigen gekozen beelden en de door ons aangereikte beelden. De docenten gaven unaniem aan dat ze veel van de beelden leerden. Ze vonden de beelden in eerste instantie confronterend, maar je merkte als coach dat de docenten heel snel wennen aan de beelden. De gesprekken zijn een bron van inspiratie, er wordt veel geleerd. De docenten kunnen al bij de tweede ronde zelf een analyse maken van de beelden en verbetervoorstellen doen. De gesprekken verlopen dan ook in een prettige sfeer. Natuurlijk komt dat voornamelijk omdat we 'coachen op kracht'! Eén van onze cursisten is zo enthousiast dat hij vraagt of hij een stukje mag schrijven in ons personeelskrantje. Enkele citaten uit dat fragment:

"Video-opnamen werden echte eye-openers. Ik vind mijzelf altijd een goede uitlegger, een goede vragensteller, een goede structuraanbrenger. De fragmenten lieten dat zeker zien, maar ook dat je strooit met dooddoeners, neerklappers en totale meltdowns. Heel mooi ook om te zien dat leerlingen meteen gaan herkennen als je in een vervolgonname zaken anders doet, ineens aanschuiven, wel vragen voor zichzelf formuleren. (...) Heel leuk om te zien dat, als een positief extern effect, bij uitleg aan één persoon, de omgeving de feedback opzuigt, letterlijk in een leerhouding schiet en via gezichtsuitdrukkingen een waardering geeft. Fraai ook als je ziet dat je door een goede vraag, een mooie zin, een woord, leerlingen kunt aanzetten tot (ander) gedrag."

Als coach (in opleiding) merken we dat we ons eigen functioneren enorm onder de loep nemen en daarmee is het proces ook voor ons confronterend en leerzaam. Bepaalde methodieken werken bijzonder goed. Met name de micro-analyse, mits deze met mate wordt gebruikt. Er is bij sommige coaches behoefte om het geleerde vast te leggen in een verslag, maar in die behoefte hebben we niet voorzien. In principe vinden we dat de verantwoordelijkheid daarvan ligt bij de docenten zelf.

Dat de weg die we zijn ingeslagen de juiste is, is ook te merken aan het feit dat veertig collega's zich hebben opgegeven in het schooljaar 2015-2016 gecoacht te worden. Hele afdelingen en/of secties hebben bij ons aangeklopt. Daarnaast zijn wij aangeschoven bij de jury in de beoordelingsgesprekken op weg naar het predicaat excellente school. Het is heel fijn te merken dat we dit jaar echt onderdeel zijn geworden van de Calscultuur, we worden niet meer vergeten. In het kader van een 'Gluren-bij-de-buren-traject' hebben we afgelopen jaar collega's van scholen uit Vlaanderen jaloers gemaakt met ons verslag over de mogelijkheden als docent-onderzoeker aan de slag te gaan én over onze ervaringen met beeldcoachen.

Uit de eindgesprekken met de docenten blijkt duidelijk dat de collega's gegroeid zijn van het inzicht dat ze hebben gekregen in hun eigen manier van lesgeven. Ook het positief coachen heeft veel effect. Een van de deelnemers zegt: "Ik merk dat ik het zo fijn vind om complimenten te krijgen." Later in dat gesprek benoemt hij, dat hij echt heeft geleerd om stil te zijn en te wachten, in plaats van snel een antwoord te geven of te willen redderen. "Met de juiste feedback gaat een leerling nadenken en nadenken kost tijd." Een andere docent merkt op dat ze voor het eerst echt stil staat bij hoe iemand leert. "Het is prettig ook een feedback te geven op iemands aanpak of hoe hij erbij zit."

Het onderzoek van de studenten stond de eerste twee jaar toch te los van wat wij deden. Gelukkig is het ons het laatste jaar gelukt om het onderzoek van de studenten te verankeren in ons onderzoek en kunnen we hun resultaten meenemen. Zij ontdekten dat de leerlingen herkennen dat docenten veel gebruik maken van niet-specifieke negatieve en positieve feedback; veel opmerkingen als 'heel goed (bezig)'/ 'goed gedaan' etc. De docenten herkennen wat de leerlingen over hen zeggen en ervaren de feedback als een compliment. De interviews met de docenten maken ook duidelijk dat zij een goede sfeer in de klas als een voorwaarde zien voor het geven van goede feedback:

"Bij feedback is het natuurlijk sowieso: het moet altijd een veilige omgeving zijn, je moet over al die zaken gewoon kunnen praten." zegt een van de docenten.

Veel docenten koppelen hun leerdoelen uit de coachingsgesprekken met de schoolonderzoekers eveneens aan de conclusies die zij trekken uit het gesprek met de leerlingen. De docenten zijn reflexief op hun eigen handelen en bewust bezig met leren.

Vrijwel alle docenten geven aan dat zij zich door de deelname aan het ProFeed-project en de gesprekken met de leerlingen bewust zijn geworden van de manier waarop zij feedback geven. Veel docenten zien hier een verandering in ten opzichte van de tijd voor het project. Door intensieve training, coaching en gesprekken is feedback steeds meer gaan leven bij de docenten. In de eindgesprekken wordt duidelijk dat de feedback van de leerlingen bijdraagt aan die bewustwording, maar alleen in samenspel met het coachingstraject waarin veelal dezelfde zaken worden besproken.

Knelpunten

De knelpunten dit jaar waren vooral organisatorisch van aard. Het bleek bijna onmogelijk een ruimte te vinden om een coachgesprek te houden en het was lastig om afspraken te maken te filmen. Er was altijd wel iemand ziek, of een proefwerk had voorrang. Hoe zorgden we voor regelmaat en inbedding? Ook was het lastig om zowel als onderzoeker én als coach aan de slag te gaan. Als onderzoeker wilden we resultaten: in hoeverre

werkte de gekozen interventie en wat leverde dat aan feedbackgedrag op? Maar als coach merkte je dat je niet altijd over feedback kon praten. Soms moest er eerst gesproken worden over de kwaliteiten van een docent. Bovendien moesten de docenten zelf gaan benoemen wat ze zichzelf zagen doen en dat ging soms trager dan de onderzoeker wilde. Ook de samenwerking met de studenten bleek lastig. Het was te gek dat zij eindelijk gingen onderzoeken wat de leerlingen ervan merkten, maar dat betekende dat ook zij afspraken moesten maken met zowel de docent als de leerling en dat zorgde voor extra druk op het rooster.

Algemene opmerkingen

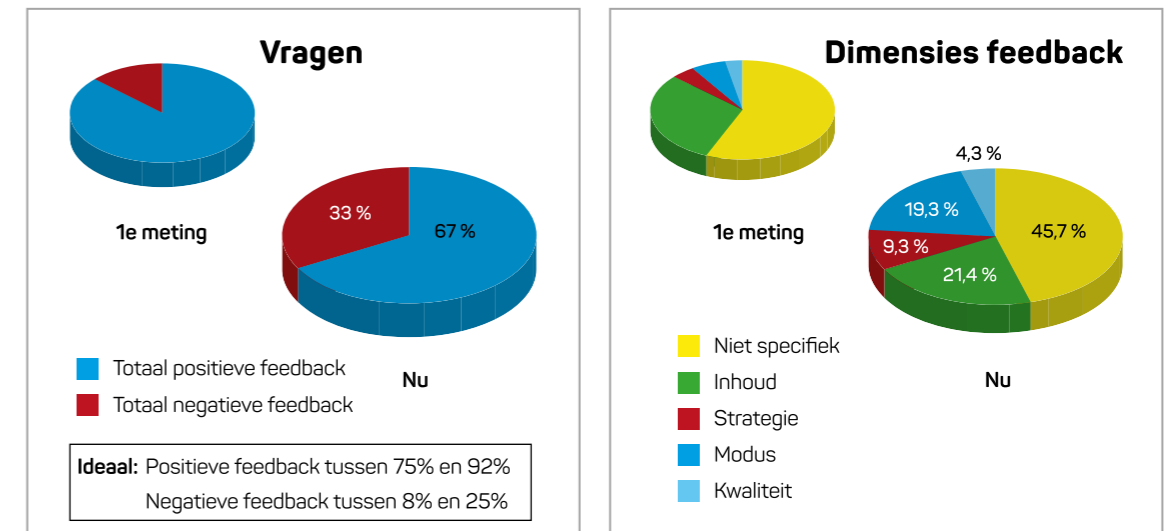
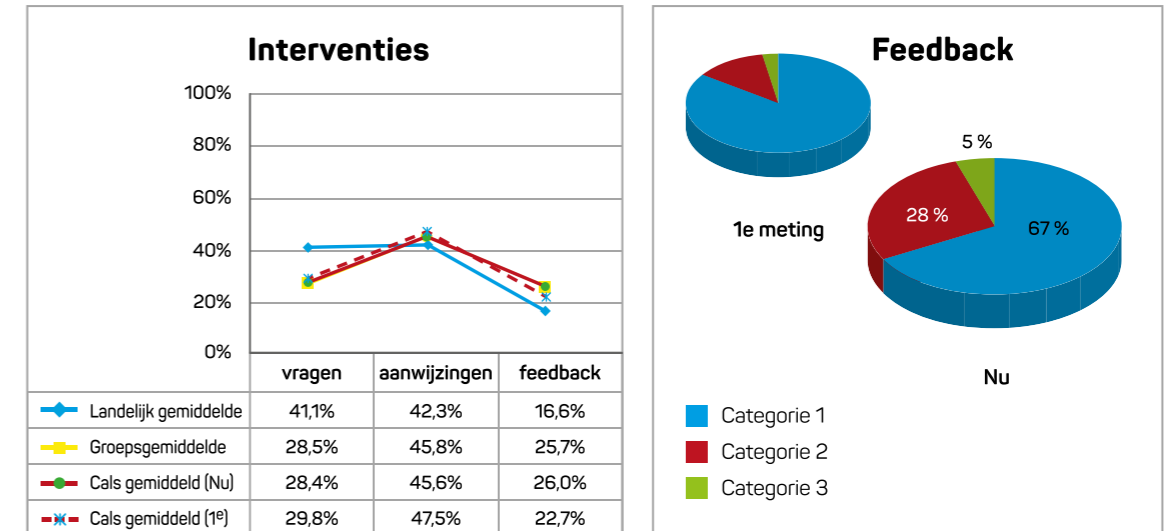
De interventie was er op gericht de deelnemers in 'hun kracht te zetten' en ze bewust te maken van het feit dat je met vragen stellen en feedback geven leerlingen meer aan het werk krijgt. We zien bij alle deelnemers dat ze in beweging zijn gekomen en zijn gaan experimenteren met hun feedback-gedrag in de klas. Bij sommige deelnemers zie je meteen een grote verandering, anderen blijven wat stabiel en soms zien we ook dat de docenten tijdens het eerste filmmoment meer gebruik maakten van feedback en vragen stelden dan bij het tweede moment. Maar toch ontdek je dat iedereen bewuster is omgegaan met zijn 'leerbevoorderende interventies'. Men geeft over het algemeen minder aanwijzingen, meer feedback en stelt meer vragen. De kwaliteit van de feedback en de diepgang van het vragen stellen, veranderden ook in positieve zin gedurende de interventie.

Toelichting op de tabellen en grafieken

De groeps bestond uit 7 docenten. Er is gemeten op twee meetmomenten (filmronde 1 rond februari en filmronde 3 rond juni 2015). In de tabellen en grafieken is de verhouding tussen positieve en negatieve feedback afgezet tegen het zien van een ideaalbeeld. Verder is er gekeken naar het 'soort vragen' dat docenten in de klas stellen. Van categorie 1 vragen (open en gesloten) naar categorie 3 vragen (meta-cognitieve en meta-affectieve vragen). De dimensies van feedback zijn geteld en gemeten en de verdeling ervan is weergegeven in een taartdiagram. De dimensies zijn; *niet specifiek, inhoud, strategie, modus en kwaliteit*. Tot slot zijn de bevindingen in absolute cijfers weergegeven.

Grafische weergave van de onderzoeksgegevens van 2014-2015

Analyse van de leerbevoorderende interventies. Cals gemiddeld



© V&F Onderwijs Consult. www.vfconsult.nl

In absolute cijfers

| | Interventie | | | Totaal Interventie | Vragen | | |
|---------------------|-------------|--------------|----------|-----------------------|-------------|-------------|-------------|
| | vragen | aanwijzingen | feedback | | categorie 1 | categorie 2 | categorie 3 |
| Cals gemiddeld (1e) | 21,6 | 34,4 | 16,4 | 72,4 | 18,1 | 3,1 | 0,4 |
| Cals gemiddeld (Nu) | 15,3 | 24,6 | 14,0 | 53,9 | 10,3 | 4,3 | 0,7 |

| | Kwaliteit van de feedback | | | | Feedback | | Dimensies feedback | | | | |
|---------------------|---------------------------|--------|-------------|--------|----------|---------|--------------------|--------|-----------|-------|-----------|
| | niet spec + | spec + | niet spec - | spec - | tot pos | tot neg | niet spec + | Inhoud | Strategie | Modus | Kwaliteit |
| Cals gemiddeld (1e) | 7,9 | 5,6 | 0,6 | 2,3 | 13,5 | 2,9 | 8,5 | 5,7 | 0,7 | 1,2 | 0,3 |
| Cals gemiddeld (Nu) | 5,4 | 4,0 | 1,0 | 3,6 | 9,4 | 4,6 | 6,4 | 3,0 | 1,3 | 2,7 | 0,6 |

Analyse en conclusies

- ✓ De groep docenten aan het Cals college die deel hebben genomen aan de interventie maken relatief en absoluut minder dan het landelijk gemiddelde gebruik van vragen stellen. (Cals gemiddelde 29,6% ten opzichte van 41,1% landelijk). De groep is niet meer vragen gaan stellen. Het percentage is ongeveer gelijk gebleven gedurende de interventieperiode. Er is wel een toename naar meer categorie 2 en 3 vragen, wat een kwalitatieve verbetering is;
- ✓ De groep docenten op het Cals College geeft iets meer aanwijzingen dan gemiddeld. (Cals 45,6% ten opzichte van 42,3 procent landelijk) We zien een hele kleine afname van het aantal aanwijzingen. Dit wordt met name veroorzaakt door drie docenten uit de groep die aanzienlijk minder aanwijzingen gaven;
- ✓ Qua feedback scores de Cals-docenten boven het landelijk gemiddelde. (Gemiddeld 25,7% ten opzichte van 16,6% landelijk). We zien een groei van 3,5% meer feedbackgedrag tijdens de interventieperiode;
- ✓ De verhouding positieve feedback en negatieve feedback is 67% tegen 33%. Dat is nog niet helemaal volgens het ideaalbeeld. Idealiter zou het percentage positieve feedback tussen de 75 en 92% liggen en negatieve feedback tussen de 8 en 25%.
- ✓ Ten aanzien van de dimensies van feedback zien we een ontwikkeling dat de docenten meer feedback zijn gaan geven op de strategie, modus en kwaliteit en minder op de inhoud en niet-specifieke feedback. Een hele mooie kwalitatieve verbetering dus. Met name feedback op de modus (de leerstand) is enorm toegenomen. Dit is knap, omdat het moeilijk is. Kennelijk durven onze docenten meer te experimenteren;
- ✓ In absolute cijfers zijn de Cals-docenten minder aanwijzingen gaan geven, is de hoeveelheid feedback toegenomen en zijn er minder categorie 1 vragen gesteld. De kwaliteit van het vragen stellen nam toe naar steeds meer categorie 2 en 3 vragen, de laatste categorie verdubbelde bijna. Docenten worden van onbewust bekwaam steeds bewuster van de waarde van feedback en vragen stellen.

Eindconclusie

Meer dan drie jaar als onderzoeker aan de slag op je eigen school heeft heel veel opgeleverd. Voor onszelf, voor collega's, voor leerlingen en voor het Cals.

We hebben ongelooflijk geworsteld, maar zijn ontzettend trots op wat we hebben bereikt. De school is in beweging gekomen, feedback is een gespreksonderwerp geworden aan de koffietafel en is een serieuze pijler waarop de docent-professionalisering van het Cals zich op richt.

Begonnen zonder enkel idee over wat we met feedback moesten, zijn we met vallen en opstaan tot een vaste interventiemethodiek gekomen. Het is ons gelukt om collega's bewust te maken van de kracht van feedback,

om ze vervolgens te begeleiden in het gebruik van die kennis in hun lesgeven. Het is inspirerend om samen te werken met collega's in school en daarbuiten aan het verbeteren van de lessen. Als we met die energie de leerlingen in de juiste leerstand krijgen, is er heel veel winst behaald.

Aan het begin van het onderzoek hebben we vooral in kaart moeten brengen wat wij als docenten deden aan feedback en hebben we ons de theorie eigen moeten maken. Ook hebben we moeten leren omgaan met het vocabulaire, de verwachtingen en de omgangsvormen van mensen binnen de Academische opleidingsschool en het COLUU. Tegelijkertijd voelden wij ons verantwoordelijk voor de groep van studenten die elk jaar opnieuw een interessant PGO moest afleveren dat ook voor ons onderzoek interessant moest zijn. En wat te denken van de interventie? Hoe vulden wij die in en wat paste eigenlijk bij het Cals? Hoe creëerden we draagvlak binnen de school?

In ons onderzoek zijn we opgeschoven. We kwamen er steeds meer achter wat WIJ wilden en deden steeds minder wat de ProFeed-begeleiders wilden.

De belangrijkste conclusies na drie jaar zijn:

- ✓ Docenten zijn bekend met de verschillende vormen van feedback of kunnen na een 'opfris cursus' de verschillende vormen van feedback in hun lesgeven herkennen, benoemen en toepassen; (Schooljaar 2012-2013)
- ✓ Docenten vinden het moeilijk om klassikale feedback te geven, in één-op-één situaties gaat het beter. De feedback van docenten blijft daardoor vaak steken op het niveau van niet-specifieke positieve feedback (goed zo, en prima gedaan). Iedereen is zich bewust van het feit dat voor het leren en een gedragsverandering dat niet voldoende is; (Schooljaar 2013-2014)
- ✓ Persoonlijke coaching op basis van videobeelden is een zeer krachtig instrument. In ons proces zijn we begonnen met algemene informatieve bijeenkomsten over feedback, waardoor het eigenaarschap voor het leren bij de trainers lag. Na drie jaar zijn we nu zover dat we weten dat docenten het best leren en het snelst hun gedrag veranderen als je ze een individueel coachingstraject volgens een duidelijke methodiek aanbiedt, waarin docenten hun eigen leerweg kunnen bepalen. Onderlinge uitwisseling van ervaringen tussen docenten tijdens het coachingstraject zou dit alleen nog maar meer versterken; (Schooljaar 2014-2015)
- ✓ De rol van leerlingen is heel belangrijk. Als docenten en leerlingen samen praten over het lesgeven, is dit voor iedereen inspirerend en enorm motiverend. Op de één of andere manier moeten leerlingen betrokken blijven bij de professionalisering van docenten;
- ✓ Het professionaliseren van docenten vergt voortdurend aandacht. De kaders moeten duidelijk zijn (voorzieningen/middelen, tijd, ruimte etc. moeten in orde zijn). Aandacht voor feedback kan pas wanneer er gelegenheid is om te experimenteren in de klas. Daarvoor moet er een zekere rust en veiligheid zijn in de les. Er moet een klimaat gelden waarin het duidelijk is dat docenten en leerlingen er zijn om van elkaar te leren. Dit is een voorwaarde om überhaupt te beginnen aan feedback.

Een school is geen laboratorium waar je experimenten kunt doen en resultaten kunt vergelijken. Daarom bleek kwalitatief onderzoek ook zoveel geschikter dan kwantitatief onderzoek. Een school is een kleine samenleving met alle hectiek van de dag. Lesgeven is mensenwerk en elke docent doet dat vanuit zijn eigen persoonlijke kwaliteiten en bevoegdheid. Alle docenten erkennen dat feedback waardevol is. Maar iedereen geeft hieraan een eigen invulling. En die invulling is een organisch proces; het tegenovergestelde van de pure wetenschap. Hoe maak je dan duidelijk of iets effect heeft? Door goed te luisteren naar wat die docenten zeggen en wat leerlingen over de docenten zeggen. Het meest waardevolle aan het feedbackonderzoek vinden wij dat docenten aangeven dat zij door de interventies en videocoaching zich bewuster zijn geworden van hun eigen gedrag en handelen, dat ze de leerling en diens kwaliteiten 'opnieuw hebben leren kennen' en dat ze (weer) in gesprek zijn gegaan met die leerling over lesgeven, leren en ontwikkelen. De meerwaarde van dit onderzoek is dus een brede bewustwording dat we samenwerken aan het verbeteren van onszelf en daardoor meer motivatie krijgen voor wat we doen.

Referenties

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.



Drie jaar onderzoek

op O.R.S. Lek en Linge in het kader van ProFeed

3 Drie jaar onderzoek

op O.R.S. Lek en Linge in het kader van ProFeed

Mieke Kers en Mariët Visser van O.R.S. Lek en Linge

Samenvatting

O.R.S. Lek en Linge is een school voor voortgezet onderwijs met circa 3.900 leerlingen, waar het onderwijs kleinschalig is georganiseerd. De school is verdeeld over vier locaties in Culemborg en een vestiging in Geldermalsen, de Lingeborgh. De school biedt een breed onderwijsaanbod aan, van vmbo basisberoepsgericht tot tweetalig gymnasium. O.R.S. Lek en Linge wil een school zijn met een warm-pedagogisch klimaat waar leerlingen een fijne tijd hebben, veel leren en het diploma halen dat bij hen past.

O.R.S. Lek en Linge is een universitaire opleidingsschool en participeert in een samenwerkingsverband met het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht (COLUU), genaamd het S000-project: Samen Opleiden, Ontwikkelen en *Onderzoeken*. In het kader daarvan werd Lek en Linge in 2012 benaderd door het COLUU om deel te nemen aan het grootschalige ProFeed onderzoek, een schooloverstijgend driejarig onderzoeksproject naar feedback en de professionalisering van docenten. In het S000-traject wordt nauw samengewerkt tussen opleidingsinstituut (COLUU) en verschillende opleidingsscholen, waaronder Lek en Linge. Naast het samen opleiden en ontwikkelen, wordt er ook op school gezamenlijk onderzoek gedaan door docent-onderzoekers (van Lek en Linge), master-studenten (van S000) die stage lopen op Lek en Linge en onderzoekers vanuit het COLUU.

Hieronder volgt een beknopt verslag van het driejarig onderzoekstraject ProFeed zoals dat plaatsvond op O.R.S. Lek en Linge. Tijdens het eerste jaar is ervoor gekozen om het ProFeed onderzoek op O.R.S. Lek en Linge in te passen in het al lopende onderzoek naar het beter inspelen op 'jongensachtige' en 'meisjesachtige' leerstijlen. Het tweede jaar is er onderzoek gedaan naar het geven van feedback tijdens het begeleiden van profielwerkstukken. Dit naar aanleiding van een hulpvraag uit het bovenbouwteam van de havo. In het laatste jaar werd voortgeborduurd op het eerdere onderzoek met ditmaal als uitgangspunt dat de uitkomst van het onderzoek (in dit geval een beoordelingsmodel voor profielwerkstukken) praktisch bruikbaar zou zijn.

Het eerste jaar

In de periode september 2011 t/m september 2013 is op O.R.S. Lek en Linge een door de SLOA ondersteund onderzoeksproject uitgevoerd dat erop gericht was beter te leren inspelen op 'jongensachtige' en 'meisjesachtige' leerstijlen. Doel was het ontwikkelen en uitvoeren van een gedifferentieerde aanpak en begeleiding voor leerlingen die op een 'meisjesachtige' of op een 'jongensachtige' manier leren. Dit onderzoek werd uitgevoerd in samenwerking met onderzoeksinstituut LEARN! van de Vrije Universiteit te Amsterdam onder leiding van dr. Lydia Krabbendam. Aan de hand van diverse deelonderzoeken is binnen dit onderzoek toegewerkt naar antwoorden op de volgende twee vragen: Onderzoeksvraag 1: Hangt het onderpresteren van leerlingen samen met kenmerken van hun leerstijl? En Onderzoeksvraag 2: Leiden onderwijsaanpassingen die inspelen op deze behoeften en voorkeuren tot een vermindering van het onderpresteren? (Sociale Cognitie, Onderwijs & Leerstijlen; verschillen tussen jongens en meisjes, 2014)

In het eerste jaar van het ProFeed-onderzoek is ervoor gekozen om het onderzoek op O.R.S. Lek en Linge in te passen in het onderzoek naar het beter inspelen op 'jongensachtige' en 'meisjesachtige' leerstijlen. In een beschrijvend onderzoek zijn jongens en meisjes met elkaar vergeleken op basis van hun ervaringen met en voorkeuren voor de feedback die zij van hun vrouwelijke en mannelijke docenten ontvingen. De onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal stond, luidde als volgt: *In hoeverre sluiten ervaringen en voorkeuren van jongens en meisjes van mondelinge, klassikale feedback die gegeven wordt door mannelijke en vrouwelijke docenten, aan op de situatie in de klas tijdens een les?*

In het onderzoek zijn leerlingen geïnterviewd en lessen geobserveerd. Het afnemen van de interviews is gebeurd tijdens de geobserveerde lessen. Leerlingen werden één voor één uit de les gehaald voor een interview van ongeveer tien minuten. Door middel van het afnemen van interviews is geprobeerd de voorkeuren en ervaringen van leerlingen over de feedback van hun docenten te achterhalen. Op basis van observaties is geprobeerd de lespraktijk in beeld te krijgen. Daarnaast zijn de resultaten uit de interviews en observaties met elkaar vergeleken.

In totaal hebben 26 leerlingen en zes docenten geparticipeerd. Alle leerlingen kwamen uit een tweede klas en zaten in dezelfde uitstelkeuzeklas voor vmbo/havo/vwo. De leerlingen uit deze klas en de docenten die de leerlingen les gaven, participeerden ook in het schoolonderzoek naar 'jongensachtige' en 'meisjesachtige' leerstijlen. Daarom waren zowel de leerlingen als docenten gewend aan onderzoekers in de klas. De klas bestond uit zestien jongens en tien meisjes. De leeftijd van de leerlingen varieerde van dertien tot vijftien jaar (gemiddeld 14,3 jaar). Van de zes docenten die zijn geobserveerd was de helft vrouw. De vrouwelijke docenten doceerden Frans, Duits en handvaardigheid. De mannelijke docenten gaven Engels, drama en Nederlands.

De *interview- en observatieschema's* waren gebaseerd op bovenstaand theoretisch kader en op de vragenlijst van Sol en Stokking (2009 p. 167). Beide instrumenten richten zich op het object van de feedback (gedrag, persoon, product of proces). Daarnaast werd gekeken in welke mate er positieve en negatieve feedback, directe of reflectieve feedback (waarbij reflectieve feedback uitgaat van 'wat vind je er zelf van?') en specifieke en niet-specifieke feedback gegeven wordt. In het interviewschema was daarnaast het geslacht van de docent toegevoegd aan de vragen.

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat er niet altijd een eenduidig beeld van leerlingen bestaat wat betreft hun ervaringen en voorkeuren van feedback. Er zijn tussen de jongens en meisjes verschillen gevonden in hun ervaring met en voorkeur van feedback, maar ook onderling in deze twee groepen leerlingen. Er zijn enkele indicatoren van feedback waar een aansluiting tussen de ervaring van de leerling en de situatie in de klas is. Maar de ervaringen blijken niet één-op-één aan te sluiten bij het totaalbeeld van de situatie in de klas.

Ook bij de voorkeuren van leerlingen ontbreekt een eenduidig beeld. Er zijn enkele onderdelen van feedback die goed aansluiting vinden, bijvoorbeeld bij precieze feedback die leerlingen leerzaam vinden. Maar er zijn ook enkele onderdelen die minder goed aansluiten bij de voorkeuren van leerlingen.

De gevonden verschillen in aansluiting van de ervaringen en geobserveerde situatie enerzijds en de voorkeuren en de klassensituatie anderzijds, kunnen verklaard worden door de verschillen tussen de ervaringen en voorkeuren. Voor sommige leerlingen heeft de feedback die zij ervaren niet hun voorkeur. Zij krijgen bijvoorbeeld liever vooral positieve feedback in plaats van een combinatie van positieve en negatieve feedback. Een extra

complicerende factor zit in de meting van de voorkeuren van leerlingen. Zij konden aangeven wat ze het fijnst en leerzaamst vinden. Echter, deze twee voorkeuren hoeven niet overeen te komen. Veel leerlingen gaven aan directe feedback het fijnst te vinden, terwijl ze vinden dat feedback waarbij ze zelf moeten nadenken, leerzamer is.

De resultaten uit dit onderzoek zijn door middel van een bijeenkomst teruggekoppeld aan de docenten van de klas.

'WAT VIND JE ER ZELF VAN?'

Een beschrijvend onderzoek naar ervaringen en voorkeuren van jongens en meisjes van mondelinge, klassikale feedback

Auteurs: Margriet Hermans, Suzanne Kemps, Aster Steijlen en Lieneke Westerink (2013)

Begeleiding: Felix van Vugt

Tweede jaar

In het tweede jaar was het schoolonderzoek naar 'jongensachtige' en 'meisjesachtige' leerstijlen afgerond en werd verdere aansluiting gezocht bij het ProFeed-onderzoek van de UU. Daarbij is gezocht naar een thema binnen de school, dat zou passen bij het grotere onderzoek naar feedback.

In de school lag een vraag op het gebied van feedback in de begeleiding van het profielwerkstuk. Voordat verder op het onderzoek wordt ingegaan, zal eerst beschreven worden hoe het profielwerkstuk op O.R.S. Lek en Linge is georganiseerd.

Het profielwerkstuk is een meesterstuk dat leerlingen op O.R.S. Lek en Linge maken in havo 5. Het werkstuk omvat 80 uur per leerling en wordt alleen of in groepjes gemaakt. Op de havo is ervoor gekozen dat elk profielwerkstuk een praktisch deel bevat. Dit kan zijn het zelf doen van onderzoek, het organiseren van een activiteit, een creatief ontwerp maken etc. Het product dat leerlingen maken, is dan ook per groepje verschillend; dit kan een verslag zijn, maar ook een film, een product of iets geheel anders. Leerlingen werken doorgaans in groepjes van twee tot vier leerlingen, enkele leerlingen werken alleen. Docenten die les geven in de bovenbouw van de havo begeleiden per persoon enkele groepjes bij het maken van het PWS. Om de beoordeling van het PWS zo eerlijk mogelijk te maken werken de PWS-begeleiders in koppels. De begeleider is de eerste beoordelaar van zijn eigen PWS-leerlingen en de collega-begeleider is de tweede beoordelaar.

Op verschillende momenten worden leerlingen beoordeeld; de leerlingen krijgen twee keer een procesbeoordeling, ze krijgen een beoordeling voor het eindwerk en de presentatie van het werk op de 'PWS-markt' wordt beoordeeld. De PWS-markt is een markt in de aula van de school waar alle leerlingen hun PWS 'presenteren' aan ouders/verzorgers, leerlingen van havo 4 en alle PWS-begeleiders. Vooral op het gebied van de begeleiding was de vraag onder de PWS-begeleiders: Hoe kunnen we de feedback op het profielwerkstuk van leerlingen verbeteren? In het kader van het onderzoek hebben de PWS-begeleiders, die deelnamen aan het onderzoek, een workshop gevolgd over feedback. In deze workshop lag de focus op hoe voorzie je een proces zoals een PWS van goede feedback, gebaseerd op de theorie van het begeleiden van een scriptie. In deze workshop maakte de begeleiders kennis met de termen feedback, feed-up en feed-forward.

De uiteindelijke onderzoeksvraag van het onderzoek werd:

In hoeverre verandert de cognitie en het gedrag van de docent over en bij het geven van feedback op het profielwerkstuk van leerlingen, nadat de docent deel heeft genomen aan de cursus 'feedback geven'?

Aan het onderzoek namen 8 ervaren docenten deel, allen werkzaam op de havo-locatie van Lek en Linge. Alle 8 docenten waren al jaren betrokken bij het begeleiden van profielwerkstukken en hadden zodoende al ruime ervaring met het geven van feedback. In het onderzoek werden van elke docent twee begeleidingsgesprekken gefilmd. Dit zijn de gesprekken die zij voerden met leerlingen over de voortgang van hun profielwerkstuk. Daarnaast moest elke docent twee maal een vragenlijst invullen. Er was bij de video-opnames en bij de vragenlijst sprake van een herhaalde meting: zowel voor als na de interventie (de cursus 'feedback geven' door Van der Zande en De Kleijn van de UU, hieronder verder beschreven).

De vragenlijst bestond uit 25 vragen, waarvan 12 open vragen en 13 gesloten vragen. De respondenten moesten antwoorden op een schaal van 1 tot 5. Er werden vragen gesteld over theoretische kennis van verschillende vormen van feedback en er werd gevraagd naar voorbeelden uit de lespraktijk met behulp van casussen. De vragenlijsten van docenten voor en na de interventie werden met elkaar vergeleken om verschillen in cognitie en gedrag te onderzoeken.

Bij de video-opnames en observaties van de voortgangsgesprekken werd geanalyseerd hoe de docent in een realistische situatie reageerde en wat voor gedrag hij vertoonde. Verschillen in gedrag voor en na de interventie werden in kaart gebracht met videoanalyse. Het videomateriaal werd geanalyseerd met het programma NVivo. NVivo geeft de mogelijkheid om 'frasen' te selecteren en te coderen. Hierbij werden de stukjes film waarin de docent verbale feedback gebruikte, voorzien van een code. Deze code maakte duidelijk of een fragment aangemerkt kon worden als feed-back, -up of -forward en op welk niveau er feedback werd gegeven (Hattie & Timperly, 2007).

De interventie bestond uit een cursus in feedback geven. De cursus was informatief, maar er was ook ruimte voor discussie tussen de deelnemende docenten (zowel docenten uit dit onderzoek als andere geïnteresseerde docenten). Invulling aan deze middag werd gegeven door De Kleijn en Van Der Zande. In deze interventie werden de verschillende vormen en niveaus van feedback besproken van Hattie & Timperly (2007). Er werd duidelijk gemaakt dat er een incongruentie kan zijn tussen hoe een leerling feedback ontvangt en hoe het door de leraar is bedoeld. Er was voor gekozen om deze cursus op video op te nemen zodat de docenten die afwezig waren de interventie konden terugzien.

Uit het onderzoek kwam naar voren dat de docenten die deelnamen weinig feed-up en feed-forward gaven tijdens het begeleiden van de profielwerkstukken. Als een van de mogelijke oorzaken daarvoor, werd het ontbreken van een helder beoordelingsmodel gezien. Aanbeveling was dan ook om verder onderzoek te gaan doen naar de ontwikkeling van een voor alle docenten en leerlingen bruikbaar beoordelingsmodel voor het profielwerkstuk. Een andere uitkomst van het onderzoek was dat zowel de schoolonderzoekers als de studenten op basis van hun ervaringen aan gaven dat het vervolgonderzoek minder theoretisch en meer praktisch van aard zou moeten zijn, zodat de uitkomst meteen in de onderwijspraktijk toepasbaar zou zijn.

De masterstudenten hebben de resultaten van hun onderzoek gepresenteerd tijdens een bijeenkomst van het onderwijsteam van de bovenbouw havo.

'WAAR GAAT DIT NAARTOE?'

Onderzoek naar feedback bij PWS-gesprekken

Auteurs: Loes van Andel, Kirsten van Blokland, Alois Bode, Ellen Hermkens, Mounir Lahcen, Lisanne Pol, Annette van Rossum, Anne van Valenberg, Boudewijn Vreugdenhil (2014)

Begeleiding: Dr. Paul van der Zande (COLUW) Mieke Kers en Mariët Visser (O.R.S. Lek en Linge)

Derde jaar

In het laatste jaar van ProFeed is verder gegaan met het onderzoek naar de begeleiding van de profielwerkstukken in havo 5. Op basis van de uitkomsten uit het tweede jaar is door de docent-onderzoekers een enquête verspreid onder de PWS-begeleiders waarin gevraagd werd naar hun ervaring en wensen in de begeleiding en beoordeling van het PWS. Uit de resultaten van deze enquête bleek dat PWS-begeleiders het gevoel hebben dat er weinig uniformiteit is in de beoordeling van de profielwerkstukken. Het is zeer wisselend of begeleiders de samenwerking wel of niet mee laten wegen in hun eindbeoordeling. Daarnaast bleek uit de resultaten dat er grote behoefte is aan een nieuw beoordelingsmodel.

Op basis van deze resultaten is het doel van het onderzoek binnen ProFeed vormgegeven. De vraag die in dit onderzoek centraal stond, was:

Hoe kan het beoordelingsmodel van het profielwerkstuk voor havo-leerlingen op de O.R.S. Lek en Linge – aan de hand van kenmerken van beoordelingsmodellen uit de literatuur en ervaringen uit de beroepspraktijk – aangepast worden voor docenten zodat zij hun leerlingen eenduidig kunnen begeleiden en beoordelen?

Daarmee was het eerste doel van het onderzoek: het in kaart brengen waar het nieuwe beoordelingsmodel aan moest voldoen, zowel volgens docenten als volgens de literatuur. Het tweede doel was het ontwerpen van dit model. Op basis van de bevindingen vorig jaar was het nieuwe uitgangspunt binnen het onderzoek van dit jaar dat het 'product' van het onderzoek praktisch bruikbaar zou zijn.

Het onderzoek bestond uit verschillende fasen. Allereerst werd gekeken naar het doel van het profielwerkstuk. Vervolgens werd, door middel van een literatuurstudie, onderzocht hoe een ideaal beoordelingsmodel vorm krijgt en aan welke criteria een dergelijk beoordelingsmodel moet voldoen. In dat kader werd gekeken naar welke modellen er zijn en welk model in deze situatie het best passend zou zijn. Vervolgens werd door middel van een *semigestructureerd interview* het bestaande beoordelingsmodel beschreven en geëvalueerd door gebruik te maken van de praktijkervaringen van docenten. In totaal zijn acht docenten die al (enige of veel) ervaring hadden met het begeleiden en beoordelen van profielwerkstukken geïnterviewd. Aan de hand van de informatie uit de interviews werd een nieuw model vormgegeven. Dit model werd door middel van een gesprek in focusgroepen beoordeeld door de begeleiders. De feedback die hieruit voortkwam, werd gebruikt om laatste aanpassingen te maken waarna het nieuwe beoordelingsmodel gepresenteerd kon worden aan de PWS-begeleiders.

Uit de literatuurstudie bleek dat er tegenwoordig veel aandacht is voor het beoordelen van 'higher order thinking processes and competences instead of factual knowledge and lower level cognitive skills' (Jonsson & Svingby, 2007, p. 131). Het beoordelen van het profielwerkstuk hangt hiermee samen, gezien de aard en doelstelling van het profielwerkstuk, een complexe opdracht waarbij hogere cognitieve vaardigheden worden getoetst. Bij dit soort opdrachten past een bepaald soort beoordelingsmodellen. Het literatuuronderzoek toonde aan dat de rubric hiervoor uitermate geschikt is. Rubrics zijn vooral toepasbaar voor complexe, open opdrachten zoals het profielwerkstuk. Daarnaast bevestigt de literatuurstudie de positieve invloed van een rubric op het proces en de resultaten van de leerling. Een beoordelingsformulier biedt in de startfase helderheid over de criteria van het eindproduct en zorgt voor effectieve *feed-up*, wat de kwaliteit van het product ten goede komt. Ook draagt een beoordelingsformulier tijdens het proces bij aan de kwaliteit van de *feedback* op het werk van de leerling.

Na het bestuderen en analyseren van bestaande beoordelingsmodellen werd de conclusie getrokken dat er in de huidige praktijk geen eenduidige manier is om profielwerkstukken te beoordelen. Wel kon geconstateerd worden dat het uiteindelijke doel van het profielwerkstuk is dat de leerling laat zien in staat te zijn een zelfgekozen onderzoeksvraag te beantwoorden, te onderbouwen en verslag te leggen van het onderzoeksproces. Ondanks het ontbreken van eenduidigheid in bestaande modellen, zorgde het bestuderen van bestaande modellen wel voor een basis voor de ontwikkeling van het model voor de havo op O.R.S. Lek en Linge. Zo kwam er een variatie aan criteria aan de orde die in een rubric naar voren zou moeten komen: inhoud, proces, presentatie, bronvermelding, etcetera. Het is dus duidelijk dat door te werken met een rubric de leerling 'gedwongen' wordt om aan de verschillende criteria van de rubric te voldoen.

Uit verder onderzoek bleek dat een effectieve rubric uit verschillende niveaus bestaat. Dit is in het beoordelingsformulier meegenomen en heeft geleid tot de vier categorieën: onvoldoende, voldoende, goed en excellent. De leerlingen kunnen op deze manier zelf al inschatten wat voor cijfer zij zullen scoren en kunnen de rubric gebruiken om zelf *feedback* te voorspellen. Daarnaast gelden op deze manier dezelfde criteria voor alle havo-leerlingen. Dit vergroot de consistentie van het beoordelen aanzienlijk. Bij het ontwikkelen van het beoordelingsformulier is daarom gezorgd voor helder geformuleerde criteria om aan deze consistentie bij te dragen.

De ontwikkeling van een nieuw model werd, zoals verwacht, ondersteund door de docenten. Een volgende uitkomst van de interviews was het toevoegen van een cijferindicatie om het beoordelen meer te sturen dan 'onvoldoende/voldoende/goed'. Dit bevordert eveneens de verantwoording naar de leerlingen. Ook de weging van de categorie 'samenwerking' was volgens een aantal docenten te zwaar. In de rubric is daarom gekozen voor duidelijke criteria die 'samenwerking' beoordelen: (eerlijke) taakverdeling, gezamenlijke beslissingen en het bijhouden van een logboek. Dit kan door een docent eenvoudiger beoordeeld worden dan bij het huidige model. Mocht een leerling alleen werken dan kan deze categorie worden overgeslagen. Daarnaast is gekozen voor een balans tussen inhoud en proces, omdat de meningen van de docenten hierover verdeeld waren.

De docenten kregen daarna de ruimte om aan te geven waar een profielwerkstuk volgens hen aan zou moeten voldoen. De meerderheid van de docenten sprak een voorkeur uit voor het gebruik van een rubric als beoordelingsmodel. De docenten vinden het echter wel belangrijk dat er ruimte voor persoonlijke inbreng blijft. Daarom is onder andere gekozen voor een kolom 'niet van toepassing' en 'opmerkingen docent' in de rubric. Zo heeft een docent de mogelijkheid om naar eigen inzicht één of meerdere criteria niet mee te laten tellen. De verantwoording hiervan ligt bij de docenten en overstijgt het doel van dit onderzoek en ontwerp.

Ook sprak de meerderheid van de docenten een voorkeur uit naar onderscheid tussen theorie en praktijk. Dit in verband met de grote potentiële verscheidenheid van profielwerkstukken. Daarom is in het ontwerp gekozen voor twee aparte rubrics: praktijk & proces en theorie & proces. In het deel proces is ook de inzet van leerlingen meegenomen, omdat een deel van de docenten dit vond ontbreken. Wat betreft de hoeveelheid beoordelingen en het geven van deeltijfers ontbrak er eenduidigheid onder de docenten. De uiteindelijke rubric biedt mogelijkheden voor deeltijfers zonder hier direct op aan te sturen. Daarnaast kan de rubric meerdere keren ingevuld worden tijdens het maken van een PWS.

Op basis van de literatuur en de meningen van docenten zijn er keuzes gemaakt met betrekking tot de vormgeving van de rubric. Deze zijn daarna voorgelegd aan de docenten in een focusgroep. Door de matige voorbereiding van de docenten was het moeilijk voor hen om gerichte *feedback* te geven op de rubric. De aandacht van de focusgroep verschoof daardoor op momenten naar minder relevante zaken met betrekking tot het onderzoek; zoals een situatie waar leerlingen alleen praktisch werk leveren, het onderscheid maken tussen praktijk en proces en de ongelijkheid tussen leerlingen in uitzonderlijke gevallen. Ook de persoonlijke voorkeur en subjectiviteit van docenten kwamen aan bod, geen enkele rubric zal echter deze specifieke uitdaging volledig kunnen ondervangen.

Voor de optie om bepaalde criteria van de rubric wel of niet te gebruiken, leek ook geen eenduidige voorkeur te zijn in de focusgroep. Er is een aantal opties besproken (puntentotaal, zelfweging toevoegen), maar uiteindelijk is besloten de weging aan de docenten en/of vaksectie zelf over te laten, met het advies om in elk geval transparant te zijn ten opzichte van de leerlingen. Dit gold ook voor de cijferindicatie die werd gehanteerd. Een punt van kritiek was het ontbreken van de 5.5, 7.5 en 9.5 in het model. Het besluit is genomen om dit niet aan te passen om (1) de cijferindicatie overzichtelijk te presenteren, (2) ruimte te laten voor invulling en verantwoording van docenten, en (3) ruimte te laten voor een gevoelscijfer. Daarnaast gaven de docenten *feedback* op de verwoording van een aantal criteria in de rubric. Deze zijn in de laatste versie aangepast.

De docenten concluderen dat het nieuwe model effectief zou kunnen zijn voor beginnende of onervaren docenten. Ook meer ervaren docenten zouden dit model kunnen gebruiken, terwijl ze de mogelijkheid hebben om te kunnen variëren met de weging en/of de gekozen categorieën. De docenten vinden dat het verschil tussen de categorieën waarop de leerlingen beoordeeld worden in dit nieuwe model inzichtelijker zijn geworden. Daarnaast vinden zij het doeltreffend dat leerlingen vooraf actiever worden betrokken in het proces, omdat het van te voren duidelijker is waarop de leerlingen beoordeeld zullen worden. Bovendien vinden de docenten dat het nieuwe model veel potentie heeft om als houvast te dienen. (*Het ontwikkelen van een beoordelingsmodel voor profielwerkstukken.*, 2015)

Het nieuwe beoordelingsmodel is door de studenten en de docent-onderzoeker gepresenteerd aan alle PWS-begeleiders in een workshopachtige setting. De begeleiders waren positief over het beoordelingsmodel. In het schooljaar 2015-2016 wordt het beoordelingsmodel voor het eerst gebruikt. Hierna zal de eerder afgenomen enquête over wensen en ervaringen omtrent de begeleiding en de beoordeling van het PWS nogmaals afgenomen worden om door middel van een herhaalde meting-analyse vast te kunnen stellen hoe het beoordelingsmodel wordt ervaren ten opzichte van het oude beoordelingsmodel.

'HET ONTWIKKELEN VAN EEN BEOORDELINGSMODEL VOOR PROFIELWERKSTUKKEN'

Onderzoek uitgevoerd in het kader van ProFeed, een overkoepelend onderzoek naar feedback.

Auteurs: Alexander Beunder, Noortje Goedhart, Sander Meijer, Rosine Scheirs, Anneke van Schijndel,

Lidy Stams, Stein Voskuil (2015)

Evaluatie

Het eerste jaar van ProFeed kwamen de 5000 studenten in een gespreid bedje terecht. Er liep al een onderzoek naar 'jongensachtige' en 'meisjesachtige' leerstijlen en daar konden zij op aansluiten. Groot voordeel was dat voor deze groep studenten meteen duidelijk was wat zij zouden gaan doen. Verder was er al een groep docenten bij dit onderzoek betrokken en deze docenten kregen daar ook compensatie voor. De communicatie tussen de studenten en de docenten verliep erg soepel. De studenten konden te allen tijde de klassen in voor het verzamelen van data en het was makkelijk om afspraken te maken zowel met individuele docenten, als ook met de groep als geheel. Enerzijds hadden de studenten in dit onderzoek minder eigenaarschap, omdat voor een deel door de schoolonderzoekers werd bepaald waar hun onderzoek aan moest voldoen (het moest passen binnen het lopende project). Anderzijds vonden studenten het fijn dat hun onderzoeksresultaten van belang waren voor een groter onderzoek, hun bijdrage deed er toe.

Het tweede jaar van ProFeed kregen de studenten veel meer vrijheid in hun onderzoek. Er was weliswaar een hulpvraag vanuit het bovenbouwteam havo om de begeleiding van het profielwerkstuk te verbeteren, maar hoe en wat er precies onderzocht moest worden, dat stond niet vast. Dit bevorderde het eigenaarschap bij de studenten, maar zorgde ook meteen voor veel meer onduidelijkheid. Er was meer discussie over hoe het onderzoek eruit zou moeten zien. Uiteindelijk werd besloten om een interventie te plegen en een cursusmiddag te geven over feedback. Deze cursusmiddag moest op relatief korte tijd worden ingepland en voor en na deze interventie moesten alle data verzameld worden. Dat was een logistieke operatie, waarin het lastig bleek om in het drukke schema afspraken met docenten in te plannen. De studenten voerden het onderzoek uit met een groep 'gewone' docenten, die geen compensatie (in tijd of geld) ontvingen voor hun deelname aan het onderzoek. De docenten waren wel vooraf door de schoolonderzoekers geselecteerd. Het waren allen senior havo bovenbouw-docenten die zelf één van de studenten begeleiden en die positief stonden ten opzichte van het onderzoek. Daarnaast bleek het een enorme hoeveelheid werk om de video-opnames te coderen. Ook het uiteindelijke resultaat van het onderzoek was niet concreet genoeg en daarom was het voor studenten en docenten wat onbevredigend. De studenten vonden het een prettig idee dat hun onderzoek niet in de kast zou liggen te verstoffen, maar dat het zou gaan dienen als basis voor een vervolgonderzoek van de nieuwe lichter 5000 studenten. Zij hebben uiteindelijk een PowerPoint presentatie gegeven voor de nieuwe groep studenten, zodat zij verder konden gaan met het vervolg onderzoek.

Het derde jaar van ProFeed hebben wij als schoolonderzoekers weer een grotere rol gespeeld in de keuze van het onderzoek. De conclusie van het voorgaande jaar was dat docenten weinig feed forward gebruikten bij de begeleiding van het profielwerkstuk, omdat het voor zowel docenten als leerlingen niet helemaal duidelijk was waar het eindproduct aan moest voldoen. Om feed forward te bevorderen moest er dus een helder beoordelingsformulier komen voor leerlingen en docenten. De 5000 studenten werden gevraagd een onderzoek

te doen naar verschillende beoordelingsmodellen (literatuur) en uiteindelijk zelf een beoordelingsmodel te maken voor het profielwerkstuk (praktijk). Dit onderzoek bleek uiteindelijk het meest succesvol. Studenten wisten meteen waar ze aan toe waren en konden ook vanaf dag één betrokken worden bij het PWS-traject binnen school. De onderzoeksvraag kwam vanuit de school en het onderzoek werd daardoor relevanter voor zowel studenten als docenten. Het onderzoek zelf bestond uit een theoretisch en een praktisch gedeelte en moest uiteindelijk een bruikbaar product opleveren. Ook dat verhoogde de motivatie van studenten. Verder werkte ongeveer dezelfde groep docenten mee aan dit onderzoek. Ook zij waren gemotiveerder, omdat dit uiteindelijk een product zou opleveren waar zij mee aan de slag konden. Voor de studenten was het ook erg lonend om zoveel positieve reacties van docenten te krijgen op het door hen ontworpen beoordelingsmodel. Niet alleen binnen Lek en Linge, maar ook daarbuiten tijdens het presenteren van hun onderzoek op de universiteit.

Terugkijkend op het resultaat van drie jaar onderzoek is voor ons de belangrijkste conclusie, dat het zowel voor de studenten als voor de docenten motiverender werkt als de onderzoeksvragen voortkomen uit de onderwijspraktijk en als er wat gedaan wordt met de uitkomsten van het onderzoek. Dat betekent concreet dat het onderzoek niet alleen een literatuur onderzoek moet zijn, maar ook een praktisch product moet opleveren, dat bruikbaar is voor zowel studenten als voor de school.

Referenties

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Sol, Y., & Stokking, K. (2009) *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken: interactie tussen docenten leerlingen in het Voortgezet Onderwijs*, Volume 74 van Vormgeving van leerprocessen, IVLOS. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Sociale Cognitie, Onderwijs & Leerstijlen; verschillen tussen jongens en meisjes. Vrije Universiteit Amsterdam en Nationaal initiatief Hersenen en cognitie, 2014 in samenwerking met O.R.S. Lek en Linge en Nationaal Initiatief Hersenen en Cognitie, Onderzoeksinstituut LEARN! (Vrije Universiteit Amsterdam)

Theorie & proces

| Omschrijving | Niveau 1 (onvoldoende) 4-5 | | | Niveau 2 (voldoende) 6-7 | Niveau 3 (goed) 8-9 | Niveau 4 (excellent) 10 |
|---|--|--|--|---|---|--|
| <p>Uitwerking onderzoek</p> <p>De leerling is in staat om de resultaten zodanig weer te geven dat de hoofd- en deelvragen worden beantwoord.</p> <p>Er wordt consequent verwezen naar gebruikte bronnen. Daarnaast wordt er gebruik gemaakt van eigen formuleringen.</p> | <p>De resultaten worden onsamenhangend gepresenteerd en/of de hoofd- en deelvragen worden niet beantwoord.</p> <p>En/of er wordt geen gebruik gemaakt van bronnen.</p> <p>Anders, want...</p> | | | <p>De resultaten worden samenhangend gepresenteerd waarbij de hoofd- en gedeeltelijk de deelvragen worden beantwoord.</p> <p>Er wordt inconsequent verwezen naar gebruikte bronnen.</p> | <p>+* De hoofd- en deelvragen worden volledig beantwoord.</p> <p>+ Er wordt consequent verwezen naar gebruikte bronnen.</p> | <p>+ De resultaten worden theoretisch onderbouwd.</p> <p>+ Er wordt gebruik gemaakt van eigen formuleringen.</p> |
| <p>Samenwerking (inclusief logboek)</p> <p>Leerlingen zijn in staat om samen een goede taakverdeling te maken en te overleggen over product en proces. Hierbij wordt een logboek bijgehouden dat weergeeft welke activiteiten wann eer plaats hebben gevonden en door wie deze activiteiten zijn uitgevoerd. Problemen in de samenwerking geven de leerlingen op tijd aan en lossen ze samen op.</p> | <p>Er is geen of geen duidelijke taak-verdeling en/of dit wordt niet weergegeven in een logboek. Er is geen of te weinig overleg geweest tussen de leerlingen over het proces en het product. Problemen over de samenwerking worden niet of te laat gemeld.</p> <p>Anders, want...</p> | | | <p>Leerlingen hebben een taakverdeling gemaakt. Beslissingen over het proces en het product zijn genomen na gezamenlijk overleg en eventuele problemen hebben ze uiteindelijk gemeld bij de begeleider. Er is een logboek waarin een overzicht van de belangrijkste activiteiten wordt weergegeven. Hierbij wordt ook aangegeven wie welke activiteiten heeft uitgevoerd.</p> | <p>+ De taakverdeling is eerlijk: alle leerlingen doen een gelijkwaardige hoeveelheid werk.</p> <p>+ De leerlingen kunnen laten zien dat zij regelmatig samen aan het profielwerkstuk hebben gewerkt.</p> <p>+ De leerlingen hebben elkaars werk beoordeeld en van feedback voorzien.</p> | <p>+ De leerlingen kijken kritisch naar elkaars werk.</p> <p>+ De leerlingen zijn ook volledig op de hoogte van elkaars werk. Iedere deelnemer kan eventuele vragen over het profielwerkstuk individueel beantwoorden.</p> |

Praktijk(product) & proces

| Omschrijving | Niveau 1 (onvoldoende) 4-5 | | | Niveau 2 (voldoende) 6-7 | Niveau 3 (goed) 8-9 | Niveau 4 (excellent) 10 |
|--|--|--|--|--|---|--|
| <p>Onderwerp</p> <p>De leerling is in staat een uitvoerbaar onderwerp te kiezen en aan de hand van eigen, originele ideeën te verantwoorden waarom hij/zij dit product heeft gekozen.</p> | <p>De leerling heeft een uitvoerbaar onderwerp gekozen. De leerling kan de keuze voor dit onderwerp niet verantwoorden.</p> <p>Anders, want...</p> | | | <p>De leerling heeft een uitvoerbaar onderwerp gekozen en kan aangeven waarom hij/zij ervoor heeft gekozen.</p> | <p>+* De leerling heeft een uitvoerbaar en origineel onderwerp gekozen</p> <p>+ De leerling onderbouwt zijn/haar productkeuze aan de hand van eigen ideeën.</p> | <p>+ Er is sprake van veel eigen ideeën en inbreng.</p> |
| <p>Werkhouding / inzet</p> <p>Leerlingen tonen een grote betrokkenheid, enthousiasme en inzet. Zij stimuleren elkaar hierbij. Ze weten goed om te gaan met feedback en kunnen dit goed verwerken.</p> | <p>De betrokkenheid en/of inzet is onvoldoende en/of de leerlingen hebben feedback niet goed ontvangen en verwerkt. Anders, want...</p> | | | <p>Er is een minimale betrokkenheid en de inzet is voldoende. Er wordt goed op kritiek gereageerd en feedback is grotendeels verwerkt.</p> | <p>+ Er is met betrokkenheid gewerkt.</p> <p>+ De leerlingen stimuleren elkaar.</p> <p>+ Feedback wordt goed ontvangen en verwerkt.</p> | <p>+ De leerlingen werken met enthousiasme.</p> <p>+ Feedback wordt uitgebreid verwerkt dan vermeld en er wordt initiatief getoond om te verbeteren.</p> |

* = De rubric is cumulatief opgebouwd. Elk niveau gaat er vanuit dat de criteria van de voorgaande niveaus behaald zijn.

Vandaar dat bij het goede en excellente niveau enkel extra criteria zijn geformuleerd (aangegeven door plustekens).



Didactisch Coachen op het Minkema College

Kwalitatief praktijkonderzoek naar de effecten van de cursus "Didactisch Coachen" op visie en gedrag van docenten.

4 Didactisch Coachen op het Minkema College

Kwalitatief praktijkonderzoek naar de effecten van de cursus "Didactisch Coachen" op visie en gedrag van docenten.

P.P. Bleijerveld en T. Steen

Samenvatting

Afgelopen jaar hebben we voor de tweede keer onderzoek gedaan naar de effecten van de training Didactisch Coachen, die op het Minkema College wordt gegeven. We hebben gekozen voor kwalitatief onderzoek. Drie docenten zijn hierbij intensief gevolgd gedurende hun leertraject. We kunnen stellen dat gedragsverandering een intensief proces is en dat docenten tijdens de trainingsbijeenkomsten en in (voorbereiding van) de lessen intensief bezig zijn om de principes van Didactisch Coachen toe te passen en eigen te maken. Het valt op dat docenten aangeven dat ze baat hebben bij positieve en specifieke feedback van anderen. Daardoor ervaren ze hoe belangrijk het is dat ze zelf ook positief en specifiek zijn als ze feedback geven aan leerlingen. Docenten vinden het goed om regelmatig, tussen de trainingsbijeenkomsten door, bezig te blijven met Didactisch Coachen en met verschillende personen af te spreken voor interview. Idealiter wordt dit door school gefaciliteerd.

Didactisch coachen moet inslijten. *'Het is als een schriftelijke cursus hardlopen: het klinkt heel mooi, maar je hebt er niets aan. Ik kan het wel lezen en snappen, maar je moet er ook mee aan de slag gaan.'*

Het Minkema College

Het Minkema College is een grote school voor Voortgezet Onderwijs in Woerden. Het vmbo en havo/vwo zitten op twee verschillende locaties. Beide scholen vallen onder één bestuur. Het onderzoek is uitgevoerd op de havo/vwo-locatie. Deze locatie telt circa 1450 leerlingen en 120 docenten. De school heeft een regionale functie. In het schooljaar 2012-2013 heeft het Minkema College, in het kader van "Actieplan-2020", bedoeld om de onderwijskwaliteit te versterken, de keuze gemaakt om gefaseerd een substantieel deel van het docentencorps het professionaliseringstraject Didactisch Coachen te laten volgen. Jaarlijks volgen 10 à 15 docenten op school na leestijd vrijwillig het traject Didactisch Coachen.

Theoretisch uitgangspunt

"Waar gaat het om? Didactisch Coachen is een vorm van interactie tussen leerling en docent, waarbij de docent feedback geeft én vragen stelt aan de leerling om het reflectieproces te bevorderen. De werkwijze is erop gericht om niet alleen het leren te bevorderen, maar ook de motivatie van de leerling. Met behulp van Didactisch Coachen verwerft de leerling inzicht in zijn eigen leerproces en in zichzelf. Hierbij zijn twee aspecten belangrijk: de dimensies waar de feedback betrekking op heeft en de relatie tussen docent en leerling." Zo beschrijven Voerman en Faber (2010) Didactisch Coachen.

Voerman en Faber (2010) geven weer dat er uit onderzoek is gebleken dat feedback met de volgende drie kenmerken leerbevorderend werkt:

1. **De feedback is zo specifiek mogelijk, maar niet te lang.**

Te lange feedback bevat te veel informatie voor de leerling om te verwerken en zal vaak ook worden vergeten. Een korte 'Goed zo!' is niet specifiek; het is voor de leerling niet duidelijk wat er goed is aan de prestatie. De docent moet juist specifiek en kort benoemen wat er goed en minder goed is aan de prestatie van de leerling, zodat deze zich kan verbeteren.

2. **De feedback gaat vaker over dat wat goed is, in plaats van over dat wat fout is.** In een verhouding van ongeveer 3:1, dus drie keer zoveel positieve als negatieve feedback.

Bij een positieve benadering, waarbij de leerling bewust wordt gemaakt van wat hij goed doet, is de kans groter dat het goede gedrag wordt herhaald.

3. **Feedback heeft een verleden, een heden en een toekomst.**

Goede feedback gaat over de prestatie van vandaag en laat zien wat al is verbeterd vergeleken met waar de leerling vandaan komt en laat zien wat er nog mist of verbeterd moet worden.

Binnen de werkwijze van Didactisch Coachen wordt er onder andere rekening gehouden met de identiteitsontwikkeling van de leerling in het voortgezet onderwijs. Tijdens deze fase van zichzelf leren kennen en persoonlijkheidsontwikkeling is het van belang dat de kwaliteiten van de leerling worden erkend en positief worden benoemd. Op deze wijze wordt de leerling bewust gemaakt van eigen kwaliteiten en wordt de gemoedstoestand positief beïnvloed. Onderzoek toont aan dat een positieve stemming (gemoedstoestand) een betere prestatie tot gevolg kan hebben. (Voerman en Faber, 2010).

Er zijn in Didactisch Coachen verschillende dimensies waarop feedback wordt gegeven:

- **De taak of inhoud**

De docent moet goed voor ogen hebben wat zijn doel met de les en de gegeven taak aan de leerling is. Zo kan deze de leerling gerichte feedback geven op de inhoud van de taak. Dit kan gedaan worden door te benoemen wat de leerling goed heeft gedaan en ook door vragen stellen als 'Wat betekent...?'.
 - **De aanpak of de leerstrategie**
 In deze dimensie is de docent als het ware op zoek naar antwoorden op de volgende vragen: Hoe pakt de leerling de taak aan? Welke strategieën worden er gebruikt en hoe effectief zijn deze? Op deze wijze krijgt de leerling informatie over de manier waarop hij zijn leerproces en leeractiviteiten vormgeeft en stuurt.
 - **De leerstand of modus van de leerling**
 De docent neemt waar en informeert de leerling over zijn houding en aandacht. Hiermee maakt de docent de leerling bewust van het effect van zijn modus op zijn werk en leren. Zo zal de leerling bewuste keuzes leren maken in zijn handelen.
 - **De persoonlijke kwaliteiten van de leerling**
 Door middel van feedback geven en vragen stellen, wordt de leerling bewust gemaakt van de eigen kwaliteiten.

AB³C

De basiskenmerken van Didactisch Coachen zijn door Voerman en Faber (2010) samengevat in de formule: AB³C.

A. Aandacht, het observeren van de leerling

'Je waarneming is de basis voor je feedback', aldus Voerman en Bos (2010). Door de leerling te observeren, verzamel je informatie op basis waarvan de feedback gegeven kan worden of er vragen kunnen worden gesteld.

- Wat hoor je de leerling zeggen?
- Wat zie je de leerling doen?
- Wat zie je van de aanpak en wijze van werken van de leerling?
- Wat is de leerstand van de leerling?

B. Bevragen, Beweren of Benoemen

De docent kiest een interventie: bevragen (een vraag stellen), beweren (een aanwijzing geven of benoemen oftewel feedback geven). Feedback wordt onder andere gegeven om de leerling bewust te maken van zijn eigen kwaliteiten en handelen. Hierbij stelt de docent vragen aan de leerling (bevragen) en geeft hem zo de kans te reflecteren. Door middel van reflecteren, wordt de leerling zich bewust van eigen kwaliteiten en wordt de feedback die daarop volgt beter ontvangen (de leerling gelooft er nu meer in). Door vervolgens de eigen bevindingen te benoemen (met andere woorden: feedback geven) bevordert de docent de zelfkennis van de leerling.

C. Check, de onmisbare controle die hoort bij Didactisch Coachen. (Voerman & Bos, 2010)

Hier controleert de docent hoe de vraag, de aanwijzing of de feedback bij de leerling is binnen gekomen. Is de positieve feedback positief ontvangen? Wat gebeurt er met de modus van de leerling bij negatieve feedback? Ook checkt de docent hiermee of de leerling inziet wat hij heeft gedaan om de taak tot een goed einde te brengen.

Zoals er eerder in een beschrijving van Voerman en Faber (2010) is aangeduid, is Didactisch Coachen gericht op het stimuleren van het leren en de motivatie van de leerling. Een effectief middel hiervoor is vragen stellen. 'Van belang is, door middel van de dialoog van vragen stellen, de antwoorden van de leerling en de feedback van de leraar, het leren en de motivatie te stimuleren. Eén van de manieren om dat te doen, is het stimuleren van een growth-mind-set: geloof in eigen kunnen, als je je maar inzet. Juist in de dialoog van vragen stellen, antwoord geven en feedback geven kan de growth-mind-set zeer gestimuleerd worden', aldus Voerman (2013).

Er zijn verschillende manieren van vragen stellen. Een veelgebruikte wijze, die ook door Voerman (2013) als uitgangspunt voor de drie soorten vragen in Didactisch Coachen wordt genomen, is de Taxonomie van Bloom. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen hogere en lagere orde vragen:

- Lagere orde vragen zijn meestal gericht op het ophalen van onthouden feiten en theorieën. Worden deze wel goed begrepen en kan de leerling hier ook betekenis aan geven in nieuwe context?
- Hogere orde vragen zijn er meestal om de leerling uit te dagen om verder na te denken. Feiten en informatie moeten dusdanig cognitief worden verwerkt dat de leerling deze creatief kan toepassen en hier nieuwe ideeën mee creëren.

In Didactisch Coachen zijn er drie categorieën vragen:

Categorie 1

- Alle (gesloten) vragen die met 'Ja' of 'Nee' beantwoord kunnen worden
Wil je de deur even dicht doen?
- Feitelijke vragen
Wat is de hoofdstad van Nederland?
- Vragen over de gehanteerde regels in de klas
Wat staat er op het bord? Wat moet je dus doen?
- Retorische vragen
Wil je ziek worden?

Categorie 2

- Alle vragen die gaan over redeneringen ten aanzien van de inhoud, strategie en modus
In hoeverre ben je het eens met wat hier staat? (inhoud)
Welke stappen heb je gezet? (strategie/aanpak)
Lukt het om bij de les te blijven? (modus)

Categorie 3

- Vragen over zelfregulatie: hoe leerlingen hun eigen leren en modus reguleren
Hoe leer jij het beste woordjes?
Wat levert het je op om dat op die manier te doen?
- Vragen over persoonlijke kwaliteiten
Wat vind jij een hele goede eigenschap van jezelf?
En hoe kun je dat gebruiken bij het leren?

Om de kwaliteit van de antwoorden te vergroten en te voorkomen dat docenten de vragen zelf beantwoorden, moet de docent voor categorie 1-vragen, een minimum wachttijd van 3 seconden en voor categorie 2- en 3-vragen, een minimum van 10 seconden na het stellen van de vraag aanhouden.

Tot slot wordt er in Didactisch Coachen voor een goede balans en effectiviteit de vuistregel 3:1 gebruikt: geef na drie vragen weer feedback.

"Tijdens de bijeenkomst word je eigenlijk in de rol van de leerling gezet, waardoor je ervaart wat de leerling ervaart bij jou als docent"

De professionalisering/interventie

De training wordt gegeven door Peter Meijer. Hij is docent wiskunde en schoolopleider op het Minkema en daarnaast werkzaam als zelfstandig beeldcoach/didactisch coach. De cursus bestaat uit vier plenaire bijeenkomsten, waarin een theoretisch kader wordt geschetst en waarin cursisten oefenen in het toepassen van verschillende manieren van coachen en feedback geven. Daarnaast zijn er zes intervisiebijeenkomsten in groepen van vier waarin cursisten videofragmenten van zichzelf inbrengen en elkaar feedback geven. In de cursus wordt gebruik gemaakt van de volgende achtergrondliteratuur: *De coachende leraar* van Konings en *Vragen stellen- uit: 'Een begin maken met activerend leren'* van Voerman. In dit artikel van Konings wordt gesteld dat coachend te werk gaan prima een plek kan krijgen naast het overdragen van kennis. Daarvoor moet de leerling actief betrokken worden bij de lesstof en het leerproces. Dat levert een leersituatie op die het vermogen van de leerling tot zelfontwikkeling weer wakker maakt. Het vergroot de zelfstandigheid en het zelfrespect van de leerling.

Konings geeft een aantal trucs om de leerling te activeren. Dat kan bijvoorbeeld door een lege studiewijzer te overhandigen waarin alleen de toetsmomenten vermeld staan. De verdeling van de stof over de betreffende weken is aan de leerlingen om in te vullen. Het kan ook door de leerling een keuzemogelijkheid te geven en hem te laten nadenken over de aanpak, de verdeling van de taken en de tijdsplanning van een (groeps)opdracht.

Wanneer je als docent een stapje terug doet en de leerling meer ruimte tot inbreng geeft, is dit een middel om de leerlingen actiever te laten participeren in hun eigen leerproces. Een coach gaat primair vragend te werk. Het vragenarsenaal van de coach omvat vooral de vragen: wat, wie, hoeveel, wanneer en in welke stappen? Niet alle vragen vallen onder het hoofdstuk coachen. Een coachende vraag laat ruimte aan de leerling om zelf een conclusie te trekken en een route uit te stippelen. De vraag die een docent zich steeds moet stellen, is of de vragen en opdrachten ervoor zorgen dat de leerlingen zich steeds meer bewust worden van wat ze doen en hoe ze dat aanpakken.

In *Vragen stellen- uit: 'Een begin maken met activerend leren'* wordt gesteld dat het stellen van vragen een sleutelstrategie is in het onderwijs en om meerdere redenen belangrijk is:

1. Het geeft zichtbaarheid van het denken. Het maakt de docent duidelijk of voldoende leerlingen de stof begrijpen om door te kunnen gaan.
2. Het sluit aan bij voorkennis. Dit blijkt tot effectievere leerresultaten te leiden dan wanneer dat niet het geval is.
3. Het leidt tot een effectievere beklijving van nieuw te leren informatie. Uit onderzoek blijkt dat interactie aangaan bijzonder effectief is voor het beklijven van aan te leren informatie.

Er zijn vier niveaus van leren en daarmee vier niveaus van vragen stellen.

1. Onthouden
2. Begrijpen
3. Integreren
4. Creatief toepassen

Vragen in de eerste twee categorieën worden gezien als lagere orde vragen, vragen uit de laatste twee categorieën als hogere orde vraag. Het uitgangspunt is dat de verschillende niveaus van vragen stellen elkaar nodig hebben. Veel methodes en docenten maken echter te veel gebruik van onthoud- of begripsvragen. Het verkleint de ruimte voor de belangrijke denkprocessen gericht op integreren en creatief toepassen. Afgezien van het feit dat het saai is voor leerlingen, levert het docenten ook vaak weinig op. Stel daarom vragen die het integreren of creatief toepassen benadrukken. Breng in elk geval afwisseling aan in je vragen. De techniek van vragen stellen, is bepalend voor het succes ervan. Nieuwe informatie kan pas dan gegeven worden wanneer een verscheidenheid aan antwoorden van leerlingen is verkend. Wanneer het echt noodzakelijk is om nieuwe informatie te geven, kan dat ook zonder het stellen van vragen, of door het stellen van vragen achteraf.

Essentieel is dat docenten de techniek van vragen stellen niet gebruiken om de groep of zichzelf bezig te houden. Een goede vraag wordt gekarakteriseerd door interne logica, helderheid en geschikte intonatie. De technieken om leerlingen erbij te betrekken -zoals eerst individueel denken, wachttijd gebruiken en overleg toestaan- doet de kwaliteit van antwoorden en de betrokkenheid van leerlingen sterk toenemen. Uitstellen van een goed/fout reactie blijkt het denken bij leerlingen te stimuleren. De docent moet meer hogere orde vragen stellen met gebruik van de goede techniek. Daardoor ontstaan meer hogere orde leerprocessen als integreren en creatief toepassen. Dat loont op lange termijn in termen van leereffecten en op korte termijn in een hogere motivatie van leerlingen.



Methode

Onderzoeksgroep en design van het onderzoek

Het onderzoeksteam bestond uit twee docent-onderzoekers. Aan dit onderzoek namen drie docenten deel. De intentie was om vier docenten intensief te volgen tijdens de training Didactisch Coachen. Kort na aanvang van de cursus trok één deelnemende docent zich terug. Deze docent hebben we daarom niet meer kunnen volgen. We hebben bij de selectie van de docenten rekening gehouden met werkervaring, leeftijd en vakgebied. De drie gevolgde docenten zijn 51, 48 en 28 jaar oud, geven respectievelijk les in een alfa-, gamma- en bètavak en hebben 27, 20 en 6 jaar ervaring met lesgeven. We bestrijken met deze onderzoeksgroep dus een breed spectrum.

We hebben gebruik gemaakt van semi-structured recall en stimulated recall. Semi-structured recall gebruikten we na afloop van de eerste twee plenaire bijeenkomsten, waarbij deelnemers kennis hadden gemaakt met de theorie en een aantal praktische oefeningen hadden gedaan. We lieten aan de hand van een vragenlijst de docenten mondeling reflecteren op het toepassen van Didactisch Coachen in hun les. Deze interviews namen we op en analyseerden we achteraf.

Stimulated recall gebruikten we na afloop van de eerste en tweede serie intervisiebijeenkomsten. We lieten de docenten hardop denken bij het terugkijken van de opnamen van hun lessen. We vroegen ook naar de feedback die de docent had gekregen bij de intervisie. We namen deze sessies op en analyseerden achteraf.

Onderzoeksactiviteiten en meetinstrumenten

De leidraad voor de structured recall was een vragenlijst. Deze sessies waren gesprekken waarbij we ingingen op wat docenten inbrachten, maar ons in grote lijnen aan de onderstaande vragen hielden.

1. Wat is je bijgebleven van de twee bijeenkomsten Didactisch Coachen?
2. Welke onderdelen van de training zijn in jouw ogen zinvol?
3. Welke onderdelen van de training zijn in jouw ogen niet zinvol?
4. Wat vind je van de vorm waarin de training is gegoten (plenaire bijeenkomsten afgewisseld met intervisie)?
5. Wat vind je van het tijdpad van de training (september 2014 – maart 2015)?
6. Welke vormen van feedback paste je al toe voordat je aan de training begon?
7. Wat heb je tot nut toe gedaan om meer feedback te geven in je lessen?

De leidraad voor de stimulated recall was ook een vragenlijst. Deze sessies waren gesprekken waarbij we ingingen op wat docenten inbrachten, maar waar we ons in grote lijnen aan de onderstaande vragen hielden:

1. Over welk feedbackgedrag van jezelf ben je tevreden? Zou je hiervan een voorbeeld kunnen geven?
2. Over welk feedbackgedrag ben je minder tevreden? Zou je hiervan een voorbeeld kunnen geven?
3. Welke feedback heb je gekregen van je intervisiegroep?
4. Heeft de intervisiebijeenkomst je geholpen of belemmerd bij je leerproces?
5. Waar ben je je bewust van geworden en heeft die bewustwording je geholpen of belemmerd bij je leerproces?
6. Aan welk feedbackgedrag wil je naar aanleiding van deze eerste intervisiebijeenkomst gericht gaan werken? Hoe wil je dat aanpakken?

We hebben de geluidsopnamen van de sessies helemaal uitgewerkt op papier. We hebben eerst individueel de antwoorden gethematiseerd. Daarna hebben we onze uitwerkingen vergeleken om te zien of we dezelfde thema's uit de gesprekken haalden. Dat was het geval. Alle antwoorden op de open vragen zijn gegroepeerd en aansluitend geanalyseerd, zoals dat door Donk en Van der Lanen (2009) voorgesteld wordt. Hele zinnen zijn teruggebracht tot kernwoorden en deze kernwoorden zijn weer geclusterd. Deze clusters zijn uitgebouwd tot een lopend verhaal. Het clusteren deden we op grond van onze eigen ratio en intuïtie. We hebben zelf veel expertise opgebouwd als deelnemer aan de training Didactisch Coachen en als docent. Dat laat onverlet dat bij dergelijke analyse altijd sprake is van een bepaalde mate van interpretatie.



Resultaten en conclusies

Aan het begin van de training geven de docenten aan dat het belangrijk is om veel te oefenen zonder al te veel achterliggende theorie en bij de oefeningen in de huid van de leerling te kruipen. Video-intervisie en rollenspel zijn elementen uit de training die docenten als effectief zien. Uit onderzoek blijkt dat leren van anderen de meeste gebruikte leeractiviteiten van ervaren docenten zijn. Docenten wisselen ideeën uit met elkaar die ze weer zelf in hun lessen uitproberen. Leren door lezen en reflecteren worden het minst vaak genoemd als leeractiviteit. Docenten zijn er sterk op gericht om het geleerde zo snel mogelijk in de praktijk te kunnen brengen. (Vermunt & Endedijk 2011). Dat strookt met de bevindingen van onze onderzoeksgroep. Daarnaast wordt het filmen van elkaars lessen en het nabespreken als zinvol ervaren. Docenten vinden het goed om regelmatig, tussen de trainingsbijeenkomsten door, bezig te blijven met Didactisch Coachen en met

verschillende personen af te spreken voor intervisie. Dit zou idealiter door school gefaciliteerd moeten worden. Uit onderzoek blijkt dat een georganiseerde leeromgeving kwalitatief betere leeractiviteiten en resultaten oplevert dan informeel leren op de werkvloer. Tevens bestaat het gevaar dat docenten passiever worden in het zelfregulerend leren in de loop van de tijd. (Vermunt & Endedijk 2011). Daarom is het zaak dat de school ervoor zorgt dat de opgedane vaardigheid 'onderhouden' wordt. Docenten geven aan dat ze zich voorbereiden op Didactisch Coachen in de les door na te denken over hogere orde vragen die ze kunnen stellen en positieve en specifieke feedback die ze kunnen geven aan leerlingen. De minder ervaren docent geeft aan dat ze hogere orde vragen van tevoren bedenkt bij het maken van een lesplan. De twee ervaren docenten geven alleen aan dat de manier van vragen stellen en feedback geven een aandachtspunt is. Docenten geven aan dat ze bij de twee intervisiebijeenkomsten zeer intensief bezig zijn geweest met gedragsobservatie van anderen en van zichzelf. Ze vinden het prettig om bevestiging te krijgen van hun medecursisten en worden zich bewust van het eigen handelen.

Aan het eind van de training geven docenten aan dat ze zich de principes van Didactisch Coachen eigen proberen te maken door beter te luisteren naar leerlingen, leerlingen zelf te laten uitleggen, leerlingen meer na te laten denken, de hele klas te betrekken bij de les, meer oog te hebben voor de individuele leerling, na te denken over vragen stellen, positieve feedback te geven, meer open vragen te stellen, checken of leerlingen het snappen en zich bewust te zijn van de modus van de leerling. Ze nemen zichzelf voor om bewust bezig te blijven met Didactisch Coachen om niet in oud gedrag te vervallen. Voorts zeggen de ervaren docenten dat er lef voor nodig is om af te stappen van ingesleten patronen in manier van lesgeven. Docenten zeggen dat ze beter zicht hebben gekregen op hun eigen functioneren in de klas. Docenten zeggen dat specifieke en positieve feedback van de medecursisten en de trainer het beste blijft hangen. Het wordt gewaardeerd dat de trainer in praktijk brengt wat hij onderwijst – 'practice what you preach' – en een veilige omgeving creëert. Daarnaast vindt men het belangrijk dat de trainer zelf ook voor de klas staat – 'met zijn poten in de klei'. Ze ervaren de training als zeer motiverend. Dit wordt door de literatuur ondersteund. Ilgen en collega's (1979) stellen dat met betrekking tot het geven van feedback geloofwaardigheid van belang is. Deze bestaat uit twee factoren. Ten eerste moet degene die feedback geeft door de ontvanger gezien worden als iemand die de nodige expertise heeft om het gedrag goed te kunnen beoordelen. De expertise betreft de inhoud van de taak zelf én het uitvoeren van die taak door de ontvanger. Ten tweede moet de gever van feedback door de ontvanger ervaren worden als betrouwbaar.

Concluderend kunnen we stellen dat gedragsverandering een intensief proces is en dat docenten tijdens de trainingsbijeenkomsten en in (voorbereiding van) de lessen intensief bezig zijn om de principes van Didactisch Coachen toe te passen en eigen te maken. Het valt op dat docenten aangeven dat ze baat hebben bij positieve en specifieke feedback van anderen. Daardoor ervaren ze hoe belangrijk het is dat ze zelf ook positief en specifiek zijn als ze feedback geven aan leerlingen.

Een punt van aandacht is de kleine onderzoeksgroep. We wilden aanvankelijk vier docenten intensief volgen. Helaas trok een docent zich terug, waardoor onze onderzoeksgroep ineens 25% kleiner was. Toch denken we dat we een representatief beeld hebben van het leerproces van docenten gedurende de training Didactisch Coachen. Docenten geven aan dat het belangrijk is om te blijven oefenen. Het verdient ons inziens dan ook aanbeveling om de cursisten jaarlijks een herhalingscursus aan te bieden. Ook het faciliteren en continueren van intervisiebijeenkomsten na afloop van de training, is een goede manier om de positieve effecten van de training te behouden en zodoende de kwaliteit van het onderwijs te vergroten.

Implicaties voor school en mogelijk andere scholen

De cursus levert op dat docenten ander gedrag gaan vertonen waardoor de ontwikkeling van leerlingen anders wordt aangestuurd. Het contact tussen docent en leerlingen wordt beter. De gedragsverandering heeft dus niet alleen een cognitief, maar ook een affectief effect. Wij vinden dat alle docenten op het Minkema College – en wellicht ook op andere scholen – de training Didactisch Coachen zouden moeten volgen. Dit strookt met de oorspronkelijke idee van het ProFeed-project dat 90% van het docentenkorps geschoold zou moeten worden in het geven van goede feedback.

Tot slot willen we stellen dat het werkzaam zijn als docent-onderzoeker veel opgeleverd heeft. We hebben geleerd van het analyseren van de data en de gesprekken met collega's, waardoor we weer kritischer naar ons eigen professionele handelen zijn gaan kijken. Verder hebben we onderzoeksvaardigheden ontwikkeld, die we in de toekomst vaker in gaan zetten en delen met anderen.

Literatuurlijst

- Donk, C., van der & Lanen, B., van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Geerligts, T. & Veen, T. van der (2008). *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Hattie, J. & Timperley, H. The power of feedback. *Review of educational research*, Vol. 77, 81-112.
- Ilgen, Daniel R., Fisher, Cynthia D. & Taylor, M. Susan (1979) *Consequences of Individual Feedback on Behavior in Organizations*. *Journal of Applied Psychology* 1979, Vol. 64, No 4, 349-37
- Rosenthal & Jacobson (1968). *The Pygmalion Effect and the Power of Positive Expectations*. <https://www.youtube.com/watch?v=hTghEXKNj7g> (geraadpleegd 12-5-2015)
- Vermunt, J. D. & Endedijk (2001). M. D. *Patterns in teacher learning in different phases of the professional career*. *Learning and Individual Differences* 21: 294-302
- Voerman, L. & Bos, W. (2010) 'Goed zo' is onvoldoende ... Wat wel?: Over feedback waar leerlingen iets mee kunnen. Van 12 tot 18, 2010(4), 46-47. Via de website www.didactischcoachen.nl, 1-3.
- Voerman, L. & Faber, F. (2010). "Goed zo!" is onvoldoende. Van 12 tot 18, 2010(3), 52-55. Via website www.didactischcoachen.nl, 1-4.
- Voerman, L. & Faber, F. (2013). *Vragen stellen in Didactisch Coachen*. Verkregen op 20 mei 2014 van <http://vfconsult.nl>.
- Voerman, L. *Didactisch Coachen checklist voor het Voortgezet Onderwijs* (z.d.). Verkregen op 11 juni 2014 van <http://vfconsult.nl>.
- Wiggins, G (September 2012). 7 Keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16.



Drie jaar Feedback op UniC

5 Drie jaar Feedback op UniC

Willemijn Ruissen en Annet Willigenburg van UniC

UniC is een havo/vwo vernieuwingschool in Utrecht, waar veel jonge docenten werken. Binnen ons concept, gebaseerd op zelfstandig werken, is het geven van goede feedback heel belangrijk. Tegelijk ontbreekt het soms aan een gemeenschappelijk handelen van docenten en wordt feedback door leerlingen als wisselend effectief ervaren. Daarom is er door docenten een leergang ontwikkeld waarin feedback centraal staat. Docent-onderzoekers hebben de tevredenheid en opbrengsten van deze leergang in kaart gebracht. Over een periode van drie jaar (2012-2015) is met verschillende onderzoeksmethoden een beeld geschetst, waarbij de nadruk gaandeweg is komen te liggen op een kwalitatieve benadering. Dit hoofdstuk beschrijft ons onderzoeksproces.

Wat is de context?

Het onderwijskundige concept van UniC - het werken in domeinen waarbij docenten leerlingen begeleiden binnen én buiten hun eigen vakgebied - maakt het geven van feedback een belangrijke vaardigheid voor docenten. Leerlingen krijgen op onze school veel vrijheid in de vorm van keuzewerktijd die zij zelf moeten invullen. Het is tijdens die werktijd erg belangrijk dat begeleidende docenten vaardig zijn in het geven van passende en zinvolle feedback om het leerproces te sturen. Uiteraard wordt ook binnen de lessen veel waarde gehecht aan het geven van bruikbare feedback.

De schoolleiding vond verbetering van feedback van belang; het is de ambitie geweest om binnen 3 jaar zo veel mogelijk UniC-docenten de later in dit hoofdstuk beschreven leergang te laten volgen. Ook in de gesprekkencyclus tussen docent en teamleider werd feedback een aandachtspunt. Docenten die de leergang hebben gevolgd moesten kunnen aangeven wat de leeropbrengst van het volgen van de bijeenkomsten in de leergang was en hoe zij bezig wilden blijven met het verbeteren van hun feedbackgedrag.

Wat zegt de theorie?

Feedback stond en staat niet voor niets als speerpunt op de agenda binnen UniC. In de literatuur over en praktijkonderzoek naar onderwijsverbetering wordt feedback als zeer belangrijke factor genoemd. Feedback gaat in feite altijd om het verkleinen van het 'gat' tussen het huidige niveau en het gewenste (eind)doel. Dit kan gaan om een gemaakte toets of opdracht, maar ook om werkhouding of zelfreflectie.

Het inzetten van effectieve feedback blijkt een essentieel middel voor het verbeteren van leerresultaten. Na verdieping in de literatuur is een kader gevormd met kernbegrippen dat ook tijdens ons feedbacktraject werd gehanteerd. Zo is het kernconcept 'feedback' te verdelen in een viertal niveaus; te weten feedback op *taak*, *proces*, *interactie* en op de *persoon*. Daarnaast kan feedback worden opgedeeld in drie dimensies, namelijk feed back (terugkijkend), feed up (waar wil je heen) en feed forward (welke stappen gaan we nu zetten). In het professionaliseringstraject hebben we hier voor het gemak een matrix van gemaakt:

| | Feed Back | Feed Forward | Feed Up |
|------------|-----------|--------------|---------|
| Taak | | | |
| Proces | | | |
| Interactie | | | |
| Persoon | | | |

Deze kernbegrippen boden een kader voor het uitdiepen van de kennis van de deelnemers rondom het thema feedback. Zo werd voor iedere deelnemende collega duidelijk dat het concept feedback veel meer omvat dan alleen de 'tips en tops' bij een presentatie of de inhoudelijke feedback op een gemaakt werkstuk.

De probleemstelling voor het ontwerpen van de leergang (2012) luidde als volgt:

Hoe kunnen docenten op UniC geschoold worden om feedback effectiever in te zetten?

Daarna is onderzoek gedaan naar het feedbacktraject in de praktijk, met de volgende onderzoeksvraag: *Hoe kan de opbrengst van het professionaliseringstraject wat betreft de deelnemertevredenheid en de individuele leeropbrengst in kaart worden gebracht?*

Daarbij zijn de volgende deelvragen gesteld:

- *Hoe reageren de deelnemers op de verschillende onderdelen van de leergang?*
- *Welke toename zien we in de kennis en vaardigheden van de deelnemers?*
- *Welke veranderingen zijn zichtbaar in het feedbackgedrag van de deelnemers?*

Welke interventie?

Docent-onderzoekers zijn in 2011-2012 begonnen met inventariseren en onderzoeken wat een succesvolle leergang definieert. Op basis daarvan hebben zij een traject van 7 bijeenkomsten opgezet. De invulling van de opgezette feedback-training is ingebed in de literatuur; de inhoud van de bijeenkomsten is namelijk bepaald op basis van voorgaand onderzoek over efficiënte professionalisering. Enerzijds wordt er op verschillende 'assen' gewerkt (theorie versus praktijk, individueel versus samen, externe versus interne input). Daarnaast is er een lijst van kenmerken in acht genomen waaraan docentenprofessionalisering idealiter moet voldoen. Wat vinden docenten prettig en welke benadering levert het meeste op? Enkele belangrijke kenmerken zijn bijvoorbeeld de tijdsduur; eenmalige bijeenkomsten worden minder zinvol ervaren dan een leertraject van langere duur. Verder is het formuleren van eigen leerdoelen van belang; zodat men eigenaar van het eigen leerproces is. Ook wordt het gewaardeerd wanneer een leertraject duidelijk samenhangt met het schoolbeleid en de dagelijkse lespraktijk. Op basis van dergelijke kenmerken heeft het feedbacktraject dus invulling gekregen.

Wie deden mee?

Er waren 11 docenten die deelnamen aan de eerste leergang (2012-2013). Zij waren de 'voorlopers' die op basis van vrijwillige deelname en enthousiasme voor het feedbacktraject hadden gekozen. Er zijn twee deelnemers afgevallen en drie deelnemers hadden een dubbelrol; zij waren zowel participant als docent-onderzoeker. Van de negen deelnemers die het traject hebben doorlopen waren er 4 mannelijke en 5 vrouwelijke collega's.

De tweede lichting (2013-2014) bestond uit zeven deelnemers: vijf vrouwen en twee mannen. In dit schooljaar waren er vier professionaliseringstrajecten naast elkaar, waarbij collega's in principe zelf mochten kiezen voor het traject van hun voorkeur.

Tot slot hebben in het derde schooljaar (2014-2015) elf collega's deelgenomen van wie er twee zijn afgevallen. De overgebleven negen deelnemers waren acht vrouwen en één man. Deze docenten hebben na overleg met hun teamleiders het traject gevolgd en waren dus het minst vrij in hun keuze wanneer je deze vergelijkt met de twee voorgaande jaren.

In totaal hebben nu 25 UniC-collega's het feedbacktraject voltooid.

Hoe zag de leergang eruit?

De leergang was elk jaar opgebouwd uit 7 bijeenkomsten van 2,5 uur op de maandagmiddag. Deze waren ruwweg ingepland in de periode van de herfst tot het voorjaar. Collega en projectleider Annemieke Offerman heeft de bijeenkomsten altijd geleid in samenwerking met gastheer en universiteitsopleider Paul van der Zande. Na twee jaar heeft Ada Kool de functie van Paul overgenomen. Inhoudelijk was de leergang elk jaar ruwweg als volgt opgebouwd:

Bijeenkomst 1: de eerste bijeenkomst werd gestart met een 0-meting waarin de deelnemers bevraagd werden over hun feedbackgedrag en kennis over feedback. Daarop volgend vond een inhoudelijke presentatie door een extern expert plaats, over de verschillende gebieden en niveaus van feedback.

Voorafgaand aan bijeenkomst 1: in deze periode werden de deelnemers in hun les gefilmd door de studenten. De filmfragmenten kwamen in bijeenkomst 2 aan bod.

Bijeenkomst 2: in de tweede bijeenkomst stond er video-interactiebegeleiding onder leiding van Lia Voerman op het programma. Hierin leerden de deelnemers hun filmfragmenten te analyseren en kritisch te kijken naar hun eigen feedbackgedrag.

Na bijeenkomst 2: in deze periode namen de deelnemers een enquête af in de klas. In deze enquête werden de leerlingen bevraagd over het feedbackgedrag van hun docent.

Bijeenkomst 3: in de derde bijeenkomst werd de video-interactiebegeleiding doorgezet en hebben de deelnemers in twee groepen hun fragmenten getoond en hierbij leervragen gesteld. Ook hebben ze hun leerlingenquêtes ingezien. Vervolgens hebben ze op basis van de video's en de enquêteresultaten persoonlijke leerdoelen opgesteld.

Bijeenkomst 4: in de vierde bijeenkomst hebben de deelnemers hun leerdoelen besproken en hebben ze gezamenlijk concrete acties bedacht en ingepland om zo aan deze leerdoelen te werken. Ook zijn ze begonnen met het opstellen van vragen voor het diepte-interview dat ze in de daarop volgende week zouden inplannen met enkele leerlingen. De bijeenkomst sloot af met een terugblik op de voorgaande meetings en een vooruitblik op de komende periode. In de vorm van een kringgesprek kregen de deelnemers de ruimte om hun wensen en behoeftes aan te geven om zo invloed te kunnen hebben op de inhoud van de volgende bijeenkomsten.

Na bijeenkomst 4 in deze periode werden de docenten geacht om aan hun leerdoelen te werken door de concrete acties uit te voeren. Ook namen zij in deze periode het diepte-interview af bij hun leerlingen.

Bijeenkomst 5: in de vijfde bijeenkomst werden de diepte-interviews besproken. Vervolgens evalueerden ze de concrete acties naar aanleiding van de leerdoelen. Ook werden er filmfragmenten bekeken en geanalyseerd. Dit waren geen fragmenten van UniC-docenten maar van externe bronnen zoals leraar24.

Bijeenkomst 6: in de zesde bijeenkomst werd Renske de Kleijn uitgenodigd om een masterclass te geven over het thema 'Scaffolding'. Daaropvolgend vond een reflectie op de masterclass plaats. Tot slot kregen de deelnemers de ruimte om hun afsluitende presentatie voor te bereiden.

Bijeenkomst 7: in de laatste bijeenkomst hebben de deelnemers een presentatie gegeven waarin zij terugblikten op de leergang en op hun eigen leeropbrengst. Daarna werd de leergang afgesloten met een 1-meting over hun feedbackgedrag en kennis over feedback.

Na bijeenkomst 7 in de periode kort na de laatste bijeenkomst namen de deelnemers de leerlingenenquête nogmaals af onder dezelfde leerlingen.

Terugkommiddag: deze middag werd jaarlijks georganiseerd voor de oud-deelnemers en daardoor groeide de groep gedurende drie jaar sterk. De meest recente oud-deelnemers ontvingen in deze bijeenkomst een certificaat waarin hun leerdoelen en resultaten in kaart werden gebracht. Ook werd er in deze bijeenkomst met elkaar gesproken over hun leerdoelen en hun visie op feedback. Ze werden bevraagd over de manier waarop ze daar mee bezig waren en wat ze nodig hadden om actief te blijven werken aan hun feedbackgedrag.

| Data | Bijeenkomsten | Inhoud |
|----------|-----------------------|--|
| november | Professionalisering 1 | 0-meting en presentatie feedback |
| november | Professionalisering 2 | Leerling-enquête en eigen leerdoelen |
| december | Professionalisering 3 | Video Interactie Begeleiding en concrete acties |
| december | Professionalisering 4 | Acties bespreken en leerling-interview |
| januari | Professionalisering 5 | Invulling op basis van input deelnemers; casussen |
| februari | Professionalisering 6 | Invulling op basis van input deelnemers; Scaffolding |
| maart | Professionalisering 7 | 1-meting en eindpresentaties |

Welke instrumenten en analyse?

Terugkijkend op de drie cursusjaren is het allereerst belangrijk om te melden dat de focus van de docent-onderzoekers gedurende die drie jaar is verschoven. In 2012-2013 is er een kwantitatieve benadering geweest waarin men vooral wilde blootleggen hoe de leergang gewaardeerd werd door de deelnemers. Daaruit volgde onder andere een helder beeld betreffende de verschillende onderdelen waaruit de leergang is opgebouwd en in hoeverre de deelnemers deze leerzaam en leuk vonden, of juist vervelend en / of niet leerzaam.

Echter, deze kwantitatieve benadering leverde weinig inhoudelijke opbrengsten op. Over de daadwerkelijke ontwikkeling van de deelnemers en mogelijke veranderingen in het feedbackgedrag konden geen uitspraken gedaan worden. Daarom is in 2013-2014 gekozen voor een meer kwalitatieve benadering, die bij het kleine deelnemersaantal meer passend leek. De focus van het onderzoek breidde zich uit: er werd naast de waardering ook gekeken naar de individuele ontwikkeling en leeropbrengst van de deelnemers. In 2014-2015 is deze focus voortgezet.

Er zijn data verzameld door middel van diverse instrumenten:

1. Evaluatieformulieren
2. Leerlingenquête
3. Leerdoelen per persoon
4. Kennismeting onder docenten
5. Video-observatie
6. Nametingen van instrument 2, 4 en 5

De gekozen instrumenten leverden veel data op. Hier wordt besproken op welke manieren data verzameld en daarna weergegeven is:

1. Op de **evaluatieformulieren** vulden deelnemers na iedere bijeenkomst cijfers van 1 tot 5 in voor de waardering en de leeropbrengst per onderdeel. Zo werd inzichtelijk gemaakt welke onderdelen zij het meest leerzaam of leuk vonden. Uiteraard vielen ook de onderdelen op die juist niet gewaardeerd werden of die minder leerzaam bevonden werden. De docent-onderzoekers konden via dit middel ook zien wat de gemiddelde mening was van de groep betreffende de leergang. In de evaluatieformulieren moesten de deelnemers ook steekwoorden opschrijven betreffende de verschillende onderdelen. Al deze steekwoorden zijn geclusterd in Wordles, woordcollages waarin de grootste woorden het vaakst zijn genoemd.

Nevenstaand een voorbeeld van zo'n Wordle. Op deze manier wordt een impressie gegeven van hoe lastig, leuk of uitdagend een deelnemer de leergang heeft gevonden. In dit geval zijn dus de woorden leerzaam, confronterend en samenwerking het vaakst genoemd.

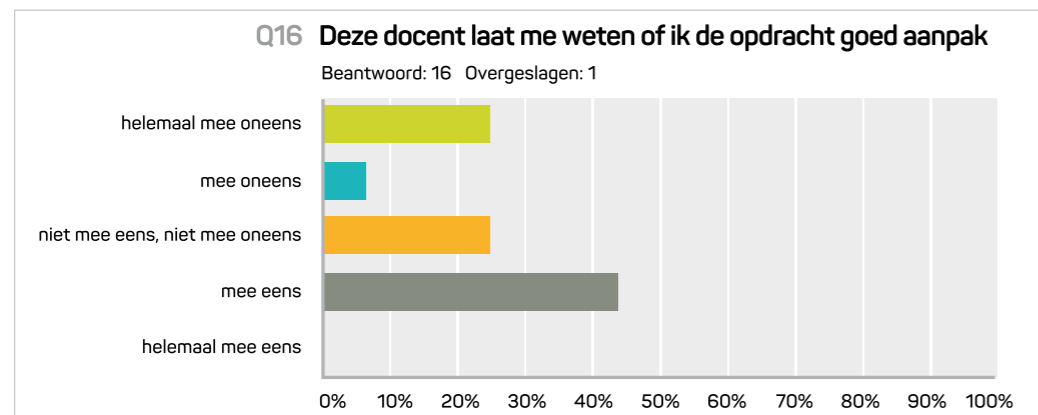


Waardering en Leeropbrengst van de bijeenkomsten:



Bovenstaande weergave laat zien welke onderdelen van de bijeenkomsten het meest en minst gewaardeerd werden. Daarnaast is te zien welke onderdelen hoger en lager scoorden op leerzaamheid. Hier constateerden de onderzoekers dat hoe leuk en leerzaam niet altijd samengaan. Ook dat is interessant voor toekomstige invulling van een professionaliseringstraject.

2. In de **leerlingenquête** konden leerlingen aangeven in hoeverre zij bepaalde feedback-interacties terugzagen per docent. Deze werden vervolgens in percentages weergegeven. De leerlingenquête is ontworpen in samenspraak met de universiteitsopleider en bevat 25 vragen met een focus op de diverse feedbackniveaus (taak, proces, interactie, persoon) en dimensies (feed up, back, forward). De docent bepaalde zelf in welke groep hij deze enquête wilde afnemen. Hieronder is een voorbeeld te zien van een enquêtevraag.



De leerlingenquête gaf de docent-onderzoekers een beeld van de mening van de leerlingen ten opzichte van het feedbackgedrag van de docent. Door een 0-meting en een 1-meting af te nemen, kon in kaart gebracht worden of de mening van de leerlingen veranderde. De docent-onderzoekers hebben er voor gekozen om in te

zoomen op vragen uit de enquête die overeenkwamen met de leerdoelen van de deelnemende docenten. Dat was immers ook het terrein waar verandering op bewerkstelligd kon worden door de deelnemer.

3. Vervolgens werd de leerlingenquête ook door de deelnemers gebruikt om een **eigen leerdoel** op te stellen, naar aanleiding van wat leerlingen hadden geantwoord. Zo heeft onderstaande docent bijvoorbeeld geconstateerd dat leerlingen haar feedback niet altijd als bruikbaar ervoeren. En dat leerlingen niet altijd vragen stelden wanneer zij iets niet begrepen. Op deze manier bepaalde iedere deelnemer zelf, op basis van input van de leerlingen, aan welk leerdoel op gebied van feedback hij of zij graag wilde werken.

Leerdoelen

Leerdoel 1 : Ik wil leren feedback te geven op een geschikt moment.

Leerdoel 2 : Ik kan tijdens de les de methode scaffolding toepassen bij mijn leerlingen.

4. In de **kennismeting** werd onder de deelnemers de voorkennis over feedback getest. De 1-meting, die werd afgenomen aan het einde van het traject, liet zien in welke mate kennis was toegenomen. Bij onderstaande deelnemers is te zien dat er in de 0-meting vrij 'vaag' en beknopt wordt geantwoord, terwijl bij de nameting op dezelfde vraag meer specifiek wordt geantwoord en ook teruggegrepen wordt op onderdelen van het feedbacktraject (in het linker voorbeeld de leerlingenquête en in het rechter voorbeeld de inhoudelijke concepten). Zo kan geconstateerd worden dat de kennis is toegenomen en concreter is geworden.

Kennismeting

feedback 0-meting en 1-meting:
afgenomen vooraf en na afloop van het traject

VRAAG: "Ik wil de kwaliteit van de feedback die ik aan leerlingen geef, verbeteren." Motiveer je antwoord.

0-meting: Dat kan altijd.

1-meting: Klopt. Uit de enquête is gebleken dat niet alle leerlingen mijn feedback helemaal begrijpen of even bruikbaar vinden. Hier zou ik graag aan willen werken.

Kennismeting

feedback 0-meting en 1-meting:
afgenomen vooraf en na afloop van het traject

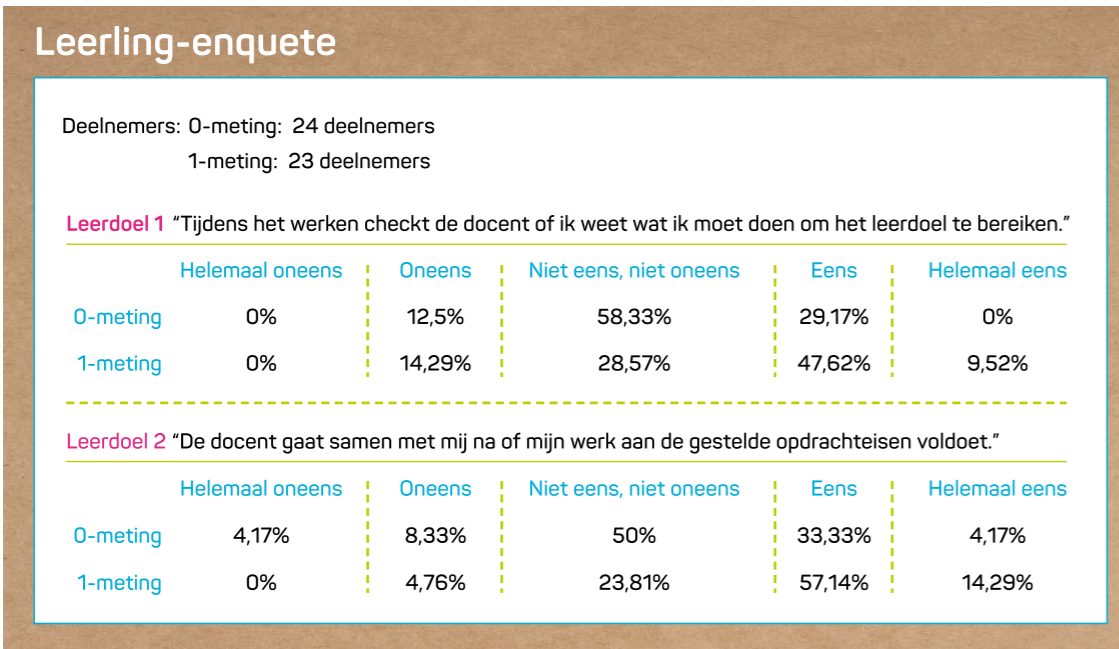
VRAAG: Wat is jouw definitie van feedback?

0-meting: Terugkoppeling.

1-meting: Antwoord geven op de vragen: Waar sta ik? feedback. Waar wil ik naartoe? feedup. Welke hulp heb ik daar bij nodig? feedforward.

5. Verder zijn er **video-observaties** uitgevoerd waarin studenten het (zichtbare) feedback gedrag van de deelnemers analyseerden. Er werd geturfd hoe vaak er feedback werd gegeven op welke niveaus (taak, proces, interactie, persoon) en dimensies (feed up, back, forward). Voor de rapportage van dit deelonderzoek verwijzen we naar het betreffende onderzoeksverslag.
6. Tot slot werden voor instrument 2, 4 en 5 een **nameting** gedaan en werd er een vergelijking gemaakt tussen de voor- en nameting. Zo is bij onderstaande docent zowel voor leerdoel 1 als 2 een positieve verschuiving te zien in de percentages leerlingen. Bij de nameting zijn meer leerlingen het 'eens' of 'helemaal eens' met de stellingen. Hoewel niet bevestigd kan worden dat deze veranderingen te danken zijn aan het feedbacktraject, geeft het wel een positieve ontwikkeling weer.

Uiteindelijk zijn de uitkomsten van de analyses gepresenteerd op persoonlijke certificaten voor de deelnemers. Daarnaast zijn in het onderzoeksverslag van de docentonderzoekers nog een aantal conclusies getrokken over de gehele groep, zoals het totaalcijfer voor de leerang en de meest/minst leerzame onderdelen.



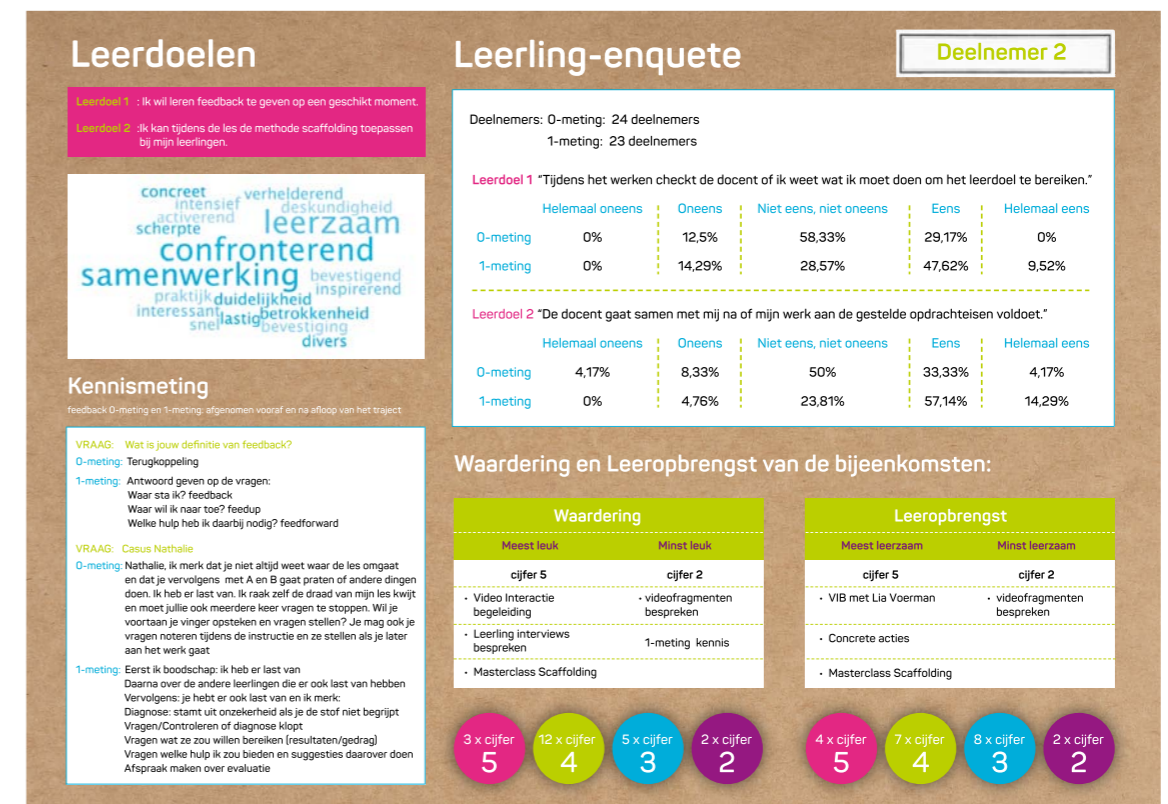
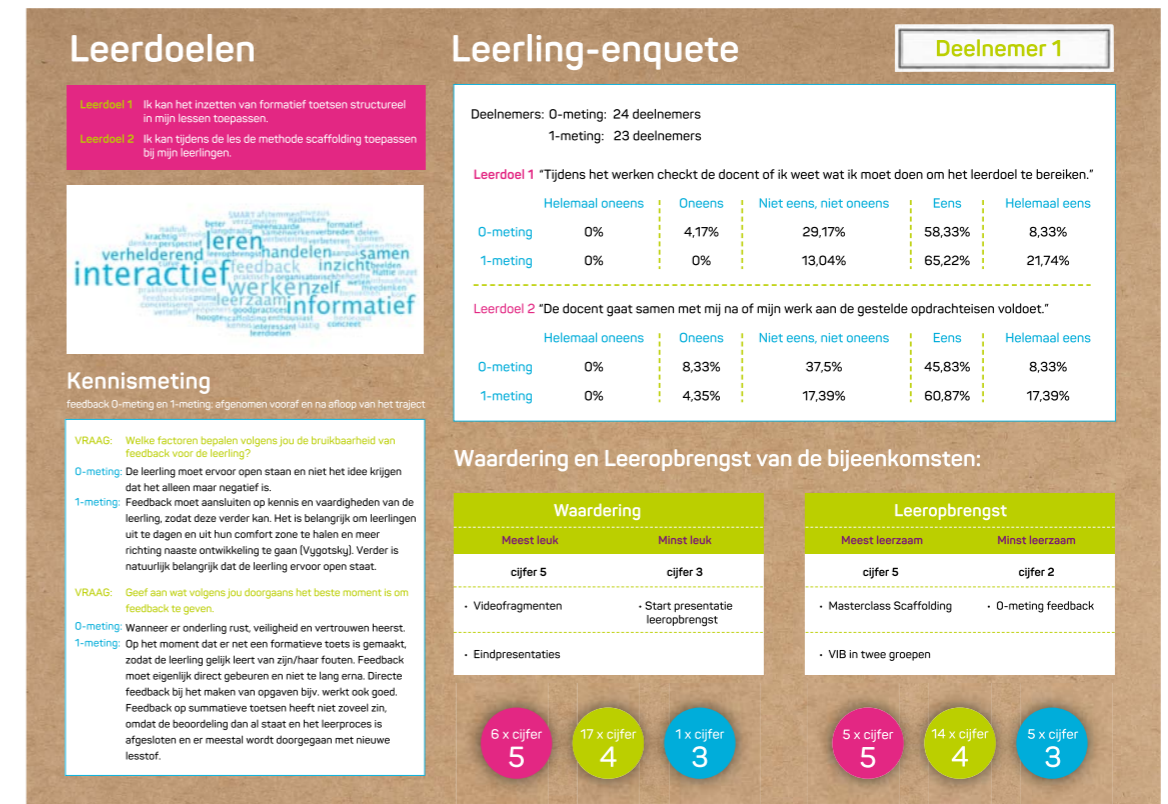
Wat waren de resultaten?

In eerste instantie bekeken de docent-onderzoekers dus alleen de tevredenheid, die bij de eerste lichting erg hoog was. Het totale traject werd gewaardeerd met gemiddeld een 8,4. Daarnaast is inhoudelijke feedback van collega's meegenomen in de invulling van het volgende trainingsjaar, zoals de behoefte aan wat meer werktijd binnen de bijeenkomsten.

De deelnemers van het tweede jaar beoordeelden het traject met een 7,6 - ruim voldoende maar lager dan de eerste groep. De deelnemers van de derde lichting beoordeelden het traject gemiddeld met een 7,4. De vrijwilligheid van deelname kan hierbij van invloed zijn geweest op de beoordeling van het traject.

Zoals genoemd hebben de docent-onderzoekers het tweede jaar gekozen voor een meer kwalitatieve benadering: hoe ziet de tevredenheid en de ontwikkeling van het leertraject per deelnemer eruit?

Daarom is er voor gekozen om de resultaten per deelnemer te presenteren in een visuele weergave. Zo kan per docent in één oogopslag bekeken worden welke leerdoelen deze had, met welke steekwoorden het traject wordt omschreven, welke onderdelen meer of minder in de smaak vielen en wat verschillen waren tussen de voor- en nameting van de diverse ingezette meetinstrumenten. De diverse instrumenten die hierboven zijn uitgelegd, worden hier dus gezamenlijk in afgebeeld.



Wat zijn de conclusies?

Algemeen gezien wordt er positief teruggekeken op de afgelopen jaren ProFeed. Allereerst is er een professionaliseringstraject ontwikkeld dat een stevige basis heeft in de vakliteratuur. Er is voldaan aan diverse essentiële wensen die bepalend zijn voor een traject dat zinvol ervaren wordt en aansluit bij de onderwijspraktijk. Daarmee is de eerste onderzoeksvraag: *“Hoe kunnen docenten op UniC geschoold worden om feedback effectiever in te zetten?”* beantwoord.

Vervolgens bleek het traject bij implementatie onder een eerste groep deelnemers – zoals gehoopt – zeer positief gewaardeerd te worden. Ook in de jaren daarna zijn steeds evaluatieformulieren bijgehouden en uitgewerkt en waren de reacties overwegend positief. Een aantal onderdelen scoorde ieder jaar hoog, zoals de masterclass Scaffolding en de Video Interactie Begeleiding. Enkele onderdelen werden gemiddeld laag gewaardeerd zoals de kennismeting (niet leuk maar wel nuttig) en andere onderdelen werden door verschillende deelnemers erg wisselend beoordeeld. Daarmee is de vraag: *“Hoe reageren de deelnemers op de verschillende onderdelen van de leergang?”* beantwoord.

Tegelijkertijd zijn er diverse meetinstrumenten ontwikkeld en uitgezet, in samenwerking met COLUU studenten en in samenspraak met meerdere onderzoeksbegeleiders. Tijdens het jaar waarin de tweede lichting deelnemers startte, is onderzoek gedaan naar een manier om meer en beter gebruik te maken van alle onderzoeksinstrumenten. Daardoor werd de benadering meer kwalitatief en kwam er per deelnemer een duidelijker inzicht in de inhoud, individuele tevredenheid en ontwikkeling. Daarna werd bij een derde lichting deelnemers de verzameling van de informatie en de weergave van de resultaten nog verder verbeterd, wat uiteindelijk heeft geleid tot een mooie weergave van de opbrengsten van ons feedbacktraject. Hiermee kon een voorzichtig antwoord worden geformuleerd op de tweede deelvraag: *“Welke toename zien we in de kennis en vaardigheden van de deelnemers?”* Bij de meeste deelnemers werd in de nameting van de kennistest zichtbaar uitgebreider en / of meer gestructureerd antwoord gegeven. Ook worden er meer ‘vaktermen’ gebruikt zoals het onderscheid in feed up, back en forward. Verder werd bij meerdere deelnemers ook een positief effect in de leerlingenquête onderscheiden. Leerlingen veranderen positief van mening wat betreft opgemerkt docentengedrag, zoals het uitleggen van leerdoelen, het aanspreken op werkhouding en het controleren van voortgang. Daarvan kan echter niet worden bevestigd of er een verband is met het volgen van de feedbacktraining. Ook kwam het voor dat deelnemers om diverse redenen moeite hadden met het afnemen van de nameting van de leerlingenquête. Soms ging het om examengroepen die rond de nameting (april) al geen lessen meer volgden. Of de deelnemer vergat het, werd ziek of de lestijd was dusdanig volgepland dat er geen 20 minuten gemist konden worden.

De derde deelvraag luidde: *“Welke veranderingen zijn zichtbaar in het feedbackgedrag van de deelnemers?”* Bij deze deelvraag ging het om de video-opnames waarin feedbackinteracties geturfd werden. Ook deze vraag bleek moeilijk sluitend te beantwoorden, mede omdat het coderen en scoren van feedbackgedrag moeilijk af te stemmen was tussen de verschillende student-onderzoekers. Ook kon er slechts beeldmateriaal van korte duur worden gecodeerd omdat het proces erg arbeidsintensief bleek te zijn. Voor een weergave van de resultaten verwijzen we naar het deelonderzoek van de COLUU studenten.

Natuurlijk was het onderzoek naar de tevredenheid en opbrengsten van onze feedbacktraining niet zonder gebreken. Zoals eerder genoemd kan niet bewezen worden of veranderingen tussen voor- en nametingen te danken zijn aan de feedbacktraining, of dat andere factoren hier verklarend voor zijn. Zo kan de dynamiek van

een klas veranderen, de docent kan middelen inzetten die door leerlingen niet worden opgemerkt, of leerlingen veranderen zelf en vullen een enquête dus anders in. Hetzelfde kon gezegd worden over het uitblijven van verandering – wellicht was een langer tijdsbestek nodig om daadwerkelijke veranderingen in feedbackgedrag van een docent adequaat te monitoren.

Toch kijken de docent-onderzoekers met grote tevredenheid terug op deze intensieve ProFeed-periode, waarin feedback op UniC aanzienlijk meer aandacht heeft gekregen. Vijfentwintig collega’s hebben hard gewerkt aan individuele leerdoelen binnen dit thema. Wanneer zij hierin blijven groeien, hun leeropbrengst uitwisselen en zo ook andere collega’s prikkelen om kritisch te blijven kijken naar hun feedbackgedrag, dan is dat een prachtige opbrengst.

Implicaties voor de onderwijspraktijk?

De feedbacktraining die is uitgevoerd op UniC, zou zeker ook op andere scholen kunnen plaatsvinden. Daarbij kan eventueel nog de inhoud worden aangepast op basis van de wensen van de deelnemers. Ook kan het onderzoek zoals wij hier hebben uitgevoerd, worden ingezet bij andere professionaliseringstrajecten. Dus het systematisch bijhouden van de waardering van een traject, per bijeenkomst maar ook per onderdeel. Daarnaast is het monitoren van de ontwikkelingen van deelnemers erg interessant en kunnen daar nog verdere stappen in worden gezet. Daarbij moet ook per instrument worden nagegaan of het passend is binnen de context van een professionalisering. Hopelijk kunnen scholen inspiratie opdoen uit het lezen van dit boek en het hier delen van onze en andere onderzoekstrajecten.

Voor een meer gedetailleerd inzicht in ons onderzoeksproces verwijzen we graag naar de eindrapportages van ieder onderzoeksjaar: *‘Feedback op UniC’* door Annemieke Offerman, Joris Borgdorff, Annet Willigenburg en Willemijn Ruissen.

Referenties

- de Boer, R., Pothoven, M. Hogebrug, R., Coops, R., van der Wal, W., & de Vries, J. (2014). *FeedBack: een UniCe ervaring. Onderzoek ter controle van de effectiviteit van het feedback-professionaliseringstraject op UniC*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Cammen, M. van der, Gaasendam L., Lozano Parra, S., Vrie, S. van de, Woud, M. van 't, &
- Wouters, C. (2015). *ProFeed: Een onderzoek naar het effect op feedback-gedrag van een professionaliseringsinterventie over feedback voor docenten*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Kalkman, F., Dragt, E., Van den Berg, L., & Zantboer. (2013). *Verrek, Feedback! Onderzoek ter controle van de effectiviteit van het feedbackprofessionaliseringstraject op UniC*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited. *Training and Development*, 50(1), 54-59.
- van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON/ Expertisecentrum Leren van Docenten.



Feedback geven: zo geleerd?

Onderzoek naar het effect van professionaliseringsactiviteiten op het feedbackrepertoire van docenten op De Werkplaats

6 Feedback geven: zo geleerd?

Onderzoek naar het effect van professionaliseringsactiviteiten op het feedbackrepertoire van docenten op De Werkplaats

Stefan Rutenfrans & Sara Jabri van de Werkplaats Kindergemeenschap

Samenvatting

In dit hoofdstuk beschrijven wij -twee docentonderzoekers op De Werkplaats Kindergemeenschap in Bilthoven- hoe we geprobeerd hebben om docenten op onze school (nog) beter te laten worden in het geven van feedback aan leerlingen. Wij ontwikkelden zelf de professionaliseringsactiviteiten en onderzochten het effect ervan op het feedbackgedrag van de docenten aan de hand van enquêtes en logboeken. In de loop van drie jaar hebben we de professionaliseringsactiviteiten voortdurend bijgesteld. Uiteindelijk ontwikkelden we een format waar wij én de deelnemende docenten (ca. 85 % van de totale docentenpopulatie op De Werkplaats) tevreden over zijn, mede omdat het format overdraagbaar is. We kunnen op basis van de enquêteresultaten helaas geen uitspraken doen over het effect van onze professionaliseringsactiviteiten. Uit andere bronnen maken wij echter op dat ze wel degelijk een positieve impuls hebben gegeven om het feedbackgedrag van onze docenten te verbeteren.

Inleiding

De Werkplaats in Bilthoven is een school voor vmbo-tl, havo, vwo en gymnasium. De school telt ongeveer 1250 leerlingen en 150 docenten die verdeeld zijn over 7 verschillende teams. De Werkplaats heeft vier kernwaarden: samenwerking, gelijkwaardigheid, betrokkenheid en duurzaamheid. Deze kernwaarden geven richting aan het gedrag van werkers (zo worden de leerlingen genoemd op De Werkplaats) en medewerkers (docenten en ondersteunend personeel).

Missie

De Werkplaats inspireert en motiveert jonge mensen "om zich door allerlei soorten werk naar hun eigen aard en aanleg te ontwikkelen" en zo samen te "worden wie zij zijn", in een vorm van onderwijs die zich steeds vernieuwt, passend bij de jonge mensen van nu en de tijd waarin zij leven, met de door Kees Boeke gegeven "kaders en richting" als uitgangspunt.

Visie

De Werkplaats wil jonge mensen serieus nemen vanuit de overtuiging dat zo met hen gebouwd kan worden aan een rechtvaardige en verdraagzame samenleving, waarin zij zich met elkaar in verscheidenheid en overeenkomst verbonden weten. De volwassenen helpen hen bij hun ontwikkeling door het bieden van verantwoordelijkheid in een leeromgeving met veel ruimte voor samen leren en creëren. In de Werkplaats bouwen zij met hoofd, hart en handen aan een wereld vol mogelijkheden.

Aanleiding voor het onderzoek

Het vernieuwde onderwijsstelsel van de Werkplaats was de aanleiding voor het opzetten en onderzoeken van een professionaliseringstraject (in dit hoofdstuk soms ook *themabijeenkomsten of training* genoemd) rondom feedbackgedrag. Sinds 2006 wordt er lesgegeven in een nieuw schoolgebouw en er wordt gewerkt met een ander onderwijsconcept. Leerlingen brengen ongeveer de helft van de tijd in een domein door; een grote werkruimte waar zij zelfstandig kunnen werken. Leerlingen krijgen minder klassikaal instructie. In het domein kunnen allerlei werkvormen plaatsvinden. Er kan zelfstandig gewerkt worden en samengewerkt worden in groepen van wisselend formaat. Met dit stelsel wordt getracht tegemoet te komen aan verschillen die er bestaan tussen leerlingen, bijvoorbeeld op het gebied van leerstijl en zelfstandigheid. Binnen het onderwijsstelsel wordt er veel tijd besteed aan het individuele leerproces van leerlingen. Daardoor is er een grote behoefte ontstaan om leerlingen hierbij optimaal te kunnen begeleiden. Het toepassen van een uitgebreid feedbackrepertoire, met veel verschillende docentengedragingen, lijkt daarbij nodig. De Werkplaats hecht waarde aan het vergroten van het feedbackrepertoire van docenten om zodoende leerprocessen van leerlingen meer te stimuleren en nog beter te begeleiden. We hebben daarom gedurende 3 schooljaren tijd gekregen binnen reguliere teambijeenkomsten om samen met de docenten aan de slag te gaan met het thema mondelinge feedback. De onderzoeksvragen die hierbij geformuleerd zijn zien er als volgt uit:

Jaar 1 In hoeverre vergroten zes themabijeenkomsten over mondelinge feedback het feedbackrepertoire van docenten in de perceptie van leerlingen en in de perceptie van de docenten zelf en hoe worden de themabijeenkomsten ervaren door docenten?

Jaar 2 Wat is volgens twee groepen docenten, die ieder een eigen professionaliseringstraject over feedback doorlopen, de leeropbrengst ervan, hoe komt die volgens hen tot stand en zijn er daarbij verschillen te ontdekken tussen de twee groepen?

Jaar 3 In hoeverre verschilt de mondelinge feedback die leraren nu (april 2015) geven aan leerlingen op De Werkplaats met de mondelinge feedback die leraren gaven tot oktober 2012, volgens zowel leerlingen als leraren zelf en zijn daarbij verschillen waar te nemen tussen teams die 1 jaar en teams die 3 jaar themabijeenkomsten hebben bijgewoond?

Theoretisch kader

Tijdens de training is gebruik gemaakt van het werk van Hattie & Timperley (2007). Zij definiëren feedback als *'informatie van een docent aan een leerling, die bedoeld is om het gat tussen de huidige situatie en het doel te verkleinen'*: een docent is gedurende het proces telkens bezig met 'terugkoppeling', opdat de leerling aan het denken wordt gezet en stappen onderneemt om het product te verbeteren. Hattie en Timperley onderscheiden vier niveaus van feedback: feedback op de *taak*, feedback op het *proces* waarmee de taak tot stand komt, op *zelfregulatie* van de leerling en feedback op de *leerling als persoon*. Zij koppelen de vier niveaus van feedback aan een indeling van feedback in *feed up* (beschrijving van het einddoel), *feed back* (beschrijving van prestaties leerling tot nu toe) en *feed forward* (beschrijving van stappen die leerling nu kan zetten om einddoel te bereiken). De professionaliseringsactiviteiten zijn gericht op een specifieke doelgroep: docenten met (over het algemeen) jarenlange ervaring voor de klas, die werken in een vast team. Tijdens het vormgeven van de professionaliseringsactiviteiten is rekening gehouden met een aantal thema's en met de omstandigheden op school. Zo is er rekening gehouden met het onderwijskundige gedachtegoed van

de school. Het *constructivisme* past sterk bij de identiteit van de Werkplaats: deze onderwijskundige stroming stelt dat mensen leren doordat zij zelf kennis construeren en leren door ervaring. Uit onderzoek blijkt dat de professionalisering van docenten wordt bepaald door diverse factoren die effect hebben op elkaar: de inhoud van de professionaliseringsactiviteit, de kwaliteiten van de docent, de veranderingen in gedrag van de docent en de effecten op leerlingresultaten. Deze vier factoren en hun interactie kunnen op allerlei mogelijke manieren plaatsvinden. Zo kan een uitbreiding van het gedragsrepertoire van een docent, zowel door leerlinggedrag als door een toename van kennis over leren, tot stand komen (Van Veen, Zwart, en Meirink, 2011).

In het onderzoek van Clarke en Hollingsworth (2002) wordt een model gepresenteerd hoe leraren professioneel groeien. Binnen dit model worden vier velden onderscheiden:

- Externe bron van informatie of prikkels
- Professionele experimentatie
- Opvallende uitkomsten ('salient outcomes') van experimentatie
- Kennis, visies en houding

Tijdens het professioneel groeien van docenten wordt voortdurend geschakeld tussen deze velden. Zo wordt op basis van nieuwe informatie geëxperimenteerd op de werkvloer en komen daar opvallende uitkomsten uit die kunnen leiden tot nieuwe inzichten en handelingskennis. Reflecteren vormt een onmisbaar onderdeel binnen dit model samen met een koppeling aan de eigen beroepspraktijk zoals ook Van Veen en collega's het al in 2011 vaststelden. Wij hebben deze vier velden gebruikt bij het vormgeven van de bijeenkomsten. Uit de door ons bestudeerde theorie zijn diverse inzichten te halen die als inspiratie dienden bij het ontwerpen van de professionaliseringsactiviteiten op de Werkplaats gedurende de drie jaren:

1. **Het leren in een gemeenschap van docenten werkt goed.** Daarom hebben we ervoor gekozen om de training plaats te laten vinden binnen de bestaande teamstructuur. Er zijn op de Werkplaats zeven teams die samenwerken in het geven van onderwijs aan bepaalde jaarlagen. Zij wisselen op vaste tijdstippen hun ervaringen uit in vergaderingen.
2. **Autonomie van de professional moet in acht genomen worden.** Leraren werken sterk autonoom. In de bijeenkomsten moet er aandacht en ruimte zijn voor de inbreng van de leraren zelf. Daarnaast moeten er keuzes gegeven worden in wat er precies besproken wordt zonder daarbij al te veel af te wijken van thema's die door ons als trainers aangedragen worden.
3. **Leren door te ervaren is krachtig.** De professionaliseringsactiviteiten moeten werkvormen bevatten waarin het oefenen en het delen van ervaringen rondom feedback centraal staan, zodat zoveel mogelijk deelnemers ervaringen opdoen die aansluiten bij hun eigen ervaring, houding en gedachtengoed.
4. **Verbinding met eigen lespraktijk is noodzakelijk.** Docenten leren meer en stellen zich meer open voor de activiteit als deze direct verbonden is aan hun eigen lespraktijk of professionele problemen.
5. **Veelvuldig reflecteren is essentieel.** Regelmatig reflecteren op professionele experimentatie, de opvallende uitkomsten daarvan en de eigen kennis, visie en houding is noodzakelijk om groei van docenten mogelijk te maken.

Beschrijving professionaliseringstraject

Jaar 1

We hebben ervoor gekozen om de training te geven aan de bestaande teams van docenten. Zij zien elkaar vaak en kennen elkaar goed. Dat draagt bij aan de sfeer tijdens de training en vergroot de kans dat er een vertaalslag ontstaat tussen de training en de werkvloer, aangezien ze daar in dezelfde samenstelling opereren. In de school werd zes maal een half uur ter beschikking gesteld.

In de eerste bijeenkomst werd een introductie gegeven op het onderwerp feedback en werd het professionaliseringstraject toegelicht. Bij de volgende drie bijeenkomsten over *feed up*, *feed back*, *feed forward* werd er begonnen met een stuk theorie over één van deze drie feedback-varianten, waarbij ook de vier niveaus aan bod kwamen (*taak*, *proces*, *zelfregulatie* en *leerling als persoon*). De leidende gedachte hierbij was dat goede feedback alle drie de varianten behelst (*feed up*, *- back* en *- forward*) en dat alle niveaus vertegenwoordigd moeten zijn. In het tweede onderdeel van de bijeenkomsten werd bekeken of dit laatste het geval was in de eigen lespraktijk, waarbij ook videobeelden uit onze eigen lespraktijk aan bod kwamen. In de vierde bijeenkomst lieten we docenten vormen van feedback voordoen, waarna de andere docenten commentaar gaven. In de vijfde bijeenkomst werden de enquêteresultaten van de leerlingen over het feedbackgedrag van docenten besproken in vergelijking met hun eigen enquêteresultaten. Aan de hand van die resultaten werd met het hele team nagedacht over hoe een specifieke vorm van feedback beter kan worden ingezet. De zesde bijeenkomst diende als evaluatie van het traject. Hoe hadden de deelnemers het ervaren en wat kon er worden verbeterd? Deze bevindingen werden gebruikt om het professionaliseringstraject van het jaar erna te verbeteren. Aan het einde van elke bijeenkomst werden de docenten gevraagd te noteren wat zij die bijeenkomst geleerd hadden. Zij formuleerden in een digitaal logboek (gemaakt met *Socrative*) een voornemen om in de komende weken mee te oefenen. De functie van het logboek was om hen zelf te laten nadenken over mogelijke toepassingen van de theorie. Daarnaast diende dit logboek om het leren van de docenten te kunnen volgen en er verslag van te doen in dit onderzoek.

Jaar 2

Tijdens ons eerste jaaronderzoek hebben we nauwelijks veranderingen in feedbackgedrag van docenten vast kunnen stellen. Ons vermoeden was dat er meer tijd en aandacht nodig was om daadwerkelijk het feedbackgedrag te veranderen. Vandaar dat we ervoor gekozen hebben de docenten van het eerste jaar (team 5 en 6) opnieuw training te geven in de vorm van drie nieuwe themabijeenkomsten. Om het voor hen interessant te houden hebben we twee nieuwe theoretische componenten toegevoegd: informatie over Scaffolding en een impressie van 'The classroom experiment', een interessante video die grotendeels draait om het succesvol toepassen van feedback, gemaakt door professor Dylan Wiliam, YouTube, episode 1 en 2. Daarnaast werden er vier themabijeenkomsten georganiseerd voor een nieuwe groep docenten (team 4 en 7). De bijeenkomsten duurden drie kwartier, met uitzondering van één bijeenkomst die anderhalf uur duurde. Deze bijeenkomsten hadden ongeveer dezelfde opzet als die uit het eerste jaar aangevuld met de verbeteringen die genoemd werden bij de evaluatie: theorie rond feedback, compacter aanbieden en in hoger tempo. We zijn van drie bijeenkomsten naar één gegaan; hebben een ander moment op de dag (aan begin van teamtijd i.p.v. aan einde) voor de bijeenkomsten genomen; er is meer tijd vrijgemaakt om ervaringen uit te wisselen met collega's en om een sterkere koppeling aan te brengen met de eigen lespraktijk hetgeen wil zeggen: minder praten in zijn algemeenheid over feedback en meer over feedback bij een concrete onderwijsactiviteit. De sterkere

koppeling met de eigen lespraktijk hebben we vormgegeven door de docenten te laten focussen op één van vier concrete activiteiten waarbij docenten doorgaans veel feedback geven:

- het bespreken van een test
- het afnemen van een mondeling bij talen
- het uitvoeren van een lesactiviteit in het domein
- een presentatie door leerlingen voor de klas

Deelnemers die dezelfde activiteit gekozen hadden, werden bij elkaar gezet in een groepje en wisselden informatie uit over hoe zij die activiteit organiseerden voor hun leerlingen. Gekoppeld aan het derde uitgangspunt (leren door te ervaren) hebben we docenten in een vroeg stadium gevraagd om eigen leerdoelen op te stellen en ermee aan de slag te gaan. Daarnaast hebben we veel verschillende werkvormen toegepast, zodat verschillende leerstijlen bediend werden. Gekoppeld aan het vijfde uitgangspunt (veelvuldig reflecteren is essentieel) hebben we reflecteren een vast onderdeel gemaakt van elke themabijeenkomst aan de hand van logboeken.

Jaar 3

Een punt dat overduidelijk uit de evaluatiebijeenkomsten kwam bij vrijwel alle teams is de behoefte om aan één gezamenlijk thema te werken. Onze focus uit het tweede jaar op vier lesactiviteiten bleek nog te breed. Door ons te richten op één feedbackactiviteit waar iedereen mee te maken krijgt, creëer je meer eigenaarschap en één gemeenschappelijke 'taal'. Vandaar dat we ervoor gekozen hebben om onze professionaliseringsactiviteiten te richten op het overkoepelend thema grote samenwerkingsopdrachten/sectorwerkstuk /profielwerkstuk (PWS), waarbij het ervan afhangt of de teams ermee werkten of niet.

In dit derde jaar van ons trainingstraject werden drie nieuwe teams betrokken, waarmee nu ongeveer 85% van ons lerarenbestand in aanraking zou komen met onze training. In team 5 en 7 (de eindexamenteam) richtte men zich op het profielwerkstuk. Team 2 (vmbo 3/4) en team 6 (vwo 3/4) gingen aan de slag met het sectorwerkstuk en resp. grote praktische opdrachten. In de onderbouwteams (1, 3 en 4) lag de focus eveneens bij grote samenwerkingsopdrachten. De bijeenkomsten vonden plaats tijdens de reguliere overlegmomenten. Er was dit jaar meer tijd ingeruimd: ongeveer 5 kwartier per bijeenkomst.

In alle teams werden drie bijeenkomsten georganiseerd. In de teams die voor het eerst meededen werd heel kort het schema (indeling van feedback van Hattie & Timperley behandeld). De *eerste bijeenkomst* in alle teams draaide om het introduceren van een grote samenwerkingsopdracht (of PWS/ Sectorwerkstuk) en de beschrijving van het einddoel (*feed up*). De leraren werden in teamoverstijgende groepjes verdeeld van ongeveer 4 personen en wisselden in ongeveer 40 minuten uit hoe zij dat deden in de praktijk. Vooral de mix van de verschillende teams werd daarbij als prettig ervaren. Elk groepje had een gespreksleider die ervoor zorgde dat alle personen aan het woord kwamen. Vooraf kregen de groepjes een 'praatpapier' mee waar vragen op stonden die gebruikt konden worden tijdens het uitwisselen, bijvoorbeeld: "Wat zou jij over willen nemen van het systeem van je buurman?". Na het uitwisselen was er een centrale afsluiting waarbij we de dagopbrengst vastlegden op een white-board. Centrale vraag was: "Wat neem je mee van deze bijeenkomst voor je eigen lespraktijk?".

De *tweede bijeenkomst*, ongeveer drie maanden later, werd begonnen met een terugblik op de dagopbrengst van de eerste bijeenkomst. De leraren kregen de kans om te vertellen wat ze ermee hadden gedaan. Vervolgens was er weer 40 minuten tijd om uit te wisselen hoe iedereen leerlingen aanstuurde *tijdens* het werken aan een grote samenwerkingsopdracht (feed back / feed forward). De bijeenkomst werd weer afgesloten met het vaststellen van de dagopbrengst.

De *derde bijeenkomst*, drie maanden later, begon weer met het terughalen van de dagopbrengst van de vorige keer. Vervolgens was er weer tijd om uit te wisselen. Nu ging het over het geven van feed back *na afloop* van de samenwerkingsopdracht. Daarna stelden we de dagopbrengst vast en we eindigden met een schriftelijke evaluatie van de bijeenkomsten dit jaar.

Methode

Jaar 1

Er is met behulp van een enquête onder leerlingen en docenten onderzoek gedaan naar het feedbackgedrag van docenten uit vier van de zeven teams (team 4, 5, 6 en 7), bestaande uit ongeveer 75 docenten en leraren in opleiding. Team 5 en 6 deden tijdens zes themabijeenkomsten van ieder een half uur kennis op over feedback. Team 4 en 7 niet: zij fungeerden in ons onderzoek als controlegroep. De twee docententeams die wel deelnamen aan het professionaliseringstraject bestonden uit respectievelijk 18 docenten die lesgeven aan havo 3, 4 en 5 en negen docenten die lesgeven aan vwo 3 en 4.

Direct na de eerste themabijeenkomst werd een nulmeting gedaan binnen de vier teams die uiteraard ervoor had moeten plaatsvinden, maar dat was helaas niet te organiseren. De nulmeting moest in kaart brengen hoe de leerlingen uit de diverse teams de feedback ervaren van hun docenten. De nulmeting werd ook afgenomen onder de docenten van team 4 tot en met 7. Na de themabijeenkomsten werd de enquête opnieuw afgenomen en geanalyseerd.

Jaar 2

Er is met behulp van logboekjes onderzoek gedaan naar hoe docenten de training ervoeren. De teams die voor het eerst aan de training meededen waren team 4 (klas 1 en 2 havo/vwo/gymnasium) en team 7 (klas 5 en 6 vwo), bestaande uit ongeveer 40 docenten en leraren in opleiding. Team 5 en 6 deden voor het tweede jaar mee aan een training van drie bijeenkomsten.

Jaar 3

De enquête uit jaar 1 is opnieuw met een enkele wijziging gebruikt om te onderzoeken wat het feedbackgedrag is van alle docenten op de Werkplaats, na afloop van alle themabijeenkomsten. De resultaten van de nulmeting uit jaar 1 en de eindmeting in dit derde jaar werden met elkaar vergeleken. Met uitzondering van team 1 deden alle teams mee aan de training, dus in totaal ongeveer 105 docenten (ca. 85% van het hele lerarenbestand). Van die groep deden team 2 en 3 voor het eerst mee.

Instrumenten

Jaar 1

A. De opbouw van de enquête voor leerlingen en docenten

De enquête bestaat uit 39 stellingen waarop gereageerd kan worden in een 5 punts schaal (zie tabel 1). De stellingen zijn onder te verdelen in acht zogenaamde *schalen*: feed up, zelfregulatie, feed back, proces, feedback seeking, voorwaarden voor feedback, feed forward en taak. Hierbij is gebruik gemaakt van de enquête van Sol en Stokking (2008, p. 120-133). De enquête is vervolgens tweemaal bewerkt, eerst door Edelbroek et al. (2012). De studenten van het COLUU hebben de enquête aangepast naar het vocabulaire van leerlingen en daarnaast sterk ingekort. Tot slot is de leerling-enquête aangepast, zodat deze ook door docenten kon worden ingevuld. Door een bepaald aantal stellingen te formuleren over elke schaal en na te gaan of er genoeg samenhang is tussen de antwoorden per schaal (door de Cronbach Alpha te berekenen) kan er achteraf bepaald worden of de resultaten betrouwbaar genoeg zijn om iets te kunnen zeggen over een eventuele verandering op het gebied van feedbackgedrag onder docenten. Een drietal voorbeelden van stellingen uit de enquête voor leerlingen:

De docent geeft aan waarom het belangrijk is een opdracht te maken.

De docent vergelijkt mijn werk met hoe ik eerder opdrachten heb gemaakt.

De docent geeft tijdens mijn werk nooit aan hoe ik de rest van de opdracht beter kan aanpakken.

Een tweetal voorbeelden van stellingen uit de enquête voor docenten:

Als ik een opdracht geef aan werkers begrijpen ze wat ze moeten doen.

Ik vergelijk het werk van werkers met hoe ze eerder opdrachten hebben gemaakt.

| Antwoordnummer | Betekenis |
|----------------|------------------------|
| 1 | helemaal oneens |
| 2 | oneens |
| 3 | niet oneens, niet eens |
| 4 | eens |
| 5 | helemaal eens |

Tabel 1: De vraagcoderingen die zijn gebruikt in onze enquête in jaar 1 en 3.

B. Het inventariseren van ervaringen van docenten

Om de ervaringen van docenten te inventariseren is er gebruik gemaakt van digitale logboekjes en een evaluatieformulier. In de logboekjes (gemaakt binnen online-tool *Socrative*) werden de docenten een paar gesloten en een paar open vragen gesteld. Naast het inventariseren van leerervaringen waren deze vragen

erop gericht om te ontdekken welke werkvorm de docenten het leerzaamst vonden en welke persoonlijke leerdoelen ze zelf geformuleerd hadden. Om ervoor te kunnen zorgen dat professionaliseringsactiviteiten rond feedback volgend jaar nog meer effect zouden sorteren, eindigde elk logboek met een verzoek om feedback. In het evaluatieformulier waren daar ook enkele vragen op gericht. Voorbeelden van vragen in het logboek:

Eerste logboek

Welke vorm van feed up ga je de komende periode in je onderwijs toepassen?

Tweede, derde en vierde logboek

Heb je de twee vormen van feed up (resp. feed back, feed forward) uitprobeerde die je de vorige keer hebt opgegeven? Heb je iets geleerd tijdens deze bijeenkomst?

Evaluatieformulier

De definitie van feedback is tijdens de themabijeenkomsten vaak aan bod gekomen.

Wat was die volgens jou?

Heb je de twee vormen van feedback uitprobeerde die je de vorige keer hebt gegeven? Zo ja, welke?

Jaar 2

Tijdens het tweede jaar gebruikten we wederom logboeken: dit keer niet digitaal maar schriftelijk. Gelijk na elke bijeenkomst werden ze ingevuld om er zeker van te zijn dat het gebeurde. Wij hebben onze logboekvragen geformuleerd aan de hand van het evaluatiemodel van Kirkpatrick (1996). Hij onderscheidt vier aspecten voor het evalueren van een leergang. Allereerst *reactie*: nagaan wat de mening van participanten over verschillende onderdelen van de leergang is. Ten tweede *leren*: nagaan of er een toename in kennis of geleerde nieuwe vaardigheden is. Ten derde *gedrag*: of docenten hun gedrag veranderen. Tot slot *resultaten*: wat er daadwerkelijk aan meetbare opbrengst is, zoals verhoogde productiviteit. In een onderzoek als dit zijn meetbare resultaten echter moeilijk vast te stellen. De volgende vragen kwamen herhaaldelijk terug in de logboeken:

1. *Welke activiteit heb je ondernomen?*
2. *Heb je wat geleerd? Zo ja, wat heb je geleerd?*
3. *Hoe kwam dat?*

Naar aanleiding van de vier feedbackactiviteiten waaruit de docenten moesten kiezen (mondeling, presentatie, testbespreking, domeintaak) om aan een bepaald leerdoel te werken, zijn er tijdens de vervolgbijeenkomsten de volgende vragen gesteld:

4. *Welk leerdoel heb je geformuleerd?*
5. *Heb je aan je leerdoel gewerkt? Ja/nee*
6. *Heeft het wat opgeleverd en zo ja wat?*

Aangezien het om overwegend open vragen gaat, was het van belang om patronen te ontdekken en daar codes bij te formuleren waarmee we deze vragen konden analyseren.

Er zijn verschillende typen van leeractiviteiten/werkvormen te benoemen en te categoriseren (Zwart, Wubbels, Bolhuis en Bergen, 2008, p. 984). Daarbij hebben we de volgende codes gebruikt:

CODES bij activiteiten: (vraag 3)

- *Luisteren*
- *Kijken*
- *Uitwisselen*
- *Door te doen*
- *Door reflectie/evaluatie*
- *Door toepassen (van theorie)*

Bij vraag 2 en 6 over de leeropbrengst hebben we de antwoorden gecategoriseerd met behulp van het codeerschema ontwikkeld door Maaïke Endedijk (2010, p. 103).

CODES bij leeropbrengst: (vraag 2 en 6)

1. *Gedragsregel*
2. *Kennis/informatie*
3. *Handelingskennis*
4. *Manier van handelen*
5. *Veranderde overtuiging/emotie*
6. *Eigen leerproces*
7. *Ervaring*

Allereerst vond er een gedetailleerde analyse plaats per bijeenkomst. Daarbij is er een verdeling gemaakt tussen de twee trajecten voor de verschillende teams. Vervolgens hebben we de informatie uit de logboeken, daar waar het gaat om leeropbrengst en bijbehorende activiteiten, gecodeerd volgens bovenstaande codes en in schema's weergegeven.

Jaar 3

De enquête uit jaar 1 is met een paar wijzigingen opnieuw gebruikt. De wijzigingen bestonden uit het weglaten van stellingen die ongelukkig geformuleerd waren, die teveel overlaptten of die gingen over feedback op de leerling als persoon (omdat de training daar niet op gericht was).

Resultaten

Jaar 1

Veranderingen in feedbackrepertoire van docenten volgens leerlingen en volgens docenten zelf

Uit de berekening van de Cronbach Alpha bleek dat het niet mogelijk was om op basis van de enquêteresultaten uitspraken te doen over veranderingen in het feedbackrepertoire op het niveau van de acht verschillende schalen (feed up, zelfregulatie, feed back, proces, feedback seeking, voorwaarden voor feedback, feed forward en taak). Er waren wel twee significante verschillen op vraagniveau in de enquête van leerlingen, waar we in eerste instantie uit afgeleid hebben dat er positieve verschillen waren tussen het feedbackgedrag van docenten vóór en ná de training. Nu, twee jaar later, weten we dat we niet teveel waarde moeten hechten aan

deze verschillen. Door het grote aantal vragen in de enquête (39) kan op grond van 'toeval' alleen al verwacht worden dat de analyse twee significante verschillen op vraagniveau oplevert.

Ervaringen van docenten

De themabijeenkomsten rond feedback werden leerzaam gevonden. Deelnemende docenten hadden kennis opgedaan over de begrippen feed up, feed forward en feed back en over de niveaus waarop je feedback kunt geven (op taak, proces, zelfregulatie en persoon). Daarnaast wisten veel docenten hoe ze feedback effectiever konden maken en wat er beter kon op dit gebied in hun eigen lespraktijk. Veel docenten gaven aan hiermee te gaan experimenteren.

Van alle werkvormen die we toepasten tijdens de training werd het uitwisselen van ervaringen met collega's het meest waardevol gevonden, naast het bekijken van videofragmenten van collega's en de behandeling van de theorie. Ook al vonden ze dat laatste niet erg leuk. Als suggesties voor volgend jaar werden genoemd: training eerder op de dag, vaker helpen herinneren aan uitvoeren goede voornemens, meer tijd voor uitwisselen met collega's, sterkere koppeling aanbrengen met eigen lespraktijk en de theorie die behandeld wordt tijdens themabijeenkomsten op een centrale plek verzamelen om het later nog eens door te kunnen nemen.

Jaar 2

De leeropbrengst van de themabijeenkomsten over feedback volgens docenten

| Code | Beschrijving | Voorbeeld | N 4/7 | N 5/6 |
|------------------------|---|--|------------|------------|
| 1. Gedragsregel | De deelnemer beschrijft het geleerde als een vuistregel. | Nadrukkelijk stilstaan bij de beginsituatie. (scaffolding) | 0 | 2 (2,8%) |
| 2. Kennis/informatie | Kennis of informatie over feedback die is opgedaan tijdens de interventie. | Ik weet welke vormen er van feedback zijn. | 52 (70,3%) | 31 (43%) |
| 3. Handelingskennis | Beschreven als kennis, gerelateerd aan een manier van handelen. | Het stellen van de diagnose. Waar is de leerling nu, pas dan kijken waar hij/zij heengaat en hoe we dat gaan doen (scaffolding). | 6 (8,1%) | 21 (29,2%) |
| 4. Manier van handelen | Gedrag dat daadwerkelijk getoond werd door de docent tijdens het nastreven van de leerdoelen. | Met een reflectieformulier gaan werken. | 6 (8,1%) | 5 (6,9%) |

| Code | Beschrijving | Voorbeeld | N 4/7 | N 5/6 |
|---|--|--|-----------|-----------|
| 5. (Veranderde of bevestigde) overtuiging/ emotie | Visie op feedback of hoe feedback gegeven zou moeten worden is veranderd. | De manier van feedback geven bij een testbespreking is belangrijk. | 9 (12,2%) | 9 (12,5%) |
| 6. Eigen leerproces | Het geleerde betreft het persoonlijke leerproces, eigenschappen van zichzelf. Een ik-boodschap. | Stilstaan bij hoe ik feedback geef in havo 3. | 1 (1,4%) | 4 (5,6%) |
| 7. Ervaring | Deelnemer beschrijft hier waar aan deelgenomen is, welke activiteit uitgevoerd is en hoe het vervolg hiervan is ervaren. | - | 0 | 0 |

Tabel 2: De leeropbrengst van de themabijeenkomsten, afgeleid uit de logboeken van de docenten van team 4/7 en 5/6; tijdens het coderen onderverdeeld in 7 categorieën (gebaseerd op Endedijk, 2010). Totaal aantal antwoorden van team 4/7 was 74, van team 5/6 72.

De leeropbrengst van het nastreven van de persoonlijke leerdoelen met betrekking tot het geven van feedback volgens docenten

| Code | Voorbeeld uit logboek | N 4/7 | N 5/6 |
|--|--|-----------|----------|
| 1. Gedragsregel | - | 0 | 0 |
| 2. Kennis/informatie | - | 0 | 0 |
| 3. Handelingskennis | - | 0 | 0 |
| 4. Manier van handelen | Ik hoor terug dat het werken met rubrics meer inzicht geeft in waar een leerling staat en wat hij/zij kan doen om verder te groeien. | 4 (44,4%) | 1 (8,3%) |
| 5. (Veranderde of bevestigde) overtuiging/emotie | Als je meer feedback geeft tijdens het proces, krijg je aan het eind betere producten. | 3 (33,3%) | 1 (8,3%) |
| 6. Eigen leerproces | Ik heb inzicht in hoe feedback werkt: welke feedback leerlingen krijgen en op welke manier geven. | 0 | 1 (8,3%) |
| 7. Ervaring | Denk wel dat leerlingen meer grip krijgen op wat ze geleerd hebben en meer open staan om nadruk te leggen op wat ze wel kunnen i.p.v. niet kunnen. Leerlingen scoorden hoger na tussentijdse feedback. | 2 (22,2%) | 9 (75%) |

Tabel 3: De leeropbrengst van het nastreven van persoonlijke leerdoelen, afgeleid uit de logboeken van de docenten van team 4/7 en 5/6; tijdens het coderen onderverdeeld in 7 categorieën (gebaseerd op Endedijk, 2010). Totaal aantal antwoorden van team 4/7 was 9, van team 5/6 12.

Hoe de leeropbrengsten van het professionaliseringstraject volgens de deelnemers tot stand kwamen

| Code | Voorbeeld | N 4/7 | N 5/6 |
|-------------------------|---|------------|------------|
| Luisteren | Door presentatie over theorie van feedback. Door de duidelijke uitleg. Door uitleg over de leerling enquête. Door de theorie over scaffolding. | 22 (52,3%) | 22 (81,5%) |
| Kijken | Door de video over Dylan William. | 6 (14,3%) | 3 (11,1%) |
| Uitwisselen | Door in groepjes ervaringen over feedback geven bij een activiteit uit te wisselen. | 10 (23,8%) | 1 (7,4%) |
| Doen | Door middel van een kaartjesopdracht tijdens de interventie ontdekken welke feedback ik geef in die situatie. Door de werkvormen. | 4 (9,5%) | 0 |
| Reflecteren / evalueren | Door de reflectievragen in het logboek in te vullen. | 0 | 1 (3,7%) |
| Toepassen theorie | | 0 | 0 |

Tabel 4: De activiteiten die volgens de docenten van team 4/7 en 5/6 hebben geleid tot een leeropbrengst.

Welke onderdelen van de themabijeenkomsten de twee groepen docenten het leerzaamst vonden

| Activiteit | N 4/7 | N 5/6 |
|--|------------|------------|
| Uitleg theorie feedback Hattie & Timperley | 3 (9,4%) | 3 (7,1%) |
| Presentatie over scaffolding | 3 (9,4%) | 4 (9,5%) |
| Videobeelden van collega's | 4 (12,5%) | 11 (26,2%) |
| Uitwisselmomenten binnen de interventie | 5 (15,6%) | 5 (11,9%) |
| Bespreken enquête resultaten van vorig jaar | 0 | nvt |
| Video Classroom experiment (Dylan Wiliam, professor of educational assessment) | 7 (21,9%) | 6 (14,3%) |
| Uitwisselen van good practices met collega's | 10 (31,2%) | 13 (31%) |

Tabel 5: Overzicht van de leerzaamheid van activiteiten die aanbod kwamen tijdens het professionaliseringstraject, volgens deelnemende docenten. Totaal aantal gegeven antwoorden team 4/7 was 32, bij team 5/6 42.

Hoe het professionaliseringstraject het navolgend jaar verbeterd kon worden volgens de deelnemers

Uit de evaluatie kwam een aantal suggesties. Zo werd de wens geuit om de themabijeenkomsten te richten op één onderwijsactiviteit. Daarbij werden vooral het PWS en het sectorwerkstuk genoemd. Er werd voorgesteld om meer tijd te geven aan het uitwisselen met collega's en om het onderwerp feed back vaker terug te laten

komen in de reguliere teambijeenkomsten. Bijvoorbeeld door voornemens op het gebied van feed back geven vast te leggen in de verschillende teamplannen (een soort beleidsplan).

Jaar 3

Veranderingen in feedbackgedrag van docenten volgens leerlingen

Uit de berekening van de Cronbach Alpha bleek dat het niet mogelijk was om op basis van de enquêteresultaten uitspraken te doen over veranderingen in feedbackgedrag op het niveau van de verschillende schalen, met uitzondering van één schaal: voorwaarden voor feedback. Teams met 3 jaar training achter de rug scoren significant lager dan de teams die 1 of 2 jaar training hebben gehad, maar niet lager dan het team zonder training. Op een schaal van 1 t/m 5 was het verschil 0,16. Het is volgens ons, gezien een aantal bedenkingen die wij uiteenzetten onder Conclusies, niet gerechtvaardigd om uitspraken te verbinden aan de uitkomsten van onze enquête of vast te stellen dat de training geen zin heeft gehad.

Verschillen in feedbackgedrag van docenten volgens docenten zelf

Uit de berekening van de Cronbach Alpha bleek dat het niet mogelijk was om op basis van de enquêteresultaten uitspraken te doen over veranderingen in feedbackgedrag op het niveau van de acht verschillende schalen (feed up, zelfregulatie, feed back, proces, feedback seeking, voorwaarden voor feedback, feed forward en taak). Dit kwam mede door de lage respons bij de enquête.

Verschillen in feedbackgedrag afgeleid uit andere bronnen

Uit gesprekken met de schoolleiding en uit de evaluatieformulieren is volgens ons af te leiden dat er wel degelijk een impuls gegeven is aan de professionalisering op het gebied van feedback geven. Zo is het thema *feed back* in alle teamplannen opgenomen en zal het de komende jaren volgens de schoolleiding regelmatig terugkomen tijdens reguliere teambijeenkomsten. Uit de evaluatieformulieren is af te leiden dat veel docenten het belang van feedback zijn gaan inzien en de training hebben aangegrepen om verbeteringen door te voeren in hun eigen lespraktijk. Zo is er een aantal docenten die bij het opstarten van een samenwerkingsopdracht beoordelingscriteria meegeven waar ze dat eerst niet deden. De handleiding voor het maken van het profielwerkstuk is aangepast in een bovenbouwteam. Verder is er een aantal docenten dat nu 'peer review' (beoordeling door andere leerlingen) zijn gaan toepassen. Meer docenten eisen dat leerlingen de door hen gegeven feedback schriftelijk vastleggen en ze laten de leerlingen achteraf vertellen wat ze met de feedback hebben gedaan. Zo zijn er nog veel meer voorbeelden te noemen van verbeteringen in het geven van feedback.

Conclusies

Jaar 1

Onze hoofdvraag in jaar 1 was: "In hoeverre vergroten zes themabijeenkomsten over mondelinge feedback het feedbackrepertoire van docenten in de perceptie van leerlingen en in de perceptie van de docenten zelf en hoe worden de themabijeenkomsten ervaren door docenten?" Aan de hand van de logboeken, enquête en de evaluatie konden er een aantal conclusies worden getrokken:

Uitbreiding van het feedbackrepertoire volgens de enquête

Helaas konden er op basis van de enquêteresultaten geen uitspraken gedaan worden over veranderingen in het feedbackrepertoire van docenten.

Uitbreiding van het feedbackrepertoire volgens logboeken en evaluatie

Uit de logboeken en evaluatieformulieren kon afgeleid worden dat een aantal docenten hun feedbackrepertoire uitgebreid heeft. Sommige docenten wisten zelfstandig voorbeelden te geven van hoe zij theorie over feedback konden toepassen in hun lespraktijk, bijvoorbeeld door aan te geven dat zij nu vaker leerlingen gingen vragen naar hun feedback behoefte.

Ervaringen van docenten

Naast een kleine uitbreiding van het feedbackrepertoire was er kennis opgedaan over theorie rond feedback. Docenten beseften dat er nog veel te leren viel, dat zij vaker bepaalde vormen van feedback moesten gaan inzetten of dat ze hiaten hadden in hun feedbackrepertoire. Er was meer draagvlak ontstaan voor training op het gebied van feedback. Dit bood perspectief voor het uitbreiden van het feedbackrepertoire in navolgende jaren. De docenten waardeerden de werkvormen tijdens de bijeenkomsten; vooral het uitwisselen met elkaar en het kijken van video's.

Jaar 2

Onze hoofdvraag in jaar 2 was: "Wat is volgens twee groepen docenten die ieder een eigen professionaliseringstraject over feedback doorlopen de leeropbrengst ervan, hoe komt die volgens hen tot stand en zijn er daarbij verschillen te ontdekken tussen de twee groepen?" Aan de hand van de logboeken en de evaluatie konden er een aantal conclusies worden getrokken:

Leeropbrengst volgens docenten

Gemiddeld gaf 80% van de deelnemers aan iets geleerd te hebben tijdens de themabijeenkomsten. Het ging dan vooral om kennis van theorie over feedback en om handelingskennis met betrekking tot het geven van feedback. Hier was een opvallend verschil tussen de teams. Team 4 en 7 rapporteerden vooral meer kennis over theorie, team 5 en 6 meer handelingskennis.

Verder viel uit de logboeken op te maken dat deelnemers hebben gewerkt aan persoonlijke leerdoelen en dat dit heeft geleid tot het opdoen van nieuwe ervaringen op het gebied van feedback (met name in team 5 en 6) en nieuwe manieren van handelen of een andere visie op feedback (met name in team 4 en 7).

Hoe leeropbrengst tot stand kwam volgens deelnemers

De leeropbrengst kwam volgens de deelnemers vooral tot stand door tijdens de themabijeenkomsten te luisteren, door uit te wisselen met collega's (met name de 'good practice' voorbeelden) en door te kijken naar de videobeelden die wij aanleverden.

Jaar 3

Onze hoofdvraag in jaar 3 was: "In hoeverre verschilt de mondelinge feedback die leraren nu (april 2015) geven aan leerlingen op de Werkplaats met de mondelinge feedback die leraren gaven tot oktober 2012? Volgens zowel leerlingen als leraren zelf zijn daarbij verschillen waar te nemen tussen teams die 1 jaar en teams die 3 jaar themabijeenkomsten hebben bijgewoond

Veranderingen in feedbackgedrag van docenten volgens leerlingen

Helaas konden er op basis van de enquêteresultaten nauwelijks uitspraken worden gedaan over veranderingen in het feedbackgedrag van docenten. De enige schaal waarover iets gezegd kan worden is 'voorwaarden voor feedback' en hierbij is er een gering negatief verschil.

Discussiepunten

Wij hoopten uiteraard dat onze docenten na een aantal jaren training positiever uit de enquête zouden komen dan drie jaar eerder. Helaas is dat niet het geval. Tegelijkertijd zetten we nu vraagtekens bij de betrouwbaarheid van ons onderzoek, waardoor we nauwelijks waarde willen hechten aan de resultaten ervan. Een aantal bedenkingen noemen we hier.

De populatie van de leerlingen die drie jaar geleden de enquête invulde was totaal anders dan die het dit jaar invulde. Een werker zit meestal maar twee jaar in een team en schuift dan door naar een ander team. Hoe meer enquêtes worden ingevuld, des te eerder is een verschil significant. De enquête onder leerlingen dit jaar had 532 respondenten. Bij dit grote aantal kan een verschil van 0,1 op een schaal van 1 tot 5 al significant zijn. Het verschil dat hierboven beschreven werd, was 0,16. Als antwoord 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens', wat zegt dan een verschil van 0,16?

Verder is het zo dat docenten nogal eens van team wisselen, waardoor niet elke teamlid evenveel training gehad heeft. De enquête is het eerste jaar afgenomen binnen twee teams met training (bovenbouwteams: havo 3,4 en 5 resp. vwo 3 en 4) en aan einde binnen zes teams met training waaronder nu ook onderbouwteams en vmbo niveau. Dit is volgens ons de belangrijkste reden dat er niet teveel waarde gehecht moet worden aan de uitkomsten van de enquête. Immers, de teams verschillen onderling sterk qua leerlingpopulatie. In de teams die het eerste jaar geen enquête invulden, zitten vmbo 3/4 leerlingen en havo/vwo leerlingen van klas 1 en 2. Het is aannemelijk dat leerlingen uit deze teams een andere begeleiding vereisen dan de teams die het eerste jaar de enquête invulden (havo 3, 4 en 5 resp. vwo 3 en 4) en daarmee ook andere feedback van docenten ontvangen. Zo kunnen wij ons goed voorstellen dat een vwo 6 werker minder feedback op zelfregulatie nodig heeft dan een leerling uit 3 vmbo. En dat er tussen diezelfde leerlingen een groot verschil is tussen 'feed back seeking behaviour' en dat daarmee de aansturing daarop zal verschillen. Ook is het goed mogelijk dat leerlingen uit de verschillende teams (door verschillen in leeftijd en niveau) het begrip feedback onderling verschillend invullen.

Verschillen in feedbackgedrag van docenten volgens docenten zelf

Helaas konden er op basis van de enquêteresultaten geen uitspraken gedaan worden. Uit andere bronnen maken wij echter op dat de professionaliseringsactiviteiten wel degelijk een positieve impuls hebben gegeven

aan docenten om hun feedbackgedrag te verbeteren. Zo worden er in de evaluatieformulieren veel voorbeelden genoemd van verbeteringen in de eigen lespraktijk m.b.t. het geven van feedback.

Implicaties voor onderwijspraktijk en suggesties voor andere scholen

Wat betreft het *onderzoek doen* raden wij andere scholen aan om docentgedrag te onderzoeken van individuele docenten en niet van grote groepen docenten. Als leerlingen bij het invullen van een enquête een specifieke docent in gedachten kunnen nemen, zeggen de resultaten veel meer dan wanneer het over een hele groep totaal verschillende docenten gaat. Als je onderzoek wilt doen aan de hand van een enquête, besteed dan veel zorg aan de formulering en de lengte ervan. Houd het simpel en kort. Wat betreft het *organiseren van professionaliseringsactiviteiten voor docenten* raden wij andere scholen aan om er tijd voor vrij te maken binnen reguliere overlegmomenten of tijdens schooltijd. Daarmee straalt de schoolleiding uit dat zij de training belangrijk vindt. Daarnaast stellen wij voor om hierbij gevarieerde groepen van docenten te maken. Zo worden verschillende vakken vertegenwoordigd door ervaren en minder ervaren docenten, etc. Professionaliseringsactiviteiten kunnen het beste één duidelijk thema hebben en sterk gekoppeld zijn aan de dagelijkse lespraktijk. Het helpt als je allemaal over hetzelfde praat en je het geleerde de volgende dag al kunt toepassen. Onze belangrijkste suggestie voor andere scholen is deze: geef vooral veel tijd aan docenten om onderling ervaringen uit te wisselen. Daarmee maak je optimaal gebruik van de expertise die je als school zelf in huis hebt.

Referenties

- Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 p. 947-967.
- Doc Zoo. (2012). The Classroom Experiment (door professor Dylan Wiliam), episode 1 and 2. *YouTube*.
- Endedijk, M. D. (2010). Student teachers' self-regulated learning. *Proefschrift Universiteit Utrecht*, IVLOS.103.
- Hattie, J. & H. Timperley. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77 (1), 81-112.
- Kirkpatrick, D.L. (1996). Great ideas revisited. Techniques for Evaluating training programs: the four levels. Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training and development*, 50. 54-59.
- Sol, Y.B. & Stokking, K.M. (2008). *Het handelen van docenten in scholen met een vernieuwend onderwijsconcept*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van Veen, K., R.C. Zwart & J.A. Meirink. (2011). What makes teacher professional development effective? A literature review. In: M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters* (pp. 3-21). New York: Routledge.
- Zwart, R.C., Wubbels, Th., Bolhuis, S., Bergen, Th.C.M. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education* 24. 982-1002.



Partnerschap tussen universiteit en scholen in het voortgezet onderwijs:

reflecties vanuit onderzoeksbegeleiders

Harmen Schaap, Lia Voerman, Ada Kool, Paul van der Zande van de Radboud Universiteit Nijmegen en de Universiteit Utrecht

7 Partnerschap tussen universiteit en scholen in het voortgezet onderwijs: reflecties vanuit onderzoeksbegeleiders

*Harmen Schaap, Lia Voerman, Ada Koo en Paul van der Zande
van de Radboud Universiteit Nijmegen en de Universiteit Utrecht*

Inleiding

In dit hoofdstuk reflecteren onderzoeksbegeleiders op ProFeed als katalysator voor de ontwikkeling van een partnerschap tussen een universiteit en scholen in het voortgezet onderwijs. Hierbij worden verschillende thema's uitgelicht, zoals expertiseontwikkeling, professionele ruimte, de rol van schoolleiders en opvattingen over onderzoek. Deze thema's worden steeds benaderd vanuit het perspectief van onderzoeksbegeleiders, die vanuit de universiteit gedurende de gehele looptijd van ProFeed verantwoordelijk waren voor adequate begeleiding van het onderzoek op de verschillende scholen. Er wordt ingegaan op de krachten van een dergelijk samenwerkingsproject en op spanningen die onderzoeksbegeleiders hebben ervaren. Verder wordt de impact en leerpotentie van deze krachten en spanningen beschreven. Tevens wordt een temporeel (welke thema's speelden er gedurende de drie jaar wel of niet en hoe ontwikkelde deze zich?) en contextueel perspectief (in hoeverre verschilden scholen of kwamen ontwikkelingen overeen?) gehanteerd.

De kracht van ProFeed ligt zowel in de voorbereiding ervan, als in de uitvoering. In de voorbereiding werkten schoolleiders en onderzoekers samen om te komen tot een opzet die boeiend en effectief zou zijn voor zowel scholen als onderzoekers. Tijdens het werken aan de plannen is van de belangen van zowel de praktijk als de theorie uitgegaan. ProFeed had als doel theorie en praktijk aangaande feedback, onderzoek en het dagelijkse handwerk in de klas te combineren en de verschillende expertises aan elkaar te koppelen en voor elkaar van meerwaarde te laten zijn. Dat dit zo nu en dan lastig was en vroeg om meer dan kant-en-klare antwoorden van zowel school als universiteit behoeft geen betoog. Wij merkten als onderzoeksbegeleiders vanuit de universiteit verschillende spanningen, bij onszelf als begeleiders, maar ook bij de onderzoekscoördinatoren en de docentonderzoekers, bij de studenten en tussen deze actoren in de specifieke context van de school in samenwerking met de universiteit. Spanningen kunnen voor ons zowel leiden tot destructieve frictie maar ook tot constructieve frictie. Anders geformuleerd: het ervaren van een spanning kan ook aanzetten tot nieuwe inzichten en initiatieven. Akkerman en Bakker (2011) benoemden al de leerpotentie van spanningen in complexe samenwerkingsverbanden. We pretenderen hier overigens niet een uitputtende lijst aan spanningen te beschrijven, we noemen hier de vier voor ons meest betekenisvolle of opvallende spanningen.

In dit hoofdstuk wordt geconcludeerd dat: 1) Respect voor verschillende expertises in een partnerschap niet betekent dat de inbreng ten allen tijde van het project hetzelfde moet zijn: het is juist goed dat er verschil in dominantie is qua expertise in verschillende fasen van het project. 2) Tijd voor onderzoek is niet hetzelfde als het uitroosteren van lessen van docenten: professionele ruimte is van cruciaal belang. 3) Continue afstemming van verwachtingen, opvattingen en eigenaarschap zijn cruciaal voor een duurzame samenwerking. Deze drie conclusies worden in dit hoofdstuk systematisch besproken.

Aandacht voor verschillende expertises in het partnerschap

Doel van ProFeed was onder andere om docenten te steunen bij het veranderen van hun feedbackgedrag in de klas en onderzoek te doen naar de manieren waarop docenten daarbij ondersteund kunnen worden. Van groot belang en uitgangspunt bij de start van ProFeed is daarbij het samengaan van drie expertises: de onderzoeksexpertise (expertise over opzet, methoden, analyse en rapportage van zowel praktijkgericht als meer sociaal-wetenschappelijk onderwijskundig onderzoek), praktijkexpertise (kennis van het uitvoeren van het docentschap en situationele en contextuele kennis van specifieke schoolcultuur- en structuur) en professionaliseringsexpertise (kennis over effectieve professionalisering). Het samengaan van die expertises leverde op, dat de onderzoeksbegeleiders steeds beter konden fine-tunen naar wat de docentonderzoekers nodig hadden. Een tweede opbrengst is een duidelijker en helderder inzicht bij schoolleiders en docentonderzoekers in wat praktijkonderzoek wel en niet kan opleveren. Er ontstond ook inzicht in het belang van een derde gebied van expertise, namelijk hoe zo te interveniëren in het leren van docenten, dat deze ook daadwerkelijk gesteund worden in het veranderen van hun gedrag in de klas. We weten uit onderzoek al lang, dat cursussen en workshops nauwelijks bijdragen tot veranderd gedrag in de klas (Borko, 2004; Buczinsky & Hansen, 2010; Kwakman, 2003). Alternatieven, die daadwerkelijk vruchten afwerpen in de ondersteuning van docenten zijn schaars (Voerman, Meijer, Korthagen en Simons, 2014). Gedurende het traject werd steeds duidelijker dat de scholen het praktijkonderzoek juist wilden gebruiken om tot veranderingen te komen in het feedbackgedrag van docenten. Ook voor een aanpak van interventies die resulteren in veranderd gedrag is dus expertise nodig, namelijk die op het gebied van professionalisering. De groei van de betrokkenheid van die expertise in het tweede en derde jaar van ProFeed bleek van belang bij de ondersteuning van de docentonderzoekers bij de veranderingen die zij graag wilden bereiken in hun school.

Deze drie expertises waren op verschillende momenten in het project meer of minder dominant. In het begin van het project werd door de stuurgroep expliciet uitgesproken dat dit project in de kern er vanuit gaat dat de universiteit en de scholen elkaar zien als volwaardige partners (McLaughlin & Black-Hawkins, 2006). Dat betekent onder andere dat er respect is voor elkaars (verschillende) expertise, dat er openheid is om van elkaar te leren en dat er gezocht is naar gezamenlijke processen en doelen. Door de complexiteit van het voorgestelde onderzoek, zowel qua inhoud als qua opzet, werd er bij de start van het project sterk geleund op de onderzoeksvaardigheden. Verderop in het project werd de praktijkkennis van de docentonderzoekers meer prominent, wat bijvoorbeeld bleek uit de keuzes die zij maakten ten aanzien van de invoering van feedback en de vorm van onderzoek doen. De beschrijvingen van de verschillende invullingen van de scholen in andere hoofdstukken van dit boek zijn daarvoor zeer illustratief. Hetzelfde ging op voor de professionaliseringsexpertise. Gedurende het traject bleek er, door de keuzes die door de docentonderzoekers gemaakt werden, een grotere behoefte aan deze expertise. Bij het starten van projecten waarin praktijkonderzoek gekoppeld wordt aan veranderend gedrag van docenten zijn dus drie soorten expertises nodig: de praktijk expertise van de docent, de onderzoeksexpertise en professionaliseringsexpertise.

Het creëren en benutten van professionele ruimte

Ondanks dat professionele ruimte een ruim begrip is, dat de laatste jaren steeds vaker wordt genoemd in bijvoorbeeld politieke debatten, geeft het ons een kader om de interacties en processen in dit project te duiden. We vatten hier professionele ruimte op als de zeggenschap die docentonderzoekers daadwerkelijk krijgen (bijvoorbeeld door een project), ervaren, benutten en creëren. Een van de belangrijkste reflecties aangaande

professionele ruimte was dat 'hoe meer professionele ruimte docentonderzoekers ervaren aangaande de inhoud en vormgeving van hun onderzoek, hoe gemotiveerder zij voor het onderzoek werden en hoe groter de kans werd ervaren dit onderzoek te koppelen aan schoolontwikkeling'. Het project had bijvoorbeeld initieel ruimtebeperkende elementen in zich, zowel inhoudelijk als onderzoeksmatig. Inhoudelijk omdat het centrale thema 'feedback' moest zijn en onderzoeksmatig gezien het design met bijvoorbeeld voor- en nametingen en controlegroepen. Zeker in het begin werkte dit als belemmerend voor docentonderzoekers. Na het eerste jaar werden docentonderzoekers steeds meer uitgedaagd om de grenzen van het project te verleggen door op zoek te gaan naar schoolspecifieke invullingen. Dit zagen we bijvoorbeeld terug in verschillende definities van feedback, het meten van effect (bij bijvoorbeeld docenten, leerlingen of beiden) en verschillen in de opzet, omvang en aard van de interventies (bij bijvoorbeeld bestaande of zelf ontworpen interventies). Zo zagen we verschillende typen interventies terug, elk met andere aannames en consequenties. We noemen er hier drie: (1) samen zelf ontwikkelen onder leiding van expertdocenten, die ondersteund worden door een interventiedeskundige, (2) training door interne trainers, ondersteund door een externe deskundige en (3) training door externe trainers. Gemeenschappelijk bij deze drie is dat de docentonderzoekers in hun opzet van werken in eerste instantie ondersteund werden door een deskundige (trainer/coach). Vooral in het begin was dit een vraag van de docentonderzoekers. In de latere jaren werd dit steeds minder nodig en leerden de docentonderzoekers niet alleen onderzoek doen, maar ook interveniëren in hun eigen team.

Bij professionalisering van docenten is het van belang dat er oog is voor de verschillende taken waarmee docenten te maken hebben. Het succesvol afstemmen van de lesgebonden taken enerzijds en de activiteiten voor het onderzoek anderzijds bleek gedurende het project beïnvloed te worden door aan de ene kant het expliciet opnemen van organisatorische randvoorwaarden als vrijstellingen van lessen en beschikbaar stellen van uren, en aan de andere kant door het betrekken van de stuurgroep op het moment dat er een hoge werkdruk onder docentonderzoekers werd gesignaleerd. Dit eerste aspect lijkt een clichématige uitkomst, maar er zit wat ons betreft een groot verschil tussen (soms letterlijk) drie uur lesgeven op één dag, twee lessen voor onderzoek en weer drie uur lesgeven ten opzichte van een hele dag of dagdeel professionele ruimte krijgen en ervaren om te werken aan het onderzoek. Het tweede aspect laat zien dat er vanuit de stuurgroep voor gezorgd is dat er explicieter beleid werd gemaakt op de praktische implementatie van het project. Hieruit bleek een stimulerende werking uit te gaan: wanneer een schoolleider zich expliciet sterk maakte voor het project door erop toe te zien dat er voldoende tijd en ruimte beschikbaar gesteld werden, voelde dit bij de docentonderzoekers als een motiverende kracht. Doordat de onderzoeksbegeleiders nauw bij het project betrokken zijn, hebben zij de kans eventuele problemen of spanningen vroegtijdig te signaleren. De stuurgroep kan deze signaalfunctie vervolgens gebruiken om problemen vroegtijdig te tackelen. Kortom, het op een efficiënte manier met de verschillende betrokkenen in het project samenwerken draagt bij tot een succesvolle uitvoering.

Verwachtingen, opvattingen en eigenaarschap

Verwachtingen over inzet en opbrengsten

Gedurende het hele project kwam in meer of mindere mate expliciet aan bod dat er een discrepantie zat tussen het onderzoek doen en leren om onderzoek te doen. Het project had als initieel doel om door middel van professionalisering aangaande feedback in een partnerschap van universiteit en verschillende scholen schoolontwikkeling te bevorderen. Parallel hieraan werd expliciet onderzoek gedaan naar de effecten van een professionaliseringsprogramma als interventie. Hierbij werd dus vanaf het begin van het project verwacht dat

de onderzoekscoördinatoren onderzoek konden initiëren binnen de eigen school en binnen de kaders van het overkoepelende project. Wat ons betreft is dat een haast onrealistische verwachting. We merkten als begeleiders dat expertise over onderzoek zeker aan het begin van het project logischerwijs (nog) niet voorhanden was. In het project werd daar wel op ingespeeld door trainingen en workshops aangaande onderzoeksvaardigheden aan te bieden, maar dit had slechts ten dele effect. Er werd wel een meer gemeenschappelijk taal gesproken aangaande het type onderzoek en de eisen die dat stelt, maar een gebrek aan 'just-in-time' scholing en maatwerk per school maakte de trainingen veelal losgekoppeld van de eigen schoolpraktijk. Als begeleiders hadden wij niet expliciet de taak om docentonderzoekers onderzoeksmatig of methodologisch te scholen, maar juist meer te begeleiden bij het uitvoeren van onderzoek. In de praktijk bleek dit onderscheid echter niet houdbaar en bleek het krachtiger om 'hands-on' scholing omtrent onderzoek te organiseren.

Deze ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden gold ook voor studenten die in het kader van hun praktijkgerichte onderzoek, dat zij uitvoerde als sluitstuk van hun eerstegraads opleiding, in groepen variërend van vijf tot negen studenten binnen ProFeed uitvoerden. Voor studenten had ProFeed, zeker in de eerste twee jaar, direct relevantie omdat ze aansloten bij de behoefte van de school en omdat feedback als relevant werd beschouwd door collega's. Ook leerden zij hier dus niet alleen onderzoeksmatig, maar ook inhoudelijk van. Door bijvoorbeeld opnames te maken van feedback gedrag van docenten en deze opnames te bekijken en te analyseren konden zij ook hun eigen feedback repertoire uitbreiden. In latere jaren werd dit gevoel van relevantie soms minder omdat de eigen inbreng van de studenten kleiner werd. Bijvoorbeeld omdat het instrumentarium meer vast ging liggen, de analyses al meer waren uitgekristalliseerd en de groepen docenten die in de interventiegroep zaten ook al meer vast stond. Kortom, ook studenten hebben te maken met professionele ruimte aangaande hun eigen ontwikkeling (zie paragraaf 2). Aan de andere kant had een aantal scholen tijdens het laatste jaar een meer duidelijke visie op welke factoren er nodig waren om het onderzoek van de studenten te laten slagen. Door meer in te zetten op heldere en doorlopende communicatie tussen de school en de studenten en het type onderzoek van de studenten meer af te stemmen op de schoolbehoeftes (bijvoorbeeld ontwerponderzoek), heeft het laatste jaar juist een aantal succesvolle projecten plaats gevonden. Succesvol heeft voor ons een brede betekenis, sterk gerelateerd aan wat er heden ten dage onder schoolontwikkeling wordt verstaan. Schoolontwikkeling verwijst naar "...a set of processes, managed from within the school, targeted both at pupil achievement and the school's ability to manage change—a simultaneous focus on process and outcomes (Potter, Reynolds, & Chapman, 2002, p. 244), waarbij wordt benadrukt dat schoolontwikkeling cultuurverandering vergt (Hopkins, 2014). Schoolontwikkeling heeft verschillende uitkomsten: verbetering van leerresultaten van leerlingen, onderwijspraktijken en van het vermogen tot schoolontwikkeling.

Wanneer we het studentonderzoek en het docentonderzoek langs dit theoretisch perspectief leggen dan zien we dat de aanwezigheid van studenten en docentonderzoekers die onderzoek deden binnen ProFeed motiverend werkte voor de school. Doordat er gedurende het hele jaar data verzameld werd door de studenten en over het onderzoek gesproken werd, bleef het thema ook onder de aandacht. Voor docentonderzoekers werkte dit ook motiverend. Gezamenlijk onderzoek doen en feedback als strategisch thema werden steeds meer integraal onderdeel van de routines in de scholen. Ook ontwikkelde studenten instrumenten om bijvoorbeeld opvattingen van docenten in kaart te brengen over feedback of om lessen te observeren naar feedback in interactie. Docenten maar ook studenten (door bijvoorbeeld lessen te observeren en te analyseren) gaven zelf ook aan dat zij een breder feedbackrepertoire hebben ontwikkeld en dat ze dit haast automatisch zijn gaan toepassen in hun eigen lessen. Ten slotte zagen wij ook dat de dialoog over onderzoek en professionalisering ook tussen docentonderzoekers en schoolleiding en tussen docenten en sectieleders toenam. Randvoorwaarden

voor onderzoek werden besproken, maar ook werd gezamenlijk nagedacht over de inhoudelijke betekenis van het onderzoek voor bijvoorbeeld schoolbeleid.

Om de professionalisering te laten slagen, is het van belang dat er vanaf de start van het project dus volwaardig onderzoek wordt verricht naar de effecten van de professionalisering en de percepties van de deelnemers. De docentonderzoekers kregen gedurende het project steeds meer expertise op het gebied van onderzoek, en deze expertise wordt ook meegenomen en zal veelal opnieuw worden ingezet na de looptijd van het project. Echter, we willen suggereren expliciet tijd en ruimte te organiseren om deze expertise op te kunnen bouwen en zo volledig mogelijk tot wasdom te laten komen.

Opvattingen over onderzoek

Direct betrokkenen als schoolleiders, docentonderzoekers, studenten en onderzoeksbegeleiders hebben verschillende opvattingen aangaande onderzoek. Op een aantal scholen merkten we dat onderzoek bijvoorbeeld werd opgevat als zwaar, complex, wetenschappelijk, tijdrovend, als iets naast de eigen praktijk, een proces met onduidelijke uitkomsten en met in elk geval een kwantitatieve insteek, met grote groepen deelnemers- en controlegroepen. De beeldvorming omtrent onderzoek werd ons inziens deels bepaald door de aard van het initiële project. Hierin werd namelijk gesuggereerd om een quasi-experimenteel onderzoeksdesign te hanteren, dat cumulatief werd georganiseerd hetgeen hier betekent met elk jaar meer respondenten en dus met meer impact. Implicaties als voor- en nametingen, controlegroepen en effectmetingen suggereerden een bepaalde mate van controle over een complexe praktijk als een schoolorganisatie die zelfs voor ervaren onderzoekers nauwelijks hanteerbaar is. Dit werkte voor sommige docenten ook als demotiverend, vanwege een gevoel deze lat nooit te kunnen halen. "Wat is dan nog de waarde van ons onderzoek?" "Hoe wetenschappelijk moet het wel niet zijn?" en "Wat we ook vinden, het zegt toch niet zoveel," zijn veelgehoorde en typerende uitspraken hiervoor. Deze beeldvorming van onderzoek, in combinatie met de ervaren spanningen tussen de lestaak en het onderzoek, leidde soms tot een efficiënte benadering van het onderzoek. Hiermee bedoelen we dat bijvoorbeeld bestaande instrumenten niet kritisch en met diepgang werden bestudeerd, maar werden overgenomen zonder koppeling aan de specifieke schoolcontext. Gedurende het project werd er wel steeds meer gezocht naar schoolspecifieke invullingen van bestaande methoden en instrumenten, wat ook motiverend werkte voor de direct betrokkenen. Tegen het einde van het project kwam naar voren dat de docentonderzoekers veelal hadden gemerkt dat een kwalitatieve insteek van onderzoek veel beter paste bij de schoolcontext, en vaak veel meer opleverde voor de school zelf. Het zou goed zijn vanaf het begin van het project aandacht te besteden aan (soms onbewuste) opvattingen over onderzoek onder docentonderzoekers, bijvoorbeeld door hier tijdens de trainingen en workshops aangaande onderzoeksvaardigheden voor docenten expliciet op in te gaan, en een dergelijk project zo in te steken dat er veel ruimte is voor schoolspecifieke invullingen van het onderzoek.

Eigenaarschap

Een belangrijke factor voor het welslagen van het traject was de actieve betrokkenheid (en dus eigenaarschap) van de schoolleiding, zowel overkoepelend, voor de leiding van het traject, als voor de eigen school. Met andere woorden: eigenaarschap is van belang omdat hier een sterk motiverend effect vanuit gaat. Ondanks dat eigenaarschap een veelgebruikte en algemene term is, blijkt uit onderzoek dat het een belangrijke rol speelt bij het slagen van innovaties in scholen. Wij vatten het hier op als een positief gevoel gericht op een bepaalde activiteit, zoals partnerschap, dat zich in de tijd kan ontwikkelen en dat samenhangt met de

motivatie en inzet van docenten (Pierce, Kostova, & Dirks, 2003). Zo toonden Ketelaar, Beijgaard, Boshuizen en Den Brok (2012) aan dat eigenaarschap sterk samenhangt met gevoel van controle en competentie tijdens professionaliseringsactiviteiten, maar dat dit ook van persoon tot persoon kan verschillen. Zij lieten in hun onderzoek zien dat dit te maken heeft met de mate waarin docenten een bepaalde activiteit zinvol vinden om aan te werken. Voor de context van onderzoek en professionalisering in scholen betekent dit bijvoorbeeld dat eigenaarschap kan ontwikkelen gedurende de duur van het project en dat dit samenhangt met de mate waarin docenten persoonlijke betekenis kunnen geven aan de inhoudelijke en procesmatige kant van de het project. Om het eigenaarschap te vergroten kunnen bijvoorbeeld ook docentonderzoekers en studenten betrokken worden bij het ontwerp van het onderzoek. Op die manier kunnen verschillende belangen en behoeftes al in een vroegtijdig stadium worden afgestemd, waardoor ook gevoel van inbreng en waardering van die inbreng ontstaat.

De verschillende deelnemers aan ProFeed zijn erin geslaagd om de gedeelde verantwoordelijkheid voor het project blijvend te laten zijn, hetgeen bijvoorbeeld tot uiting kwam in de bijeenkomsten van de stuurgroep, waar schoolleiders, de betrokken hoogleraar en de projectleiding met elkaar overlegden vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid rondom dit traject. Op de eigen school was de actieve betrokkenheid van de schoolleiding van groot belang. We weten bijvoorbeeld uit onderzoek dat professionalisering effectiever wordt, als het onderdeel is van schoolbeleid (Darling-Hammond, Chung-Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009). Fullan (2009) beschreef het belang van de betrokkenheid van de schoolleiding, niet alleen op het gebied van het beleid, maar ook op het gebied van praktische ondersteuning als facilitering van ruimte, zowel in tijd, fysieke ruimte als mentale ruimte.

In dit specifieke project ontstond niet alleen tijdens het driejarige traject betrokkenheid, maar ook bij voorbereiding en initiatie van het project. In de voorbereiding ervan werkten schoolleiders en onderzoekers eendrachtig samen om tot een opzet te komen, die boeiend en effectief zou zijn voor zowel scholen als onderzoekers. De relevantie van ProFeed richtte zich in het initiële ontwerp dus op zowel theoretische, onderzoeksmatige als praktische aspecten. ProFeed is daarmee een prachtige manier geworden om theorie en praktijk, onderzoek en het dagelijkse handwerk in de klas te combineren alsmede de verschillende expertises aan elkaar te koppelen en ze voor elkaar van meerwaarde te laten zijn. Dat dit zo nu en dan lastig was en vroeg om meer dan kant-en-klare antwoorden van zowel school als universiteit behoeft geen betoog. Akkerman, Bronkhorst en Zitter (2013) stelden al, dat samen onderzoek doen en ontwerpen een complex proces is, vanwege de potentiële tegenstrijdigheden tussen wetenschappelijke eisen, de haalbaarheid van een ontwerp en veranderingen in de onderwijspraktijk. Zij toonden specifiek aan dat de complexiteit wordt veroorzaakt door bijvoorbeeld verschillende motieven voor het doen van onderzoek, gebruik van verschillende bronnen, beelden bij kwalitatief goed onderzoek, over de te bereiken doelgroepen en over de op te leveren producten. Binnen ProFeed zijn al deze aspecten meer of minder expliciet aanbod gekomen, waarbij vooral in de eerste twee jaar vaak sprake was van spanningen.

Ten slotte

In dit afsluitende hoofdstuk wordt geconcludeerd dat: 1) respect voor verschillende expertises in een partnerschap niet betekent dat de inbreng te allen tijde van het project hetzelfde moet zijn: het is juist goed dat er verschil in dominantie is qua expertise in verschillende fasen van het project, 2) tijd voor onderzoek is niet hetzelfde als het uitroosteren van lessen van docenten: professionele ruimte is van cruciaal belang, 3) continue

afstemming van verwachtingen, opvattingen en eigenaarschap zijn cruciaal voor een duurzame samenwerking. Dit hoofdstuk heeft bovenal laten zien dat het aangaan van een partnerschap, zoals McLaughlin en Black-Hawkins (2006) dat al lieten zien, een complexe taak is. Het is niet alleen complex vanwege de verschillende doelen aangaande professionalisering van docenten, het bevorderen van de relatie tussen praktijkgericht onderzoek en schoolontwikkeling en het doen van flankerend onderzoek. Ook is het complex omdat het aangaan van een partnerschap betekent dat er synergie gevonden moet worden tussen de universiteit en scholen en tussen verschillende scholen onderling. Maar tegelijkertijd was het doel niet om hetzelfde traject per school te standaardiseren, maar om juist ruimte te laten voor schoolspecifieke invullingen, waarbij vergelijking tussen scholen wel mogelijk moest blijven. McLaughlin en Black-Hawkins (2006) suggereerden al dat een volwaardig partnerschap betekent dat alle partners experts, critical friends en facilitators zijn. Sterker nog: zij stellen dat alle partners de waarde van elkaars bijdragen en complementaire rollen accepteren en dat iedereen iets noodzakelijks toevoegt aan het onderzoek. Een optimaal partnerschap gaat er in hun model vervolgens vanuit dat erkend wordt dat het gezamenlijke onderzoek minder rijk, robuust en bruikbaar is als niet alle partners evenredig betrokken zouden zijn. Dit hoofdstuk bevestigt deze uitgangspunten, maar nuanceert tegelijkertijd. We hebben expliciet laten zien dat respect voor elkaars expertise noodzakelijk is, maar dat dominantie van expertise in verschillende fasen van het project aanvullend en bruikbaar kan zijn voor het verder vormgeven van het onderzoek. De onderzoeksexpertise vanuit de universiteit was bijvoorbeeld aan het begin van het project meer dominant, terwijl de situationele expertise van docentonderzoekers in de uitvoerende- en implementatiefase van het onderzoek meer dominant waren.

Terugkijkend op de drie jaar ProFeed en onze rol als onderzoeksbegeleiders valt op dat alle onderzoeksbegeleiders een spanning hebben ervaren tussen een sturen of meer loslaten van onderzoek in de school. Eerder betoogden wij al dat dit type onderzoek (interventie, ontwerpgericht), met deze inhoud (professionaliseren van docenten aangaande feedback), in deze context (tussen universiteit en verschillende scholen) complex is. Voor ons maakte de klassieke spanning van begeleiders dit extra complex. Bijvoorbeeld: wanneer ga je het onderzoek binnen een school een kant op sturen, omdat je weet of vindt vanuit je onderzoeksexpertise als begeleider (wij zijn bijvoorbeeld allen gepromoveerd of bezig met een promotieonderzoek) of vanuit je kennis over het project dat een bepaalde richting beter of realistischer is? Hoe behoudt je dan het eigenaarschap over het onderzoek? Hoe zorg je voor school specifieke invullingen? Hoe voorkom je een te grote afhankelijkheid van de onderzoeksexpertise? Maar aan de andere kant; hoe voorkom je dat scholen teveel openheid ervaren, waardoor de voortgang in het gedrang komt of niet de juiste keuzes worden gemaakt? Een oplossing is niet direct voorhanden, maar wij willen wel aanbevelen een dergelijke spanning vanaf het eerste moment met de docentonderzoekers te delen en te benoemen. Op die wijze kan ook de manier van begeleiden onderdeel worden van begeleidingsgesprekken en kan er bijvoorbeeld per school een passende strategie worden gehanteerd. Ook hielp het om als onderzoeksbegeleiders op gezette tijden met elkaar systematisch na te denken over de manier van begeleiden.

Als aanbeveling voor toekomstige partnerschappen denken wij aan een inrichtingsjaar of startjaar, waarin oriëntatie op het project, verkenning van de expertise, verwachtingen, opvattingen, leerbehoefte van de verschillende actoren, theoretische verkenning en verdieping, scholing van onderzoeksvaardigheden, ontwikkeling van instrumenten en een pilot kunnen plaatsvinden. Nu vonden dergelijke activiteiten plaats in een periode waarin volwaardig onderzoek werd verwacht, waarop in de daaropvolgende jaren ook nog eens moest worden voortgebouwd. Dit leverde spanningen op bij bijvoorbeeld docentonderzoekers en studenten die lang niet altijd positieve effecten hadden. Een inrichtingsjaar kan voorkomen dat er vanaf de start een (te) hoge

druk wordt ervaren, waardoor de kans op oppervlakkigheid of op productgericht werken groot is. In dit kader was het ook van belang steeds helder te zijn over de verwachtingen van alle direct betrokkenen bij ProFeed. Van de school naar de onderzoekers, van de onderzoekers naar de scholen. Ieder had impliciete of expliciete verwachtingen van elkaar. Daarbij ging het ook om het managen van deze verwachtingen vanaf het begin, door steeds te vragen naar expliciteren van deze verwachtingen. Tijdens een dergelijk inrichtingsjaar kunnen deze verwachtingen meer expliciet gemaakt worden en ook meer worden afgestemd. Dit lijkt vooral van belang wat betreft de verwachtingen over procesmatige- en productmatige opbrengsten van ProFeed. Zo zagen we bijvoorbeeld dat sommige docentonderzoekers en schoolleiders vooral de verwachting hadden dat ProFeed concrete producten moest opleveren. Dit terwijl we als docentonderzoekers ook heel duidelijk procesmatige opbrengsten terug zagen. Met andere woorden: samenwerken aan onderzoek naar professionalisering aangaande feedback van docenten draagt inherent bij aan de ontwikkeling van gemeenschappelijke taal of aan de verandering van perspectief op de eigen schoolpraktijk als bron van of aan te leren.

Ten slotte, als onderzoeksbegeleiders hebben wij gedurende drie jaar gezien dat het aangaan van een dergelijk partnerschap potentie heeft op bij te dragen aan de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden- en houding van docenten en studenten, aan professionele ontwikkeling aangaande feedback van docenten en studenten en aan de verbetering van de positionering van onderzoek in scholen en de koppeling aan schoolontwikkeling. Begeleiders en docenten werkten samen vanuit hun verschillende uitgangspunten en expertises aan het optimaliseren van de feedbackpraktijk op de deelnemende scholen. Dat leverde inzichten op in factoren die van belang zijn voor het welslagen van een dergelijke samenwerking, en ook inzicht in de spanningen die aandacht behoeven als een dergelijke samenwerking wordt overwogen. Tegelijkertijd denken wij dat voor een dergelijk project een te rigide, topdown aanpak ruimtebelemmerend en daarmee demotiverend werkt. Anderzijds: teveel professionele ruimte werkte ook demotiverend, zeker in combinatie met een handelingsverlegenheid van onderzoeksbegeleiders op het gebied van praktijkgericht- en sociaal wetenschappelijke onderzoeksaspecten. Het is lastig om deze delicate balans exact te kunnen duiden, maar voor ons is wel duidelijk geworden dat het continue gesprek hierover met verschillende actoren binnen het project van cruciaal belang is. We merkten hier ook een verandering bij onszelf als onderzoeksbegeleiders: in het begin van het project confirmeerden wij ons wat strakker aan de voorwaarden in het oorspronkelijke plan, waarbij we later dit kader gebruikte om schoolspecifieke invullingen aan te geven. En juist het schoolspecifiek vormgeven van algemene kaders werkte sterk positief op professionele ruimte en eigenaarschap.

Referenties

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*, 132-169.
- Akkerman, S. F., Bronkhorst, L. H., & Zitter, I. (2013). The complexity of educational design research. *Quality & Quantity, 47*(3), 421-439, DOI 10.1007/s11135-011-9527-9.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*, 3-15.
- Buczynski, S., & Hansen, C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education, 26*, 599-607.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas: National Staff Development Council.
- Fullan, M. G. (2009). Leadership development: The larger context. *Educational Leadership, 67*, 45-50.
- Hopkins, D. (2014). *Exploding the myths of school improvement*. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 224.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education, 28*, 273-282.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*, 149-170.
- McLaughlin, C., & Black-Hawkins, K. (2006). A Schools-University Research Partnership: understandings, model and complexities. *Journal of In-service Education, Volume 30*(2), 265-284.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology, 7*, 84-107.
- Potter, D., Reynolds, D. & Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: a review of research and practice. *School Leadership and Management, 12*, 14-21.
- Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F. A .J., & Simons, P. R. J. (2014). Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, DOI 10.1080/13540602.2015.1005868.



De niet te onderschatten waarde van feedback

Lia Voerman van de Universiteit Utrecht

8 De niet te onderschatten waarde van feedback

Lia Voerman van de Universiteit Utrecht

ProFeed is gestoeld op een aantal aannames wat betreft het belang van feedback, gebaseerd op degelijk onderwijskundig onderzoek. Maar zoals dat gaat: in de looptijd van het project komen er nieuwe onderzoeksresultaten beschikbaar, en is het natuurlijk ook interessant om vanuit andere disciplines dan de onderwijskunde te kijken naar het fenomeen feedback. En bovendien, als er iets is, wat we van ProFeed weer hebben geleerd, dan is het wel dat de onderwijspraktijk complex is en dat feedback onderdeel is van de complexe interactie tussen docenten en leerlingen. Deze drie aanleidingen nodigen uit om wat we “weten” over feedback te heroverwegen. Eerst zullen we ingaan op de ‘stand van de wetenschap’ ten aanzien van feedback, vervolgens zullen andere perspectieven op ‘hardnekkige’ opvattingen over feedback aan de orde gesteld worden, en tenslotte zullen we kijken hoe feedback in de complexe onderwijs-leersituatie vorm gegeven kan worden.

Wat weten we uit recent multidisciplinair onderzoek over wanneer feedback bijdraagt aan leren?

De laatste jaren is er veel aandacht voor de kwaliteit van feedback die docenten aan hun leerlingen geven. Feedback is immers een belangrijk instrument om het leren te bevorderen van leerlingen. In de lijst van docentactiviteiten, gemaakt door John Hattie (2009) die invloed hebben op leren staat feedback op plaats 4, en – ter vergelijking- de kwaliteit van lesgeven op plaats 57...

Discrepantie- en progressiefeedback

Gelukkig weten we inmiddels al in ruime mate dat feedback effectief is om het leren en de motivatie van leerlingen te bevorderen. De meeste onderzoekers zijn het er wel over eens dat leerbevorderende feedback specifiek is en meer dan ‘goed zo!’ of: ‘niet goed!’. Een voorbeeld van specifieke feedback is: “Je kon de juiste manier van oplossen van deze som kiezen, door eerst heel goed de opgave te lezen, wat een goede manier.” Veel beschrijvingen van feedback gaan erover dat het doel ervan is de kloof te dichten tussen dat wat iemand nog niet weet of kan en het leerdoel. En daarmee komen we direct op een belangrijk aspect van het geven van leerbevorderende feedback: hoe helderder je weet wat je doel is, hoe makkelijker het geven van feedback wordt. Dat doel kan op verschillende gebieden liggen: cognitief, in het leren van leerstof, samenvattingen leren maken, wiskundige formules leren toepassen, redeneringen opbouwen op basis van historische feiten, et cetera. Het doel kan ook sociaal zijn: leren luisteren naar elkaar, leren samenwerken, leren omgaan met mensen met andere culturele achtergrond dan de leerling zelf. Of ook affectief: leren omgaan met boosheid of teleurstellingen, toch aan het werk gaan, ook al baal je. Hoe duidelijker het doel, hoe makkelijker het is om leerbevorderende feedback te bedenken.

Het feit dat de meeste definities van feedback gaan over het dichten van de kloof tussen wat leerlingen al

weten of kunnen en wat ze zouden moeten weten of kunnen, leidt tot een bepaalde vorm van feedback, die wel *discrepantiefeedback* wordt genoemd (Voerman, Meijer, Korthagen, & Simons, 2012). Discrepantiefeedback gaat over dat wat leerlingen nog niet weten of kunnen. Dat helder maken is natuurlijk een belangrijke functie van feedback, zeker als de leerlingen ook een goed beeld hebben van het doel dat ze moeten of willen bereiken. Een voorbeeld van discrepantiefeedback is: "Je kent de onregelmatige werkwoorden nog niet goed, en daarom heb je een onvoldoende bij deze toets." Of: "Ik zie dat je nog onvoldoende gebruik maakt van de bronnen bij het maken van de opgaven.". En: "Bij deze sommen heb je consequent de verkeerde formule gebruikt", bijvoorbeeld gevolgd door de vraag: "Welke formule heb je gebruikt en waarom past die niet?"

Naast discrepantiefeedback is het belangrijk om aandacht te geven aan wat een leerling al wel kan of weet. Dat noemen we *progressiefeedback*. Feedback op hoe een leerling vooruit is gegaan ten opzichte van een eerdere situatie. Bijvoorbeeld: "Vorige week kende je nog niet zoveel woordjes en nu ken je ze allemaal, volgens mij heb je echt flink geoefend!" Of: "Het is je echt veel beter gelukt om mee te doen vandaag, dan bij de vorige les." Uiteraard gevolgd door de vraag: "Wat maakt nou, dat het vandaag zo goed lukte?" Juist progressiefeedback leidt ertoe dat leerlingen zelfvertrouwen krijgen en gaan inzien dat moeite doen loont, omdat het ze bewust maakt van het effect van hun inspanning. En dat kan weer leiden tot wat de Amerikaanse psychologe Carol Dweck (2008) een 'groei-mindset' heeft genoemd. Een mindset waarin leerlingen de overtuiging hebben dat inspanning leidt tot leren. Dit in tegenstelling tot een 'fixed-mindset', waarin leerlingen denken dat – hoe ze ook hun best doen – toch nooit het doel zullen bereiken, of bijvoorbeeld nooit wiskunde of Frans zullen leren.

Feedback en emotie

Er is nog een andere reden waarom progressie feedback zo belangrijk is, en dat heeft te maken met de emotie die feedback oproept. Iedereen weet natuurlijk dat feedback emotie oproept, van een beetje balen tot enorm boos of verdrietig zijn, of blij of enthousiast. In Duitsland heeft Pekrun (2002) onderzoek gedaan naar de invloed van emoties op leren, en hij komt tot een aantal verrassende resultaten, waarbij hij onderscheid maakt tussen positieve en negatieve emoties, en activerende en deactiverende emoties. Activerende emoties kunnen aanzetten tot activiteit of leren, deactiverende emoties kunnen verlamvend werken op actief zijn of leren. Hij kwam tot het volgende schema:

Tabel 1 Effect van emoties op leren (Pekrun, 2002)

| Emoties | Effect op leeractiviteiten |
|--|----------------------------|
| Positieve activerende emoties bv. vreugde, hoop, trots | positief |
| Positieve deactiverende emoties bv. ontspanning, opluchting | variabel |
| Negatieve activerende emoties bv. boosheid, angst en schaamte | variabel |
| Negatieve deactiverende emoties bv. verveling, wanhoop | negatief |

Pekrun liet zien dat positieve activerende emoties als blijdschap, trots en hoop leiden tot leeractiviteit, terwijl negatieve deactiverende emoties als wanhoop en verveling een negatief effect hebben op leeractiviteiten. De consequentie van dit onderzoek voor het geven van feedback is natuurlijk wanneer feedback een positieve activerende emotie oproept het beter is, dan wanneer feedback een negatieve deactiverende emotie oproept. En dan zou je kunnen denken: dus is het belangrijk veel positieve feedback te geven, want die zal toch positieve emoties oproepen. Helaas is het niet zo simpel. De emotie die door feedback wordt opgeroepen hangt niet alleen af van de boodschap in de feedback. De manier waarop feedback wordt opgevat is ook afhankelijk van de aard van de leerling, de relatie met de docent, en de manier waarop de omgeving reageert. Bijvoorbeeld: een docent geeft aan een klas positieve feedback over de vooruitgang die ze gemaakt hebben. Deze feedback kan blijdschap veroorzaken, en enthousiasme om verder te werken als de leerlingen al deden. Dan heeft de feedback een positief activerend effect. Echter, de feedback kan ook leiden tot opluchting en ontspanning. En bij de ene leerling kan dit leiden tot: nou, dan kan het wel een tandje minder, en bij de andere leerling kan het leiden tot dezelfde of verhoogde leeractiviteit.

De emoties die leerlingen ervaren bij het krijgen van feedback worden ook beïnvloed door de relatie met de docent die de feedback geeft. Alle communicatie heeft een inhouds- en een betrekkingniveau (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967). Bijvoorbeeld: een leerling die een goede relatie heeft met en vertrouwen heeft in een docent zal negatieve feedback anders ervaren, dan een leerling die geen vertrouwen heeft in de docent en geen goede relatie heeft. Het is dus niet genoeg om onderscheid te maken tussen positieve en negatieve feedback vanuit het gezichtspunt van de gever van feedback: de betekenisgeving van de feedback ligt bij de ontvanger, en die kleurt zowel inhouds- als betrekkingniveau van de feedback. In wat oudere manieren om over feedback te denken wordt vaak over negatieve feedback gezegd dat het belangrijk is om onderscheid te maken tussen het gedrag en de persoon. Dus: "Ik vind het niet leuk, dat je nu al weer je spullen niet bij je hebt" en niet: "Wat ben je toch een kluns, dat je weer je spullen niet bij je hebt". Maar: de géver van de negatieve feedback kan dat onderscheid wel maken, maar dat hoeft nog niet te betekenen dat de ontvanger van feedback dat ook doet. Als je nu, dit lezende even stilstaat en denkt over de feedback die je zelf ontvangen hebt, is er vast wel een voorbeeld te bedenken van feedback die ging over je werk, of je gedrag en die je je echt persoonlijk hebt aangetrokken. Met het effect dat je ging denken over jezelf: oef, ik ben toch heel onhandig, of vergeetachtig, of niet goed genoeg.

Een praktijkvoorbeeld: een HBO-studente kreeg van haar mentor te horen dat ze, gezien haar resultaten in het 2e jaar, misschien beter niet aan het derde jaar kon beginnen, dat het haar niet zou lukken om zoveel in te halen en dat ze hoogstwaarschijnlijk een langstudeerder zou worden. Dit riep bij de studenten veel boosheid op, resulterend in: "poeh, ik zal het haar wel eens laten zien!" De studente stroomde op eigen risico in het derde jaar in, liep vier dagen stage in plaats van de vereiste drie, en haalde al haar tentamens van het derde jaar en de tentamens van het tweede jaar op één na. Bij een andere studente leidde dezelfde boodschap ook tot boosheid, maar die leidde tot: "nou, dan hoef ik het ook niet meer te proberen". De studente vertoonde daarna nog minder activiteit en stopte uiteindelijk halverwege het studiejaar met haar studie.

De consequentie hiervan is dus, dat feedback ook kan gaan over de emotie die een leerling ervaart. Het volgende voorbeeld, geschreven door een docent die een training volgde in het geven van feedback, illustreert dat:

In de weken voor de vakantie is de vader van een leerlinge ernstig (terminaal) ziek geworden. Los van alle ellende die dit meebrengt voor mijn klas, merkte ik op dat het vriendje van die leerlinge zich vreemd ging gedragen. Een telefoontje met zijn moeder bevestigde wat ik al vermoedde; hij durfde niet meer bij de ouders van zijn vriendinnetje thuis te komen, hij vond het allemaal heel eng. Ik ben toen 's middags met hem gaan zitten om de situatie te bespreken.

Het aardige van de training was, dat ik me realiseerde dat ik niet met argumenten hoefde te komen waarom hij langs moest gaan, maar ik moest me vooral concentreren op zijn emotie: angst. Ik heb hem feedback gegeven op dat hij gelijk had, dat het ook eng wás. Toen hij het ook eng van zichzelf mocht vinden, was er veel meer een opening voor gesprek. Uiteindelijk heeft hij zijn angst zo precies mogelijk geformuleerd, waaraan hij toevoegde wat ikzelf had gezegd als ik me bezig had gehouden met argumenten om wel of niet te gaan: dat het natuurlijk voor zijn vriendinnetje veel belangrijker was dat ze hem had om op te steunen. In de rest van het gesprek heb ik hem feedback gegeven op het feit, dat hij juist heel goed is in het steunen van zijn vriendinnetje. Ook al weet hij niet wat hij moet zeggen, het feit dat hij er is, is genoeg.

Resultaat: zijn angst was er nog steeds, maar zijn houding was veel sterker gericht op het helpen van zijn vriendinnetje dan op zijn eigen angst. Als ik me niet had gerealiseerd dat ik feedback moest geven op zijn emotie, was de uitkomst misschien wel hetzelfde geweest, maar het mooie was dat hij het nu zelf besloten had. Hij had er alleen maar wat positieve feedback op zijn emotie en zijn persoonlijke kwaliteiten voor nodig...

Een ander perspectief op – hardnekkige- opvattingen over feedback

Er is een aantal interessante uitkomsten van onderzoek vanuit andere perspectieven dan de onderwijskunde die een bijdrage kunnen leveren aan het denken over feedback. In dit stuk zullen we ingaan op uitkomsten van onderzoek die gedaan zijn vanuit de positieve psychologie.

Positieve en negatieve feedback

In het stuk over feedback en emotie hebben we het al kort gehad over het effect van positieve en negatieve feedback. Nu zijn daar vanuit de positieve psychologie een aantal interessante onderzoeken naar gedaan, vooral naar wat een goede verhouding is tussen positieve en negatieve feedback (Losada & Heaphy, 2004). De onderzoekers Losada en Heaphy hebben onderzoek gedaan naar het functioneren van managementteams van goed draaiende bedrijven. In de observaties van het managementoverleg bleek dat deze managers met elkaar communiceerden in een verhouding van minimaal 3 : 1 van positieve en negatieve feedback. Ze zeiden bijvoorbeeld tegen elkaar: "Goed idee, en misschien moeten we nog eens nadenken over....", of; "je hebt daar echt een belangrijk punt, en wat ik nog zou willen toevoegen..." Ook op andere gebieden wordt onderzoek gedaan naar de verhouding tussen positieve en negatieve feedback. Gottman (2007) heeft een dergelijk onderzoek gedaan bij jonggehuwde stellen. Hij heeft gekeken hoe ze met elkaar communiceerden en hoe vaak ze positieve of negatieve feedback aan elkaar gaven. Na 14 jaar bleek dat de stellen die in het begin van hun huwelijk een verhouding positief-negatief hadden van minder dan 5 : 1, niet meer bij elkaar waren.... Nu mag je deze uitkomsten natuurlijk niet zomaar op het onderwijs van toepassing verklaren, maar het feit dat onderzoek op zulke verschillende gebieden hetzelfde laat zien, leidt toch wel tot de veronderstelling dat het belangrijk is in het onderwijs meer positieve feedback te geven, in een verhouding van minimaal 3 x positieve feedback tegenover 1 keer negatieve feedback. Daarmee creëer je in de klas een wat Losada en Heaphy 'positive emotional learning spaces' zouden noemen, vrij vertaald een positief leerklimaat, waarin door leerlingen geleerd

kan worden, er geen angst is om fouten te maken en er ook expliciete aandacht is voor de vooruitgang die leerlingen laten zien.

Onderscheid tussen persoon en gedrag?

In veel onderzoek over feedback wordt gezegd dat het belangrijk is om geen feedback op de persoon te geven. Dit behoeft toch enige nuancering. Feedback op de persoon in de vorm van negatieve feedback: jij bent dom, een leugenaar, vervelend, lastig, lui, ongemotiveerd, et cetera is feedback die je inderdaad beter niet kunt geven. Dan is specifieke feedback op het gedrag of het werk van de leerling een beter alternatief. Onderzoeken vanuit de positieve psychologie hebben aangetoond dat er een vorm van feedback op de persoon bestaat die wel degelijk een positief effect op leren kan hebben. En dat is feedback op de persoonlijke kwaliteiten die een leerling heeft. Voorbeelden daarvan zijn: doorzettingsvermogen, energiek, behulpzaam, avontuurlijk, ordelijk, vrolijk, moedig, zorgvuldig. En zeker als je deze kwaliteiten kunt koppelen aan het actuele gedrag van leerlingen bevordert deze feedback het welbevinden, de motivatie en het schoolsucces van leerlingen. Je zegt dan bijvoorbeeld: "hé, jij hebt je spullen alweer zo overzichtelijk in verschillende mappen ingedeeld, wat ben jij ordelijk!" Hierbij wordt de persoonlijke kwaliteit gekoppeld aan het gedrag van leerlingen, waardoor ze de kwaliteit ook kunnen herkennen. Als docenten in hun feedback op persoonlijke kwaliteiten die kwaliteiten uitkiezen die ze belangrijk vinden bij hun leerlingen en bij het leren van hun vak, wordt het geven van deze feedback makkelijker. En je kunt leerlingen herinneren aan de kwaliteit als ordelijkheid en doorzettingsvermogen als ze die wel nodig hebben, maar niet inzetten.

Kortom, het onderscheid tussen gedrag en persoon in feedback is belangrijk, maar niet voldoende. Van belang is om te checken hoe feedback binnen komt. Meestal kan dat heel goed door gewoon te kijken: wat gebeurt er bij de leerling, hoe reageert de leerling op mijn feedback. En, in voorkomende gevallen, vooral bij negatieve feedback ook te checken door bijvoorbeeld na te vragen.

Goed zo!

De laatste tijd verschijnen er in de bladen steeds meer artikelen waarin wordt verteld dat niet-specifieke feedback als "Goed zo!" een negatief effect heeft op leren. Nu is, zoals al eerder beschreven, specifieke feedback te prefereren boven niet-specifieke feedback, maar de wetenschappelijke onderbouwing voor de stelling dat goed zo- feedback een negatief effect op leren zou hebben is enigszins dun en vooral gebaseerd op een reviewstudie van de onderzoekers Kluger & deNisi (1996). Deze onderzoekers hebben met name onderzoeken geanalyseerd die in een laboratorium zijn gedaan (Sol & Stokking, 2009). Maar het maakt nogal verschil of de niet-specifieke feedback een piepje is van een computer, of een welgemeend "Goed zo!" van een docent in de klas. En vanuit praktisch oogpunt: stel je eens een klas voor, waarin de docent geen dingen meer zegt als "Prima!", "Goed gedaan!", of "Ja, zo moet het!". Dat zou de sfeer in de klas niet ten goede komen. Nu is er ook onderzoek gedaan naar niet-specifieke feedback in de klas (Eisenberger, & Cameron, 1996) en die nuanceert de uitkomsten: niet-specifieke feedback heeft alleen een negatief effect op leren, als die goed zo- achtige uitroepen geen lading hebben en niet terug te voeren zijn op een prestatie van een leerling: als ze loos zijn dus, of nergens op slaan, of zelfs gewoon niet kloppend of goed zo zeggen, als het antwoord eigenlijk niet helemaal of helemaal niet goed is. Met andere woorden: goed-zo-feedback is prima, zolang de leerling maar verband kan leggen met het eigen gedrag of de prestatie en zolang docenten ook en meer specifieke feedback geven. De in de praktijk (Voerman, & Faber, in druk) gebruikte vuistregel daarvoor is ongeveer 1/3 niet specifieke feedback tegenover 2/3 specifieke feedback.

De praktijk: wat kan een docent in de klas doen om leerbevorderende feedback te geven?

Waar kan feedback over gaan?

Hattie en Timperley (2007) gaven aan, dat specifieke feedback kan gaan over de inhoud, het leerproces, de zelfregulatie en de persoon zelf. In hun artikel geven ze ook aan, dat feedback op de inhoud enigszins effectief is om leren te bevorderen, dat feedback op het leerproces al meer effect heeft, feedback op zelfregulatie het meest, en dat feedback op de persoon zelf juist negatief werkt op leren. In bovenstaande is dat laatste al genuanceerd, feedback op de persoon zelf werkt lang niet altijd negatief op leren. Bovendien kun je aan dit lijstje toevoegen dat het ook van belang kan zijn voor het welbevinden en de motivatie van leerlingen om feedback te geven op de emotie die leerlingen ervaren.

In de praktijk kun je het lijstje van Hattie en Timperley vertalen naar de volgende dimensies van feedback (Voerman en Faber, in druk):

1. De **inhoud** van dat wat er geleerd wordt. Dit is de feedback die het meeste voorkomt. Voorbeelden van deze soort feedback zijn vakspecifiek en zijn ook vaak op het niveau van goed of fout, waarmee je in de niet-specifieke feedback terecht komt. Als de leerling gevraagd wordt om te redeneren, te vergelijken of te evalueren, dan is er een diepere vorm van inhoudelijke feedback mogelijk. Een voorbeeld van dergelijke feedback is: " Bij je antwoord heb je echt goed geanalyseerd wat de verbanden zijn tussen de opwarming van de aarde en de CO2 uitstoot."
2. De **leerstrategieën** die een leerling hanteert: dit is een operationalisering van wat Hattie en Timperley benoemen als feedback op het leerproces en de zelfregulatie. In haar boek 'Effectiever leren met leerstrategieën' beschrijft Pieter Dijkstra (2015) leerstrategieën als volgt: 'Leerstrategieën zijn concrete manieren van leren die leerlingen bewust in kunnen zetten om het leren zo soepel mogelijk te laten verlopen – ze leren daardoor 'hoe' ze moeten en kunnen leren. Deze strategieën helpen leerlingen zelfstandig te leren, nu en in de toekomst, en het beste uit zichzelf te halen.' Dijkstra onderscheidt leerstrategieën van studievaardigheden. Voorbeelden van studievaardigheden zijn: een kaart lezen, of iets opzoeken op internet. Voorbeelden van leerstrategieën zijn: het maken van een planning voor een opdracht, terugkijken op fouten, of het verbinden van voorbeelden aan de leerstof. Studievaardigheden en leerstrategieën zijn natuurlijk allebei belangrijk. De belangrijkste leerstrategieën die Dijkstra noemt zijn:
 - a. *Overzien*: dit betekent dat leerlingen weten welke leerstrategieën ze tot hun beschikking hebben en wanneer ze die kunnen gebruiken.
 - b. *Plannen en voorspellen*: Het plannen van het leerwerk en daarmee vooral te kijken naar wat er gedaan moet worden, in hoeveel tijd en wat prioriteit heeft
 - c. *Herhalen*: letterlijk herhalen van de leerstof, hardop of voor jezelf
 - d. *Het nut zien*: het verkrijgen van inzicht in het nut van de leertaak en dat gebruiken om jezelf te motiveren.

Bijvoorbeeld: (na de vraag van de docent hoe de leerling de toets heeft voorbereid) "Als ik het zo hoor heb je goed je werk gepland, steeds een beetje, en vooral ook goed herhaald. Daarom heb je nu een veel beter cijfer voor je toets dan de vorige keer!" Deze feedback heeft verschillende van de beschreven elementen in zich: het is doelgerelateerd (nl. bedoeld om het gebruik van leerstrategieën bewust te maken en te bevorderen), daarmee is het specifieke feedback geworden. Bovendien is het progressie feedback: het geeft aan op welke manier de leerling zich verbeterd heeft.

Het interessante is, dat sommige van deze leerstrategieën (overzicht hebben, kunnen plannen, jezelf motiveren) ook persoonlijke kwaliteiten van leerlingen kunnen zijn, waarmee de feedback op deze gebieden nog waardevoller wordt.

3. De **emotie** die een leerling ervaart:

AB²C

Hierboven is al beschreven hoe verweven leren en emotie zijn, en dat feedback eigenlijk altijd wel emotie oproept bij de ontvanger. Een manier om je ook te richten op de emotie die leerlingen ervaren is met behulp van AB²C (Voerman & Faber, 2010):

- A:** **Aandacht** voor de leerlingen zijn werk of zijn gedrag, kijken en luisteren, zien wat er met een leerling gebeurt, naar aanleiding van een situatie in de klas, een opdracht of van feedback die gegeven is.
- B²:** **Bevragen of benoemen**, oftewel: kiezen voor het stellen van een vraag en daarna feedback geven, of direct feedback geven en dan eventueel daarna een vraag stellen
- C:** **Checken**, hoe reageert de leerling, komt de feedback binnen en hoe komt de feedback binnen. Meestal kan dat gewoon door te kijken. En soms kun je ervoor kiezen om op wat je observeert weer feedback te geven of er vragen over te stellen.

Een voorbeeld van feedback die gaat over de emotie die de leerling ervaart, is: 'Ik zie dat je baalt en eigenlijk geen zin meer hebt, en toch ga je aan de slag, goed gedaan!'

4. De **persoonlijke kwaliteiten** (zie ook Lagerwerf & Korthagen, 2006) van een leerling, liefst gekoppeld aan concreet gedrag. Een voorbeeld van dergelijke feedback is: "Ik heb echt gezien dat je elke keer echt goed je huiswerk hebt gemaakt, wat ben jij een doorzetter!"

Uit onderzoek blijkt dat de meeste feedback in het onderwijs niet specifiek is of gericht is op de inhoud (Voerman et al., 2012). Deze beide vormen van feedback zijn het minst effectief (Hattie & Timperley, 2007). De uitdaging is dan ook om ook op de andere gebieden feedback te gaan geven en handvatten te vinden om dat te gaan doen.

Mogelijkheden creëren om feedback te geven

Zoals al aangegeven: feedback vindt plaats in een communicatieproces. In dat communicatieproces kan de docent een aantal factoren beïnvloeden die het makkelijker maken om ook daadwerkelijk specifieke feedback te geven.

Doel bepalen en communiceren

De eerste van die factoren is bewust bezig zijn met het doel van de les of lessen. En hoe concreter het doel, hoe makkelijker het is om feedback te geven. Bijvoorbeeld: een wiskundedocent heeft als doel dat de leerlingen in de les voor het grootste gedeelte zelfstandig het boek doorwerken en dat aan het eind van de les iedere leerling gekomen is tot opgave x. Bovendien is zijn doel dat leerlingen de goede formules toepassen bij de opgaven. In de les vertelt hij die twee doelen aan de leerlingen. De feedback is dan voorspelbaar: de docent kan feedback geven op het tempo van werken: "hé hartstikke goed, jij bent al op de helft!" en natuurlijk op het gebruik van de formules: "hier heb je formule x gebruikt, dat is niet de goede." Gevolgd door een vraag: "hoe bepaal je wat de goede formule is?" Op het antwoord van de leerling op die vraag kan dan weer een vraag komen, of feedback op de manier waarop de leerling denkt te bepalen welke formule de juiste is.

Werkvorm

Niet elke situatie leent zich voor het geven van feedback. Een klassikale instructie bijvoorbeeld geeft bijna geen mogelijkheden om feedback te geven. Een onderwijs-leergesprek, waarin de docent vragen stelt en de leerlingen antwoorden, weer wel. Dan kan de docent antwoord geven op de redeneringen van de leerlingen. En de situatie waarin leerlingen zelfstandig of in groepjes werken leent zich heel goed voor het geven van feedback als de docent rondloopt en het werk van de leerlingen bekijkt. Het is van belang om in de les regelmatig situaties te creëren om feedback te geven.

Tijd

Veel docenten denken dat goede feedback geven veel tijd kost. Dat is echter niet het geval. Feedback geven, zoals beschreven in de voorbeelden hierboven kost niet meer tijd dan het geven van aanwijzingen en het stellen van vragen. Het kost- zeker in het begin- wel inspanning. Leerbevorderende feedback bedenken is echt lastig, daarom is een goede voorbereiding zo belangrijk.

Vragen stellen

Een hele belangrijke manier om mogelijkheden te creëren om feedback te geven is door het stellen van vragen. Uit onderzoek blijkt, dat leraren 300 tot 400 vragen per dag stellen. Maar de meeste daarvan blijken te gaan over procedures en feiten en zetten de leerling niet aan het denken. Er zijn vragen die bijna rechtstreeks leiden tot goedzo-feedback, en er zijn vragen die juist veel meer kunnen leiden tot specifieke feedback. Bijvoorbeeld:

Docent: *Wat is de hoofdstad van Griekenland?*

Leerling: *Athene*

Docent: *Goed zo.*

In dit voorbeeld specifieke feedback geven is heel lastig, want waar zou die feedback over moeten gaan? Ander voorbeeld: (op voorwaarde dat het antwoord niet letterlijk in het boek staat)

Docent: *Hoe is Athene de hoofdstad van Griekenland geworden?*

Leerling: *geeft redenering*

Docent: *wat er goed is in je antwoord is xxxxx. Je hebt twee kennisbronnen aan elkaar verbonden, goede aanpak!*

Oké, jongens, wie vult het antwoord aan?

In dit voorbeeld geeft de docent niet alleen feedback op de inhoud van het antwoord, maar ook op de aanpak die de leerling gevolgd heeft. Dat het antwoord blijkbaar nog niet helemaal compleet is, geeft aanleiding tot verdere vragen. In het eerste voorbeeld is sprake van een feitenvraag. Dit blijken wel de vragen te zijn die het meeste gebruikt worden in het onderwijs (Voerman, 2014). De andere vragen, die een beroep doen op het denken en het redeneren van de leerlingen komen minder vaak voor. Een veel gebruikte manier om vragen te categoriseren is aan de hand van de taxonomie van Bloom (Kratwohl, 2002). Bloom onderscheidt vragen van hogere en lagere orde. Vragen van lagere orde gaan meestal over feiten die onthouden zijn. Vragen van hogere orde nodigen de leerling uit om verder na te denken en een meer uitgebreid antwoord te geven. Meestal zegt men, dat in de taxonomie van Bloom de vragen vanaf het niveau toepassing de hogere orde vragen zijn. Vragen over kennis en begrip zijn vragen van lagere orde. Ook is er enige discussie of vragen van hogere orde wel altijd leiden tot meer denkactiviteit bij de leerling. En vergelijkbaar, hoeven vragen van lagere orde niet altijd te leiden tot weinig denkactiviteit. Echter in het algemeen kun je toch wel stellen, dat vragen van hogere orde het denken meer stimuleren.

Je mond houden: De wachttijd na het stellen van een vraag is van groot belang. De meeste vragen van leraren worden binnen een seconde beantwoord. Dat zegt niet zoveel over de kwaliteit van de leerlingen, maar meer over de kwaliteit van de vraag. Als je de wachttijd voor categorie 1 vragen verhoogt naar 3 seconden, en die voor categorie 2 en 3 vragen naar 10 seconden biedt dit al een enorme winst in aantal en kwaliteit van de antwoorden.

Misschien is wel de grootste opgave voor docenten te leren verduren dat leerlingen worstelen, omdat ze het antwoord niet weten en na moeten denken. En juist dan wordt er geleerd!

Samenvattend

Leerbevorderende feedback geven kan met behulp van het volgende:

Bereid je voor.

- ✓ Weet wat je doel is? (cognitief, sociaal, affectief);
- ✓ Kies je werkvorm;
- ✓ Besef dat het feedback geven op zich geen tijd kost, maar wel aandacht richt op de leerling;
- ✓ Bedenk zowel hogere als lagere orde vragen;

Bij het geven van feedback.

- ✓ Maak de feedback zoveel mogelijk specifiek en gerelateerd aan een doel;
- ✓ Geef zowel discrepantie als progressiefeedback;
- ✓ Geef positieve en negatieve feedback in een verhouding van minimaal 3 : 1 (positief : negatief);
- ✓ Leid je feedback in door het stellen van vragen, en neem de stilte na de vraag in acht;

Dimensies van feedback.

- ✓ Inhoud;
- ✓ Leerstrategie;
- ✓ Emotie;
- ✓ Persoonlijke kwaliteiten.

Referenties

- Dweck, C. (2008). *Mindset. How we can learn to fulfill our potential*. New York: Ballantine Books.
- Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Meppel: Boom.
- Eisenberger, R., Cameron, J. (1996), Detrimental Effects of Reward, *American Psychologist*, 1153-1166.
- Carrere, S., Buehlman, K. T., Gottman, J. M., Coan, J. A., Ruckstuhl, L. (2000). "Predicting marital stability and divorce in newlywed couples". *Journal of Family Psychology* 14 (1): 42-58.
- Gottman, J. (2007) The magic relationship ratio. www.youtube.com/watch?v=Xw9SE315GtA.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Kratwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41, 212-218.
- Lagerwerf, B., & Korthagen, F. (2006). *Een leraar van klasse*. Soest: Nelissen.
- Losada, M., & Heaphy, E. (2004). The role of positivity and connectivity in the performance of business teams: A nonlinear dynamics model. *American Behavioral Scientist*, 47, 740-765.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Sol, Y., & Stokking, K. (2009). *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken*. University of Utrecht: Utrecht.
- Voerman, L. (2014). *Interventie analyse Didactisch Coachen*. Interne rapportage Openbaar Onderwijs Zwolle en Regio.
- Voerman, L., & Faber, F. (2010). "Goed zo!" is onvoldoende. *Van 12 tot 18*(6), 48-49.
- Voerman, L. en Faber, F. (in druk). *Didactisch Coachen*.
- Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Simons, P.R.J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107-1115.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: Norton.



(On)verwachte opbrengsten

(On)verwachte opbrengsten

Larika Bronkhorst, Els Laroes en Jan van Tartwijk van de Universiteit Utrecht

Bij aanvang van ProFeed deelden de leden van de S000-stuurgroep de overtuiging dat het geven van feedback belangrijk is, maar ook complex. In ProFeed wilden ze verkennen hoe docenten middels schoolspecifieke professionalisering konden leren om betere feedback te geven. De keuze voor de inhoud en vormgeving van de professionalisering werd door de scholen gemaakt. Hiermee hoopten ze er dat op elke school professionalisering plaats zou vinden die optimaal zou aansluiten bij de context van de betreffende school en wat er bekend is in de literatuur over effectieve feedback. Ook verwachtten ze op deze manier inzicht te kunnen krijgen in de praktijkexpertise die er op scholen bestaat over professionaliseren en feedback. In dit hoofdstuk geven we op basis van een overkoepelende analyse van het schoolspecifieke onderzoek op de zes scholen een antwoord op de hoofdvraag zoals die in het projectvoorstel was geformuleerd:

Wat zijn de effecten van verschillende interventies gericht op het stimuleren van professioneel leren van docenten met betrekking tot feedback en hoe kunnen die effecten worden verklaard?

Vergelijkende casusstudie

Het overkoepelende onderzoek is opgezet als een vergelijkende casusstudie van de zes scholen. Een vergelijkende casusstudie bestaat uit een analyse per casus (*within case*; in dit geval per school) en een vergelijking tussen de verschillende casussen (*cross-case*) zodat meer algemene conclusies getrokken kunnen worden (Stake, 1978). De *within-case* analyse richtte zich op het maken van een beschrijving ("thick description", zie Guba, 1981) per school op basis van verschillende data bronnen, die gedurende het project verzameld zijn. De voornaamste databron bestond uit de verslaglegging van de docentonderzoekers en de studenten zelf over het onderzoek. In de meeste gevallen betrof dit twee verslagen (een van docenten en een van studenten) per school per jaar. Daarnaast hebben Larika Bronkhorst en Els Laroes additionele data verzameld. Voor het maken van de casusbeschrijvingen per school werd ook gebruik gemaakt van de (groeps) interviews met de docentonderzoekers (en eventueel onderzoekscoördinator) van elke school aan het begin en ten tijde van de afronding van het project. Daarnaast is er op verzoek op twee scholen een tussentijds gesprek met de docentonderzoekers (en eventueel onderzoekscoördinator) geweest. De observaties van de "formele" bijeenkomsten van het project (de startbijeenkomst en eindconferentie per jaar) zijn ook meegenomen, en als laatste zijn ook de verslagen van evaluaties van de docentonderzoekers, zoals gerapporteerd door schoolleider in de stuurgroep aan het eind van het tweede jaar meegenomen.

Deze diversiteit aan databronnen maakte triangulatie mogelijk (het in kaart brengen van een fenomeen op basis van verschillende "metingen", zie Guba, 1981). Het leverde ons in dit geval meer inzicht op in de verschillen over tijd, ofwel de ontwikkeling die docentonderzoekers en scholen hebben hebben doorgemaakt.

Vervolgens hebben we een *cross-case* analyse uitgevoerd, aan de hand van twee bestaande theoretische

kaders (zogenoemde *sensitizing concepts*, zie Guba, 1981): 1) de kenmerken van effectieve professionalisering, gebaseerd op een review van de literatuur van Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) en 2) de vier niveaus van mogelijke effecten van een training, gebaseerd op Kirkpatrick (1996). Indien een bevinding zich voordeed bij minimaal drie scholen werd het als patroon geoormd en genoemd in bevindingen. Indien relevant worden de hierna beschreven bevindingen geïllustreerd met citaten uit de databronnen.

Tussentijdse conclusies, op papier gezet ten behoeve van de voortgangsrapportages aan het ministerie, zijn met de schoolleiders in de stuurgroep besproken. De schoolleiders hebben de opbrengsten getoetst aan hun eigen ervaringen en evaluaties (een zogeheten *member-check*, zie bijvoorbeeld Guba, 1981). De tussentijdse bevindingen zijn ook gepresenteerd aan de betrokkenen (schoolleiders, onderzoekers, docentonderzoekers en studentonderzoekers) bij de opstart van het tweede en derde jaar.

Bevindingen

Voor het beantwoorden van onze hoofdvraag, worden de kenmerken en effecten van de professionaliserings beschreven en vervolgens onze verklaring hiervoor.

Kenmerken van professionaliserings

Zoals uit de hoofdstukken van de scholen duidelijk is geworden, heeft elke school voor een schoolspecifieke manier van professionaliseren gekozen. De gemene deler van het eerste jaar was dat er op de meeste scholen voor een vorm van training is gekozen, die zich richtte op *mondelinge* feedback. Hierin speelde lesopnames vaak een grote rol, net als intervisie of collegiale uitwisseling en 'huiswerk' tussen de bijeenkomsten door. Voortbouwend op de tussentijdse evaluaties zijn de professionaliserings praktischer (meer gericht op toepasbaarheid) geworden in het laatste jaar. Een voorbeeld is professionalisering gericht op het werken aan en met een concreet vak(overstijgend)product: een beoordelingsrubric die docenten kan ondersteunen bij het geven van feedback. In tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de verschillende professionaliserings in het laatste (derde) jaar.

Uit deze tabel komt ook een aantal verschillen tussen de professionaliserings naar voren, zoals ook al opgemerkt werd in het hoofdstuk *Partnerschap tussen universiteit en scholen in het voortgezet onderwijs*. Een verschil is de opzet van de professionalisering. Zo is op UniC een *leergang* ontwikkeld met bijeenkomsten, gastsprekers en huiswerk tussendoor. Deze opzet en naamgeving lijkt op wat er 'traditioneel' onder professionalisering wordt verstaan – hoewel de inhoud van de leergang zeker niet traditioneel genoemd mag worden – en in de literatuur als 'formeel' wordt beschreven (Tynjälä, 2008). Op Lek en Linge bestond de professionalisering uit het (mede) ontwikkelen van een rubric en op het Cals uit persoonlijke gesprekken op basis van de analyse van videobeelden. Deze manier van professionaliseren wordt in de literatuur vaak gedeut als meer 'informeel' (Tynjälä, 2008).

Een ander in het oog springend verschil betrof de duur van de professionalisering, die verderop in deze tekst uitgebreider besproken wordt. Op drie scholen betrof de inhoudelijke focus in het derde jaar de feedback bij (profiel)werkstukken; twee scholen hebben zich gericht op mondelinge feedback, terwijl een school de focus van de professionalisering aan de docent zelf heeft overgelaten.

| School | Professionaliseringstraject | Inhoudelijke focus | Vorm |
|---------------------------------|---|--|--|
| Anna van Rijn College | Ontwikkeling van beoordelingsinstrument (rubric) en het experimenteren met Turnitin: een tool die het feedback geven faciliteert. | Feedback bij profielwerkstukken | Zeven werkbijeenkomsten |
| Cals College | Beeldcoaching | Mondelinge feedback | Een start-bijeenkomst, vervolgens drie persoonlijke gesprekken adv video materiaal en leerling feedback. |
| Lek en Linge College | Ontwikkeling van beoordelingsinstrument (rubric) | Feedback bij profielwerkstukken | Twee werkbijeenkomsten. |
| Minkema College | Didactisch coachen | Mondelinge feedback | Vier plenaire en twee intervisie bijeenkomsten verspreid over het jaar; tussendoor toepassing. |
| UniC | Zelf ontwikkelde leergang over Adaptieve Feedback | Vak- en docentspecifiek a.d.h.v. eigen leervraag | Acht bijeenkomsten verspreid over het schooljaar, tussendoor "huiswerk" |
| De Werkplaats Kindergemeenschap | Theorie geïnformeerde intervisie over mondelinge en geschreven feedback | Feedback op grotere samenwerkingsopdrachten en profiel-/sectorwerkstuk | Drie teambijeenkomsten verspreid over het schooljaar, tussendoor toepassing. |

Tabel 1. *Inhoud en vorm van professionalisering in het laatste ProFeed jaar.*

De docentonderzoekers vonden het enerzijds uitdagend om te bedenken hoe zij konden bijdragen aan de ontwikkeling van hun eigen (kritische) collega's, maar ervoeren anderzijds dat zij goed inzicht hadden in wat hun school en collega's nodig hadden. Een docent beschreef haar inzicht in professionaliseren van collega's als volgt: "Het tempo moet hoog liggen, anders gaan onze collega's al snel op hun telefoon zitten kijken".

Effecten van de professionalisering

Elke school heeft gekozen voor een eigen onderzoeksplan om de effecten van de manier van professionaliseren in kaart te brengen. Er was daarbij aandacht voor verschillende niveaus van leren van professionaliseren (gebaseerd op Kirkpatrick, 1975): 1) reactie op of waardering van de deelnemers over de professionalisering, 2) wat deelnemers *leren* of welke kennisgroei er bestaat, 3) hoe het feedbackgedrag van de deelnemers verandert en 4) de *effecten* op de beoogde doelgroep, in dit geval de leerlingen. De waardering werd onder andere gemeten met interviews, logboeken en gesproken en geschreven (eind) evaluaties. De kennis werd onder andere in kaart gebracht met een hiervoor ontwikkelde kennistoets over feedback en stimulated-recall interviews ofwel beeldcoach dialogen. Gedrag werd met (video)observaties van docenten, studenten en leerlingen vastgesteld. Ook op dit vlak was er sprake van voortschrijdend inzicht: in de eerste jaren werd met voor- en nametingen en controlegroepen gepoogd om causale verbanden ('wat werkt') hard te maken. Toen ervaren werd hoe complex deze onderzoeksplannen voor beginnende onderzoekers zijn en hoe weinig inzicht ze relatief geven in hoe individuele docenten leren, is in het laatste jaar voor meer kwalitatieve plannen gekozen ('wanneer en waarom werkt iets'). Op basis van de bevindingen op de verschillende scholen, kunnen we een aantal overkoepelende uitspraken doen over de effecten op de verschillende niveaus.

Op het niveau van waardering voor de professionalisering zien we over het algemeen grote tevredenheid bij de deelnemende docenten op alle scholen. Dit blijkt uit zelfrapportages van de deelnemende docenten, die op een aantal scholen onderdeel waren van de onderzoeksopzet, maar ook uit (in)formele evaluaties van de schoolleiders. Deze tevredenheid leek groter te zijn wanneer docenten ervoeren efficiënt en effectief bezig te zijn in de professionalisering. Hoewel dat altijd een subjectieve beleving is, lijkt het van belang dat (1) docenten vrijwillig aan de professionalisering deelnamen en/of dat (2) ze (direct) voordeel haalden uit hun deelname, bijvoorbeeld door het ontwikkelen van een product of het werken aan een eigen leervraag. Het feit dat eigen collega's de professionalisering verzorgden, werd door de docenten op alle scholen genoemd als positief, omdat collega's inzicht hebben in wat er echt speelt op school, de taal van de school spreken en een continue 'reminder' zijn in de wandelgangen. Dat helpt om het in de professionalisering geleerde te blijven toepassen, ook tussen de meer formele momenten door.

Op het niveau van *leren* van de professionalisering, blijkt uit zelfrapportage (alle scholen) en analyse van opgedane kennis (twee scholen) dat docenten zich veel kennis over feedback hebben eigen gemaakt. Met name wat betreft de complexiteit en de verschillende aspecten waarop feedback gegeven kan worden (inhoud, proces, zelfregulatie, persoon) en waarop feedback gericht kan zijn (terug- of vooruitkijkend). De docentonderzoekers zelf hebben hier ook veel over geleerd. Zij hebben de professionalisering gaandeweg steeds meer zo vormgegeven, dat er aandacht was voor hoe feedback geven optimaal georganiseerd kon worden in de dagelijkse schoolpraktijk, zoals mooi beschreven wordt in het hoofdstuk *Feedback geven: zo geleerd?*

Op het niveau van *handelen* rapporteren deelnemende docenten weliswaar dat zij zich meer bewust zijn geworden van het eigen handelen en dat ze de intentie hebben om het eigen handelen te veranderen. Echter, het bewijs dat het handelen van docenten ook daadwerkelijk significant is verbeterd, is schaarser. In jaar drie is op twee scholen wel individuele verbetering in feedbackgedrag bij deelnemende docenten geconstateerd, maar op andere scholen is dat op kwantitatief onderzoek gebaseerde bewijs er (nog) niet. Deels speelt mee dat er bewust gekozen is voor een meer kwalitatieve onderzoeksopzet door voortschrijdend inzicht, waarover meer bij Kanttekeningen.

In het eerste jaar is er op drie scholen ook gekeken of het veranderde handelen *effect had op leerlingen*. Dat gebeurde door te bestuderen of docenten, die aan de professionalisering hebben deelgenomen, gemiddeld genomen significant anders werden ervaren dan docenten die niet aan de professionalisering hebben deelgenomen. In jaar 2 is dit op twee scholen weer gemeten en in jaar 3 op één school. Op geen enkele school bleken dergelijke significante verschillen vastgesteld te kunnen worden. Op twee scholen is er het laatste jaar gekeken naar individuele verschillen in feedbackgedrag van docenten over de tijd. Op één school gebeurde dat door middel van interviews met leerlingen. Hieruit bleek dat leerlingen niet alleen merkten *dat* hun docenten zich qua feedback probeerden te ontwikkelen, maar ook *wat* ze probeerden te ontwikkelen (zie het hoofdstuk *Open je feedback!*). Leerlingen konden ook aangeven wat zij zelf nog prettiger zouden vinden. Op een andere school is middels een vragenlijst gekeken of docenten zich op hun specifieke leervraag (gekoppeld aan een item op een vragenlijst) hebben ontwikkeld, volgens alle leerlingen in de klas. In de meeste gevallen waren de leerlingen positiever over het feedbackgedrag van de docent (zie het hoofdstuk *Drie jaar Feedback op UniC*).

Verklaringen voor de gevonden effecten

Het tweede deel van de overkoepelende onderzoeksvraag heeft betrekking op het kunnen verklaren van de gevonden effecten. Zoals in het eerste hoofdstuk beschreven, hebben we hiervoor gebruik gemaakt van de samenvatting van de literatuur die Van Veen en collega's (2010) hebben gemaakt. Zij beschrijven de volgende kenmerken van professionalisering, die effect hebben op het leren van leerlingen:

1. De inhoud is gerelateerd aan dagelijkse lespraktijk, liefst gericht op leren leerling in specifiek vak;
2. De professionalisering leidt tot actief en onderzoekend leren door docenten;
3. De docenten werken samen en hebben invloed op het formuleren van de doelen, inhoud, opzet en methodiek van de professionalisering;
4. De professionalisering duurt relatief lang en krijgt een vervolg waardoor het een zekere permanentie heeft;
5. Er is samenhang met het schoolbeleid en met de bestaande opvattingen van de docenten over leren en lesgeven;
6. De professionalisering heeft een 'theory of improvement', een duidelijke visie hoe kenmerken van de interventie samenhangen met beoogde leerresultaten, die zowel het leren van leraren als het daaruit voortvloeiende leren van leerlingen beslaat.

De positieve effecten van de professionalisering wat betreft reactie, leren en in individuele gevallen handelen, schrijven we allereerst toe aan het feit dat in alle professionalisering docenten zelf actief en onderzoekend aan de slag gingen (kenmerk 2) en samenwerkten (3). Er was op elke school sprake van collegiale uitwisseling dan wel intervisie, waarbij zowel de probleemanalyse en de oplossingen gezamenlijk verkend werden (zonder een voorgeschreven oplossing te krijgen). De focus op individuele leervragen van docenten en een schoolspecifieke invulling van feedback (3) kwam steeds prominenter naar voren op alle scholen. In de drie projectjaren is er daarnaast ook in toenemende mate samenhang gecreëerd met het schoolbeleid (5): feedback ging steeds

meer leven als thema in de scholen. Ook is er op elke school steeds meer de koppeling met de dagelijkse lespraktijk gezocht (1); zodoende is er op verschillende scholen ook aan concrete onderwijsproducten gewerkt. Deze koppeling werd niet altijd vakspecifiek gemaakt; juist omdat samenwerking tussen docenten (3) ook vakoverstijgend plaats vond.

Mogelijke verklaringen voor het uitblijven van significante gemiddelde effecten op gedrag en leerlingen kunnen we ook koppelen aan deze kenmerken. ProFeed had bij aanvang nog geen overkoepelende theory of improvement (6), aangezien die theory of improvement eigenlijk het antwoord is op de onderzoeksvraag. Ontwikkelgroepen op de scholen waren bij de start van het project veel explicieter over hoe leerlingen leren (en hoe zij dat als docenten kunnen ondersteunen) dan over hoe collega's leren en professionaliseren. Expertise over professionalisering is immers een relatief nieuw terrein, vooral voor docenten, maar wel een vak apart (zoals beschreven wordt in het hoofdstuk *Partnerschap tussen universiteit en scholen in het voortgezet onderwijs*). Na drie jaar hadden de docentonderzoekers op elke school wel degelijk een theory of improvement ontwikkeld die aansluit bij de schoolcontext, zo bleek uit de eindinterviews. Deze theorieën omvatten zowel kenmerken van de docenten, de leerlingen, alsmede de schoolorganisatie en zijn dus ook bruikbaar voor andere thema's, naast feedback. Optimaal zou zijn als deze theory of improvement al bestond voordat een dergelijk project van start gaat; het is echter de vraag of deze theory of improvement ontwikkeld had kunnen worden zonder de ervaringen uit een omvangrijk project als ProFeed.

Een andere verklaring hangt samen met de duur en permanentheid (4). Het bleek op elke school moeilijk om tijd en ruimte in de drukke onderwijsroosters te vinden om intensieve professionalisering, noodzakelijk voor gedragsverandering, te realiseren. In de schoolpraktijk lijkt permanentheid realistischer. Uit gesprekken met docentonderzoekers en schoolleiders blijkt hoe belangrijk het is om een thema meerdere jaren op de agenda te hebben, voordat het echt een plek in de school verwerft. Ook blijkt keer op keer dat gedragsverandering, het veranderen van routines, uitdagend is en tijd nodig heeft. Dit blijkt ook uit het feit dat de docentonderzoekers, die alle drie jaren betrokken waren, ontzettend veel geleerd hebben over feedback. Nieuwe (feedback) routines laten inslijten gebeurt blijkbaar niet binnen enkele maanden, terwijl dat wel de tijspanne van sommige onderzoeksdesigns op de scholen was en daardoor misschien niet opgemerkt is. Op een aantal scholen is hierop ingespeeld door docenten, die in de eerdere jaren aan de professionalisering hebben deelgenomen, in latere jaren actief te blijven betrekken, bijvoorbeeld door terugkommiddagen.

Inzichten

In de inleiding is kort besproken wat er in de literatuur bekend was over over feedback, professionalisering en onderzoek in de school bij de aanvang van ProFeed. Hieronder beschrijven we kort wat we hierover hebben geleerd van drie jaar onderzoek en van de praktijkexpertise van de docentonderzoekers. We sluiten dit hoofdstuk af met wat implicaties voor soortgelijke projecten.

Feedback

In ProFeed is het concept feedback 'ontketend': op de verschillende scholen is bevestigd dat feedback veel meer is dan een booschap van zender naar ontvanger. Het is vooral duidelijk geworden, dat je feedback kan organiseren. Als docent kun jij je lessen zo inrichten dat leerbevorderende feedback geven makkelijk(er) wordt. Bijvoorbeeld door het stellen van goede vragen, zoals ook beschreven wordt in het hoofdstuk *De niet*

te onderschatten waarde van feedback. Bewust feedback geven betekent ook de doelen van het onderwijs helder voor ogen te hebben en met de leerling delen, zodat zowel de docent als de leerling dit kan vergelijken met de huidige situatie. Dit laatste geeft al aan dat de leerling ook feedback kan organiseren, bijvoorbeeld door sneller aan de docent duidelijker te maken aan wat voor feedback hij of zij behoefte heeft (in plaats van: "ik snap het niet". Daarmee bevestigen de inzichten uit ProFeed's recent onderzoek naar scaffolding (zie bijvoorbeeld van der Pol, 2012) en adaptiviteit (de Kleijn, 2013) dat goede feedback van twee kanten komt.

Professionalisering

Het blijkt van belang om professionalisering 'dicht(er) bij de docent' vorm te geven, bijvoorbeeld door docenten te laten werken met een leervraag, en (data)feedback. Keuzevrijheid, in deelname van de professionalisering en in het formuleren van een persoonlijke leervraag lijkt belangrijk voor de motivatie en eigenaarschap hebben of ontwikkelen. Persoonlijke feedback is van belang omdat de docenten op deze manier inzicht krijgen in hun eigen feedback repertoire en het effect daarvan op leerlingen. Als deze feedback ondersteund kan worden met data, bijvoorbeeld video-opnames of evaluaties van de leerling (zie hoofdstuk *Open je feedback*), lijkt het nog krachtiger. Het onderzoek naar de effecten van de professionalisering zou ook gebruik kunnen maken van deze data en zich ook meer kunnen richten op de individuele docent.

In drukke schoolroosters is het niet makkelijk om tijd vrij te maken voor professionalisering terwijl gedragsverandering, zeker die van blijvende aard, wel tijd en aandacht nodig heeft. Uit de gesprekken met docentonderzoekers blijkt dat de impact van professionalisering ook verhoogd kan worden door de contactmomenten over een langere periode te spreiden, met *reminders* tussendoor. Deze reminders kunnen inhoudelijk zijn, bijvoorbeeld een mailtje of een huiswerkopdracht, het op de teamagenda zetten. Het helpt volgens de docentonderzoekers ook als collega's hen door de gang zien lopen; de docent-onderzoekers zelf zijn de reminder om met feedback aan de slag te gaan. Dit is een groot voordeel ten opzichte van professionalisering die door externen wordt verzorgd.

Hoewel professionalisering zich richt op personen, (b)lijken de effecten van professionalisering ook in producten te zitten. Deze blijven immers op school, en worden ook door anderen gebruikt. Daarnaast werkt het voor docenten motiverend om aan een product te werken, die ze immers kunnen gebruiken in hun lessen en delen met collega's.

Onderzoek in de school

Het meerjarige karakter van ProFeed is goed bevallen. Zo heeft onderzoek doen echt een plek in de scholen gekregen en een bijdrage aan schoolontwikkeling kunnen leveren. Net als voor professionalisering is voor het ontstaan van een onderzoekscultuur op school tijd nodig.

In samenwerkingsverbanden voor praktijkgericht onderzoek kiest elke school gewoonlijk zijn eigen thema. In ProFeed is echter bewust gekozen voor een gezamenlijk thema. Na drie jaar konden we ook echt spreken van een gedeeld onderzoeksthema en dit blijkt om verschillende redenen meerwaarde te creëren. voor scholen omdat inzichten en opbrengsten, maar ook literatuur- en onderzoeksinstrumenten gedeeld konden worden. Voor de universiteit omdat het project daarmee niet alleen inzicht gaf in praktijkgericht onderzoek op scholen, waarover al het een en ander bekend was, maar ook inhoudelijk meer inzicht bood in feedback en professionaliseren. Daarnaast was het ook van belang dat er ruimte in het project was om van elkaar te leren

Een andere balans betreft die van leren van onderzoek en leren onderzoek doen. Immers, bij het leren om (praktijkgericht) onderzoek te doen is 'fouten' maken belangrijk, terwijl bij het leren van onderzoek, tekortkomingen in het onderzoek eigenlijk niet gewenst zijn. Beide zijn echter belangrijk als het gaat om, bijvoorbeeld, het ontwikkelen van een onderzoeksmatige houding en het bevorderen van schoolontwikkeling. Het verder verkennen van de (on)mogelijkheden van (leren) onderzoek in de schoolpraktijk lijkt hoe dan ook van belang. ProFeed heeft immers laten zien dat onderzoek doen in de school minstens zo veel mogelijkheden als onmogelijkheden biedt.

Referenties

- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom/Lemma.
- Bronkhorst, L. H. (2013). *Research-based teacher education: Interactions between research and teaching*. Universiteit Utrecht.
- De Kleijn, R. A. M. (2013). *Master's Thesis Supervision: Feedback, interpersonal relationships, and adaptivity*. Universiteit Utrecht.
- Guba, E. G. (1981). *Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries*. *ECTJ*, 29(2), 75-91.
- Kirkpatrick, D. (1996). *Great ideas revisited*. *Training and Development*, 50(1), 54-59.
- Stake, R. E. (1978). *The case study method in social inquiry*. *Educational researcher*, 5-8.
- Tynjälä, P. (2008). *Perspectives into learning at the workplace*. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- van de Pol, J.E. (2012). *Stem hulp af op kennis leerling*. *Didactief*, 42 (7), 28-29.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/ Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Voerman, L., Meijer, P., Korthagen, F., & Simons, P.R.J. (2015). *Promoting effective teacher feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development*. *Teachers and teaching*, 21(8), 990-1009.
- Voerman, L. (2014). *Teacher feedback in the classroom. Analyzing and developing teachers' feedback behavior in secondary education*. Dissertatie Universiteit Utrecht.



Epiloog: Drie bedenkers in gesprek

Dave Drossaert (UniC), Henk Zijlstra (De Werkplaats) en Els Laroës (Universiteit Utrecht)

10 Epiloog: Drie bedenkers in gesprek

Dave Drossaert (rector UniC), Henk Zijlstra (rector De Werkplaats) en Els Laroes (Universiteit Utrecht) stonden als respectievelijk schoolleiders en hoofd van de lerarenopleiding aan de wieg van S000 en hebben ProFeed van opstart tot afronding meegemaakt. Els vraagt Dave en Henk om nog een keer terug te blikken.

Els **ProFeed is...? Wat is het eerste dat in je op komt?**

Dave: "Een project dat heel veel voor de school heeft opgeleverd. Kijk, elke school heeft het op zijn eigen manier ingevuld. Docenten op mijn school hebben zelf een leergang over feedback ontwikkeld en die steeds verder verbeterd, met hulp van collega's van de universiteit. Daardoor is er op school veel geleerd over het geven van feedback. Daarnaast hebben docentonderzoekers op mijn school een enorme ontwikkeling doorgemaakt, zonder dat ik die als schoolleider echt hoefde te sturen. Je zag de docenten echt in hun rol groeien. In het begin waren ze nog wat aarzelend over de invulling van zo'n leergang en het doen van onderzoek. Maar later werden zij steeds meer zelfstandig. Nu kunnen ze echt helemaal zelfstandig bekijken: wat zijn nu zinvolle onderzoeksvragen en hoe gaan we dat aanpakken?"

Henk: "Voor mij is het een heel geslaagd voorbeeld van samenwerking tussen school en opleiding. Waarbij alle associaties van een opleidingsinstituut met een 'afnemend veld' niet aan de orde zijn; dat vind ik echt een vreselijke term! We zijn niet alleen maar leveranciers van stageplaatsen. Maar in ProFeed en S000 in het algemeen ontstond echt een partnerschap. En daarmee is S000 wat dat betreft een voorbeeld van de samenwerking tussen instituten en scholen op het hele brede terrein van opleiden en professionaliseren, en de rol van onderzoek daarin."

Els **Wat weten maar weinig mensen over hoe ProFeed/S000 begonnen is?**

Henk: "Nou, daar was jij Els ook bij! Het is begonnen als onderdeel van het samen vormgeven aan partnerschap van school en instituut in de nieuwe fase van de lerarenopleiding. Misschien weten maar weinig mensen hoe we toen met alle scholen hebben zitten puzzelen op een gemeenschappelijk thema? Hoe we het gehad hebben over: hoe kunnen we nou bereiken, dat wat in die boeken staat, dat wat uit onderzoek *op onze scholen* blijkt, dat dát ook uiteindelijk écht door onze scholen benut kan worden? "

Dave: "We hadden echt het idee: nu gaan we iets leren op school dat wordt gemonitord en dan kunnen we eindelijk in kaart brengen of er daadwerkelijk groei is ontstaan op relevante gebieden. Als school weet je eigenlijk nooit of de cursussen waar je mensen heen laat gaan echt wat opleveren. Ik dacht echt dat we in kaart gingen brengen: welke context is het meest succesvol? Je zegt dan heel makkelijk: "dat onderzoek je even". Maar die ambitie heb ik wel moeten bijstellen. Ik heb geleerd hoe complex het is om effecten goed in kaart te brengen in de praktijk."

Els **Zijn de verwachtingen, die jullie van het project hadden, dan niet uitgekomen?**

Henk: "Meer dan! Het project heeft een bredere uitstraling gekregen dan ik ooit voor mogelijk had gehouden. Dat vind ik wel echt héél bijzonder hoor. Het ging eigenlijk 'alleen' over onderzoek naar feedback en professionalisering. Vervolgens heeft het er in school toe geleid dat er professionaliseringprogrammas voor al onze teams ontwikkeld is. Dat heeft er vervolgens weer toe geleid dat feedback als speerpunt voor volgend jaar weer op onze agenda staat en dat het voor iedereen in onze school duidelijk is, waarom feedback zo belangrijk is. En waarom het zo verstandig is om daar voortdurend beter in te blijven worden. Maar daarnaast, is ook de samenwerking tussen school en universiteit voor de mensen op school zichtbaarder geworden dan het hiervoor was. Omdat er bijeenkomsten zijn geweest rond feedback waar medewerkers van de universiteit bij betrokken waren, ook omdat onze docentonderzoekers voortdurend hebben gewezen op die samenwerking. Op allerlei momenten kwam er de 'extra' boodschap over deze samenwerking."

Dave: "Ik ben heel blij dat dit project er ein-de-lijk voor gezorgd heeft dat de UU en de HU nader tot elkaar zijn gekomen. Kijk, als scholen hebben wij natuurlijk te maken met studenten van beide instituten. En het is logisch dat er andere eisen gelden. Maar het is voor ons heel waardevol dat daar meer gezamenlijkheid in ontstaat. Nu we als scholen verder gaan met onderzoek in de Academische Opleidingsschool, waarin ook weer de UU en de HU samenwerken, verwacht ik dat we daar echt stappen in kunnen zetten."

Els **Wat hebben jullie zelf van het project geleerd?**

Henk: "Het belang van eigenaarschap van de verschillende betrokkenen, docenten én studenten."

Dave: "Mijn docentonderzoekers hadden al een aantal jaren onderzoek gedaan binnen de Academische Opleidingsschool, waarbij ze alles zelf mochten invullen. Dus het was wel 'even slikken' toen we mee gingen doen aan ProFeed. De docentonderzoekers, waren in eerste instantie niet zo van die omslag gecharmeerd. Maar uiteindelijk zijn zij wel echt de trekkers van het project geworden."

Henk: "Ja, ook bij mij zaten de docentonderzoekers het eerste jaar in de stand: 'wij gaan iets doen wat de universiteit bedenkt'. Maar daarna hebben ze echt hun eigen route uitgezet."

Dave: "Dat geldt net zozeer voor studenten. Het blijft een spanningsveld: wat wil de school, wat wil de student? We hebben daar wel stappen in gemaakt, bijvoorbeeld door eerder duidelijk te maken aan studenten dat het onderzoek erbij hoort als je op onze scholen stageloopt. Door ze gelijk in het begin van het jaar te laten kennismaken met het project, op een gezamenlijke startbijeenkomst."

Henk: "We hebben het in de stuurgroep echt gehad over: hoe kunnen we ervoor zorgen dat studenten wat gelukkiger worden in het onderzoek? De weerstand helemaal wegnemen lukt niet. Dat weet ik uit twintig jaar ervaring in samenwerking tussen scholen en opleidingen. Van belang is denk ik, wat we ook gaan doen in de toekomst, om studenten wel keuze te geven, maar wel een keuze uit thema's die voor de school relevant zijn. Maar ook door het onderzoek dusdanig in het jaar te plaatsen, dat studenten meekrijgen wat er met de opbrengsten gedaan wordt. Eigenlijk is dat ook onuitgesproken

winst van dit project. Dat zichtbaar is geworden hoe vruchtbaar het is, als het onderzoek van studenten verbonden is aan het onderzoek van docenten."

Dave: "Helemaal mee eens. Op onze school hebben studenten filmopnames van docenten gemaakt en geanalyseerd. Daardoor krijgen studenten een andere rol binnen de school, in plaats van de gezelschapmeester rol, die er normaal altijd is. Nu waren ze eindelijk op gelijk niveau. Kijk, dat biedt voor iedereen groeimogelijkheden."

Henk: "Kortom, het is belangrijk te laten zien wat voor belangrijke rol studenten spelen in het geheel. Dat we samen werken aan hetzelfde, namelijk schoolontwikkeling".

Els **Wat heeft jullie het meest verrast of verbaasd?**

Dave: "Voor mij was het presenteren van opbrengsten van het onderzoek aan het eind van elk jaar echt inspirerend. De vorm kan wel anders, natuurlijk, nu was er weinig tijd. De docentonderzoekers hebben recht op meer vragen, die hun hoofd laten kraken. Maar deze vlootshow, die liet zien: hier hebben we ons gezamenlijk in verdiept, hier hebben we kennis over vergaard. Als je een overkoepelend thema hebt, dan kan je echt leren van elkaar, van andere scholen. Natuurlijk heeft elke school een eigen ideaalbeeld, eigen ontwikkeling, maar je kunt dan wel met elkaar het gesprek daarover voeren. Dan is het meer dan alleen informeren."

Henk: "Verrassingen, daar gaat zo'n project natuurlijk over! Maar het meeste is al genoemd. Wat ik niet echt een verrassing zou noemen, maar wel erg leuk vind, is dat ik een aantal leuke mensen ben tegengekomen bij de universiteit. Mensen waar je verder mee kunt bouwen. Dat is een mooie bijvangst."

Els **Welk thema zouden jullie in een toekomstige samenwerking willen verkennen?**

Henk: "In elke samenwerking is voor mij is de koppeling van de drie O's van belang. Dus samen opleiden, samen werken aan schoolontwikkeling en samen werken aan onderzoek dat schoolontwikkeling mogelijk maakt. Kijk, als je je onderzoeksvragen goed formuleert, horen die drie O's samen. En zo krijgen studenten een hele rijke stage-ervaring."

Dave: "Het is van belang dat het thema's zijn die leven voor de instituten; dat ze 'n rol spelen in hun onderzoek en opleiding voor studenten. Maar óók dat ze leven op scholen. Die koppeling moet er zijn of daarin moet je op zoek naar elkaar. Dan is echte verbinding makkelijker. Er is zoveel theoretische kennis. Hoe kan het nou zijn dat jullie, de UU en de HU, al die kennis hebben en dat wij, de scholen, hier zelf zitten te ontwikkelen? We moeten zorgen dat het wat meer op elkaar aansluit. Voor opleiding is het interessant in de praktijk te kijken en de praktijk kan daar beter van worden. Daarmee moeten we door."

Els **Wat is volgens jullie de toekomst van onderzoek in de school?**

Henk: "Ik heb onderzoek altijd al belangrijk gevonden, maar nu concreet gezien hoe je daarschoolontwikkeling

mee kan bereiken. Kijk, je ziet natuurlijk veel kortlopend onderzoek in scholen. Dat is heel waardevol, maar in zo'n tijdsbestek heb je eigenlijk net het thema op de kaart gezet. Om echt iets te bereiken, ervoor te zorgen dat onderzoek benut wordt, moet het onderzoek langer lopen. Misschien niet gelijk drie jaar, maar wel langer dan één schooljaar."

Dave: "Onderzoek doen is volgens mij niet de zozeer een hype, zoals andere zaken die we in het verleden voorbij hebben zien komen. Ik zie in mijn school echt een stukje bewustwording, ook in het kader van het dataproject⁶. We vinden het allemaal van belang dat studenten, die van de opleiding afkomen, een onderzoekende houding meekrijgen. Dat ze vragen stellen: "Waarom doe ik dat op deze manier?" Als school krijgen we die onderzoekende houding nu ook. Het wordt normaler om te zeggen: "Hé, zullen we dat eens onderzoeken?". Dát is de toekomst."

Met dank aan

Wat voor iedereen in ProFeed voorop stond, is wat feedback ontketent: ten minste een reactie. Maar vaker hebben we er in ProFeed voorbeelden van gezien dat feedback echt ontwikkeling ontketent, van leerling, student, docent, opleider, trainer, onderzoeker, school, instituut en partnerschap. In ProFeed was feedback dan ook overal: in de les, in de professionalisering, in de stuurgroep, maar ook op conferenties waar onderzoeksbevindingen werden gedeeld, live en op video, mondeling en geschreven, directief en adaptief. In de drie jaar kwamen we erachter dat feedback kan worden gegeven, gezocht en maar ook op onverwachte plekken gevonden. Het lijkt dat hoe meer we leren over feedback, hoe complexer het geven van feedback wordt. Daarom willen we iedereen die een bijdrage heeft geleverd aan het leren over feedback en professionaliseren in ProFeed – te veel mensen om op te noemen – heel hartelijk bedanken voor hun bijdrage.



⁶ "Een lopend project met Utrechtse scholen voor voortgezet onderwijs, waarin onderzoeksvragen van scholen met analyses van de reeds op school aanwezige data (bijv. leerling gegevens) beantwoord worden (red)."

Verklarende woordenlijst

| | |
|----------------------|---|
| AOS(-HUM) | Academische Opleidingsschool (Het Utrechts Model), een samenwerkingsverband van scholen voor voortgezet onderwijs, Hogeschool Utrecht en de Universiteit Utrecht. www.aos-hum.nl |
| Begeleider | Onderzoeker en/of opleider van de UU |
| COLUU | Centrum voor Onderwijs en Leren van de UU, waarin alle onderdelen van de UU die gericht zijn op professionalisering van docenten, ontwikkeling van lesmaterialen en onderzoek van leerprocessen voor HO, VO, en PO samenwerken. Afkorting werd ook wel gebruikt om de lerarenopleiding te duiden. |
| Docentonderzoeker | Docent in de rol van onderzoeker op school |
| GST | Graduate School of Teaching, het interfacultaire instituut dat alle lerarenopleidingen van de UU aanbiedt. Afkorting wordt ook gebruikt om lerarenopleiding zelf aan te duiden. |
| HU | Hogeschool Utrecht |
| Interventie | Onderzoeksbenaming voor (docent)professionalisering |
| Lio | Leraar in opleiding, student van een lerarenopleiding |
| Nulmeting/O-meting | Meting vóór een interventie, dient als referentie/beginwaarde voor een vergelijking met meting(en) erna. |
| PGO | Praktijkgericht onderzoek: de afkorting PGO wordt in de universitaire lerarenopleiding van de UU gebruikt voor het onderzoek dat studenten in het kader van hun opleiding uitvoeren. |
| ProFeed | Afkorting van "Het bevorderen van professioneel leren van docenten over feedback aan leerlingen die werkt" |
| PWS | Profielwerkstuk |
| S000 | Samen Opleiden, Ontwikkelen en Onderzoeken, in 2011 afgesloten convenant tussen zes middelbare scholen, UU en HU (zie Inleiding) |
| S03 | zie S000 |
| Student(onderzoeker) | Student van de lerarenopleiding die (praktijkgericht) onderzoek op school uitvoert |
| UTeach | Utrecht Teacher Education Academy, internationale honours track van de universitaire lerarenopleiding van de UU |
| UU | Universiteit Utrecht |



Feedback geven speelt een belangrijke rol in het onderwijs. Maar hoe kunnen docenten leren om leerlingen (nog) beter feedback te geven? Deze vraag stond centraal in 'ProFeed': een driejarig onderzoeksproject op zes middelbare scholen in de regio Utrecht.

In dit boek doen de twaalf docentonderzoekers van de zes scholen verslag van hun ervaringen met de professionalisering van hun eigen collega's en het onderzoek dat zij hiernaar op hun eigen scholen hebben uitgevoerd. De vier onderzoeksbegeleiders van de universiteit reflecteren op het onderzoeksproces en destilleren aanbevelingen voor soortgelijke onderzoeksprojecten. Een van de onderzoeksbegeleiders vertaalt vervolgens de meest recente inzichten uit de literatuur over feedback naar de schoolpraktijk.

Het boek sluit af met een overkoepelende analyse en de daaruit voortvloeiende inzichten over feedback, professionalisering en praktijkgericht onderzoek in het voortgezet onderwijs. De epiloog schetst een veelbelovende toekomst voor onderzoek in de school.