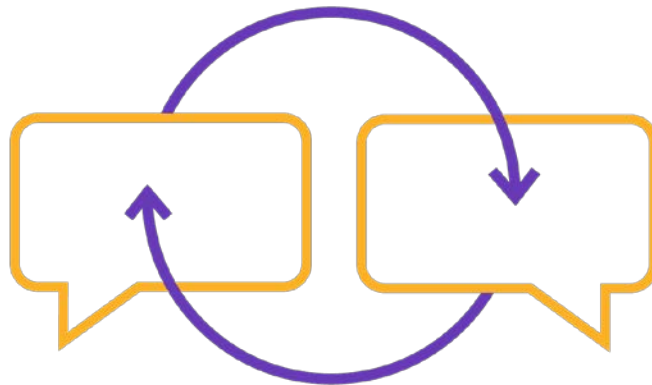


Formatieve feedback

Een onderzoek naar de uitvoering en
verbetering van formatieve feedback



10-05-2019

P.J.M. Scheijvens, 2045418

Master Leadership in Education

Fontys Hogescholen

Begeleider: M.J. de Groot- Reuvekamp

Beoordelaar: V.T.M. Disselhorst

Inhoudsopgave

Management samenvatting.....	2
1. Probleembeschrijving.....	4
2. Theoretisch kader.....	6
2.1 Feedback.....	6
2.1.1. Summatieve en formatieve feedback.....	6
2.2 Effecten van formatieve feedback.....	7
2.2.1. Rol van de leerkracht bij het geven van feedback.....	8
2.3 Conclusie theoretisch kader.....	9
3. Onderzoeksvragen.....	10
4. Opzet van het onderzoek.....	11
4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling.....	11
4.2 Respondenten.....	11
4.3 Instrumenten.....	11
4.4 Wijze van data-analyse.....	13
5. Resultaten.....	15
6. Conclusies.....	18
7. Reflectie op onderzoeksproces.....	20
8. Aanbevelingen.....	22
9. Literatuurlijst.....	24
10. Bijlagen.....	27
1. Operationaliseren begrippen.....	27
2. Observatie-instrument.....	31
3. Leidraad semigestructureerd interview.....	33
4. Resultaten observaties.....	34
5. Resultaten interviews.....	36
6. Verzameling ideeën groepsdialoog.....	37
7. Peerfeedback medestudent.....	38
8. Logboek onderzoeksproces.....	43

Management samenvatting

Het geven van feedback blijkt een van de meest invloedrijke factoren om de leerprestaties van leerlingen te verbeteren. Feedback kan zowel summatieve als formatieve elementen bevatten. Het summatieve element kenmerkt zich door een meting in de vorm van een beoordeling. Formatieve feedback is informatie die wordt gecommuniceerd naar de leerlingen die is bedoeld om zijn of haar gedrag te veranderen om het leren te verbeteren. Met name formatieve feedback blijkt effectief voor het leren van leerlingen. De huidige situatie binnen basisschool X kenmerkt zich door het geven van voornamelijk summatieve feedback mét behulp van digitale middelen. Leerkrachten binnen de professionele leergemeenschap (PLG) 5/6 willen dit uitbreiden met formatieve feedback zodat kinderen leren zelf op hun persoonlijke doelen te reflecteren.

Het doel van dit onderzoek was om in kaart te brengen hoe formatieve feedback momenteel plaatsvindt en wat er nodig is om te vaardigheden van leerkrachten in deze te vergroten. Dit om kinderen meer inzicht te geven op hun eigen leerproces. De onderzoeksvraag was: 'Hoe kunnen leerkrachten werkzaam in de PLG 5/6 van basisschool X hun vaardigheden in het geven van formatieve feedback optimaliseren, gericht op het vergroten van het inzicht van leerlingen op het eigen leerproces?' Hierbij is onderzocht in welke mate de leerkrachten binnen de PLG 5/6 kenmerken van formatieve feedback toepassen in de huidige situatie. Met name de focus, het doel en de aard van de feedback zijn in kaart gebracht. Vervolgens zijn de leerkrachten bevraagd op bevorderende en belemmerende factoren en hebben ze zelf meegedacht in de mogelijkheden om de formatieve feedbackvaardigheden te vergroten tijdens een groepsdialoog.

Met behulp van de input uit literatuurstudie zijn inventariserende observaties en kwalitatieve interviews uitgevoerd bij vijf leerkrachten uit de PLG 5/6. De observaties hebben plaatsgevonden tijdens de weektaak waarbij leerlingen zelfstandig aan ingeplande taken werkten. Elke leerkracht is één keer gelijktijdig geobserveerd door twee observatoren middels gestructureerde observatielijsten. Na de observaties is door middel van semigestructureerde interviews bij dezelfde respondentengroep gevraagd naar de bevorderende en belemmerende factoren bij het geven van formatieve feedback. Na het uitwisselen van de resultaten van de observaties en interviews heeft er een groepsgesprek plaatsgevonden waarbij er in gezamenlijkheid is nagedacht over mogelijkheden om het geven van formatieve feedback op individueel- en gezamenlijk niveau te versterken.

Uit de data-analyse bleek dat de feedback van de leerkrachten met name gericht is op de taak en aanpak van leerlingen. Feedback op de zelfsturing vond in mindere mate plaats, terwijl uit de literatuurstudie bleek dat dit juist erg effectief is om het inzicht op het eigen leerproces van leerlingen te vergroten. Feedback-interacties waren zelden doelgericht. De aard van de feedback kende zowel bevestigende, kritische en constructieve elementen, maar werden in beperkte mate alle drie in hetzelfde interactiemoment uitgewisseld. Terwijl de combinatie van elementen de effectiviteit verhoogt.

Uit de interviews bleek dat leerkrachten het als bevorderend ervaren om het feedback geven gestructureerd in te oefenen. Dit zou kunnen leiden tot bewust bekwaam gedrag. Voorafgaand is het nodig om de kennis rondom formatieve feedback te vergroten. Leerkrachten gaven aan dat ook leerlingen meer uitleg nodig hebben over hoe feedback werkt en wat ze ermee kunnen. Wanneer dit verhelderd wordt, kan dit eraan bijdragen dat leerlingen meer eigenaarschap ervaren over ontvangen feedback.

Uit de groepsdialoog kwam naar voren dat leerkrachten mogelijkheden zien om zich te verdiepen in de aard van de feedback. Daarbij kan het uitwisselen van feedbackervaringen door leerkrachten helpend zijn. Het toepassen van vaste feedbackmomenten werd door leerkrachten genoemd om het geven van formatieve feedback te automatiseren. Dit kan worden ondersteund door gezamenlijke informele leermomenten te creëren. Het doelgericht te werk gaan en het structureren van feedback biedt volgens de leerkrachten kansen om bewust bekwaam te gaan handelen.

Op basis van de resultaten is aanbevolen om leerkrachten te scholen op het gebied van formatieve feedbackvaardigheden waarin verder wordt gekeken dan alleen de aard van de feedback. De scholing kan versterkt worden door informele leermomenten te creëren tijdens en na de scholing. Daarnaast is er geadviseerd om de leerkrachten bewust bekwaam te maken door zich te focussen op een drietal elementen: feedback geven op de zelfsturing, doelgericht te werk te gaan en leerlingen uitleg geven over. Tenslotte is er aanbevolen om tijd en ruimte te creëren om formatieve feedback toe te voegen aan summatieve feedback. Wanneer de leerkracht feedback geeft op de metacognitie, kan dit bijdragen aan het eigenaarschap dat leerlingen ervaren.

1. Probleembeschrijving

2.1 Aanleiding en context

Het belang van feedback is in meerdere onderzoeken aangetoond (Bandura, 1991; Kluger & DeNisi, 1996; Mory, 2004). Binnen de meeste basisscholen wordt sinds lange tijd summatieve feedback gegeven waarbij een meting de balans opmaakt in de vorm van een beoordeling (Hattie & Timperley, 2007). Uit onderzoek (Hattie, 2008; Shute, 2008) blijkt dat feedback één van de meest invloedrijke factoren op leerprestaties is. Het leren wordt hierdoor sterk verbeterd. Formatieve feedback is informatie die wordt gecommuniceerd naar de leerling die bedoeld is om zijn of haar gedrag te veranderen om het leren te verbeteren (Shute, 2008). Hattie (2008) toont aan dat formatieve feedback een veel groter effect heeft op het leren van leerlingen dan summatieve feedback.

Basisschool X bestaat uit ongeveer 350 leerlingen. Het team bestaat uit 30 professionals. De directie bestaat uit een directeur en teamleider. De opbrengstgerichte benadering van de afgelopen jaren heeft er met name voor gezorgd dat summatieve resultaten in kaart zijn gebracht om de leerwinst bij leerlingen te kunnen verantwoorden. Zowel op stichtingsniveau als bij de inspectie voor het onderwijs kreeg dit veel aandacht. Resultaten werden veelal vertaald in cijfers (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

Met name technologische ontwikkelingen hebben op basisschool X voor het bewustzijn gezorgd dat het wenselijk werd om summatieve gegevens aan te vullen met formatieve feedback. Zo werken leerlingen vanaf groep 5 met een eigen tablet. Deze software geeft kinderen direct feedback op hun handelen waarbij zichtbaar wordt of een opdracht goed of fout is. Leerkrachten vullen dit aan met feedback en richten zich daarbij op de doelen die binnen een les gesteld zijn. Kinderen van groep 7-8 werken met persoonlijke ontwikkelingsplannen. Formatieve feedback is een belangrijk middel om op persoonlijke doelen te reflecteren (William, 2011). Leerkrachten geven aan het lastig te vinden om leerlingen van formatieve feedback te voorzien. Feedback lijkt in de huidige situatie zowel summatieve als formatieve elementen te bevatten. Een heldere wijze van feedback geven, lijkt te ontbreken. Met name de leerkrachten uit de professionele leergemeenschap (PLG) 5/6 geven in gesprekken en tijdens bijeenkomsten aan hun vaardigheden te willen vergroten om formatieve feedback in de praktijk toe te passen.

De school werkt sinds het schooljaar 2018-2019 in PLG 's waarin groepen leerkrachten samen verantwoordelijk zijn voor alle kinderen binnen de leergemeenschap. Hierdoor is er meer tijd en ruimte ontstaan om het geven van formatieve feedback te kunnen uitdiepen en te organiseren. Momenteel krijgen leerlingen met name summatieve feedback tijdens de les (via de tablet) of na een schriftelijke toets. Er bestaat urgentie om summatieve feedback aan te vullen met formatieve feedback, zodat leerlingen meer zicht kunnen krijgen op welke inhoudelijke handelingen en strategieën kunnen bijdragen aan het optimaliseren van hun eigen leerproces (William, 2011; Mory, 2004; Hattie & Timperley, 2007). Wanneer dit niet gebeurt, draagt dit niet bij aan de kwaliteit van het onderwijs omdat leerlingen niet tot nauwelijks inzicht krijgen in hun eigen leerproces.

De leerkrachten geven aan dat ze de meerwaarde van effectieve feedback kennen, maar dat ze het nog lastig vinden hoe ze dit in hun lessen kunnen organiseren. In schooljaar 2016-2017 hebben enkele trainingen plaatsgevonden voor leerkrachten. Deze trainingen waren vooral gericht op het geven van feedback aan elkaar. Effectieve feedback geven aan kinderen kwam hierbij minder aan bod. Door de beschreven ontwikkelingen binnen de school is het effect van formatieve feedback bekend. Desondanks zijn de leerkrachten zoekende op welke wijze ze dit kunnen vormgeven en overdragen.

2.2 Probleemstelling

Uit bovenstaande probleemanalyse blijkt dat het van belang is om formatieve feedback aan de leerlingen van de PLG 5/6 een structurele plek te geven binnen het leerproces. De leerkrachten willen weten welke vaardigheden – met behulp van formatieve feedback – effectief kunnen worden toegepast gericht op het inzicht geven in het eigen leren van leerlingen.

De focus van het onderzoek ligt op het geven van formatieve feedback door de leerkrachten van basisschool X binnen de PLG 5/6. Het onderzoek heeft als doel om inzicht te krijgen in hoe leerkrachten hun formatieve feedbackvaardigheden kunnen vergroten waardoor kinderen meer zicht krijgen op hun eigen leerproces.

2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader wordt beschreven wat het belang van feedback is, welke vormen van feedback er zijn en hoe effectieve feedback kan worden vormgegeven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de elementen die van belang zijn voor het onderzoek op basisschool X.

2.1. Feedback

Het geven van feedback kan worden gezien als een instrument voor het bevorderen van het leerproces van leerlingen (Hattie & Timperley, 2007). Het geeft de leerling informatie in de vorm van taal over zijn presteren waarbij het inzichtelijk wordt wat de leerling al beheerst en wat nog niet (Sadler, 1989).

Volgens Hattie & Timperley (2007) is de focus van feedback gericht op het einddoel van de leerling (feed-up), vooruitgang ten opzichte van beoordelingscriteria (feedback) en welke aanpak nodig is om tot verbetering te komen (feedforward). Bij feedback is het belangrijk dat het geen eenrichtingsverkeer is en meerdere bronnen worden gebruikt om de leerling feedback over zijn leren te geven (Hattie & Timperley, 2007). William (2011) benoemt 'the gap' als de ruimte tussen wat de leerling al wel en nog niet begrijpt. Het doel is om feedback te geven op datgene dat er voor zorgt dat de leerling het wel gaat begrijpen (Sadler, 1989; Mitchell, 2015).

De doelgerichtheid van feedback kan inzoomen op de taak, het proces, zelfsturing en de persoon. Bij feedback op de taak gaat het over in welke mate de taak is uitgevoerd en/of begrepen. Feedback op het proces gaat over het begrip om taken te kunnen uitvoeren. Wanneer er feedback op zelfregulatie gegeven wordt, is dit gericht op de manier hoe de leerling eigen taken stuurt en invulling geeft. Feedback op de persoon is ineffectief en kan zelfs schadelijk zijn voor de ontvanger (Hattie & Timperley, 2007). William (2011) sluit hierop aan en benoemt dat het stellen van doelen alleen niet genoeg is. Het benoemen van succesfactoren om het doel te behalen zorgt ervoor dat de lerende gericht te werk gaat, waardoor formatieve feedback specifiekere gegeven kan worden.

De aard van de feedback hoeft niet altijd positief geformuleerd te zijn. Het is wenselijk dat de opbouw van feedback bevestigende, kritische en constructieve elementen (BKC-feedback) bevat. Wanneer een van deze elementen wordt weggelaten, blijkt de feedback niet langer effectief voor het leren van de leerling (Van den Bergh & Ros, 2015).

2.1.1. Summatieve en formatieve feedback

In de huidige onderwijspraktijk wordt summatieve feedback voornamelijk het meest toegepast. Dit is een meting die de balans opmaakt in de vorm van een beoordeling (Hattie & Timperley, 2007). Het is feedback die een leerling ontvangt na een taak gekoppeld aan een beoordeling (Gipps & Murphy, 1994).

Formatieve feedback is informatie die wordt gecommuniceerd naar de leerling die bedoeld is om het denken of gedrag te veranderen om het leren te verbeteren. Leerlingresultaten, observaties, ervaringen en wetenschappelijke inzichten dienen als input voor deze feedback (Shute, 2008; Mitchell, 2015).

Volgens Sanders en Verstralen (2011) wordt summatieve feedback ingezet om te kunnen bepalen of een leerling een specifiek onderdeel kan afsluiten. Door een samenleving die verandert van een

industriële- naar een kennismaatschappij is het de vraag of dit zo blijft (Voogt & Roblin, 2010). Deze veranderende samenleving vraagt andere competenties, vertaald in de 21st century skills. Voogt en Roblin (2010) stellen dat deze kunnen worden getoetst door zowel summatieve als formatieve beoordelingen. Het afleggen van verantwoording is dan summatief, terwijl formatieve feedback wordt gezien als een middel om het leren van leerlingen zichtbaar te maken. Zowel leerlingen als leerkrachten kunnen hiervan leren.

Formatieve feedback kan gezien worden als één van de bouwstenen voor de ontwikkeling van innovatieve leeromgevingen in de 21ste eeuw (Dumont, Istance & Benavides, 2010). Shute (2008) beschrijft dat slecht presterende leerlingen geen summatieve feedback dienen te ontvangen, maar zich dienen te focussen op feedback op basis van zelfreflectie. Aandacht voor eigen groei dient hierin centraal te staan. Dit onderzoek richt zich op de aspecten van formatieve feedback.

2.2. Effecten van formatieve feedback

Wanneer de ruimte tussen wat de leerling al wel en niet begrijpt overbrugd kan worden, motiveert dit om hogere inspanningen te leveren (William, 2011; Song & Keller, 2001). Formatieve feedback kan hieraan bijdragen door onzekerheid bij de leerling weg te nemen. Dit levert meer focus op de taak en een hogere taakmotivatie op waarbij meer efficiënte strategieën worden ingezet (Ashford, Blatt & Vande Walle, 2003; Kanfer & Ackerman, 1989).

William (2011) vult daarop aan dat het formatieve aspect start met een actieve houding van alle leerlingen in de les. Het geven van cijfers dient pas te worden toegepast aan het einde het leerproces. De leerling verliest zijn interesse wanneer dit eerder gebeurt. De formatieve feedback dient gericht te zijn op nadenken en heeft een duidelijke focus waarbij er naar uitdaging gezocht wordt waarbij eigenaarschap wordt ervaren door de lerende. Het kost de gever minder tijd dan de ontvanger wanneer het op de juiste manier wordt gebracht. Het aspect van het geven van formatieve feedback dient meer werk te zijn voor de ontvanger dan voor de gever. Leerlingen moeten iets doen met het commentaar door bijvoorbeeld een nieuwe opdracht te maken en in te leveren. Formatieve feedback moet zich richten op toekomstige verbetering waarbij leerlingen zelf actief aan de slag gaan met de ontvangen feedback.

Formatieve feedback bevordert een growth mindset (Dweck, 2000). Dit is een op leren gerichte manier waarop de leerling naar zichzelf kijkt en mogelijkheden gebruikt om gestelde doelen te behalen. Een fixed mindset focust zich meer op de capaciteiten dan op de inspanningen die een leerling levert. Een fixed mindset wordt versterkt door leerlingen een beloning te geven voor prestaties, inspanningen of gedrag. William (2011) stelt dat beloningen in allerlei vormen, ook summatief, de intrinsieke motivatie belemmeren. Een growth mindset kan ontstaan in een cultuur waarin formatieve feedback een significante rol speelt (Dweck, 2000).

Om de focus te kunnen verschuiven van capaciteiten naar een nadruk op leren, helpt het om in de formatieve doelgerichte feedback aandacht te schenken aan een aantal aspecten. Een eerste aspect is de vaardigheid en het vermogen om te ontwikkelen door praktijk. Een tweede aspect beschrijft dat

de inspanning van de leerling essentieel is om de vaardigheid te kunnen vergroten. Ten slotte is het belangrijk dat fouten maken deel van het proces is en hiervan geleerd kan worden (Hoska, 1993).

Formatieve feedback draagt bij aan het reduceren van de cognitieve belasting van met name leerlingen die leerproblemen hebben. Deze leerlingen kunnen overweldigd worden door de hoge verwachtingen die gesteld worden. Formatieve feedback kan helpen om dit te reduceren en te relativeren (Paas, Renkl & Sweller, 2003). Moreno (2004) voegt toe dat met name feedback die verklaringen geeft, beginnende lerenden ondersteunt. Formatieve feedback geeft informatie die te gebruiken valt bij het corrigeren van verkeerd aangeleerde strategieën, procedurefouten of misconcepties en draagt zo bij aan het vergroten van inzicht op het eigen leerproces (Mory, 2004).

Het is van belang dat formatieve feedback zo gespecificeerd en duidelijk mogelijk is, zodat voor de leerling helder is welk gedrag wordt verwacht om zichzelf te verbeteren. Hierbij dient rekening te worden gehouden met andere variabelen als leerlingkenmerken en verscheidene leerresultaten (Shute, 2008). Hattie & Timperley (2007) stellen dat formatieve feedback effectiever is op simpele taken dan op complexere taken.

2.2.1. Rol van de leerkracht bij het geven van feedback

Leerkrachten dienen bij het geven van feedback de zelfsturing aan te spreken van de leerling, waarbij de leerling het eigen handelen kritisch bekijkt. Voor de leerkrachten is het van belang vragen te stellen die de leerling aan het denken zet. Feedback geven op de zelfsturing is bewezen effectief en levert persoonlijke betekenis (Mitchell, 2015). Shute (2008) stelt dat wanneer formatieve feedback te lang is of te complex, de meeste leerlingen zullen afhaken. Te veel feedback kan ervoor zorgen dat de boodschap vertroebelt, waardoor de feedback minder duidelijk wordt. Formatieve feedback dient informatief te zijn waarbij de gever van de feedback verifieert of het antwoord goed of fout is, specifieke informatie aan de leerling geeft hoe de strategie correct is toe te passen, controleert of de ontvanger de ontvangen boodschap begrepen heeft, fouten benoemt en strategische hints geeft over hoe de leerling kan doorgaan.

Formatieve feedback geven op gestelde doelen draagt bij aan de motivatie van de leerling om betrokken te blijven bij het behalen van het doel. Bij het stellen van doelen kan het helpend zijn een doel te stellen dat uitdaagt en tegelijkertijd ook haalbaar is (Fisher & Ford, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Marzano, 2011; Mitchell, 2015). Doelgerichte feedback is effectief wanneer het concreet, transparant, actiegericht en specifiek is. Het dient op regelmatige basis te worden uitgewisseld waarbij de verantwoordelijkheid over feedback gezamenlijk gedragen dient te worden (Leithwood, 2012; Wiggins, 2012; Mitchell, 2015).

Gestelde doelen moeten betekenis hebben voor de leerling, waar vervolgens formatieve feedback op gegeven wordt. Door de persoonlijke betekenis zal de leerling meer eigenaarschap ervaren over het doel en invloed uitoefenen op het eigen leerproces. Met name faciliterende feedback gericht op de zelfsturing van leerlingen kan bijdragen aan inzicht op het eigen leerproces (Hattie, 2009; William, 2011; Hattie & Timperley, 2007; Van den Bergh & Ros, 2015).

Het toepassen van scaffolding door leerkrachten bij het geven van formatieve feedback, zorgt ervoor dat de leerling aangesproken wordt op het juiste niveau (Mitchell, 2015). Bij scaffolding biedt de leerkracht ondersteuning die steeds net boven het niveau van een leerling ligt waardoor de leerling een hoger niveau kan bereiken. Door scaffolding toe te passen in een doelgerichte aanpak motiveert de leerkracht de leerling, wordt de taak beheersbaar, ontstaat er focus en geeft het duidelijk het verschil aan tussen de actuele stand en het gestelde doel. Daarbij vermindert de frustratie en risico's over het leerproces (Bransford, Brown & Cocking, 2000).

Zowel directe als uitgestelde feedback kunnen beide effectief zijn. Directe feedback vindt bij voorkeur plaats tijdens de leeractiviteit. Met name directe feedback is effectief wanneer het op een taak gegeven wordt. Uitgestelde feedback kan uitgewisseld worden tijdens een leergesprek op een later moment. Dit is met name effectief wanneer het gaat over cognitieve en metacognitieve processen (Shute, 2008). Mason en Bruning (2001) stellen dat uitgestelde feedback plaatsvindt op hoger taakniveau en directe feedback op een lager taakniveau.

2.3. Conclusie theoretisch kader

Vanuit de literatuur zijn enkele aspecten belangrijk om inzichten in het eigen leerproces bij leerlingen op basisschool X te vergroten. Formatieve feedback geeft de leerling informatie en inzicht over het eigen leerproces en is gericht op toekomstige verbetering. Met name feedback op de taak, het proces en zelfsturing blijkt effectief te zijn. Formatieve feedback dient specifiek op de strategie gericht te zijn. Het moet de ontvanger tot vernieuwd handelen aanzetten. Door bevestigende, kritische en constructieve elementen in te voegen, kunnen concreet gestelde doelen en succescriteria tegelijkertijd uitdagend en haalbaar zijn. Het is belangrijk om af te stemmen of de ontvanger de feedback van de gever begrepen heeft. Feedback op de metacognitie kan een persoonlijke betekenis opleveren waardoor eigenaarschap wordt ervaren.

3. Onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Hoe kunnen leerkrachten werkzaam in de PLG 5/6 van basisschool X hun vaardigheden in het geven van formatieve feedback optimaliseren, gericht op het vergroten van het inzicht van leerlingen op het eigen leerproces?

Deelvragen:

1. Hoe passen leerkrachten momenteel feedback toe (focus- doelgerichtheid- aard)?
2. Welke bevorderende en belemmerende factoren ervaren leerkrachten bij het geven van feedback?
3. Welke mogelijkheden zien de leerkrachten zelf om hun formatieve feedbackvaardigheden aan leerlingen te optimaliseren?

4. Opzet van het onderzoek

4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, is gekozen voor een inventariserend, kwalitatief onderzoek. Door middel van observaties en semigestructureerde interviews is vanuit het perspectief van de respondenten bekeken hoe zij denken over formatieve feedback en welk gedrag ze hierbij laten zien. Deelvraag 1 is beantwoord middels een observatie. Volgens Baarda, De Goede & Teunissen (2013) biedt een observatie de mogelijkheid om gedrag vast te stellen waarvan de respondent zich niet of gedeeltelijk bewust is. De motieven voor het gedrag zijn echter niet te herleiden. Vandaar dat de deelvragen 2 en 3 zijn beantwoord middels een interview en een groepsdialoog. Er is in kaart gebracht welke kennis mensen hebben, wat ze voelen en wat ze denken om door middel van triangulatie de betrouwbaarheid van de data-verzameling te verhogen (Baarda, De Goede & Teunissen, 2013).

4.2 Respondenten

Voor het onderzoek zijn de vijf leerkrachten van PLG 5/6 geobserveerd. De respondenten zijn vervolgens semigestructureerd geïnterviewd. Het betrof drie vrouwelijke en twee mannelijke leerkrachten. De gemiddelde leeftijd is 42,4 jaar (standaarddeviatie 16,8). De PLG bestaat uit vier groepen kinderen. Eén leerkracht werkt in alle groepen binnen de PLG. De andere vier leerkrachten staan voornamelijk voor één bepaalde groep en geven vakgerichte lessen in andere groepen op basis van talenten en expertises. De respondentengroep bestond uit twee startende leerkrachten, twee leerkrachten die 10-15 jaar in het onderwijs werken en één leerkracht die meer dan 40 jaar onderwijservaring heeft. De respondenten zijn representatief voor het onderzoek op deze school omdat alle leerkrachten minstens drie dagen per week werken in de PLG 5/6 waar het onderzoek plaatsvindt. Drie van de vijf respondenten werken fulltime. Bij het beantwoorden van deelvraag 3 waren alle negen teamleden die werken binnen PLG 5/6 betrokken.

4.3 Instrumenten

De observaties gaven antwoord op deelvraag 1. Er is gekozen om eerst de observaties uit te voeren zodat vervolgens door de interviews verdieping kon plaatsvinden op de verkregen informatie uit de observaties. De observaties zijn uitgevoerd in een korte periode, een tijdsbestek van twee weken. Elke leerkracht is één keer geobserveerd, door zowel de uitvoerder van het onderzoek als door de teacher-leader van de PLG 5/6. De betrouwbaarheid is hierdoor verhoogd omdat er gewerkt is volgens het vierogen-principe. Alle leerkrachten hebben hier vooraf toestemming voor gegeven. Om een gelijk beeld te creëren zijn alle observaties uitgevoerd tijdens het werken met de weektaak. Er is voor dit hiervoor gekozen omdat dit moment ruimte geeft aan de leerkracht om actief met feedback aan de slag te gaan. Het onderzoek richt zich hierbij op de groepen 5 en 6 omdat het werken met de weektaak op dezelfde wijze wordt vormgegeven. Voor de observaties is een gestructureerde observatielijst gebruikt – ontwikkeld door Van den Bergh en Ros (2013) – terug te vinden in bijlage 2. De geobserveerde elementen waren gericht op de focus, doelgerichtheid en de aard van feedback. Deze elementen zijn belangrijk voor de effectiviteit van de feedback (Van den Bergh & Ros, 2015). Door gebruik te maken

van een bestaande vragenlijst is de betrouwbaarheid en validiteit verhoogd. De elementen uit de observatie kwamen overeen met de topics in het interview. De gestructureerde observaties gaven met name aan in welke mate de leerkrachten momenteel elementen van feedback toepassen bij het geven van feedback. Het doel van de observaties was om systematisch informatie te verzamelen ten aanzien van de huidige situatie rondom het geven van formatieve feedback (Baarda, De Goede & Teunissen, 2013).

Het semigestructureerde interview kon informatie geven om deelvragen 2 en 3 te beantwoorden. Ook gaf dit instrument meer verdiepende informatie over deelvraag 1. Leerkrachten zijn doorgevraagd op de eerder gedane observaties. Er was hierdoor sprake van triangulatie omdat de interviews de observaties versterkten doordat er meer informatie over drijfveren naar voren kwam (Boeije, 2005). Het semigestructureerd interview – welke individueel is afgenomen – bestond uit open vragen. De structuur is bepaald door enkele vaste vragen te hebben opgesteld die vervolgens ruimte gaven om door te vragen. Het interview bevroeg op bevorderende en belemmerende factoren bij het geven van feedback. Het interview was opgebouwd uit enkele sub-thema's die later zijn toegepast als labels, zie bijlage 3. De betrouwbaarheid werd versterkt doordat deze labels overeenkwamen met de theoretische onderbouwing rondom de elementen van feedback (Van den Bergh & Ros, 2015) en voorwaarden die belangrijk zijn bij het geven van feedback (William, 2013). Door het interview vooraf te structureren was de interviewer beter in staat was om zich bij het onderwerp te houden. Er was sprake van memberchecking omdat de interviews zijn opgenomen en na afname zijn uitgewerkt en voorgelegd aan de respondenten. Door de geluidsopname en memberchecking is de validiteit van de verzamelde gegevens versterkt (Baarda, De Goede & Teunissen, 2013).

De groepsdialoog hielp bij het beantwoorden van de derde deelvraag waarbij de resultaten van de deelvragen 1 en 2 gepresenteerd werden. Vooraf aan het teamgesprek hebben alle leerkrachten schriftelijk informatie ontvangen over de elementen die van belang zijn bij het geven van formatieve feedback. Het teamgesprek had een open ongestructureerd karakter en was erop gericht om antwoord te geven op de vraag welke mogelijkheden leerkrachten zien om hun eigen formatieve feedbackvaardigheden te optimaliseren. Een voordeel hiervan was dat het minder tijd kostte en teamleden geïnspireerd raakten door elkaars antwoorden. Een nadeel kan zijn dat men sociaal wenselijke antwoorden zou kunnen geven. Door de teacher-leader de rol van bewaker te geven werd er op gelet dat ieders stem aan bod kwam en individuele teamleden een niet te grote stempel drukten op de dialoog (Baarda, de Goede & Teunissen, 2013). De groepsdialoog is begonnen met een korte presentatie van de eerste resultaten van de observaties en interviews. Aan de hand van deze resultaten hebben de respondenten individueel nagedacht over mogelijkheden om het geven van formatieve feedback te verbeteren voor zowel zichzelf als gezamenlijk binnen de PLG. Deze ideeën zijn genoteerd op post-its. Elke respondent heeft daarna zijn input gedeeld. Respondenten konden hierbij op elkaar reageren en ontstond er een dialoog.

4.4 Wijze van data-analyse

Observatieanalyse

Bij de analyse van de observaties is gekeken of de focus, doelgerichtheid en aard van de feedback zichtbaar waren in de lessen. De vijf leerkrachten die onderdeel zijn van het onderzoek, zijn door twee observanten op hetzelfde tijdstip geobserveerd. De onafhankelijke observaties waren voor 79% overeenkomstig. De items die voor beide observanten – onafhankelijk van elkaar – zichtbaar waren, zijn geturfd en vervolgens verzameld. De items waar verschil van mening was zijn buiten beschouwing gelaten. Deze datagegevens zijn omgezet naar procenten die vertellen welk deel van de tijd het feedback-element zichtbaar was in het gedrag van de leerkrachten van de geobserveerde interactiemomenten. Op deze wijze ontstond een algemeen beeld van de aanwezige criteria ten aanzien van formatieve feedback in PLG 5/6 op de onderzochte basisschool.

Interviewanalyse

Voor de analyse zijn na afname van de interviews van de geïnterviewde personen in transcripten uitgewerkt. Na de uitwerking zijn de interviews op dezelfde dag nog inductief gecodeerd. De kans op verkleuring of vertekening van informatie wordt hierdoor kleiner gehouden (Baarda, de Goede & Teunissen, 2013). Het inductief coderen is door twee personen uitgevoerd waarna de resultaten met elkaar zijn vergeleken. Om data te reduceren, is er vervolgens overgegaan tot 'open coderen', waarbij zinvolle stukken tekst gemarkeerd werden om vervolgens om te zetten in labels rondom bevorderende en belemmerende factoren. Formatieve feedback, feedbackvormen, manieren om feedback te geven, aard van de feedback, doelgerichtheid, voorwaarden en tijd zijn labels die zijn ontstaan. Deze labels zijn vervolgens in een schema geplaatst waarin informatie is beschreven die de verschillende respondenten gaven. Door vervolgens axiaal te coderen, zijn deze labels in categorieën verdeeld (Boeije, 2005). Het werd duidelijk welke begrippen bij elkaar hoorden. Er zijn synoniemen ontstaan voor enkele labels bij elkaar of de labels zijn samengevoegd. Om er zeker van te zijn dat deze categorieën passend zijn voor de labels, is gewerkt met twee beoordelaars. Het toeval is zoveel mogelijk gereduceerd door beiden kritisch te laten kijken naar de categorieën. Uiteindelijk zijn de labels teruggebracht naar formatieve feedback, feedbackfocus, manieren van feedback en aard van de feedback. De interbeoordelaarsprocedure heeft ervoor gezorgd dat de labels kernachtiger zijn weergegeven. Met als gevolg dat het aantal labels is verminderd en er is een duidelijker overzicht is ontstaan. Vervolgens is er in kaart gebracht welke nieuwe informatie gedeeld werd door meerdere respondenten (zie bijlage 5).

Analyse groepsdialoog

Het doel van de groepsdialoog was een inventarisatie van ideeën die teamleden zelf hadden om het feedback geven te ontwikkelen en te bevorderen. De analyse heeft plaatsgevonden door de ideeën te verzamelen via post-its op grote kartonnen vellen. Elke respondent heeft daarna zijn input gedeeld. Respondenten konden hierbij op elkaar reageren en ontstond er een dialoog. Hierdoor vond er al tijdens het gesprek een codering van de mogelijkheden plaats op zowel individueel als PLG-niveau. Zo gaven

meerdere respondenten aan eerst de kennis rondom formatieve feedback en het BKC- model te willen vergroten. Onderwerpen die werden aangedragen zijn het geven van gerichte feedback op de procesdoelen en het organiseren van vaste feedbackmomenten om als leerkracht bewust bekwaam te gaan handelen. Ook een theoretische verdieping en het oefenen van formatieve feedback geven door middel van simulatie of rollenspel zijn genoemd. Een volledig overzicht is verwerkt in een topiclijst te vinden in bijlage 6 (Baarda, de Goede & Teunissen, 2013).

5. Resultaten

Deelvraag 01: Hoe passen leerkrachten momenteel feedback toe (focus- doel- aard)?

In tabel 1 staan de resultaten naar aanleiding van de gestructureerde observatielijst. Met betrekking tot de feedback-elementen gericht op focus, scoorden zowel feedback op de taak (gem: 56%; sd: 15,4) als feedback op de aanpak (gem. 56; sd: 29,3) het hoogste. Feedback gericht op de zelfsturing scoorde lager (gem. 24%; sd: 15,1). De feedback was in 18% van de geobserveerde interactiemomenten gericht op een doel (sd: 18,4). Met betrekking tot de elementen gericht op de aard van de feedback, scoort constructieve feedback het hoogst (59%; sd: 23,3) gevolgd door kritische feedback (56%; sd: 26,3) en bevestigende feedback (53%; sd: 23,1). Neutrale feedback scoort het laagst (9%; sd: 9,2). In 26% van de feedbackmomenten was er sprake van een combinatie van zowel bevestigende, kritische en constructieve feedback (sd; 24,9). Er is bij een groot aantal elementen sprake van een grote standaarddeviatie.

Tabel 1: Totaaloverzicht van de feedbackelementen zichtbaar in de geobserveerde interactiemomenten in percentages (sd) (N=5)

Feedback-element	% R1 gemiddeld	% R2 gemiddeld	% R3 gemiddeld	% R4 gemiddeld	% R5 gemiddeld	% totaal gemiddeld
Focus						
Taak	44	83	43	50	67	56 (sd. 15,4)
Aanpak	22	83	57	100	33	56 (sd. 29,3)
Zelfsturing	0	33	43	33	17	24 (sd. 15,1)
Samenwerking	22	0	0	17	17	12 (sd. 9,3)
Niet specifiek/ persoonlijk	44	0	14	0	50	24 (sd. 21,4)
Doelgerichtheid						
Doelgericht ja	22	50	0	16	0	18 (sd. 18,4)
Aard van de feedback						
Bevestigend	33	83	43	83	33	53 (sd. 23,1)
Kritisch	22	100	57	83	67	56 (sd. 26,3)
Constructief	22	50	71	83	83	59 (sd. 23,3)
Neutraal	22	0	14	0	0	9 (sd. 9,2)
BKC	0	50	14	67	17	26 (sd. 24,9)

Deelvraag 02: Welke bevorderende en belemmerende factoren ervaren leerkrachten bij het geven van feedback?

Vier van de vijf leerkrachten geven tijdens het semigestructureerde interview aan dat het niet helemaal duidelijk is wat er bedoeld wordt met formatieve feedback. *“Ik vind het nog niet duidelijk genoeg”* (respondent 5). Drie leerkrachten stellen dat zij met name feedback op de aanpak geven en dat de andere focus-elementen minder aan bod komen. Dezelfde drie leerkrachten geven aan dat ze het moeilijk vinden om kinderen aan te zetten zelf na te denken.

Drie leerkrachten geven aan dat feedback doelgerichter kan worden vormgegeven door constructieve feedback gericht op de strategie te geven. *“Het doel is fijn, maar ik richt me meer op de strategie, van hoe gaan ze er naartoe werken”* (respondent 4). Daarnaast geven twee leerkrachten aan dat feedback in een cyclus zou moeten plaatsvinden waarop steeds terug- en vooruit gekeken wordt. Drie leerkrachten benoemen concrete middelen hoe ze dit vormgeven, bijvoorbeeld een ik-rapport, klassenvergadering of een doelenbord. *“Ja wij hebben elke donderdag klassenvergadering en dan maken wij gebruik van het doelenbord. Daar staan een aantal doelen op waar we eigenlijk met z'n allen aan gaan werken”* (respondent 2). Dit helpt om feedback vorm te geven. Vier leerkrachten merken op dat het belangrijk is om kinderen meer tijd om te denken te geven. *“Ik stel heel veel open vragen om reacties uit te lokken bij kinderen. En dat ze zelf moeten gaan nadenken voordat ze een antwoord geven. Niet te snel een antwoord geven. Betrap ik mezelf natuurlijk ook op dus dat is ook voor de kinderen een aandachtspunt”* (respondent 1). Drie leerkrachten ervaren het als belemmerend dat kinderen niet goed weten hoe het feedback geven en ontvangen werkt. *“Wat ze lastig vinden is het aannemen van feedback, daar iets mee doen en zelf op een goede manier feedback geven”* (respondent 3). Twee leerkrachten geven aan dat de formulering van de leerkracht nog ontwikkeling nodig heeft en nu een belemmerende factor is. De loopronde wordt door twee leerkrachten aangegrepen als ideaal feedbackmoment. Eén leerkracht merkt op dat het in de loopronde niet mogelijk is om alle kinderen feedback te geven.

Deelvraag 03: Welke mogelijkheden zien de leerkrachten zelf om hun formatieve feedbackvaardigheden aan leerlingen te optimaliseren?

Uit de groepsdialoog bleek dat vier leerkrachten gezamenlijk willen oefenen met feedback geven door middel van een rollenspel of andere werkvorm. Het uitwisselen van ervaringen rondom feedback geven aan kinderen, werd door vier leerkrachten geopperd. Leerkrachten geven aan dat dit kan gebeuren met behulp van intervisiemomenten en het observeren van elkaar.

Daarnaast zien zes leerkrachten mogelijkheden in het aanleren hoe leerlingen feedback kunnen geven en ontvangen. Het gericht feedback geven op procesdoelen zien vijf leerkrachten als een mogelijkheid om het feedback geven te versterken. Het automatiseren van feedback geven met behulp van vaste feedbackmomenten, zien vier leerkrachten als een mogelijkheid. In tabel 2 zijn de resultaten te vinden van mogelijkheden die leerkrachten zien rondom het geven van formatieve feedback.

Tabel 2: Verzameling mogelijkheden inclusief frequentie verbeteren feedbackvaardigheden volgens respondenten (N=9)

Individueel (voor mezelf)	Gezamenlijk (binnen de PLG)
Leerlingen bewust aanleren hoe feedback gegeven en ontvangen wordt (6x)	Oefenen van feedback geven (simulatie/ rollenspel) (4x)
Gerichte feedback geven op de procesdoelen i.p.v. op de taakdoelen (5x)	Ervaringen rondom feedback geven uitwisselen op basis van succesindicatoren (4x)
Vaste feedbackmomenten om het geven van feedback te automatiseren en eigen te maken (4x)	Gezamenlijke verdieping theorie BKC-feedback (3x)
Feedback geven volgens het BKC-model (3x)	Elkaar observeren en voorzien van feedback (1x)
Les regelmatig stilleggen om feedback te geven op groepsproces (2x)	Intervisiesessie rondom feedback geven (1x)

6. Conclusies

Deelvraag 01: Hoe passen leerkrachten momenteel feedback toe (focus- doel- aard)?

Uit de observaties bleek dat de focus van de feedback met name gericht is op de taak en aanpak van kinderen. De focus op de samenwerking wordt weinig gelegd. Leerkrachten spreken tijdens het geven van feedback ten opzichte van elkaar andere focussen aan. De doelgerichtheid tijdens de feedbackmomenten is laag. Het doel wordt met name toegepast op de taak en niet op het proces. Het geven van feedback op de zelfsturing helpt hierbij waardoor de leerling moet nadenken over het eigen handelen (Hattie & Timperley, 2007). De leerkrachten maken weinig gebruik van succesindicatoren waardoor de leerling gericht te werk kan gaan (William, 2011). De aard van de feedback bevat zowel bevestigende, kritische en constructieve elementen. Dit wordt door de leerkrachten bevestigd in de afgenomen interviews. Het toepassen van alle BKC-elementen tijdens de interactie vindt wisselend plaats. Twee leerkrachten doen dit regelmatig. De overige leerkrachten passen vaak slechts één of twee elementen toe in hun feedback. Uit de geobserveerde interacties blijkt dat 24% effectief was voor het leren van de leerlingen omdat alle elementen aan bod kwamen (Van den Bergh & Ros, 2015).

Deelvraag 02: Welke bevorderende en belemmerende factoren ervaren leerkrachten bij het geven van feedback?

Uit de resultaten van de interviews blijkt dat het bevorderend kan werken wanneer leerkrachten het feedback geven kunnen structureren. Werkvormen als een doelenbord en klassenvergadering geven de leerkracht middelen in handen om feedback geven te organiseren. Er moet tijd zijn voor de leerling om na te kunnen denken over de feedback. William (2011) geeft aan dat dit kan bijdragen aan eigenaarschap van het de leerling omdat deze zelf bewust aan de slag gaat met het leren. Looprondes door de groep scheppen ruimte om kort en specifiek feedback te geven.

Eén van de belemmerende factoren bij het geven van feedback is de onbekendheid van formatieve feedback. Uit de interviews bleek dat leerkrachten moeite hebben met het uitleggen van formatieve feedback en wat dit kan opleveren voor de leerling. Doordat de focus op feedback met name ligt op de taak en aanpak is er minder aandacht voor de zelfsturing. Door meer focus op zelfsturing te leggen, kan dit bijdragen aan het inzichtelijk maken van het eigen leerproces van leerlingen (Hattie & Timperley, 2007). Volgens de leerkrachten werkt het belemmerend dat kinderen zelf de meerwaarde van ontvangen feedback niet goed kennen. Tenslotte geven de leerkrachten aan dat het formuleren van feedback als lastig wordt ervaren. Het aspect van het geven van formatieve feedback dient meer werk te zijn voor de ontvanger dan voor de gever (William, 2011). Leerkrachten kunnen dit onder andere bereiken door het stellen van de juiste vragen die kinderen tot nadenken aanzetten.

Deelvraag 03: Welke mogelijkheden zien de leerkrachten zelf om hun formatieve feedbackvaardigheden aan leerlingen te optimaliseren?

Uit de groepsdialoog kwam naar voren dat leerkrachten mogelijkheden zien om de eigen vaardigheden te vergroten. Met name het toepassen van het BKC-model biedt kansen. Door ervaringen te delen en collegiale consultatie toe te passen waarbij men elkaar observeert, kunnen de leerkrachten in

gezamenlijkheid reflecteren op hun handelen. Het kan helpend zijn om vooraf succesindicatoren te formuleren om het doel te behalen waarbij gericht geleerd kan worden (William, 2011). Een theoretische verdieping rondom het BKC-model wordt daarbij als voorwaarde gezien om het proces te kunnen verbeteren.

Leerkrachten willen doelgerichter te werk gaan en de leerling meer tijd geven om over ontvangen feedback na te denken en op te reageren. Dit kan bijdragen aan de persoonlijke betekenis over het doel en de mate waarin men eigenaarschap ervaart. Feedback op de zelfsturing draagt bij aan het inzicht op het eigen leerproces (Hattie, 2009, William, 2011; Van den Bergh & Ros, 2015).

Leerkrachten zien mogelijkheden in het structureren van de feedback. Door het cyclisch in te plannen, krijgt de leerkracht de kans om het feedback geven te automatiseren en zich daardoor te ontwikkelen. Een belangrijke voorwaarde is dat de kinderen op de hoogte zijn van hoe dit proces verloopt en weten wat van hen verwacht wordt. Shute (2008) stelt dat het voor de gever van de feedback belangrijk is om bij de ontvanger te controleren of de boodschap begrepen is.

Deze deelvragen zijn ondersteunend geweest bij het beantwoorden van de hoofdvraag: **'Hoe kunnen leerkrachten werkzaam in de PLG 5/6 van basisschool X hun vaardigheden in het geven van formatieve feedback optimaliseren, gericht op het vergroten van het inzicht van leerlingen op het eigen leerproces?'**

Uit de resultaten van de observaties, interviews en de groepsdialoog wordt zichtbaar dat leerkrachten verdere theoretische verdieping nodig hebben rondom het onderwerp formatieve feedback. Door in de feedbackoverdracht meer focus te leggen op de zelfsturing van leerlingen, kan men het inzicht in het eigen leren van leerlingen vergroten. Het formuleren van succesindicatoren kan ervoor zorgen dat er gericht feedback gegeven wordt op het doel. Het feedback geven kan plaatsvinden gedurende de hele dag. Leerkrachten van basisschool X kunnen daarnaast vaste feedbackmomenten inplannen door gerichte werkvormen in te zetten. Deze momenten kunnen dienen als reflectiemoment voor leerkrachten om hun eigen handelen kritisch te bekijken om er vervolgens lering uit te trekken. Observaties, rollenspel en collegiale consultatie zijn enkele vormen die daarbij helpend kunnen zijn. Ten slotte kunnen leerkrachten meer ruimte geven aan de leerling door te vragen stellen om te controleren of de boodschap begrepen is. Dit draagt bij aan het vergroten van eigenaarschap.

7. Reflectie op onderzoeksproces

De onderzoeksvraag ontstond vanuit leerkrachten binnen de school die zelf op zoek waren naar het effectief toepassen van feedback. Met name binnen de professionele leergemeenschap 5/6 werd dit onderwerp regelmatig besproken. Elementen als literatuurstudie waren door enkele leerkrachten uitgevoerd. De vertaling naar het handelen in de dagelijkse praktijk bleek lastig. Toen ik de leerkrachten bij aanvang van het onderzoek om medewerking vroeg, was het draagvlak dan ook groot. Een eerste verkenning met de leerkrachten van PLG 5/6 heeft bij aanvang van het onderzoek voor waardevolle input gezorgd. Door deze input heb ik gedurende het onderzoeksproces continu een focus kunnen aanbrengen op datgene waar men naar op zoek was. Door regelmatig in informele gesprekken de voortgang van het onderzoeksproces te bespreken en daarin de rol van de leerkracht te benadrukken en te bevragen op visie, ontstond er eigenaarschap bij zowel de leerkrachten en bij mij als onderzoeker. Basisschool X bevindt zich momenteel in een transitie om het werken binnen tijdelijke en structurele professionele leergemeenschappen goed neer te zetten. De onderzoekende houding van de leerkracht speelt hierbij een belangrijke rol. Dit onderzoek heeft bijgedragen aan de onderzoekscultuur binnen de school door als leider het goede voorbeeld te geven.

Het onderzoek speelt zich met name af in de PLG 5/6 waardoor de andere leerkrachten binnen de school in eerste instantie minder bij het onderzoek betrokken waren. Door als onderzoeksleider de tussentijdse stappen en resultaten binnen het managementteam (MT) te delen, werkte dit als een olievlek naar andere PLG's. Leden van het MT maakten verbindingen met ontwikkelingen in andere PLG's waardoor leerkrachten zich op de hoogte gingen stellen. Het onderzoek kwam vaak ter sprake tijdens ontwikkel- of functioneringsgesprekken waardoor ook andere leerkrachten binnen de school zich gingen verdiepen in de theorie en benieuwd werden naar het onderzoek. Door in deze gesprekken de naaste collega's ook te raadplegen, werd het draagvlak voor het onderzoek verhoogd en werd de onderzoekscultuur binnen de school bevorderd. Door het observatie- en codeerproces uit te voeren met twee personen en de observaties aan te vullen met de interviewresultaten, heeft er triangulatie plaatsgevonden die de zeggingskracht van de resultaten heeft verhoogd. Naast onderzoeker ben ik ook leidinggevende. De betrouwbaarheid van het onderzoek had vergroot kunnen worden door een onafhankelijk persoon in te zetten gedurende het gehele proces.

Omdat het onderzoek zich geconcentreerd heeft op een relatief kleine groep leerkrachten, moet de kanttekening geplaatst worden dat het onderzoek niet representatief is voor het gehele primaire onderwijs. Verdere inbedding binnen de school vraagt zelfs om vervolgonderzoek gericht op de situatie binnen de andere PLG's. De PLG 5/6 kan met de aanbevelingen uit het onderzoek actief aan de slag gaan. Het werken binnen professionele leergemeenschappen stimuleert dit.

Het proces is grotendeels volgens planning verlopen. Er zijn ook punten voor verbetering. Zo had ik in de interviews directer willen bevragen op de drijfveren van leerkrachten rondom het feedback geven. Dit had bevorderende en belemmerende factoren dichterbij de leerkrachten zelf kunnen opleveren. De vooraf vastgestelde structuur in het interview heeft mij als onderzoeker enigszins belemmerd. Dit zou

ik een volgende keer anders doen waarbij ik als interviewer het onderwerp verder uitdiep vanuit gerichte vragen.

Het is mooi om te zien dat het onderzoek in grote mate heeft bijgedragen aan de onderzoekscultuur binnen school. Leerkrachten geven met enige regelmaat aan zelf deelonderwerpen te hebben onderzocht in de literatuur om ze vervolgens uit te proberen in de PLG. In mijn rol heb ik hen aangemoedigd dit daarna te delen met andere collega's. Een positieve ontwikkeling die de onderzoekende cultuur in de school aanmoedigt en versterkt.

8. Aanbevelingen

Aanbeveling 1

Door de leerkrachten van de professionele leergemeenschap 5/6 te scholen op het gebied van formatieve en BKC-feedback kan er geleerd worden wat er nodig is om een verandering in het leerkrachthandelen voor elkaar te krijgen. De leerkrachten dienen op de hoogte te zijn van de benodigde basisvoorwaarden om leerlingen tot leren te laten komen (Van den Bergh & Ros, 2015). Formele scholing kan eraan bijdragen dat leerkrachten ondersteund worden in het aanleren van de juiste kennis en vaardigheden rondom BKC-feedback. Daarnaast kan er gebruik gemaakt worden van technieken als intervisie of formatieve feedback en deze centraal te stellen tijdens een studiedag.

Door formele training zijn de leerkrachten beter in staat informele scholing met elkaar binnen de professionele leergemeenschap te organiseren. Door werkvormen als collegiale consultaties, observaties en video-interactie kunnen leerkrachten individueel of in gezamenlijkheid op hun handelen reflecteren. Er wordt geadviseerd om deze reflectie te koppelen aan succesindicatoren voor zowel de leerling als de leerkracht die naar aanleiding van de formele en informele scholing ontwikkeld kunnen worden. Wanneer deze zo specifiek en duidelijk mogelijk zijn, is voor zowel de ontvanger als de gever van de feedback helder wat er verbeterd kan worden (Shute, 2008). Expliciete tijd en ruimte inroosteren binnen de professionele leergemeenschap kan bijdragen aan de realisatie van kennisdeling. Individueel opgedane ervaringen kunnen worden gedeeld en worden verdiept door bijvoorbeeld good-practice of literatuurstudie.

Aanbeveling 2

Door de focus te leggen op enkele aspecten van het feedback geven, kan dit bijdragen aan een automatiseringsproces waardoor leerkrachten bewust bekwaam gaan handelen in het geven van formatieve feedback. Uit het onderzoek bleek dat er behoefte is aan kaders en handvatten waar leerkrachten zich in de dagelijkse praktijk aan kunnen vasthouden. Er wordt geadviseerd om op drie feedbackelementen de focus te leggen:

- 1) Allereerst dient de feedback die leerkrachten geven, gericht te zijn op de zelfsturing. Er moet sprake zijn van een helder doel gericht op het proces en niet op de taak. Dit draagt bij aan de motivatie om betrokken te blijven (Fisher & Ford, 1998). Het is van belang dat het doel tegelijkertijd uitdagend en haalbaar is (Mitchell, 2015).
- 2) In de voorwaardelijke sfeer kan het voor de leerkrachten helpend zijn om werkvormen die feedback cyclisch organiseren, in te zetten. Het toevoegen van gerichte feedback tijdens bestaande werkvormen zoals bijvoorbeeld de loopronde, geeft de leerkracht de kans om veel korte feedbackmomenten te creëren. Lange feedbackmomenten dienen vermeden te worden zodat de boodschap die de leerkracht wilt overbrengen niet vertroebeld (Shute, 2008).
- 3) De derde focus kan zich richten op het verduidelijken van het feedbackproces aan de leerlingen. Verwachtingen uitspreken zodat leerlingen weten wat de bedoeling is, dragen bij aan een feedbackcultuur waarin formatieve feedback geven en ontvangen normaal is. Te hoge verwachtingen kunnen leerlingen overweldigen. Mory (2004) stelt dat feedback die informatie

geeft, te gebruiken is bij het corrigeren van verkeerd aangeleerde strategieën, procedurefouten of misconcepties. Dit bewustzijn bij de leerling draagt zo bij aan het vergroten van het inzicht op het eigen leerproces.

Ten aanzien van deze aanbevelingen dient te worden opgemerkt dat dit een helder bewustzijn van de leerkracht vraagt om te komen tot bewust bekwaam handelen. Leerkrachten binnen de PLG 5/6 kunnen elkaar ondersteunen door bewust handelen en toepassen van formatieve feedback.

Aanbeveling 3

In de huidige situatie ervaren leerlingen weinig eigenaarschap over ontvangen summatieve feedback. De derde aanbeveling is dan ook gericht op het aanvullen van summatieve feedback met formatieve feedback. De formatieve feedback kan een bijdrage leveren aan het verhogen van het eigenaarschap. Wanneer het begrip over de summatieve feedback wordt vergroot, kan dit de leerling motiveren om hogere inspanningen te leveren (Song & Keller, 2001). Formatieve feedback als aanvulling haalt onzekerheid weg bij leerlingen met meer focus en een hogere taakmotivatie tot gevolg (Ashford, Blatt & Vande Walle, 2003). Leerkrachten dienen hier tijd en ruimte voor in te richten waarbij het mogelijk is om een dialoog op gang te brengen met leerling gericht op toekomstige verbetering en de metacognitie (Hattie & Timperley, 2007).

Aanbevelingen ten aanzien van vervolgonderzoek

In dit onderzoek is onderzocht hoe formatieve feedback binnen de PLG 5/6 door leerkrachten wordt vormgegeven én wat er nodig is om dit verbeteren. Interessant zou zijn om in een vervolgonderzoek in kaart te brengen hoe kinderen het feedback ontvangen ervaren. Het eigenaarschap geeft een indicatie over hoe de leerkrachten het feedbackproces uitleggen en vormgeven. Op deze wijze kan het leerkrachtgedrag worden afgestemd op de behoeften van de leerlingen.

9. Literatuurlijst

- Ashford, S. J., Blatt, R., & Walle, D. V. (2003). Reflections on the looking glass: A review of research on feedback-seeking behavior in organizations. *Journal of Management*, 29(6), 773-799.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Boeije, H (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Utrecht: Boom onderwijs
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How people learn (Expanded ed.). Washington, DC: National Academy.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.) (2010). The nature of learning, using research to inspire practice. OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/ceri/50300814.pdf>.
- Dweck, C., & Molden, D. C. (2000). Self theories. *Handbook of competence and motivation*, 122-140.
- Fisher, S. L., & Ford, J. K. (1998). Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology*, 51(2), 397-420.
- Gipps, C. V., & Murphy, P. (1994). *A fair test? Assessment, achievement and equity*. Open University Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hoska, D. M. (1993). Motivating learners through CBI feedback: Developing a positive learner perspective. *Interactive instruction and feedback*, 105-132.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of applied psychology*, 74(4), 657.

- 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(2), 254.
- Marzano, R. J. (2011). De kunst en wetenschap van het lesgeven. *Een evidence-based denkkader voor goed, opbrengstgericht onderwijs*. Vlissingen: Bazalt.
- Mason, B. J., & Bruning, R. (2001). Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us. Retrieved February, 15, 2007.
- Mitchell, D. R. (2015). *Wat écht werkt: 27 evidence-based strategieën voor het onderwijs*. Huizen: Pica Uitgeverij.
- Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. *Instructional science*, 32(1-2), 99-113.
- Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. *Handbook of research on educational communications and technology*, 2, 745-783.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational psychologist*, 38(1), 1-4.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Sanders, P., & Verstralen, H. (2011). Het beoordelen van toetsscores. *P. Sanders, Toetsen op School*.(142–155) Arnhem: Cito.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Song, S. H., & Keller, J. M. (2001). Effectiveness of motivationally adaptive computer-assisted instruction on the dynamic aspects of motivation. *Educational technology research and development*, 49(2), 5.
- Van den Bergh, L. & Ros, A. (2015). Begeleiden van actief leren. Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking. Bussum: Coutinho.
- Van het Onderwijs, I. (2010). Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs. *Utrecht: Inspectie van het Onderwijs*.

Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Apeldoorn: Garant.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. *Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet*, 23(03), 2000.

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *2012*, 70(1), 11-16.

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

10. Bijlagen

Bijlage 01 Operationaliseren begrippen

Begrip	Dimensie	Indicator	Kijkpunt/ vraag
Formatieve feedback	Focus	gericht op: - taak - aanpak - proces - zelfsturing (Van den Bergh & Ros, 2015)	Observatie: - De leerkracht zegt iets over de taak waar de leerlingen mee bezig zijn, het gaat dus over de lesstof inhoudelijk. - De leerkracht herhaalt de taak of het doel of geeft de leerlingen een nieuwe taak of een nieuw doel. - De leerkracht geeft (extra) informatie over de lesstof of over de inhoud van het werk van de leerlingen. - De leerkracht benoemt of het werk of het begrip van de leerlingen toereikend is, tijdens of na het bekijken van het werk. - De leerkracht zegt iets over de manier waarop de leerlingen de taak aanpakken. - De leerkracht geeft informatie over hoe de leerlingen het werk kunnen of moeten aanpakken. - De leerkracht geeft tips of instructies waar de leerlingen mee verder (zouden) kunnen gaan, zoals een verwijzing naar een boek of website. - De leerkracht geeft aan of de leerlingen de taak goed aanpakken of niet, tijdens of na het bekijken van hoe de leerlingen bezig zijn. - De leerkracht zegt iets over het maken van een planning door de leerlingen. - De leerkracht zegt iets over hoe de leerlingen toezien op hun aanpak; of de leerlingen nagaan of hun aanpak leidt tot het behalen van de doelen. - De leerkracht zegt iets over de evaluatie van het werk of aanpak, eventueel evalueert de leerkracht samen met de leerlingen. Dit kan bijvoorbeeld door samen met de leerlingen na te gaan of het werk toereikend is, waarbij de leerkracht de leerlingen hier vooral zelf over na laat denken. - De leerkracht zegt iets over de reflectie van de leerlingen op het werk of de aanpak of reflecteert hier samen met de leerlingen op, waarbij de leerlingen vooral zelf reflecteren. - Deze feedback is breed toepasbaar. Hij is dus toepasbaar op meerdere

			taken, niet alleen op de taak waar de leerlingen op dat moment mee bezig zijn. Interview: Items: - stellen van open vragen en gericht op diep begrip van de leerlingen - onbevooroordeeld luisteren en reageren - de leerkracht vraagt door - leerkracht geeft leerling feedback op het moment dat verbetering nog mogelijk is
	Doelgerichtheid	- Feed-up (einddoel) - Feedback (vooruitgang) - Feedforward (nodig om tot verbetering te komen) (Hattie & Timperley, 2007) - zet aan tot denken	Observatie/ interview: - De leerkracht geeft het einddoel aan. - De leerkracht zegt iets over de geboekte vooruitgang. - De leerkracht geeft aan hoe het kind tot verbetering kan komen. - De leerkracht geeft tips of suggesties voor zaken die voor verbetering vatbaar zijn. De leerkracht biedt hier handvatten voor. - De leerkracht geeft instructies over hoe of waarmee de leerlingen verder kunnen gaan.
	Aard	- BKC- elementen (bevestigend, kritisch, constructief) (Van den Bergh & Ros, 2015) - scaffolding - doelgericht - succesfactoren formuleren	Observatie: - De leerkracht zegt dat de leerling iets goed doet of iets goed begrepen heeft. - De leerkracht geeft aan dat de leerling iets nog niet helemaal goed of volledig doet of nog niet begrepen heeft. - De feedback is alleen kritisch als de leerkracht het kritiekpunt echt duidelijk maakt. Dus niet als er tips gegeven worden voor verbetering zonder dat erbij wordt verteld wat de leerling nog niet goed of niet volledig uitgewerkt had. - De leerkracht geeft aanwijzingen, suggesties of informatie waarmee de leerlingen nog meerdere kanten op kunnen. - De leerkracht biedt hulp bij een deel van de taak waarbij de leerlingen zelf het meeste werk doen. - De leerkracht stelt doelen die voor de betreffende leerling haalbaar zijn binnen zes weken. - Er worden doelen gesteld die aansluiten bij het niveau van de leerling. - De leerkracht verkent met de leerling wanneer een doel behaald is.

			Interview: Items: - communiceren op meerdere manieren en meerdere momenten over leerdoelen en succescriteria - leerkracht identificeert sterke punten, verbeterpunten en misconcepties van de leerlingen - leerkracht geeft leerling feedback op het moment dat verbetering nog mogelijk is - formuleren van heldere leerdoelen en succescriteria - leerdoelen en succescriteria - leerkracht analyseert leerling-reacties op basis van de leerdoelen en succescriteria - leerkracht geeft leerling feedback op het moment dat verbetering nog mogelijk is
	Specifiek	- op strategie gericht - kort en duidelijk	Observatie: - De leerkracht geeft zowel op een begeleidende manier feedback gegeven wordt, als ook duidelijk sturende instructies. Of de leerkracht geeft sturing en moedigt de leerlingen aan. - De leerkracht geeft zowel begeleidende feedback als aanmoediging. Interview: Items: - communiceren op meerdere manieren en meerdere momenten over leerdoelen en succescriteria - gebruiken van voorbeeldproducten om samen succescriteria samen te stellen - stellen van open vragen en gericht op diep begrip van de leerlingen - de leerkracht vraagt door - de leerkracht neemt de tijd om leerling-reacties kritisch te analyseren
	Eigenaarschap	- persoonlijke betekenis door feedback op metacognitie	Observatie: - De leerkracht geeft zowel begeleidende feedback als aanmoediging. - De leerkracht laat leerlingen terugkijken op eigen processen en laat de leerling daarin zelf keuzes maken. Interview: Items: - leerdoelen en succescriteria

			formuleren waarbij ruimte blijft voor individuele invulling van leerlingen - leerkracht laat leerlingen actief hun eigen werk en elkaars werk vergelijken op basis van leerdoelen en succescriteria - leerkracht vraagt leerlingen om hun eigen en elkaars sterke punten en verbeterpunten te benoemen - leerkracht zet leerlingen zelf in actie om hun begrip te expliciteren voor zichzelf en naar anderen
--	--	--	---

Bijlage 02 *Observatie-instrument focus, doelgerichtheid en aard van feedback*

Formulier beschrijving van feedbackgedrag (Van den Bergh & Ros, 2013)

Benodigde materialen: categorieënsysteem plus toelichting

Vul het formulier in. Bekijk daarna voor de focus en de kenmerken; wat valt op?

Wat zie je veel, wat zie je weinig? Wat zijn aandachts- en ontwikkelpunten?

Naam leerkracht:

Datum:

Lesdoel:

Feedback-interactie	Begintijd	Eindtijd	Feedback-focus 1 t/m 5	Doelgericht ja of nee	Aard B, K, C en/of N	Manier 1 t/m 6
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Voorbeeld ingevuld formulier beschrijving van feedbackgedrag

Feedback-interactie	Begintijd	Eindtijd	Feedback- focus 1 t/m 5	Doelgericht ja of nee	Aard B, K, C en/of N	Manier 1 t/m 6
1	1339	1941	23	nee	BKC	135
2	1344	1345	12	nee	BKC	12
3	1346	1347	2	nee	BC	12
4	1349	1350	23	nee	BK	123
5	1353	1354	12	nee	BKC	1
6	1358	1359	123	nee	KC	12
7	1401	1402	5	nee	N	5

Bijlage 03 Leidraad semigestructureerd interview

De kernvragen van het interview staan in deze bijlage geformuleerd. Alle vragen zijn zowel direct als indirect aan bod gekomen gedurende de interviews. Soms indirect omdat respondenten zelf iets over het onderwerp vertelde en de interviewer hierop ingespeeld heeft.

- ☐ Wat wordt er verstaan onder formatieve feedback?
- ☐ Welke elementen van formatieve feedback zijn in jouw leerkrachthandelen zichtbaar bevorderend?
- ☐ Welke elementen van formatieve feedback zijn in jouw leerkrachthandelen zichtbaar belemmerend?
- ☐ Waar leg jij in je feedbackoverdracht de focus op? (taak, aanpak, zelfsturing, samenwerking, persoonlijk)
- ☐ Hoe maak je in je feedbackoverdracht gebruik van het doel waar leerlingen aan werken?
- ☐ Welke aard heeft jouw feedbackoverdracht? (bevestigend, kritisch, constructief)
- ☐ Hoe laat je leerlingen nadenken over de feedback die je overdraagt?
- ☐ Hoe zorg je ervoor dat de feedback die je geeft persoonlijke betekenis krijgt?
- ☐ Wat heb jij nodig om de elementen van formatieve feedback succesvol te kunnen uitvoeren?
- ☐ Welke voorwaarden dienen aanwezig te zijn om dit kunnen realiseren?

Bijlage 04 Resultaten observaties

Totaaloverzicht (N=5)

Toelichting: door alle observatie-interacties op te tellen en het zichtbare gedrag daarvan inzichtelijk te maken in percentages, kunnen er conclusies worden getrokken over het feedback-gedrag van de vijf leerkrachten binnen PLG 5/6 van basisschool X.

Feedback-element	Aantal keren geobserveerd	Zichtbaar gedrag in %
Taak	19	56
Aanpak	19	56
Zelfsturing	8	24
Samenwerking	4	12
Niet specifiek/ persoonlijk	8	24
Doelgericht ja	6	18
Bevestigend	18	53
Kritisch	19	56
Constructief	20	59
Neutraal	3	9
BKC	9	26

Totaaloverzicht van de feedbackelementen zichtbaar in de geobserveerde interactiemomenten

Totaaloverzicht van de feedbackelementen zichtbaar in de geobserveerde interactiemomenten in percentages (sd) (N=5)

Feedback-element	% R1 gemiddeld	% R2 gemiddeld	% R3 gemiddeld	% R4 gemiddeld	% R5 gemiddeld	% totaal gemiddeld
Focus						
Taak	44	83	43	50	67	56 (sd. 15,4)
Aanpak	22	83	57	100	33	56 (sd. 29,3)
Zelfsturing	0	33	43	33	17	24 (sd. 15,1)
Samenwerking	22	0	0	17	17	12 (sd. 9,3)
Niet specifiek/ persoonlijk	44	0	14	0	50	24 (sd. 21,4)
Doelgerichtheid						
Doelgericht ja	22	50	0	16	0	18 (sd. 18,4)
Aard van de feedback						
Bevestigend	33	83	43	83	33	53 (sd. 23,1)
Kritisch	22	100	57	83	67	56 (sd. 26,3)
Constructief	22	50	71	83	83	59 (sd. 23,3)
Neutraal	22	0	14	0	0	9 (sd. 9,2)
BKC	0	50	14	67	17	26 (sd. 24,9)

Bijlage 05 Resultaten interviews: bevorderende en belemmerende factoren na het codeerproces

Elementen		Verzamelde data
Formatieve feedback	4 x 2 x 1 x 1 x	Onbekend wat het is Summatief is een eindbeoordeling Groei geweest in aandacht formatieve feedback Formatief is kinderen zelf laten nadenken en gericht op strategieën
Focus van feedback	3 x 3 x 2 x 1 x 1 x	Persoon: alleen positief, gericht op gedrag, niet op persoon Aanpak: veel feedback op de aanpak Samenwerking: is een cyclus, steeds laten terugkomen Taak: bedoeld om begripsvorming rondom taak te creëren Zelfsturing: minder aan bod, kinderen zelf laten nadenken
Manieren van feedback	4 x 2 x 1 x	Belangrijk om denktijd aan kinderen te geven Formulering door leerkracht is aandachtspunt Kinderen geven de leerkracht handvatten
Aard van feedback	2 x 2 x 2 x 2 x 1 x	Waardering uitspreken is deel van de feedback Kritisch zijn door hoge verwachtingen te stellen Het kind mag verantwoordelijk worden gemaakt voor het eigen leren Constructieve feedback door het geven van handvatten, suggesties geven Kinderen vragen om bevestigende feedback

Bijlage 06 Verzameling ideeën groepsdialoog

N.a.v. de verzameling is er een topiclijst samengesteld waarin de meest genoemde ideeën het hoogst op de lijst staan. De bovenste vier items zijn opgenomen binnen de resultaten van de derde onderzoeksvraag. De overige items zijn in deze bijlage terug te vinden (N=9).

Topiclijst mogelijkheden onderzoek 'Formatieve feedback'

Individueel (voor mezelf)	Gezamenlijk (binnen de PLG)
Leerlingen bewust aanleren hoe feedback gegeven en ontvangen wordt (6x)	Oefenen van feedback geven (simulatie/ rollenspel) (4x)
Gerichte feedback geven op de procesdoelen i.p.v. op de taakdoelen (5x)	Ervaringen rondom feedback geven uitwisselen op basis van succesindicatoren (4x)
Vaste feedbackmomenten om het geven van feedback te automatiseren en eigen te maken (4x)	Gezamenlijke verdieping theorie BKC-feedback (3x)
Feedback geven volgens het BKC-model (3x)	Elkaar observeren en voorzien van feedback (1x)
Les regelmatig stilleggen om feedback te geven op groepsproces (2x)	Intervisiesessie rondom feedback geven (1x)
Tijd nemen om feedback te geven (1x)	Kinderen laten werken met een persoonlijk ontwikkelingsplan (1x)
Eigen handelen filmen om er daarna op te kunnen reflecteren (1x)	Feedback uitbreiden naar momenten tijdens buitenspel en gymlessen (1x)
Voorkeuren van leerlingen in kaart brengen (1x)	
Feedback geven op de aanpak van een opdracht (1x)	

Beoordelingsrubriek onderzoeksrapport Onderzoek 2 2018-2019

(Master Leadership in Education) –

1^e beoordelaar: ; 2^e beoordelaar:

Voorwaarden beoordeling:

- ☐ De gevonden overlap met documenten van andere auteurs is minimaal (dit blijkt uit de Ephorus-rapportage).
- ☐ De student heeft bewijs (max 15 minuten video) aangevoerd dat hij/zij de dialoog aangegaan is tav resultaten en/of aanbevelingen mbt het onderzoek (conform opdracht).
- ☐ De student heeft voldaan aan de peerreview van het onderzoeksrapport van een medestudent.

Aspect	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Peerfeedback
Management samenvatting PI 1 & 8				
Omvang en inhoud	☐ De samenvatting bevat meer dan 1000 woorden en/of de samenvatting is onvolledig.	☐ De samenvatting bevat maximaal 1000 woorden en alle onderdelen zijn vermeld: probleemstelling, theoretische kader, onderzoeksvraag, onderzoeksopzet, resultaten, conclusies, mogelijke oplossingen en een plan van aanpak.	☐ De samenvatting bevat maximaal 1000 woorden. Alle onderdelen zijn kort vermeld, de samenvatting is een goede, kernachtige weergave van het gehele onderzoek. De samenvatting is te begrijpen zonder de rest van het rapport te lezen.	---
Probleem-beschrijving PI 1 & PI 5				
Aanleiding en context	☐ De aanleiding en context ontbreken of zijn onduidelijk. De aanleiding en context zijn niet gesitueerd in de eigen praktijk en relevante kenmerken, zoals 'wat het probleem?', 'wie ervaart probleem?', 'welke oplossingen zijn al geprobeerd?', worden niet beschreven.	☐ De aanleiding en context zijn duidelijk beschreven. Relevante kenmerken van de organisatie worden beschreven. De aanleiding en context zijn gesitueerd in de eigen praktijk en relevante kenmerken, zoals 'wat is het probleem?', 'wie ervaart probleem?', 'welke oplossingen zijn al geprobeerd?', worden beschreven. Er is een relatie gelegd met de schoolontwikkeling en de analyse van de huidige stand van zaken van de ontwikkeling van de school op het gebied van het onderzoeksthema	☐ De aanleiding en context voor het onderzoek zijn duidelijk en uitgebreid beschreven. Relevante kenmerken van de organisatie worden beschreven. De aanleiding wordt verbonden met maatschappelijke ontwikkelingen en/of inzichten uit de literatuur. De aanleiding is duidelijk gesitueerd in de eigen praktijk en relevante kenmerken als 'wat is het probleem?', 'wie ervaart probleem?', 'welke oplossingen zijn al geprobeerd?' worden uitgebreid behandeld. In de probleemanalyse is de mening van het team betrokken, waaruit draagvlak voor het onderzoek binnen het team blijkt.	De aanleiding is helder beschreven. Je neemt de lezer op een kernachtige wijze mee in de probleemstelling. De rol van de schoolleider wordt in de probleemstelling niet benoemd. Wellicht zou dit een interessante aanvulling kunnen zijn?
Probleemstelling (aanleiding, focus en doel)	☐ De probleemstelling ontbreekt, is onduidelijk of sluit niet aan bij aanleiding en context. Het onderzoeksdoel en focus is niet of onduidelijk beschreven. Het onderzoek	☐ De probleemstelling sluit aan bij de geschetste aanleiding en context. Het probleem wordt kernachtig beschreven, er wordt aandacht gegeven aan de focus en doelstelling van het onderzoek (focus: wat ga je	☐ De probleemstelling is helder beschreven. De probleemstelling sluit aan bij de geschetste aanleiding en context. Het probleem wordt kernachtig beschreven, er wordt aandacht gegeven aan	In de probleemstelling heb je de lezer een duidelijk beeld geschetst van de probleemstelling. Omdat je het

	heeft geen educatief karakter en/of is niet gericht op schoolontwikkeling. De probleemstelling is niet in lijn met het uitgevoerde onderzoek.	onderzoeken?; doel: wat wil je bereiken?). Het onderzoek is gericht op schoolontwikkeling. De probleemstelling is in lijn met het uitgevoerde onderzoek.	de focus en doelstelling van het onderzoek. Het onderzoek heeft een innovatief karakter en is gericht op schoolontwikkeling. Er is een duidelijke argumentatie waarin het onderzoeksdoel logisch afgeleid is van de probleemanalyse. De probleemstelling is in lijn met het uitgevoerde onderzoek.	verbonden hebt aan de onlangs gestarte PLG heb je er voor gezorgd dat het een innovatief karakter heeft.
Theoretisch kader PI 1 & PI 5				
Kwantiteit en relevantie	☐ Er is onvoldoende literatuur gebruikt (minder 10 betrouwbare bronnen). De gebruikte literatuur is nauwelijks relevant, gedateerd en/of onvolledig. Het theoretisch kader is niet in lijn met het uitgevoerde onderzoek.	☐ Er is voldoende literatuur gebruikt (tenminste 10 betrouwbare bronnen). De gebruikte literatuur is relevant en recent. Er worden wetenschappelijke artikelen gebruikt en er worden enkele internationaal georiënteerde bronnen gebruikt. Het theoretisch kader is in lijn met het uitgevoerde onderzoek.	☐ Er is meer dan voldoende literatuur gebruikt (tenminste 15 betrouwbare bronnen). De gebruikte literatuur is relevant, recent, internationaal en volledig. Er worden veel wetenschappelijke artikelen gebruikt en er wordt veel internationaal georiënteerde literatuur gebruikt. Het theoretisch kader is in lijn met het uitgevoerde onderzoek.	Je hebt gebruik gemaakt van een uitgebreide lijst van nationale- en internationale literatuurlijst met relevante literatuur passend bij je probleemstelling.
Relatie met probleemstelling	☐ Kernbegrippen uit de probleemstelling zijn niet beschreven.	☐ Met behulp van de literatuur zijn de kernbegrippen uit de probleemstelling gedefinieerd. Het probleem wordt verkend met behulp van literatuur.	☐ Met behulp van de literatuur zijn de kernbegrippen uit de probleemstelling uitgebreid en duidelijk omschreven. Het probleem wordt grondig verkend met behulp van literatuur.	De beschrijving van de kernbegrippen zoals formatieve feedback hebben een duidelijke en navolgbare relatie met je probleemstelling.
Verskillende perspectieven en verbinding	☐ Opvattingen uit literatuur staan opgesomd bij elkaar (zonder verbinding).	☐ Er worden relaties tussen opvattingen uit de literatuur gelegd: verschillende perspectieven worden met elkaar in verband gebracht in een lopende tekst. Er worden logische inhoudelijke verbindingen gemaakt tussen de alinea's.	☐ De opvattingen uit de literatuur zijn uitgebreid en systematisch beschreven en omvatten een veelheid aan perspectieven. Vanuit een eigen redeneerlijn worden verschillende perspectieven logisch met elkaar in verband gebracht in een lopende tekst. Er worden logische inhoudelijke verbindingen gemaakt tussen de alinea's.	Je hebt een heldere verbinding gemaakt tussen formatieve feedback en de effecten hiervan. De conclusie van het theoretisch kader is logisch opgebouwd waarbij je de belangrijkste elementen hebt benoemd.
De onderzoeksvraag PI 5				
Formulering	☐ De onderzoeksvraag is niet beschrijvend of evaluatief en is niet meetbaar. De eventuele deelvragen hangen onderling niet samen en/of kunnen gezamenlijk geen antwoord op de hoofdvraag geven.	☐ De onderzoeksvraag is beschrijvend en/of evaluatief en is meetbaar. Hoofdvraag en eventuele deelvragen hangen onderling samen en kunnen gezamenlijk een antwoord op de hoofdvraag geven.	☐ De onderzoeksvraag is beschrijvend en/of evaluatief en is helder, kernachtig helder, specifiek en meetbaar. Hoofdvraag en eventuele deelvragen vloeien logisch voort uit de deelvragen en kunnen gezamenlijk een antwoord op de hoofdvraag geven.	De hoofd- en de deelvragen zijn navolgbaar en te herleiden aan de probleemstelling. De vragen zijn kernachtig geformuleerd.

Relatie met probleemstelling	☐ De onderzoeksvraag is niet te herleiden tot de algemene probleemstelling.	☐ De onderzoeksvraag is te herleiden tot de algemene probleemstelling.	☐ De onderzoeksvraag vloeit logisch voort uit de probleemstelling.	
Relatie met theoretisch kader	☐ De onderzoeksvraag is niet passend bij het theoretisch kader.	☐ De onderzoeksvraag is passend bij het theoretisch kader.	☐ De onderzoeksvraag is logisch verbonden met het theoretisch kader. Kernbegrippen uit het theoretisch kader worden op juiste wijze gebruikt bij de formulering van de onderzoeksvraag.	Er is een duidelijke verbinding zichtbaar met het theoretisch kader.
Opzet onderzoek PI 5 & PI 6				
Beschrijving en verantwoording van dataverzameling (design)	☐ De wijze en procedure van dataverzameling is niet of onduidelijk beschreven. De wijze van dataverzameling is niet of onvoldoende passend om de onderzoeksvraag (en deelvragen) te beantwoorden.	☐ De wijze en procedure van dataverzameling is voldoende duidelijk beschreven. Er is verantwoord waarom de wijze van dataverzameling passend is om de onderzoeksvraag (en deelvragen) te beantwoorden en de keuze is verantwoord op basis van literatuur. Het design is juist getypeerd.	☐ De wijze en procedure van dataverzameling is uitgebreid en duidelijk beschreven. De wijze van dataverzameling is goed gekozen om de onderzoeksvraag (en deelvragen) op een betrouwbare en valide manier te beantwoorden (bijv. triangulatie). De keuze is verantwoord op basis van literatuur. Het design is juist getypeerd en verantwoord.	Het design is juist getypeerd. Er is nog onvoldoende beschreven waarom je gekozen hebt voor deze manier van dataverzameling.
Respondenten	☐ De betrokken respondenten zijn niet of onduidelijk beschreven in termen van relevante kenmerken (aantal, functie, enz.), of ze zijn niet geanonimiseerd.	☐ De betrokken respondenten zijn anoniem beschreven in termen van relevante kenmerken (aantal, functie, enz.). De keuze voor de respondenten wordt toegelicht.	☐ De betrokken respondenten zijn uitgebreid, duidelijk en anoniem beschreven in termen van relevante kenmerken (aantal, functie, enz.). De keuze voor de respondenten wordt toegelicht en verantwoord. Beschreven wordt in welke mate deze representatief zijn.	De respondenten zijn duidelijk en anoniem beschreven.
Instrumenten	☐ De instrumenten zijn niet of onduidelijk beschreven. De instrumenten zijn niet geschikt om de kernbegrippen te meten. De instrumenten zijn niet opgenomen in als bijlage.	☐ De instrumenten zijn duidelijk beschreven en vloeien voort uit het theoretisch kader. De instrumenten zijn geschikt om de kernbegrippen valide te meten. De instrumenten zijn opgenomen in als bijlage.	☐ De instrumenten zijn duidelijk beschreven en vloeien voort uit het theoretisch kader. Onderbouwd wordt tevens waarom de instrumenten geschikt zijn om de kernbegrippen te meten. Validiteit en betrouwbaarheid van instrument(en) zijn onderbouwd. De instrumenten zijn opgenomen in als bijlage.	De instrumenten zijn duidelijk beschreven. De betrouwbaarheid heb je goed uitgevoerd door het vier-ogenprincipe toe te passen.
Data-analyse	☐ De wijze waarop de data worden geanalyseerd is niet of onduidelijk beschreven.	☐ De wijze waarop de data worden geanalyseerd is navolgbaar beschreven. Hieruit blijkt dat de data op een betrouwbare manier worden/zijn geanalyseerd.	☐ De wijze waarop de data worden/zijn geanalyseerd is navolgbaar beschreven en verantwoord. Expliciet wordt beschreven hoe de data op een nauwkeurige en betrouwbare manier worden/zijn geanalyseerd (denk aan member-checking, expertraadpleging).	Je hebt een heldere beschrijving gemaakt van de wijze waarop je de data-analyse hebt vormgegeven.
Resultaten				

PI 6				
Weergave van de resultaten	☐ De resultaten worden op een onduidelijke en/of onoverzichtelijke wijze gepresenteerd.	☐ De resultaten worden overzichtelijk gepresenteerd, bijvoorbeeld per instrument of onderzoeksvraag. Indien passend, wordt ter ondersteuning gebruik gemaakt van grafieken en/of tabellen. Er is een relevante selectie van de ruwe data gemaakt.	☐ De resultaten worden op overzichtelijke wijze gepresenteerd bijvoorbeeld per instrument of onderzoeksvraag. Gebruik van grafieken en/of tabellen is functioneel en ondersteunend. Er is een relevante selectie van de ruwe data gemaakt. De resultaten worden helder en kernachtig beschreven, en geven tegelijkertijd veel informatie.	De resultaten zijn helder. Je zou hier nog wel beter kunnen verwijzen naar de labels en bijlagen.
Beschrijving van de resultaten	☐ De resultaten volgen niet logisch uit de analyse. De beschrijving van de resultaten worden gekleurd door eigen interpretaties.	☐ De resultaten volgen logisch uit de analyse. De resultaten worden feitelijk beschreven (zonder eigen interpretaties).	☐ De resultaten volgen logisch uit de analyse. De resultaten worden feitelijk beschreven. De beschrijving van de resultaten is zeer volledig en de resultaten zijn gerelateerd aan de onderzoeksvragen.	De resultaten zijn logisch beschreven. Deze zijn volledig en navolgbaar.
Conclusies en reflectie PI 4 & PI 7				
Antwoord op de onderzoeksvragen	☐ Er zijn geen conclusies getrokken of de conclusies volgen niet logisch uit de resultaten. De conclusies vertonen geen duidelijke relatie met de hoofdvraag. De waarde die aan de resultaten van het onderzoek worden gehecht staat niet in verhouding tot de zeggingskracht ervan.	☐ De conclusies volgen logisch uit de resultaten. Er wordt een conclusie geformuleerd per deelvraag (interpretatie van de resultaten) en vervolgens een algemene conclusie ter beantwoording van de hoofdvraag. De conclusies worden in verband gebracht met het theoretisch kader. De waarde die aan de resultaten van het onderzoek worden gehecht staat in verhouding tot de zeggingskracht ervan.	☐ De conclusies volgen logisch uit de resultaten. Er wordt een conclusie geformuleerd per deelvraag (interpretatie van de resultaten) en vervolgens een algemene conclusie ter beantwoording van de hoofdvraag. De conclusies worden verklaard op basis van theorie en eigen inzichten. De waarde die aan de resultaten van het onderzoek worden gehecht staat in verhouding tot de zeggingskracht ervan.	De conclusies zijn in verband gebracht met de literatuur. De conclusies zijn verklaren en geven een antwoord op de hoofdvraag.
Reflectie op het proces	☐ Er wordt niet voldoende gereflecteerd op de manier waarop het onderzoeksproces is ingebed in de school en de wijze waarop de teamleden zijn betrokken vanaf de start van het onderzoek.	☐ In de reflectie op het onderzoeksproces wordt duidelijk op welke wijze het onderzoek is ingebed in de school (denk aan koppeling aan een projectgroep, ingebed in het onderwijskundig beleid, relatie met professionalisering van het team) en de wijze waarop de teamleden zijn betrokken vanaf de start van het onderzoek (in gesprekken, teambijeenkomsten, werkgroep, etc.). De schoolleider reflecteert daarbij op de eigen rol.	☐ In de reflectie op het onderzoeksproces wordt duidelijk gemaakt hoe de inbedding van het onderzoek in de school bij heeft gedragen aan een onderzoekscultuur in de school. Ook wordt overtuigend beschreven op welke wijze eigenaarschap en draagvlak in het team is gerealiseerd voor het onderzoek en de innovatie die voortvloeit uit het onderzoek. De schoolleider reflecteert daarbij op de eigen rol en de eigen leerpunten in dit proces.	De reflectie op het proces heb je helder weergegeven. Mooi dat je deze vraag in verbinding hebt gebracht met de vragen vanuit de leerkrachten uit de school..
Advies				

Relatie met het onderzoek	☐ Het advies is niet duidelijk of vloeit niet logisch voort uit de conclusies, is niet concreet en sluit niet aan bij de probleemanalyse.	☐ Het advies vloeit logisch voort uit de conclusies. Het advies is herkenbaar gerelateerd aan de probleemanalyse.	☐ Het advies is helder verwoord, vloeit logisch voort uit de conclusies. Het advies is concreet en herkenbaar gerelateerd aan de probleemanalyse.	De relaties met het onderzoek is helder zichtbaar en is concreet en herkenbaar beschreven vanuit je probleemanalyse
Implementatie advies	☐ In het advies wordt niet ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie. Er wordt geen rekening gehouden met de belangen van alle betrokkenen.	☐ Er wordt een praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd en onderbouwd. Hierbij wordt ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie.	☐ Het advies wordt duidelijk onderbouwd met behulp van de onderzoeksresultaten en theorie. Er wordt een praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd en onderbouwd. Hierbij wordt ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie, waarbij rekening wordt gehouden met de specifieke randvoorwaarden van die organisatie (passend bij de ontwikkeling van de school). De belangen van alle betrokkenen worden vermeld. Er wordt geanticipeerd op verwachte weerstand.	De aanbevelingen zijn helder uitgewerkt.
Rapportage (vorm) PI 8				
Structuur	☐ De structuur van het product is niet helder. Onderdelen ontbreken, zijn onvolledig of onsamenhangend.	☐ Het product is vanuit een goede structuur leesbaar, waarin op een juiste wijze gebruik wordt gemaakt van kopjes en alinea's worden verbonden. De inhoudelijke redeneerlijn is volgbaar.	☐ Het product is vanuit een goede structuur leesbaar, waarin op een juiste wijze gebruik wordt gemaakt van kopjes en alinea's worden verbonden. Er is sprake van een duidelijke en logische redeneerlijn. Het verslag is compact en kernachtig van aard.	De structuur is navolgbaar. En is een duidelijke lijn zichtbaar. Het verslag is kernachtig beschreven en goed onderbouwd met informatie in de bijlage.
Taal	☐ Taalgebruik is slordig. De tekst is daardoor moeilijk te begrijpen. Er worden meer dan 4 taalfouten (spelling, formulering, interpunctie) op één pagina of meer dan tien in het gehele stuk gemaakt.	☐ Taalgebruik is duidelijk en verzorgd. Er worden minder dan 5 taalfouten (spelling, formulering, interpunctie) op één pagina en minder dan 11 in het gehele stuk gemaakt.	☐ Taalgebruik is zakelijk, compact en er wordt objectief geformuleerd, zoals passend is in een onderzoeksverslag. In het gehele stuk worden minder dan 5 taalfouten (spelling, formulering, interpunctie) gemaakt.	Het taalgebruik is zakelijk en wetenschappelijk.
Literatuurverwijzingen	☐ Literatuurverwijzingen zijn niet of nauwelijks volgens de APA-richtlijnen.	☐ Literatuurverwijzingen zijn grotendeels volgens de APA-richtlijnen.	☐ Literatuurverwijzingen zijn volledig volgens de APA-richtlijnen.	
Omvang product	☐ Het rapport omvat meer dan 8.500 woorden (excl. literatuurlijst en bijlagen).	☐ Het rapport omvat maximaal 8.500 woorden (excl. literatuurlijst en bijlagen).	☐ Het rapport (incl managementsamenvatting) omvat maximaal 8.500 woorden (excl. literatuurlijst en bijlagen). Het product bevat alleen relevante zaken die kort en bondig zijn beschreven.	

Bijlage 08 Logboek onderzoeksproces

	Datum	Programma	Actie	Evaluatie/bijstelling
V	4 september	<u>Bijeenkomst 1/2:</u> Verkennen eindproduct Probleemanalyse Peerfeedback	- Eerste versie probleemanalyse opstellen - Lijnen peerfeedback uitgezet met studentcollega's	- Het formuleren van de probleemstelling was lastig. Onderwerp/ thema opnieuw herzien.
V	7 september	- Eerste versie probleemanalyse opstellen - Tijdsplan module onderzoek 2 uitzetten	- Eerste versie opgesteld, onderwerp verandert naar het neerzetten van een meer beredeneerd aanbod binnen de professionele leergemeenschappen - Planning opgesteld	- Bij aanscherping letten op de indicatoren die worden gesteld in de het beoordelingskader. M.n. de betrokkenheid van het team verhelderen. Wellicht ook de onderzoeksvraag richten op één PLG om het beter onderzoekbaar te krijgen. Toevoegen hoeveel PLG's er zijn. Wellicht onderzoeken wat de verschillen tussen de PLG's zijn m.b.t. het neerzetten van een beredeneerd aanbod. - De planning zal worden gebruikt als werkdocument
V	15 september	Aanscherpen probleemanalyse + probleemstelling		- Met name de woordvolgorde verandert om op deze wijze meer de nadruk te kunnen leggen op de focus en het doel. Overbodige woorden verwijderd.
V	17 september	Feedback op probleemstelling door MT		- De overige MT-leden zijn blij met het onderzoeksonderwerp. Belangrijk hierbij is om het team mee te nemen tijdens dit proces.
V	25 september	- Afronden probleemanalyse - Versturen probleemanalyse voor peerfeedback - Oriëntatie op relevante literatuur		- Peerfeedback ontvangen tijdens bijeenkomst 3. Aanbevelingen gekregen voor relevante literatuur. Uit de feedback haal ik dat het relevant kan zijn om onderwerpen klein te houden. Al snel zie ik overlap met andere onderwerpen en benoem deze. Hiervoor dien ik gedurende het proces te waken.
V	9 oktober	<u>Bijeenkomst 3:</u> Theoretisch kader en onderzoeksvragen Peerfeedback		Ontvangen van peerfeedback. Aanpassingen in het onderzoeksverslag.
V	26 oktober	Verdieping literatuur		Verschillende bronnen gelezen en onderzocht. Ook enkele acties uitgezet die in de nabije toekomst meer verdieping zullen brengen. Hoogtepunt hierbij is het volgen van twee workshopdagen rondom effectieve formatieve feedback in Londen verzorgd door Jan Chappuis.
V	9 november	Gesprek R.J.	R.J. heeft zelf onderzoek uitgevoerd binnen een	Belangrijkste items die ik uit dit gesprek gehaald heb:

			masteropleiding. Het uitwisselen van aandachtspunten gedurende het proces is het doel.	- houd in de gaten dat je in je rol als leidinggevende valide gegevens aan blijft leveren (er zou een ethisch onverantwoorde situatie kunnen ontstaan) - Literatuur Chalmer 'Wat heet wetenschap' helpt bij het vinden van de juiste woorden bij het beschrijven van bepaalde keuzes die je gedurende het onderzoeksproces maakt. - de onderzoeksmethode is belangrijk en kent literaire kenmerken. - aandacht hebben voor het beschrijven van wat bepaalde kennis voor betekenis voor je handelen oplevert. - transcripten: sorteren, categoriseren, ontdekken van patronen en drijfveren - betrouwbaarheid vergroten door interviewers het verslag na te laten lezen
X	10 november	Start theoretisch kader	aanpassen probleemanalyse na peerfeedback (beschreven in notitiemap)	Probleemanalyse aangepast na (peer)feedback in bijeenkomst 3.
X	13 november	Uitwerken theoretisch kader	Schriftelijk verwerken van opgedane kennis	Niet aan toegekomen: nog bezig met het doorspitten van relevante theorie, waarbij ik merk dat er zoveel aanwezig is dat er onderbouwde keuzes gemaakt moeten gaan worden in de redeneerlijn die ik als onderzoeker wil gaan neerzetten.
V	17 november	Uitwerken theoretisch kader	Schriftelijk verwerken van opgedane kennis	In grote lijnen neerzetten van redeneerlijn, waaraan theorieën aan gekoppeld kunnen worden. Eerste uitwerking van hoofdlijnen theoretisch kader.
V	20 november	Uitwerken theoretisch kader	Schriftelijk verwerken in redeneerlijn theoretisch kader.	Trechteren van feedback-'breed' naar aspecten die van belang kunnen zijn bij formatieve feedback. Verder uitgewerkt op 21/11, 22/11, 23/11 Op maandag 26/11 peerfeedback verzorgd aan medestudent Susan.
V	30 november	- Afronden theoretisch kader - Start opstellen onderzoeksvraag + deelvragen - Opsturen voor ontvangen peerfeedback (Susan)	Afronden conceptuele opzet PA/PB + TK. Onderzoeksvraag bijgesteld Opgestuurd voor peerfeedback	De conceptuele opzet is klaar. De onderzoeksvraag en PA/PB is nog aangepast nadat de leerkrachten uit PLG 5/6 aangaven nog vragen te hebben omtrent formatieve feedback. Om het onderzoek overzichtelijk te houden heb ik

				besloten om het onderzoek met name te richten op deze groepen.
V	1 december	Feedback geven op stuk Susan	Peerfeedback gegeven op het conceptuele stuk van medestudent Susan P.	Peerfeedback verzonden. Voor mij gaf dit het inzicht dat het belangrijk is om de uitwerking van de redeneerlijn in het theoretisch kader te kunnen koppelen aan de volgende fase van het onderzoek.
V	3 december	Feedback MT m.b.t. onderzoeksvragen	Bespreking binnen het MT	Alle leden van het MT zijn enthousiast over het onderzoek dat ik ga uitvoeren. Ze vinden het krachtig om het onderzoek kleiner te maken en te richten op de PLG 5/ 6. Het MT ziet graag een vertaling richting het visietraject dat de school inzet in het nieuwe kalenderjaar. Samen zullen we hierover nadenken zodat het schoolbreed kan worden uitgerold.
V	4 december	- Stuk aanpassen na peerfeedback - Versturen voor docentfeedback 1	Verfijningen n.a.v. peerfeedback door Susan. Vervolgens verstuurd richting Marjan de Groot-Reuvekamp. Zij is mijn begeleider tijdens deze module.	De peerfeedback leverde op dat het conceptueel denken behoorlijk op orde is. Susan gaf feedback op de redeneerlijn in m.n. de koppeling van de PA naar de PS. Het leggen van verbanden heb ik hier en daar nog kunnen verduidelijken. De samenvatting die ik had geschreven als afsluiting van het theoretisch kader, heb ik uiteindelijk een conclusie van het TK gemaakt. In mijn gerichte feedbackvragen naar de begeleider heb ik gevraagd of dit een meerwaarde heeft.
V	18 december	<u>Bijeenkomst 4:</u> - Operationaliseren en instrumenten - Vragenuurtje docentfeedback	Docentfeedback: mondelinge toelichting Uitleg over het operationaliseren: beschrijving in het verslag en het ontwerpen van de instrumenten.	Tijdens de docentfeedback kwam naar voren dat het eerste deel van het onderzoek al aardig op weg is. Belangrijk is nu nog om de tekst meer te ordenen. De koppeling naar de invloed op het leren van leerlingen moet nog verder verhelderd worden. Dit zal mede de redeneerlijn duidelijker neerzetten. Dubbele informatie eruit halen. De conclusie van het theoretisch kader veelal richten op de facetten die ik wil mee nemen in het operationaliseren richting de instrumenten. Het operationaliseren wordt in het onderzoeksverslag altijd in de verleden tijd beschreven. Voor een volgende ronde docentfeedback is het belangrijk om de instrumenten die gebruikt gaat worden mee te versturen.

V	22 december	Uitwerken feedback onderzoek 2	Op orde brengen van de redeneerlijn door aanpassingen te maken in de tekstvolgorde; tussenkopjes aan te passen; onderzoeksvragen aan te passen. De conclusie meer richten op de volgende fase van het proces.	Tijdens deze schrijfsessie veelal de nadruk gelegd op schrappen en herordenen van zowel de probleemanalyse, alsook het theoretisch kader. Door de probleemanalyse, de probleemstelling, de conclusie van het theoretisch kader en de onderzoeksvragen meer te richten op het leren van leerlingen heb ik de redeneerlijn concreter weten vorm te geven. De onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen zijn aangepast. Er kan nu ook makkelijker een vertaling plaatsvinden naar de operationalisatie-fase.
V	27 december	Uitwerken operationaliseren en instrumenten	Nadruk leggen op paragraaf 4.1 en 4.2 van het onderzoeksverslag. Oriëntatie op 4.3 en 4.4.	Tijdens het uitwerken van paragraaf 4.1 en 4.2 zo concreet mogelijk omschreven hoe de operationalisatie eruit gaan zien. De respondentengroep beschreven, moet nog worden aangevuld met de gemiddelde leeftijd. Instrumenten die gebruikt gaan worden zijn helder. Morgen verder uitdiepen d.m.v. een operationalisatieschema en verwerken in het onderzoeksverslag (paragraaf 4.3 en 4.4)
V	28 december	Uitwerken operationaliseren en instrumenten + versturen voor peerfeedback (Christiane)	Paragraaf 4.3 en 4.4 in het onderzoeksverslag invulling geven d.m.v. operationalisatieschema en het op orde brengen van de instrumenten. Versturen voor peerfeedback naar medestudent Susan.	Het hoofdbegrip heb ik geoperationaliseerd. Het schema sluit hierbij aan op het theoretisch kader en met name de conclusies hieruit. Vervolgens heb ik de instrumenten in de bijlagen verwerkt en verder uitgewerkt. De bestaande vragenlijst heb ik minimaal aangepast naar items die concreter bevragen op elementen uit het theoretisch kader. Vervolgens heb ik de tekst geschreven in het onderzoeksverslag. Deze tekst beschrijft de instrumenten, de validiteit, betrouwbaarheid en hoe de resultaten geanalyseerd gaan worden. Hierbij vond ik het lastig om met name de begrippen inductief, open en axiaal coderen in de juiste context te vermelden. Hier zou ik graag feedback op ontvangen in een volgende feedbackronde, al ben ik ervan op de hoogte dat tijdens de volgende bijeenkomst op de opleiding hier

				ook aandacht aan besteed gaat worden. Ik heb medestudent Christiane benaderd voor peerfeedback. Zij ging hiermee akkoord en heb het document via e-mail aan haar verzonden.
V	15 januari	Peerfeedback operationaliseren en instrumenten verwerken + versturen voor docentfeedback 2.		
V	19 januari	Deelname masterclass Jan Chappuis georganiseerd door Chapters International in Londen	Effectieve feedback	Uitwerking van deze tweedaagse uitgewerkt in masterclass 8/8. Inzichten waren met name bevestigend voor het onderzoek. Opvallend is dat in deze masterclass de nadruk werd gelegd op de condities om het feedback geven heen. Dit gaf het inzicht dat hier ook op bevraagd moet worden bij leerkrachten. Vragenlijst aangepast door enkele van deze elementen uit de theorie van deze masterclass toe te voegen.
V	29 januari	<u>Bijeenkomst 5/6:</u> - Analyseren en rapporteren - Werkbijeenkomst (13.00-16.00)	Bijeenkomst gevolgd. Handige tips te vinden op de portal. Docentfeedback 2 ontvangen.	N.a.v. de docentfeedback aanpassingen gemaakt in de onderzoeksvraag door meer de focus te leggen op het leerkrachthandelen gericht op het leren van leerlingen. Nuanceverschil zorgt ervoor dat het concreter wordt. Eenzelfde soort aanpassing gedaan in de probleemstelling. Het concreter beschrijven van de urgentie is nodig. Wat betreft de instrumenten is besloten de vragenlijst te schrappen en na het dataverzamelen een groepsgesprek te laten plaatsvinden. Ook bedoeld om de uitkomsten in het gehele team te verspreiden. Een 'GO' gekregen om met de instrumenten aan de slag te gaan.
V	1 februari	Planning uitvoering activiteiten maken (week 6-7)	Leerkrachten benaderd voor de observatie die in week 6 en 7 zullen worden uitgevoerd. Ook is er een planning gemaakt voor het uitvoeren van de individuele interviews.	Leerkrachten gaan ermee akkoord dat de observatie wordt bijgewoond door twee observanten. Het is de planning om voor 1 maart alle data te verzamelen, om ze vervolgens te vertalen en te delen met het team. Het teamgesprek vindt dan halverwege maart plaats.

V	16 februari	Uitwerken analyseren en rapporteren	De observaties zijn uitgevoerd en geanalyseerd. Resultaten zijn vormgegeven in de resultatensectie. Interviews zijn afgenomen op 14 en 15 februari. In het weekend van 16 en 17 februari twee interviews uitgeschreven in een transcript.	Het uitvoeren van het de observaties ging beter dan verwacht. Door het vier-ogen-principe verwachtte ik veel verschillen in de observatie, maar het waren er maar een paar na de observaties. Bij het analyseren van de observaties heb ik resultaten van de manier weggelaten, omdat dit niet samenhangt met de redeneerlijn. De focus, doelgerichtheid en aard van de feedback heb ik centraal gesteld. De interviews verliepen goed. Door de elementen van feedback per focus, doelgerichtheid en aard op een kaartje af te drukken, verliep het gesprek automatisch semi-gestructureerd. Er is veel informatie te vinden over het zicht dat leerkrachten zelf in hun eigen handelen hebben. Wat me zelf meteen opviel is dat leerkrachten een ander beeld hebben van hun feedback-gedrag dan zichtbaar was in de observaties.
V	19 februari	Uitwerken analyseren en rapporteren	Transcriberen van de overige drie interviews. Daarna alle transcripten verzenden naar de respondenten voor memberchecking.	Alle interviews zijn getranscribeerd. De respondenten krijgen een versie toegestuurd gericht op de memberchecking, waarin ze aan kunnen geven of ze het interview herkennen. Ook ga ik mijn collega vragen die ook een masterniveau heeft om te vragen de interviews te analyseren. Zodat twee personen de interviews kunnen coderen.
V	23 februari	Afronden analyseren en rapporteren	Het coderen van de interviews. Waar mogelijk een vertaling maken naar de resultatensectie van het onderzoeksverslag.	De interviews zijn door twee personen gecodeerd, waardoor er verscheidene labels zijn ontstaan. Deze labels zijn met elkaar gecombineerd en waar het kon samengevoegd. Bij het axiaal coderen zijn de verschillende labels naast elkaar gelegd om vervolgens de data die in meerdere gesprekken benoemd werd eruit te filteren. Deze worden overgenomen en uitgewerkt in de resultatensectie.
X	26 februari	Versturen voor docentfeedback 2	Deze docentfeedback komt te vervallen. Dit is verplaatst naar een eerder stadium in het proces.	

V	19 maart	<u>Bijeenkomst 7/8:</u> - Resultaten, discussie en aanbevelingen - Vragenuurtje docentfeedback - Werkbijeenkomst (13.00-16.00)	Bijeenkomst gevolgd. Presentatie te vinden op het portal.	Belangrijke items die ik uit de bijeenkomst heb meegenomen zijn: - niet naar bijlagen verwijzen - na afloop de data-analyse aanvullen, zodat het proces compleet beschreven is - in de reflectie beschrijven wat de zeggingskracht van de resultaten is gericht op de betrouwbaarheid en validiteit
X	22 maart	Verwerken docentfeedback 2	Deze docentfeedback komt te vervallen. Dit is verplaatst naar een eerder stadium in het proces.	
V	26 maart	Resultaten onderzoek 2 uitwerken	Resultatensectie afronden en voorbereiden voor de teamdialoog op de studiedag van woensdag 27 maart.	Resultaten zijn zo objectief mogelijk uitgewerkt. Met name de uitkomsten van het interview geven verrassende resultaten en geven heldere informatie over de manier waarop leerkrachten naar het geven van feedback kijken. Teamdialoog uitgevoerd met de gehele PLG 5/6 .
V	29 maart	Conclusie onderzoek 2 uitwerken	Conclusies deelvragen + hoofdvragen formulier in het onderzoeksverslag.	Zowel de conclusie van de deelvragen als de hoofdvraag is geformuleerd. Bij het formuleren van de conclusie is een koppeling gemaakt met relevante theorie en gericht antwoord gegeven op de vraag. Ook de werksituatie van de school, binnen professionele leergemeenschappen werken is meegenomen in het beantwoorden van de onderzoeksvragen.
V	30 maart	Discussie + aanbevelingen uitwerken	Drie aanbevelingen geschreven en een aanbeveling voor vervolgonderzoek.	Tijdens het schrijven van de aanbevelingen heb ik continu een koppeling proberen te leggen tussen de probleemanalyse, het theoretisch kader en de uitkomsten van het onderzoek. Door met name de aanbevelingen te richten op de input die de leerkrachten hebben gegeven kan ik het eigenaarschap bij de leerkrachten vergroten. Het werken in professionele leergemeenschappen, waarin een groep leerkrachten verantwoordelijk is voor een grotere groep leerlingen heb ik positief proberen in te zetten in de aanbevelingen.
V	31 maart	Reflectie op het onderzoeksproces schrijven + vormgeving afstemmen	De reflectie op het onderzoeksproces is beschreven, waarbij de indicator in het	Door vooraf te noteren welke elementen in de reflectie beschreven werden heb ik de reflectie kunnen structureren om

			beoordelingsschema als uitgangspunt is gebruikt. De vormgeving is op elkaar afgestemd. Titelpagina + inhoudsopgave is ontworpen.	binnen 500 woorden toch de belangrijkste elementen te benoemen. Wanneer ik de reflectie teruglees is deze herkenbaar en realistisch.
V	1 april	Feedback vragen MT op resultaten, discussie en aanbevelingen	Tijdens de bijeenkomst de resultaten gepresenteerd en feedback gevraagd.	Het MT geeft aan blij te zijn met de resultaten en kijkt uit naar het eindverslag. N.a.v. het eindverslag zal worden bekeken op de aanbevelingen input geven voor verbetering.
V	2 april	<u>Bijeenkomst 9:</u> - Werkbijeenkomst (9.00-12.00) andere aspecten van het onderzoeksverslag afronden - Verzamelen peerfeedback	Peerfeedback verzamelen	Tijdens de bijeenkomst is mijn verslag als voorbeeld gebruikt en heb ik extra feedback ontvangen op het onderzoeksverslag dus tot dusver. Met name de data-analyse kan hier versterkt worden door krachtiger en beknopt te formuleren.
V	4 april	- Afronden discussie en aanbevelingen, managementsamenvatting - Indicatoren beoordeling koppelen aan het onderzoeksverslag - Nalopen totale document op spelling, tekstuele fouten etc. - Versturen voor feedback eindproduct MT	Managementsamenvatting geschreven. Feedback vanuit 2 april verwerkt, bijlagen afgewerkt. Peerfeedback en logboek. Controle spelling en zinsbouw.	Allereerst heb ik de feedback verwerkt. Dit kostte meer tijd dan verwacht. Juist de samenhang en kleine details in zinsbouw zijn van belang. Hier ga ik gericht feedback op vragen in de laatste feedbackronde van zowel MT als docent. Ook wil ik graag feedback op de termen betrouwbaarheid en validiteit. De peerfeedback en het logboek zijn toegevoegd aan het onderzoeksverslag.
V	14 april	Verwerken feedback MT	Verschillende personen hebben feedback gegeven op het onderzoeksverslag.	Met name zinsbouw, spelling en interpunctie zijn verbeterd. Een belangrijke aanpassing is geweest dat we de hoofdvraag hebben aangepast. De formulering is nu meer gericht op het inzicht krijgen van leerlingen op het eigen leerproces. In de vorige formulering leek het meer alsof de leerkracht meer inzicht moest krijgen op het leerproces. In de nieuwe formulering komt het duidelijker naar voren dat het om de leerling gaat.
V	16 april	Versturen voor docentfeedback 3	Verplaatst naar maandag 8 april.	Onderzoeksverslag verstuurd voor feedback.
V	10 mei	- Verwerken docentfeedback - Start afronden onderzoeksverslag door inhoudsopgave toe te voegen	Verplaatst naar dinsdag 15 april.	De docentfeedback was met name gericht op de managementsamenvatting waarbij er tips werden gegeven om deze krachtiger en completer vorm te geven. Ook moest er uitgebreider

				beschreven worden hoe de groepsdialoog heeft plaatsgevonden, aangevuld met enkele concrete resultaten hieruit in het resultatenhoofdstuk. Ik was blij met de feedback dat de termen betrouwbaarheid en validiteit correct zijn toegepast. De docent heeft vertrouwen uitgesproken dat het onderzoeksverslag aan de eisen van de beoordelingsindicatoren voldoet. De inhoudsopgave is toegevoegd om vervolgens het gehele onderzoeksverslag nogmaals door te lezen en in te leveren.
V	14 mei	Inleveren onderzoeksverslag	Verplaatst naar dinsdag 15 april.	Het onderzoeksverslag is nogmaals helemaal doorgelezen. Naar mijn inzicht is de redeneerlijn in orde en voldoet het onderzoeksverslag aan de gestelde indicatoren voor beoordeling. Het verslag is ge-upload in natschool en ik heb beide docenten (beoordelaar + begeleider) gemaild met het onderzoeksverslag en de link naar het filmpje van de groepsdialoog.