

#### Samenvatting:

In dit artikel wordt, met behulp van de literatuur, beschreven hoe belangrijk de rol van de leerkracht is bij het verbeteren van de leerresultaten en hoe deze rol verbeterd kan worden door het geven van de juiste feedback binnen opbrengstgericht werken. De vraag is of leerkrachten in de praktijk feedback wel effectief inzetten. Middels een kwalitatief veldonderzoek is met behulp van observaties en vragenlijsten onderzocht op welke manier leerkrachten denken feedback te geven en op welke manier leerkrachten zichtbaar in de praktijk feedback geven. Vervolgens werd leerkrachten, om hun kennis over feedback te vergroten, een theoretisch kader geboden. Hierna is onderzocht of dit voldoende is om leerkrachten andere vormen van feedback te laten gebruiken. Het onderzoek laat zien dat leerkrachten nog weinig kennis hebben over feedback en dit nog niet effectief inzetten, maar leerkrachten hun manier van feedback geven wel willen en kunnen verbeteren. Hiervoor hebben zij behoefte aan meer praktijkgerichte ondersteuning.

#### Inleiding

Regelmatig worden we geconfronteerd met berichten dat het niveau van het onderwijs in Nederland onder het gewenste niveau is en dat leerlingprestaties teruglopen (PIRLS, 2006). Veel Nederlandse basisscholen herkennen zich in problemen met teruglopende resultaten op gebied van technisch lezen en rekenen. Scholen zijn actief om met allerlei interventies de leesresultaten te verbeteren. Enkele voorbeelden zijn het implementeren van de landelijk aangeboden protocollen Leesproblemen en Dyslexie (Wentink, 2001; Wentink, 2004) en het invoeren van Vroeg en Voorschoolse Educatiemethodes. De interventies hebben echter tot nu toe nog niet het gewenste effect gehad. Landelijk wordt sterk gepleit voor het meer opbrengstgericht te gaan werken. In de beleidsagenda *Scholen voor Morgen* (OCW, 2007) beschrijft het Ministerie opbrengstgericht werken als één van de manieren om de leerprestaties te verbeteren door het (beter) gebruik maken van de resultaten van objectieve metingen (toetsen). Opbrengstgericht werken roept echter bij veel leerkrachten enorm veel weerstand op, omdat het voornamelijk geassocieerd met productgericht werken, waarbij alleen de cijfers tellen. Daarnaast bestaat er onder leerkrachten een grote angst dat opbrengstgericht werken leidt tot een afrekencultuur. Ook zijn er leerkrachten die zich de vraag stellen wat opbrengstgericht werken gaat betekenen voor de leerlingen. Wanneer leerkrachten aan de hand van de toetsresultaten van leerlingen gaan bepalen welke leerbehoefte een leerling heeft en hoe deze vorm gegeven gaat worden, kan men zich hierbij afvragen in hoeverre de leerkracht zich bij het bepalen van de leerbehoefte en de manier waarop deze leerbehoefte vorm gegeven wordt, laat leiden door de opbrengsten. Toch stuurt ook de inspectie aan op meer opbrengstgericht werken. Opbrengstgericht werken is volgens de onderwijsinspectie, het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van prestaties (Projectbureau Kwaliteit, Schoolaanzet). Vaak zijn reeds gedane interventies vooral gericht geweest op het inzetten van andere en nieuwe materialen. Er is nog weinig aandacht geweest voor het *leerkrachthandelen*. Aangezien opbrengstgericht werken direct te maken heeft met het leerkrachthandelen biedt verder onderzoek naar de mogelijkheid om deze werkvorm te gaan gebruiken om de leerresultaten van de leerlingen te verbeteren mogelijk nieuwe inzichten. Het onderzoek draagt, middels het theoretisch kader en het daarop volgend kwalitatief veldexperiment, bij aan het aantonen dat, naast het op basis van resultaten, vaststellen van te behalen doelen en de onderwijsbehoefte die een leerling daarbij heeft, het geven van de juiste feedback een essentieel onderdeel is om het effect van opbrengstgericht werken te optimaliseren. Het is daarbij noodzakelijk om inzichtelijk te maken hoe leerkrachten feedback geven, welke vormen zij daarbij gebruiken en of meer theoretische kennis over feedback geven een verandering teweeg brengt in dit leerkrachthandelen. De uitvoering van het onderzoek is gericht geweest op de vraag: ***Hoe wordt feedback in de eigen onderwijspraktijk toegepast door leerkrachten en verandert dit na een training over feedback?***

Theoretisch kader.

#### 2.1. Opbrengstgericht werken

Opbrengstgericht werken is volgens de onderwijsinspectie, het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van prestaties (Inspectie voor het onderwijs, 2010). In de beleidsagenda Scholen

voor Morgen (OCW, 2007) beschrijft het Ministerie opbrengstgericht werken als één van de manieren om de leesprestaties te verbeteren door het (beter) gebruik maken van de resultaten van objectieve metingen (toetsen). Ledoux, Blok, Boogaars en Kruger (2009) omschrijven opbrengstgericht werken als: door toetsresultaten te gebruiken als formatieve toets, waarbij de leerlingen inhoudelijke en taakgerichte feedback krijgen, deze manier van werken te laten bijdragen aan verbeterde leerresultaten (Ledoux et al, 2009). In het onderzoek is gekozen voor de definitie van Ledoux et al, omdat hierin niet alleen aandacht is voor het verbeteren van de leerprestaties: het product, maar is er ook aandacht voor het leerproces. Toetsen zijn niet louter summatief (beoordelend), maar ook formatief (bedoeld om het proces te verbeteren). Het product geeft namelijk aanwijzingen aan de leerkracht voor zijn verdere handelen: het geven van inhoudelijke en taakgerichte feedback om zodoende de leerresultaten te verbeteren. Het geven van feedback heeft in de definitie van Ledoux een essentiële betekenis, hetgeen beter aansluit bij de leerkrachten en mogelijk weerstand kan wegnemen. De overeenkomst in alle omschrijvingen van opbrengstgericht werken is dat deze werkwijze een cyclus is, welke stapsgewijs door leerkrachten doorlopen moet worden. De cyclus bestaat uit de volgende 5 stappen:

Het vastleggen van doelen en standaarden.

Het verzamelen van informatie via instrumenten

Het registreren van de informatie

Het interpreteren van de informatie

Het nemen van beslissingen n.a.v. de interpretatie.

## 2.2. Opbrengstgericht werken en de leerkracht.

Vervolgens is gekeken naar de rol van de leerkracht. Marzano stelt dat de rol van de leerkracht voor 50% verantwoordelijk is voor de leerprestaties van leerlingen (Marzano, 2003). De onderwijsinspectie stelt dat de kwaliteit van leraren en lessen is gerelateerd aan de kwaliteit van leerlingprestaties (Onderwijsinspectie, 2009). In de kwaliteitsagenda van 2007 van het ministerie van OCW, wordt de rol van de leerkracht zelfs cruciaal genoemd (OCW, 2007).

De inspectie oordeelt in dit onderzoek naar opbrengstgericht werken dat het leerkrachthandelen op de volgende punten van invloed is op het verbeteren de leerlingresultaten:

- Het afstemmen van het leerstofaanbod op de onderwijsbehoeften
- Het geven van duidelijke uitleg (lesdoelen benoemen, voorkennis activeren, controleren of opdracht begrepen is, controleren of doelen behaald zijn)
- Het aanleren van strategieën voor denken en leren
- Het geven van procesgerichte feedback
- Het systematisch volgen van vorderingen en analyseren hiervan
- Het kunnen analyseren en aanpassen van het onderwijsleerproces
- Het afstemmen van instructie en verwerking (verlengde en verkorte instructie)

Opvallend is dat de inspectie in haar onderzoek aangeeft dat het geven van de juiste feedback een belangrijke rol speelt in het verbeteren van de leerlingprestaties middels opbrengstgericht werken. Het geven van feedback is in de definiëring van opbrengstgericht werken door de inspectie niet opgenomen. Dit in tegenstelling tot de definitie van Ledoux et al (2009), die in zijn definitie de toetsresultaten gebruikt als formatieve toets om de leerlingen inhoudelijke en taakgerichte feedback te geven. Uit onderzoek van Hattie (2009) over de effecten op leerprestaties, blijkt dat de invloed op de leerprestaties door het geven van goede feedback komt zeer hoog is. (*d* 0.73)

## 2.3 Opbrengstgericht werken: summatief of formatief?

Wanneer de leerkracht toetsen leert gebruiken als formatieve momenten om zijn leerstofaanbod op af te stemmen, de juiste instructie te geven en vervolgens tijdens het leerproces zijn leerlingen te volgen door het geven van de juiste feedback, kan het onderwijsleerproces weer worden aangepast. Wanneer het proces van opbrengstgericht werken gevolgd wordt zoals boven beschreven, worden toetsen niet als *summatief* moment gebruikt voor leerling en leerkracht, maar als *formatief* moment. Niet het product (de toetsresultaten) staat centraal, maar het proces dat erop volgt, of eraan vooraf is gegaan, is het belangrijkste onderdeel van opbrengstgericht werken. Hiervan uitgaande lijkt de angst van leerkrachten dat opbrengstgericht werken leidt tot productgericht werken niet terecht.

Het niet behalen van gestelde doelen zou een leerkracht, door zijn procesgerichte manier van werken, moeten kunnen verantwoorden. In een professionele organisatie, waar opbrengstgericht gewerkt

wordt, mag van een leerkracht verwacht worden dat hij, als professional, in staat is zijn eigen handelen kritisch te beschouwen en, indien nodig, aan te passen. Feedback van anderen, collega's, leerlingen, leerresultaten, kan hierbij een hulpmiddel zijn. Feedback lijkt dus een belangrijke plaats in te nemen binnen opbrengstgerichtwerken, zowel op leerkrachtniveau als op leerlingniveau.

## 2.4 Feedback

Hattie en Timperley (2007) omschrijven feedback als informatie verkregen door een contact(persoon), bijvoorbeeld leraar, medestudent, boek, ouder, eigen ervaring of reflectie, betreffende onderdelen van iemands handelen of verworven kennis. Bovendien is feedback bedoeld om het verschil tussen iemands huidige kennis en/of vaardigheden (feedback) en het gewenste niveau van deze kennis (feedup) en/of vaardigheden te overbruggen (feed-forward). Shute (2008) vatte goede, formatieve feedback samen in de volgende voorwaarden:

- Is gericht op de taak en hoe die te verbeteren en niet op de persoon.
- Is goed uitgewerkt en gaat over het wat, hoe en waarom.
- Wordt in gedoseerde porties gegeven.
- Is helder en duidelijk gericht op te bereiken doelen en vaardigheden.
- Is simpel en gericht en geeft genoeg informatie om verder te kunnen zonder de leerlingen te overladen.
- Probeert onzekerheden tussen wat al beheerst wordt en de nog te bereiken doelen te verkleinen of weg te nemen.
- Is objectief en liefst geschreven.
- Kan strategisch gebruikt worden als "leren van fouten". Het leerproces is in dit geval belangrijker dan de resultaten.
- Wordt soms pas gegeven als een oplossing is gevonden. Geeft leerlingen de ruimte om eerst zelf een probleem te leren oplossen.

Deze voorwaarden komen nauw overeen met de indeling zoals door Hattie (2007) omschreven. Shute beschrijft vooral voorwaarden over procesmatige stappen die de leerlingen moeten zetten, hetgeen overeenkomt met feed-forward in de omschrijving van Hattie. Het belang van feedback gerelateerd aan gestelde doelen (feed-up) en feedback gerelateerd aan het huidige beheersingsniveau (feedback in de omschrijving van Hattie) lijkt in de voorwaarden van Shute wat onderbelicht te blijven. Bij dit onderzoek wordt gekozen voor de eerder genoemde definitie van Hattie, aangevuld met de theorie van Hattie en Timperley (2007), namelijk:

- De meest effectieve feedback om leerresultaten te bevorderen is formatieve feedback.
- Feedback geeft antwoord op de volgende drie vragen:
  - o wat wil ik bereiken, wat is mijn doel? Feed up
  - o hoe heb ik het tot nu toe gedaan? Feed back
  - o wat is de volgende stap die ik moet zetten? Feed forward
- De juiste vorm van feedback op het juiste moment.

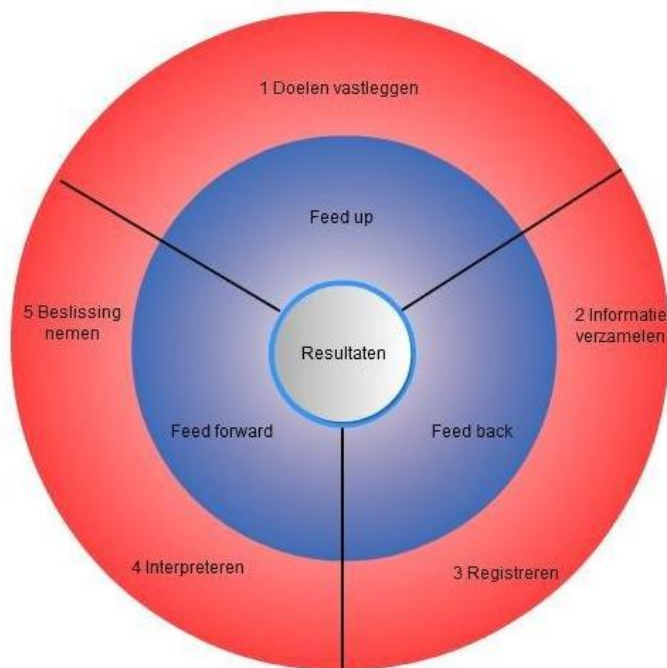
De juiste vorm van feedback op het juiste moment wordt door Hattie uitgelegd. Er zijn vier vormen feedback: taakgerichte feedback, procesgerichte feedback, zelfsturende feedback en persoongerichte feedback. De meeste feedback van leerkrachten is taakgericht. Leerlingen horen of een taak goed of fout is uitgevoerd, meestal door middel van een punt, soms voorzien van een kort commentaar, summatieve feedback dus. Procesgerichte of formatieve feedback helpt leerlingen eigen fouten te ontdekken, andere strategieën te kiezen en hulp te vragen en is meer effectief dan taakgerichte feedback. Zelfsturende feedback geeft leerlingen meer autonomie, meer zelfvertrouwen en werkt vaak motiverend. (Reeve, et al., 2004). Feedback gericht op de persoon is meestal niet echt effectief, omdat het geen enkele informatie geeft over de taak of het proces. Welke vorm toegepast wordt op een bepaald moment is volgens Hattie situationeel bepaald. Hattie maakt een verschil tussen directe en uitgestelde feedback en tussen positieve en negatieve feedback. Directe feedback op de taak kan soms leiden tot sneller begrip en foutieve inslijping tegengaan, terwijl uitgestelde, proces- en zelfsturende feedback kan leiden tot dieper inzicht en autonomie bevorderend is. Positieve feedback werkt motivatiebevorderend, maar negatieve en persoongerichte feedback werkt het best bij leerlingen die niet gemotiveerd zijn om een bepaalde taak uit te voeren. Het positieve effect van autonomie, zelfvertrouwen en motivatie bevorderen op de leerresultaten is door meerdere onderzoekers beschreven (Reeve, et al., 2004, Deci, & Ryan, 1985, 2000 en 2008). Ook leerkrachten kunnen

feedback van collega's gebruiken om hun handelen binnen opbrengstgericht werken te verbeteren. Het ministerie van OCW omschrijft in haar rapport *Leraar 2020* - een krachtig beroep, dat een professionele houding een vermogen en wil impliceert om continu te reflecteren op eigen kennis, effectiviteit van kennisoverdracht en vaardigheden en zichzelf te ontwikkelen. Het is van belang dat leraren van elkaar leren, binnen en tussen scholen en ook in teamverband (OCW, 2011).

## 2.5 De relatie tussen opbrengstgericht werken en feedback.

De relatie tussen opbrengstgericht werken en feedback kan als volgt worden gelegd.

Als eerste kan de koppeling gemaakt worden tussen de cyclus van opbrengstgericht werken en de termen feedback, feed-up en feed-forward van Hattie. Bij de cyclus die voor opbrengstgericht werken gehanteerd wordt, start de leerkracht met het vastleggen van doelen voor de leerlingen. Om deze doelen te kunnen bepalen gebruikt de leerkracht de leerlingresultaten. De vastgestelde doelen kan de leerkracht koppelen aan het geven van feed-up (wat wil ik bereiken) aan leerlingen. Daarnaast gebruikt de leerkracht de resultaten om informatie over het huidige niveau van zijn leerlingen te verzamelen en te registreren. Deze twee stappen uit de cyclus van opbrengstgericht werken kan de leerkracht gebruiken om naar de leerling te vertalen in de vorm van feedback (hoe heb ik het tot nu toe gedaan). De laatste twee stappen uit de cyclus van opbrengstgericht werken: het interpreteren van de resultaten en hierover beslissingen nemen voor verder te nemen stappen, wordt door de leerkracht gebruikt om de leerling te voorzien van feedforward (wat is de volgende stap die ik moet nemen). In figuur 1: feedback en de cyclus van opbrengstgericht werken, wordt dit gevisualiseerd.



*Figuur 1.* Feedback en de cyclus van opbrengstgericht werken (van den Brink, 2011).

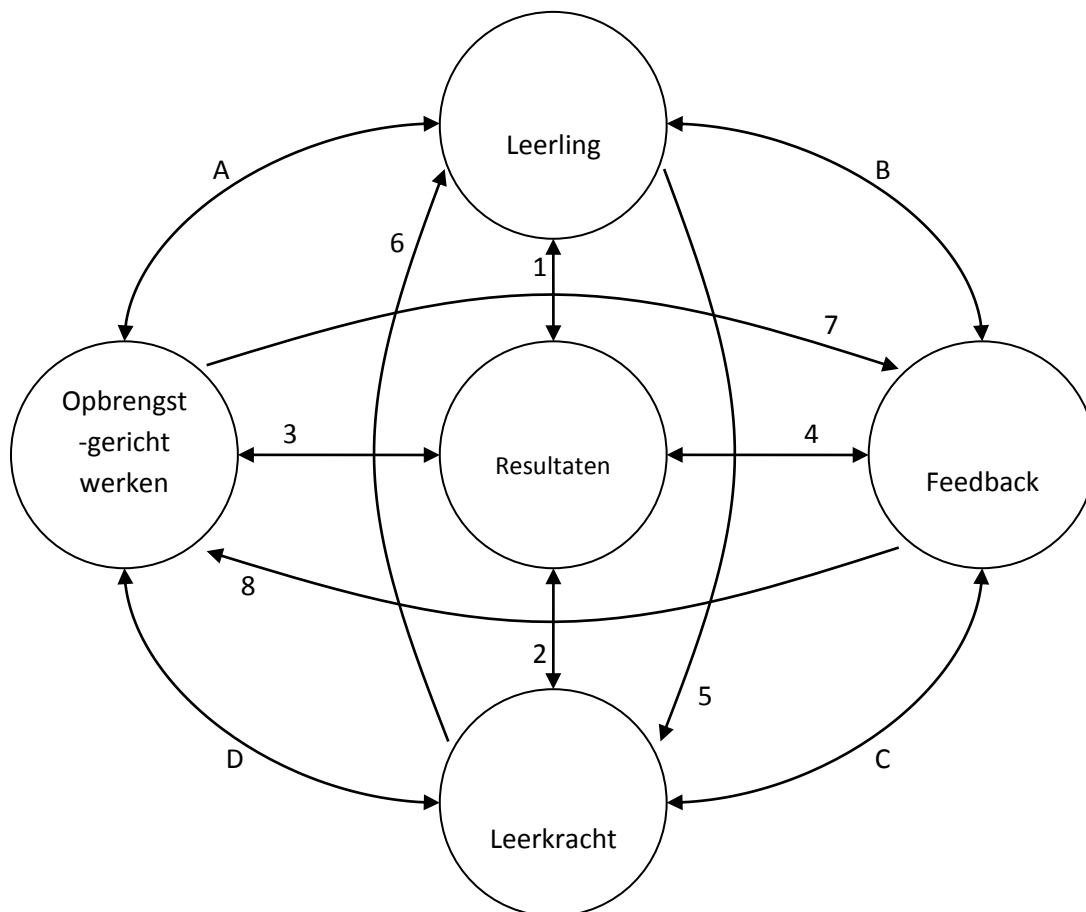
Vervolgens kan de relatie tussen opbrengstgericht werken en het geven van feedback gelegd worden door de vormen van feedback die Hattie beschrijft; taakgerichte feedback, persoonsgerichte feedback, procesgerichte feedback, zelfsturende feedback te relateren aan opbrengstgericht werken. Ros (2009) legt een verband tussen doelgerichtheid, leeractiviteiten en effectiviteit van feedback. Wanneer bij de keuze van leeractiviteiten leerkrachten zich laten leiden door de vragen 'wat vinden leerlingen leuk, zijn ze lekker bezig en hebben ze goed gewerkt?' is het onderwijs duidelijk minder doelgericht en levert meer oppervlakkige kennis op, dan wanneer de leerkracht zich laat leiden door vragen 'wat is belangrijke dat leerlingen leren, leiden de activiteiten tot de beoogde resultaten en zijn de doelen bereikt?', hetgeen meer doelgericht is en meer conceptuele kennis oplevert. Ros (2009) geeft aan dat het kan zijn dat, doordat activiteitgericht werken minder doelgericht is, leerlingen minder inhoudelijke feedback krijgen, terwijl bij doelgericht werken en in nog sterkere mate bij opbrengstgericht werken vormen van feedback gegeven kunnen worden die meer inhoudelijk en meer effectief zijn.

In tabel 1: koppeling van vormen van feedback aan werkwijze en doelen, is de theorie van Ros schematisch weergegeven.

<b>Werkwijze</b>	<b>Leidraad bij bepaling doelen</b>	<b>Vormen van feedback</b>
<b>Activiteitgericht werken</b>	Wat vinden leerlingen leuk? Zijn ze lekker bezig? Hebben ze goed gewerkt?	Deze doelen geven vooral mogelijkheden tot het geven van taakgerichte en persoonsgerichte feedback
<b>Doelgericht werken</b>	Wat is belangrijk dat leerlingen leren? Leiden de activiteiten tot de beoogde resultaten? Zijn de doelen bereikt?	Deze doelen geven mogelijkheden om naast taakgerichte feedback ook tot procesgerichte feedback te geven.
<b>Opbrengstgericht werken</b>	Samen met leerlingen bepalen welke doelen/criteria moeten bereikt worden? Welk gedrag moet zichtbaar worden? Welk niveau wordt nagestreefd?	Deze doelen geven, naast de mogelijkheid tot het geven van taakgerichte feedback, ook mogelijkheden tot het geven van procesgerichte en zelfsturende feedback.

Tabel 1: koppeling vormen van feedback aan werkwijze en doelen

Een volgende toevoeging om de relatie tussen opbrengstgericht werken en feedback geven te laten zien kunnen we vinden bij de manier waarop de leerkracht zich opstelt als professional en reflecteert op het eigen handelen. In de cyclus van opbrengstgericht werken worden steeds de resultaten van leerlingen gebruikt als uitgangspunt om de cyclus te doorlopen. Een andere mogelijkheid van gegevens verzamelen door de leerkracht om zijn feedback aan leerlingen en de cyclus van opbrengstgericht werken aan te scherpen, zou ook kunnen zijn: gebruik maken van feedback van anderen, zelfreflectie en onderzoek. Deze bronnen van feedback kan de leerkracht in ieder stadium van de opbrengstgerichte cyclus en bij iedere vorm van feedback aan de leerlingen gebruiken. Zo kan de leerkracht door met collega's in gesprek te gaan andere inzichten krijgen over de doelen die hij heeft vastgelegd. Waren ze reëel? Ook kan de leerkracht middels zelfreflectie nadenken of de manier van informatie verzamelen en registreren wel adequaat was. Geven zij werkelijk het niveau waar de leerling staat weer? Daarnaast kan de leerkracht middels feedback van anderen, zelfreflectie of onderzoek antwoorden zoeken of hij de informatie wel op de juiste manier geïnterpreteerd heeft en de juiste beslissingen heeft genomen om zijn leerlingen te voorzien van feed-up, wat is de volgende stap. De meest uitgebreide mogelijkheid om de relatie te leggen is die tussen opbrengstgericht werken en feedback, de rol van de leerkracht en de leerling en de resultaten. Deze samenhang is geprobeerd te visualiseren in figuur 2: de relatie opbrengstgericht werken en feedback.



Figuur 2: de relatie opbrengstgericht werken en feedback (van den Brink, 2011)

Het figuur bestaat uit vijf componenten, te weten: resultaten, leerling, leerkracht, opbrengstgericht werken en feedback, die allemaal onderling verbonden zijn. Iedere component levert elk van de vier andere componenten input en krijgt van de vier andere componenten input. De leerlingresultaten vormen de kern van het schema. Deze resultaten geven de leerling en de leerkracht informatie over het niveau van de leerling en worden gevoed door de leerling en leerkracht (lijn 1 en 2). Daarnaast worden de resultaten gebruikt als informatie om de cyclus van opbrengstgericht werken te doorlopen en levert de cyclus van opbrengstgericht werken weer input om nieuwe doelen voor te behalen resultaten vast te stellen (lijn 3). De resultaten helpen de juiste feedback te formuleren en feedback heeft invloed op de resultaten (lijn 4). De leerkracht en de leerling werken samen aan het verbeteren van de resultaten (lijn 5 en 6). Om goede resultaten te bereiken wordt de cyclus van opbrengstgericht werken gevolgd, welke ook weer gebruikt wordt om de juiste feedback te geven (lijn 7). Daarnaast wordt feedback ook gebruikt om de cyclus van opbrengstgericht werken te verbeteren (lijn 8). De buitenste lijnen kunnen ook in beide richtingen en vanaf ieder punt worden gelezen. Met de klok meegelezen: Opbrengstgericht werken geeft de leerlingen informatie over het punt waar zij staan, welke doelen zij nastreven en wat de volgende stap zou moeten zijn (lijn A). De leerling levert tijdens zijn leerproces informatie voor de te ontvangen feedback (lijn B). De leerkracht observeert het effect van zijn gegeven feedback (lijn C) en gebruikt deze voor het evalueren en voor het opnieuw doorlopen van de cyclus van opbrengstgericht werken (lijn D). Tegen de klok in gelezen: De leerling levert middels zijn prestaties informatie voor de cyclus van opbrengstgericht werken (lijn A). Deze cyclus geeft de leerkracht informatie (lijn D) om de leerling van de juiste feedback te voorzien (lijn C) en de feedback geeft de leerling weer informatie hoe verder te gaan met zijn proces (lijn B).

#### Onderzoeksvraag

Er wordt gesteld dat het leerkrachthandelen een belangrijke factor is bij de leerprestaties van leerlingen. Willen de prestaties van de leerlingen op gebied van technisch lezen verbeteren, dan kan onderzocht worden welke factoren in het leerkrachthandelen verbeterd kunnen worden, om zodoende

ook de resultaten te verbeteren. Het geven van feedback was op de onderzoeksschool nog niet als verbeterpunt gesignaleerd. Het leek dus voor de hand liggend om te onderzoeken *of* en *hoe* het geven van feedback gerealiseerd werd, en of dit zou kunnen leiden tot conclusies en adviezen ter verbetering van dit leerkrachthandelen.

Dit resulteerde in de onderzoeksvraag:

***Hoe wordt feedback in de eigen onderwijspraktijk toegepast door leerkrachten en verandert dit na een training over feedback?***

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werden de volgende deelvragen geformuleerd:

Wat verstaan leerkrachten onder feedback geven en wat willen zij ermee bereiken? Welke vormen van feedback denken leerkrachten te gebruiken? Welke vormen van feedback geven gebruiken leerkrachten zichtbaar? Gebruiken leerkrachten na een instructie over feedback andere vormen van feedback?

### 3. Methode

#### 3.1.Context

De basisschool waar het onderzoek werd uitgevoerd had een probleem met teruglopende resultaten op gebied van technisch lezen. Hoewel de resultaten nog steeds voldoende waren volgens de inspectienormering, zouden op basis van de leerlingpopulatie (overwegend 1.0 leerlingen) hogere resultaten verwacht mogen worden. De school werd geadviseerd meer opbrengstgericht te gaan werken. Door de directeur was het directe instructiemodel al als verbeterpunt opgepakt. Omdat goede feedback een logisch vervolg zou moeten zijn op het geven van een goede instructie werd ervoor gekozen onderzoek te doen naar de kwaliteit van de huidige manier van feedback geven en de eventuele verbetermogelijkheden van feedback geven op de onderzoeksschool.

#### 3.2 Respondenten

De respondenten waren 22 leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8, verdeeld over 15 groepen van dezelfde basisschool. Van ieder leerjaar waren leerkrachten betrokken bij observaties (n=15), het invullen van de vragenlijst (n=17) en de interventiebijeenkomsten (n=17). Door ziekteverlof zijn er uiteindelijk acht leerkrachten herhaald geobserveerd en bevroegd. Een vergelijking van beide observaties wordt gemaakt door de aantallen respondenten te koppelen aan een percentage, waar bij N=15 één onderzoekseenheid staat voor 6,6% en bij N=8 één onderzoekseenheid staat voor N=12,5 %. De respondenten van het onderzoek zijn qua leeftijdsopbouw, geslacht en aantal werkzame jaren representatief voor de schoolpopulatie

#### 3.3. Design

Bij dit onderzoek gaat het niet om de kwantiteit van de onderzoekseenheden, maar om het benoemen en inventariseren van karakteristieken van onderzoekseenheden, vandaar dat gekozen wordt voor kwalitatief onderzoek. Het design van dit onderzoek laat zich het beste omschrijven als een kwalitatief veldexperiment, omdat bestudeerd wordt wat de gevolgen zijn van een bewuste en geplande verandering (Baarda en de Goede, 2005). In dit geval wordt gezocht naar mogelijke veranderingen als gevolg van een bewust geplande interventie middels twee studiemomenten.

#### 3.4. Operationalisatie variabelen

De operationele variabelen zoals aangegeven in tabel 2, zijn gebaseerd op de theorie van Hattie en Timperley en zijn gebruikt om de observatielijst, de vragenlijst en de interventies voor het onderzoek te ontwerpen (zie §3.5.) en moeten als volgt geïnterpreteerd worden:

Feedback	Geeft informatie over hoe de leerlingen het tot nu toe gedaan hebben, welk niveau zij hebben bereikt, op welk punt leerlingen functioneren in vergelijking tot het bereiken van het doel.
Feedup	Geeft informatie over wat moeten leerlingen bereiken; wat is het doel, waar werken we naartoe.

Feedforward	Geeft informatie over wat de volgende stap is die leerlingen moeten maken; wat is het verschil tussen het punt waar ze nu zijn en waar ze naartoe moeten en hoe moeten ze het verschil overbruggen.
Taakgerichte feedback	Zegt iets over de geleverde prestatie. Het is goed of fout, voldoende of onvoldoende.
Procesgerichte feedback	Gaat over het proces van informatieverwerving. Bijvoorbeeld: hoe kom je tot de oplossing of hoe ben je er gekomen?
Zelfsturende feedback	Geeft de leerling een behoorlijke mate van vrijheid om zelf te kiezen uit verschillende verwerkingsmogelijkheden, oplossingsstrategieën, samenwerkingsmogelijkheden etc.
Persoonsgerichte feedback	Zegt niets over de taak of het proces maar alleen iets over de persoon.
Summatieve feedback	Heeft een beoordelend karakter.
Formatieve feedback	Is bedoeld om de leerling een stap verder te laten maken in het proces en is niet bedoeld om te beoordelen.

Tabel 2: operationalisatie variabelen

### 3.5. Dataverzameling

De vraag welke vormen van feedback hanteren leerkrachten zichtbaar, is beantwoord middels observaties in de groep. Omdat het gedrag van leerkrachten werd bestudeerd, is ervoor gekozen te starten met observaties in de groep. Hierbij is gebruik gemaakt van een zelf ontwikkelde observatielijst. Onderzocht werd of topics uit de theorie van Hattie en Timperley (2007) geobserveerd werden zoals: zien we tijdens de les elementen van feedback, feedup, feedforward en welke vormen van feedback kunnen we onderscheiden tijdens de observaties, zoals: taakgerichte, procesgerichte, zelfsturende en persoonsgerichte feedback. Ter validatie is de observatielijst voorgelegd aan een medewerkster van het KPC. Tevens hebben, naast de onderzoeker, twee personen de observatielijst getest. Alle op- en aanmerkingen zijn gebruikt om de observatielijst aan te passen. Er werden vijftien observaties uitgevoerd als voormeting (n=15). Op de dataverzameling van de observaties is een intrabetrouwbaarheidsonderzoek uitgevoerd.

De vragen wat verstaan leerkrachten onder feedback geven, wat willen zij ermee bereiken en welke vormen denken zij te hanteren, is beantwoord middels een individuele vragenlijst met open vragen gebaseerd op vooraf vastgestelde topics. De vragenlijst werd ingevuld na de observaties. Dit werd bewust gepland na de observaties om het gedrag van leerkrachten tijdens de observaties niet te beïnvloeden. Bij de open vragen werd leerkrachten gevraagd na te denken en op te schrijven hoe zij over een bepaald onderwerp dachten. Er werden vragen gesteld gesteld als: Wat is feedback?, Wat willen we bereiken met het geven van feedback? , Waar is de feedback die jij geeft op gebaseerd? De gegeven antwoorden dienden om zicht te krijgen welke visie leerkrachten, voorafgaande interventie, hadden op het geven van feedback en hoe zij in de praktijk dachten feedback te geven aan hun leerlingen. De gegeven antwoorden zijn gecodeerd en verwerkt in tabellen.

Om de vraag: gebruiken leerkrachten na een instructie over feedback andere vormen van feedback te kunnen beantwoorden zijn, na de eerste observatie en de eerste vragenlijst, twee interventies gepleegd. Leidraad bij de eerste interventie (n=17) was de theorie van Hattie en Timperley. Bij de inleiding werd leerkrachten gevraagd te beschrijven wat feedback geven is en welke bedoeling zij ermee hebben. Vervolgens werd de definitie van Hattie en Timperley gepresenteerd en werden de begrippen



feedback, feed-up en feedforward geïntroduceerd. Hierna werd leerkrachten gevraagd waar hun feedback op gebaseerd is en hoe zij feedback geven en werden de begrippen taakgerichte-, procesgerichte-, zelfsturende- en persoonsgerichte feedback toegelicht. Na de uitleg over deze vormen van feedback werd leerkrachten gevraagd op te schrijven welke vormen zij het meest effectief denken te zijn en welke vormen zij denken het meest te gebruiken in hun lessen. Tevens werden tijdens deze interventie de begrippen summatieve feedback en formatieve feedback besproken en werden de negen voorwaarden van goede, formatieve feedback zoals omschreven door Shute gepresenteerd. Tijdens de tweede interventie (n=16) werden de bevindingen van de observaties en de vragenlijst gepresenteerd. Er is een vergelijking gemaakt tussen wat leerkrachten denken te doen en wat er geobserveerd werd in de praktijk. Eventuele verschillen zijn met tabellen zichtbaar gemaakt. Deze bevindingen werden geplaatst in het, tijdens de eerste interventie gepresenteerde, kader. Doen we wat we zeggen (denken) te doen en doen we de juiste (meest effectieve) dingen. Na de tweede interventie werd bij 8 leerkrachten (n=8) een nameting gedaan met behulp van dezelfde observatielijst als bij de voormeting. Tevens werd leerkrachten gevraagd antwoord te geven op vier vragen: Is je denken over feedback veranderd na de twee bijeenkomsten? Ben je andere vormen van feedback gaan gebruiken na de twee bijeenkomsten? Zou je nog iets willen veranderen aan de manier waarop je feedback geeft? Heb je nog behoefte aan extra uitleg/voorbeelden of iets anders met betrekking tot het feedback geven?

#### 4. Resultaten

##### 4.1 Visie en doel van feedback geven

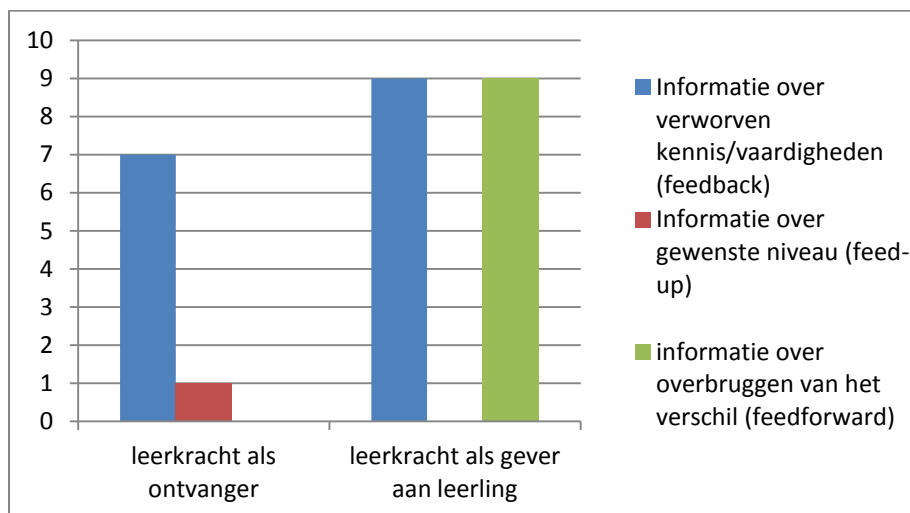
Met behulp van de vragenlijst werd antwoord gegeven op de deelvraag wat leerkrachten verstaan onder feedback geven (de visie) en wat willen zij ermee bereiken (het doel). Er zijn zowel antwoorden gegeven die betrekking hebben op de leerkracht als ontvanger van feedback als op de leerkracht als feedbackgever. Leerkrachten antwoordden in hun visie de feedback als ontvanger te zien als antwoord te vinden op: hoe heb ik het gedaan, in hoeverre is beheersing van de stof bereikt (feedbackgerelateerde antwoorden). Er werden geen antwoorden gegeven die aan feedforward gerelateerd zijn (hoe kan ik feedback gebruiken om te bepalen hoe ik het volgende keer anders ga doen) Wel werd éénmaal genoemd: om leerdoelen te formuleren (feed-up). Met betrekking tot de visie van leerkrachten als feedbackgever aan leerlingen werden antwoorden gegeven als: leerlingen vertellen hoe ze het hebben gedaan, een stukje herhaling geven, wat gaat goed en wat gaat fout, feedbackgerelateerde antwoorden. Evenveel antwoorden zijn gegeven richting het geven van feedforward aan leerlingen: hoe kan de leerling het volgende keer beter doen. Leerkrachten koppelden in hun antwoorden het geven van feedback niet aan nieuw te stellen doelen (feed-up).

Antwoorden gericht op leerkracht	Kritisch kijken naar eigen handelen	3	Informatie over verworven kennis/vaardigheden (feedback)
	Nadenken over eigen handelen	1	Informatie over verworven kennis/vaardigheden (feedback)
	Controleren of input is overgekomen	1	Informatie over verworven kennis/vaardigheden (feedback)
	Spiegel voorgehouden krijgen	2	Informatie over verworven kennis/vaardigheden (feedback)
	Ontwikkelpunten vinden voor eigen handelen	1	Informatie over gewenste niveau (feed-up)
Antwoorden	Om leerlingen kritisch te laten kijken naar handelen	2	Informatie over verworven kennis/vaardigheden (feedback)
	Wat gaat goed of fout.	5	Informatie over verworven

gericht op leerling	Hoe heb je het gedaan		kennis/vaardigheden (feedback)
	Hoe kan het volgende keer beter	6	Informatie over het overbruggen van het verschil (feedforward)
	Reageren op vragen/handelingen	3	Informatie over het overbruggen van het verschil (feedforward)
	Herhaling geven	2	Informatie over verworven kennis/vaardigheden (feedback)

Tabel 3: visie op het geven van feedback

De verschillen in visie op feedback van leerkrachten over feedback als feedbackgever en als feedbackontvanger worden nog duidelijker wanneer ze gevisualiseerd zijn in grafiek 1. Hierin wordt duidelijk zichtbaar hoe de verdeling is als ontvanger van feedback en als gever van feedback.



Grafiek 1: visie op feedback door leerkrachten als ontvanger en als gever van feedback. (N=15)

Wanneer gevraagd wordt wat leerkrachten denken te bereiken met feedback dan geven leerkrachten aan te denken met goede feedback de leerresultaten te kunnen verbeteren. Zij denken dit vooral te bereiken door de feedback te gebruiken om het eigen handelen als leerkracht te verbeteren. Antwoorden die vaak gegeven worden zijn: controleren of de stof is overgekomen en het kijken naar en het verbeteren van het eigen handelen; dit zijn feedback en feedforward gerichte antwoorden. Er worden minder antwoorden gegeven welke leerlinggericht zijn. Leerlinggerichte antwoorden waarmee leerkrachten denken met behulp van de juiste feedback te bereiken dat de leerresultaten verbeteren zijn: door visie op gemaakt werk te geven, te corrigeren, leerlingen een stapje verder te kunnen laten maken. Verder dachten leerkrachten het meeste resultaat te bereiken door formatieve, procesgerichte en/of zelfsturende feedback te geven.

Wanneer deze 17 leerkrachten gevraagd wordt welke feedback ze zelf *denken* te geven, wordt geantwoord dat de feedback voor 70% gebaseerd is op een summatieve, schriftelijke beoordeling van het werk. Over de 30% formatieve, mondelinge feedback zeggen 12 leerkrachten vooral taak en procesgerichte feedback te geven, terwijl 4 leerkrachten denken alleen taakgerichte feedback te geven. Eén leerkracht denkt ook zelfsturende feedback te geven.

#### 4.2 Feedback geven in de praktijk

Uit observaties welke vormen van feedback leerkrachten *zichtbaar* gebruiken blijkt dat vooral schriftelijke, summatieve en taakgerichte feedback wordt gegeven. Er wordt geen schriftelijke of mondelinge toelichting gegeven op de beoordeling of de wijze waarop de beoordeling tot stand is

gekomen. In 60% van de 15 geobserveerde lessen wordt geen feedup geobserveerd. In de overige 40% van de geobserveerde lessen worden er lesdoelen genoemd in het kader van activerende directe instructie. Deze lesdoelen zijn echter gebaseerd op doelen behorende bij de lesmethode en zijn niet gekoppeld aan het beheersingsniveau van de leerlingen. Wanneer er lesdoelen genoemd worden wordt dit mondeling gedaan. In 65% van deze gevallen worden de doelen ook op het bord genoteerd. Er wordt nergens gezien dat er feedforward wordt gegeven door vervolgstappen te koppelen aan beheersingsniveau en de te bereiken doelen. Kijkend naar de gebruikte vormen van feedback, wordt taakgerichte feedback vaker gesignaleerd dan procesgerichte feedback. In beide gevallen wordt de feedback mondeling gegeven en de taakgerichte feedback betreft vooral informatie of een gegeven antwoord goed of fout is. De procesgerichte feedback betreft merendeel het zelf laten ontdekken van fouten, gevolgd door het vragen naar andere mogelijke strategieën en leerlingen hulp aan anderen te laten vragen. Persoonsgerichte feedback komt alleen mondeling voor en wordt ingezet om gedrag te corrigeren. Zelfsturende feedback wordt nauwelijks gezien en wanneer het geobserveerd wordt, betreft het alleen de keuze met wie een leerling wil samenwerken, waarbij niet duidelijk is in hoeverre dit zelfsturende feedback, gericht op het leerproces is.

#### 4.3 Feedback zichtbaar na interventie.

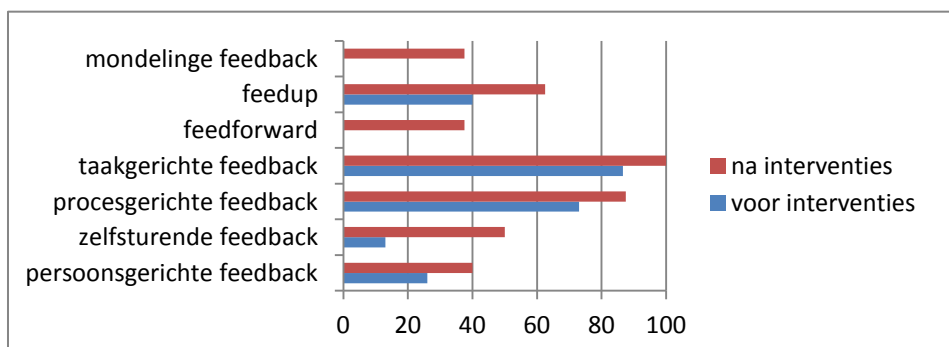
Om antwoord te krijgen op de vraag of leerkrachten na twee interventies andere vormen van feedback gebruiken werden bij 8 leerkrachten de observaties herhaald. Deze leerkrachten werd ook een viertal vragen gesteld.

##### *Feedback-feed-up, feedforward:*

Uit de herhaalde observaties bij acht leerkrachten (n=8) bleek dat de schriftelijke feedback overanderd summatief en taakgericht gegeven werd. Bij 3 van de observaties werd mondeling een beeld van het beheersingsniveau geschetst, dit in tegenstelling tot de voormeting, waar geen beeld van het beheersingsniveau werd gesteld. Er werd in 62,5 % van de geobserveerde lessen feed-up gegeven in de vorm van het benoemen van de methodegebonden lesdoelen. Tijdens de voormeting werd in 40% van de geobserveerde lessen feed-up geobserveerd. Zowel tijdens de voormeting als tijdens de nameting, bestond de feed-up uit het benoemen van methodegebonden lesdoelen, welke niet gerelateerd waren aan de doelen voor de leerlingen. In 37,5 % werd geen feedup geobserveerd. Feedforward wordt in 37,5% geobserveerd, waarbij de feedforward niet gekoppeld wordt aan beheersingsniveau, maar wel aan de te behalen lesdoelen. Tijdens de voormeting werd geen feedforward geobserveerd.

##### *Taakgerichte, procesgerichte, zelfsturende en persoonsgerichte feedback*

Bij alle observaties werd taakgerichte feedback geobserveerd. Deze taakgerichte feedback werd mondeling gegeven en betrof in 75% alleen de goede antwoorden terwijl bij de voormeting in 80% van de observaties ook feedback op foute antwoorden werd gegeven. Er werd veel procesgerichte mondelinge feedback geobserveerd, waarbij vaker dan tijdens de voormeting, gevraagd werd naar gebruik van andere mogelijke strategieën, hulp van anderen te vragen en iets minder vaak leerlingen aangespoord werden eigen fouten te ontdekken. Persoonsgerichte feedback werd alleen gezien ter correctie van gedrag en werd even vaak gesignaleerd als tijdens de voormeting. Zelfsturende feedback werd vaker waargenomen dan tijdens de voormeting en betrof naast keuzevrijheid in wel of niet samenwerken en vrijheid om te kiezen met wie er werd samengewerkt, ook vrijheid om zelfstandig met een opdracht te gaan experimenteren.



Grafiek 2: voormeting (N=15) en nameting (N=8) van geobserveerde topics in percentages

Tevens werd de leerkrachten middels een vragenlijst gevraagd antwoord te geven op de volgende vier vragen: Is je denken over feedback veranderd na de twee bijeenkomsten? Ben je andere vormen van feedback gaan gebruiken na de twee bijeenkomsten? Zou je nog iets willen veranderen aan de manier waarop je feedback geeft? Heb je nog behoefte aan extra uitleg/voorbeelden of iets anders met betrekking tot het feedback geven? Hierop werd door alle leerkrachten aangegeven bewuster te zijn gaan denken over het geven van feedback. *“Ik was beslist niet bezig met het leerproces maar meer met het behaalde niveau. Ik denk veel meer na over het instructieproces”*. Vooral het feit dat feedback geven meer is dan alleen een terugblik en het feit dat er zoveel vormen van feedback geven zijn werd door de leerkrachten genoemd als een eye-opener. Er is ook een leerkracht die aangeeft dat goede feedback een bijdrage levert aan de motivatie en prestaties van leerlingen. Van de 8 bevroegde leerkrachten geven er 5 aan anders feedback te zijn gaan geven. Hiervan zeggen 3 leerkrachten dat dit vooral te maken heeft met het meer gaan geven van procesgerichte feedback. *“Ik geef nu meer feedforward dan voorheen. Verder probeer ik er op te letten dat de leerlingen met de feedback die ik geef zelf weer aan de slag kunnen. Ze moeten aan het denken gezet worden”*. Drie leerkrachten geven aan niet anders feedback te zijn gaan geven. Van de leerkrachten geeft 87,5% aan nog wel iets te willen veranderen aan het geven van feedback. Naast het meer geautomatiseerd willen geven van procesgerichte en zelfsturende feedback wordt ook genoemd het teambreed willen praten over de summatieve, taakgerichte feedback zoals die veelvuldig wordt gegeven. *“Het geven van feedback moet nog meer geautomatiseerd worden binnen mijn lesgeven. Op dit moment denk ik dat het in eerste belangrijk is om te oefenen met het geven van feedback. Het doen dus!”* Verder geeft 87,5 % van de leerkrachten aan nog behoefte aan ondersteuning te hebben. Men wil dit vooral in de vorm van voorbeelden van good practices over proces- en zelfsturende feedback, hoe geef ik feedforward en hoe laat ik leerlingen feedback op elkaar geven.

## 5.1 Conclusies en aanbevelingen

### Om de onderzoeksvraag ***Hoe wordt feedback in de eigen onderwijspraktijk toegepast door leerkrachten en verandert dit na een training over feedback?***

te kunnen beantwoorden wordt gebruik gemaakt van de conclusies uit de deelvragen.

Deelvraag 1: Wat verstaan leerkrachten onder feedback geven en wat willen zij ermee bereiken?

Wanneer voorafgaand aan de interventies gevraagd wordt wat leerkrachten denken te bereiken met feedback, dan geven leerkrachten aan de meerwaarde van feedback te zien en te denken met goede feedback de leerresultaten te kunnen verbeteren. Zij denken dit te bereiken door de feedback te gebruiken om het eigen handelen als leerkracht te verbeteren, waarbij feedback wordt gezien als leerlingresultaten gebruiken om zicht te krijgen op het beheersingsniveau van leerlingen. Wanneer dit vergeleken wordt met de definitie van Hattie dan zien we dat leerkrachten de informatie over het beheersingsniveau van hun leerlingen nog niet automatisch koppelen aan het verbeteren van het eigen leerkrachthandelen in de vorm van leerlingresultaten gebruiken om nieuwe doelen te stellen (feed-up) en hoe het leerkrachthandelen aan te passen om deze doelen te bereiken (feedforward).

Deelvraag 2: Welke vormen van feedback denken leerkrachten te gebruiken?

Voorafgaand aan de interventies denken leerkrachten hun leerlingen voornamelijk schriftelijke, summatieve taakgerichte feedback te geven middels het beoordelen van leerlingprestaties. Deze feedback wordt niet gekoppeld aan het samen met leerlingen bekijken of doelen behaald zijn en nieuwe doelen te formuleren (feed-up). Ook wordt deze feedback niet gebruikt om vervolgstappen te formuleren in de vorm van feedforward. Tijdens de lessen denken leerkrachten taak- en procesgerichte feedforward te geven. Deze feedforward wordt niet gekoppeld aan het beheersingsniveau en de te bereiken doelen.

Deelvraag 3: Welke vormen van feedback geven gebruiken leerkrachten zichtbaar?

Tijdens observaties voorafgaand aan de interventies zien we dat ten aanzien van het gemaakte werk voornamelijk schriftelijke, summatieve feedback wordt gegeven. Tijdens observaties wordt niet waargenomen hoe leerkrachten deze feedback gebruiken om leerlingen te informeren over het behaalde beheersingsniveau en dit te koppelen aan gestelde doelen en hoe deze doelen bereikt kunnen worden. Kijkend naar de gebruikte vormen van feedback, dan wordt voorafgaande aan de interventies vaker taakgerichte feedback gesignaleerd dan procesgerichte feedback. In beide gevallen wordt de

feedback mondeling gegeven en de taakgerichte feedback betreft vooral informatie of een gegeven antwoord goed of fout is. De procesgerichte feedback betreft merendeel het zelf laten ontdekken van fouten. In mindere mate wordt gevraagd naar het gebruik van andere mogelijke strategieën en leerlingen hulp aan anderen te laten vragen. Persoonsgerichte feedback komt alleen mondeling voor en wordt ingezet om gedrag te corrigeren. Zelfsturende feedback wordt nauwelijks gezien en wanneer het geobserveerd wordt, betreft het alleen de keuze met wie een leerling wil samenwerken, waarbij niet duidelijk is in hoeverre dit zelfsturende feedback, gericht op het leerproces is.

Deelvraag 4: Gebruiken leerkrachten na een instructie over feedback andere vormen van feedback?

Na de interventie is het *denken* over feedback in zoverre veranderd dat er een bewustwording bij leerkrachten is ontstaan dat feedback geven een instrument is dat meer moet zijn dan een terugblik en dat er meerdere vormen van feedback geven bestaan. Termen als feedback, feedup en feedforward zijn wel bekend geworden, maar leerkrachten hebben ze zich nog niet eigen gemaakt in hun denken over feedback. Wanneer we middels herhaalde observaties kijken of er een gedragsverandering in het geven van feedback zichtbaar is, dan zien we dat de schriftelijk gegeven feedback onveranderd summatief en taakgericht is. Nog steeds wordt schriftelijke feedback niet vergezeld van een mondelinge of schriftelijke toelichting, terwijl hier wel winst te halen is. Termen als feedback, feedup en feedforward zijn weliswaar bekend geworden maar leerkrachten passen ze niet, of slechts mondjesmaat toe in de praktijk. In tweederde van de observaties werd tijdens de instructie wel voorkennis opgehaald, maar werd dit niet gekoppeld aan het beheersingsniveau van de leerlingen. In éénderde van de gevallen werd wel die koppeling gemaakt. Het benoemen van de doelen (feedup) wordt tijdens de herhaalde observaties vaker waargenomen, het betreft hier echter het benoemen van methodegebonden lesdoelen die niet vertaald worden naar leerlinggebonden doelen. Ook worden deze doelen niet gekoppeld aan het beheersingsniveau en de te maken stappen om de doelen te bereiken. Feedforward werd in de eerste observatieronde niet geobserveerd, maar werd in de herhaalde observatieronde in 37,5% van de observaties wel gezien. De feedforward werd al wel gekoppeld aan de te behalen doelen, echter nog niet aan het beheersingsniveau van de leerlingen. Een mogelijke verklaring kan zijn dat leerkrachten gericht zijn op het werken volgens het activerende directe instructiemodel. Hier liggen kansen welke benut kunnen worden om het geven van feedback te koppelen. Wanneer we kijken naar de geobserveerde vormen van feedback geven dan zien we dat er na de interventies een duidelijke verschuiving heeft plaatsgevonden van taakgerichte naar meer procesgerichte feedback. Wanneer er taakgerichte feedback gegeven wordt betreft dit nauwelijks meer foute antwoorden, maar wordt dit hoofdzakelijk gegeven op de goede antwoorden. De procesgerichte feedback is gevarieerder geworden en betreft vaker zoeken naar andere strategieën en hulp aan anderen vragen, dan het zoeken naar eigen gemaakte fouten. Persoonsgerichte feedback geven blijft alleen gericht op corrigeren van gedrag. Na de interventies wordt incidenteel zelfsturende feedback geobserveerd, waarbij leerlingen naast de keuze over samenwerking, ook mogen kiezen uit verwerkingsvormen. De observaties moeten met grote zorgvuldigheid worden geïnterpreteerd, aangezien niet onderzocht is of de kleine gedragsveranderingen ook duurzaam zijn. Er moet rekening gehouden worden met wenselijk handelen in verband met de observaties

**Hoofdvraag: *Hoe wordt feedback in de eigen onderwijspraktijk toegepast door leerkrachten en verandert dit na een training over feedback?***

De conclusie naar aanleiding van de onderzoeksvraag moet dan ook zijn dat op dit moment feedback, wanneer we deze willen meten aan de theorie van Hattie en Timperly, nog niet effectief wordt ingezet. Leerkrachten hebben voorafgaande aan de interventies weinig theoretische kennis over de mogelijkheden van goede feedback. Na twee interventies is wel bewustwording en gedragsverandering te zien, maar de effectiviteit is nog vele malen te vergroten. Leerkrachten geven aan de meerwaarde van het geven van goede feedback te zien en te willen leren hoe zij het geven van feedback kunnen verbeteren.

**Aanbevelingen:**

Het blijkt niet reëel te verwachten dat na twee interventies leerkrachten een duurzame gedragsverandering laten zien in de manier waarop zij feedback geven. Na de interventie is het *denken* over feedback in zoverre veranderd dat er een bewustwording bij leerkrachten is ontstaan dat feedback geven een instrument is dat meer moet zijn dan een terugblik en dat er meerdere vormen van feedback

geven bestaan. Het is aan te bevelen leerkrachten verder te informeren over het gebruiken van leerlingresultaten als middel om resultaten te verbeteren. Termen als feedback, feedup en feedforward zijn wel bekend geworden, maar leerkrachten hebben ze zich nog niet eigen gemaakt in hun denken en handelen met betrekking tot feedback.

Leerkrachten op de onderzoeksschool zijn zich bewust geworden vaak taakgerichte feedback te geven en denken na de interventies meer procesgerichte feedback te zijn gaan geven, hetgeen ook gezien werd bij de observaties. Het lijkt erop dat vooral de vormen van feedback als taakgericht, procesgericht, leerlinggericht en zelfsturend zowel in denken als doen het eerst worden opgepakt door leerkrachten als verbeterpunt.

Om het theoretisch kader om te zetten in een *gedragsverandering in de praktijk* is veel oefening nodig, waarbij leerkrachten elkaar peer-feedback zouden kunnen geven. Leerkrachten geven desgevraagd ook aan behoefte te hebben aan praktijkvoorbeelden

Eén leerkracht denkt dat het goed is om teambreed de dialoog aan te gaan over het nut van het geven summatieve taakgerichte feedback in de vorm van punten. Het zou goed zijn om deze dialoog ook daadwerkelijk te voeren.

## 5.2 Discussie

Uit het theoretisch kader is duidelijk geworden dat feedback geven gezien wordt als een factor die een grote, positieve invloed kan hebben op de leerresultaten van kinderen. Feedback geven is een instrument dat, mits goed uitgevoerd, nauw aansluit bij de stappen die gevolgd worden in de cyclus van opbrengstgericht werken. Door de informatie die leerkrachten gebruiken bij de cyclus van opbrengstgericht werken te gebruiken voor het geven van de juiste feedback (zie figuur 1), worden leerkrachten én leerlingen zich meer bewust van en betrokken bij het leerproces. Door taakgerichte feedback meer en vaker om te zetten in procesgerichte en zelfsturende feedback kan deze betrokkenheid verder worden vergroot, hetgeen de motivatie van leerlingen ten goede kan komen en kan leiden tot verbetering van de leerresultaten

Het onderzoek heeft inzicht gegeven in de visie van leerkrachten op feedback, de manier waarop zij denken feedback te geven en de manier waarop zij dit zichtbaar in de praktijk doen. Vervolgens is met dit onderzoek inzichtelijk gemaakt dat leerkrachten, met meer inhoudelijke kennis over feedback het leerkrachthandelen kunnen en willen veranderen. Er dient gesteld te worden dat het onderzoek slechts op één basisschool is uitgevoerd. In het onderzoek zijn factoren als leeftijdsverschil en ervaring niet meegenomen. Ook zal er in verder onderzoek moeten worden onderzocht tijdens welk lesmoment een bepaalde vorm van feedback gesignaleerd wordt. Het zou kunnen dat taakgerichte feedback vaker voorkomt tijdens instructiemomenten, terwijl procesgerichte feedback vaker gesignaleerd zou kunnen zijn tijdens de verwerkingsmomenten, maar hier is in het onderzoek geen rekening meegehouden. Het zou echter wel interessant zijn om dit in verder onderzoek te meten. Ook het aantal malen dat een bepaalde vorm van feedback tijdens een les voorkomt zou verder onderzocht kunnen worden.

Het onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat feedback effectief leren gebruiken, meer vraagt dan een tweetal interventies. Er zal eerst gewerkt moeten worden aan de fase waarin de leerkrachten, middels een theoretisch kader en voorbeelden van good practices, kennis opdoen over feedback en tot de overtuiging komen dat dit een meerwaarde heeft, waarna men de gezamenlijke beslissing neemt dat er een veranderingsproces moet komen. Hierna zouden leerkrachten het geven van feedback in de praktijk kunnen oefenen en toepassen, waarbij zij gebruik kunnen maken van collega's om zich te laten voorzien van peer-feedback. Wanneer we feedback een dergelijke belangrijke rol durven geven, zou opbrengstgericht werken wel eens meer kunnen worden dan alleen een werkvorm welke geadviseerd wordt aan leerkrachten, maar ook een werkvorm welke door leerlingen gebruikt gaat worden.

De conclusies naar aanleiding van de observaties en vragenlijsten kunnen een bijdrage leveren aan andere scholen om de rol van feedback binnen het opbrengstgericht werken kritisch te bekijken en te verbeteren.

## Literatuurlijst

- Baarda, DB., Goede de, MPM, Teunissen, J., (2005) *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Wolters-Noordhoff: Groningen
- Clijnen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs*. WSNS Plus/KPC Groep.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Hattie, J., & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hattie, J., (2009). *Visible learning*. Londen en New York: Routledge
- Inspectie van het onderwijs (2009). *De kwaliteit van de leraar*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- IVA (2010). *Meta analyse van de eerste opbrengsten van de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs*. Tilburg: IVA
- Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M. (2009). *Opbrengstgericht werken; over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Marzano, R. (2003). *Wat werkt op school*. Middelburg: Drukkerij Meulenberg.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Kwaliteitsagenda PO Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Leraar 2012 – een krachtig beroep*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- PIRLS (2006) Progress in International Reading Literacy Study, internationale test van vaardigheden van 9-jarigen op gebied van lezen en taalvaardigheid.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ros, A. (2009). *Ontwerpen van leeractiviteiten*. In: A. Ros (Ed.). *Meso focus. Leren en laten leren: ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten* (pp.53-74). Deventer: Kluwer.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189.
- Sol, Y.B. & Stokking, K.M. (2009). *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken. Interactie tussen docenten en leerlingen in het VO*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Wentink, H. (2001). *Protocol leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 tot en met 4*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H. (2004). *Protocol leesproblemen en Dyslexie voor groep 5 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

## Gegevens van de auteur:

Dilys van den Brink is werkzaam als intern begeleider op basisschool de Stappen in Wouw. Zij volgt de Masteropleiding Leren en Innoveren bij Fontys Eindhoven. Haar postadres is: Dilys Magielse –van den Brink, Smitsstraat 62, 4623XS Bergen op Zoom. Haar e-mailadres is: [dilys.vandenbrink@student.fontys.nl](mailto:dilys.vandenbrink@student.fontys.nl) Iris Windmuller en Ellen Rohaan zijn beide als docent verbonden aan de Masteropleiding Leren & Innoveren.

**Abstract:****Providing feedback in the context of data-driven teaching.**

This paper describes, supported by literature, the importance of teachers' behavior in improving the results of their pupils and how this influence can be improved by giving the right feedback within data-driven teaching. The question is if teachers use feedback effectively during their daily practice. By means of a qualitative active field study, observations and questionnaires have been used to investigate what teachers think about the way they provide feedback and what kind of feedback is actually observed in the classrooms. Teachers were consequently, in order to improve their knowledge about feedback, presented a theoretical framework about providing feedback. It was investigated if this was enough to make teachers change their behavior in providing feedback to their pupils. This research shows that teachers have little knowledge about feedback and do not use it effectively yet, but teachers can and want to improve the way they provide feedback. In order to do this, more training on the job is needed.