

**De bijdrage van feedback aan de ontwikkeling van feedbackgedrag van
mbo-docenten**

**The contribution of feedback to the development of feedback behavior of
teachers in vocational education**

Audrey Alkema
Studentnummer: 3024234
Cohort: 2021-2022
Inleverdatum: 3-9-2023

Master Leren en Innoveren
Begeleider MLI: Niek van Benthum

Aeres MBO Ede
Opdrachtgever: Patrick van der Pijl



Samenvatting

Het huidige Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs (mbo) staat voor een uitdaging in het snel kunnen reageren op maatschappelijke en arbeidsmarktveranderingen. Vanuit de toekomstvisie voor het mbo zijn er in 2030 daarom regionale centra waar innovatie en beroepsonderwijs samenkomen. Hier volgen studenten gepersonaliseerde leerroutes en krijgen regelmatig bijscholing. Aeres MBO Ede omarmt deze visie en focust op de ontwikkeling van hybride leeromgevingen en een formatieve leercultuur met feedback, met als doel betere leerprestaties en eigenaarschap van studenten.

Aeres MBO Ede heeft een docentenleertraject ontworpen om feedbackvaardigheden te verbeteren. De bijdrage van dit traject op het feedbackgedrag van docenten is onderzocht via kwalitatief, evaluerend praktijkonderzoek met zelfevaluaties, geluidsopnames van feedbackgesprekken, interviews en focusgroepen. Resultaten tonen aan dat het leertraject, waarin intercollegiale feedback een belangrijk middel is, positief heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van het feedbackgedrag van docenten. Daarnaast is het onderzoek, door middel van de instrumenten die zijn ingezet, een belangrijke stimulans geweest voor het leren met elkaar. Hierdoor is een beweging op gang gebracht en is een stevige basis gelegd voor een krachtige feedbackcultuur. Een belangrijke aanbeveling is om dit leertraject voor docenten komend jaar voort te zetten en leren met elkaar te blijven stimuleren.

Abstract

The current Dutch secondary vocational education (MBO) faces a challenge in being able to quickly respond to societal and labor market changes. As part of the future perspective for MBO in 2030, regional centers have been established where innovation and vocational education converge. Here, students follow personalized learning paths and receive regular additional training. Aeres MBO Ede embraces this vision, focusing on the development of hybrid learning environments and a formative learning culture that emphasizes feedback, with the aim of enhancing learning outcomes and student ownership.

Aeres MBO Ede has designed a teacher training program to improve feedback skills. The impact of this program on teachers' feedback behavior was investigated through qualitative evaluative action research, involving self-assessments, audio recordings of feedback conversations, interviews and focus groups. Results indicate that the learning program, in which intercollegiate feedback plays a crucial role, has positively contributed to the development of teachers' feedback behavior. Furthermore, the research, facilitated by the employed tools, has been a significant catalyst for collaborative learning. This has triggered a movement and established a solid foundation for a robust feedback culture. An important recommendation is to continue this teacher training program in the upcoming year and to sustain the promotion of collaborative learning.

Inleiding

Aanleiding en verkenning van het vraagstuk

De samenleving en de arbeidsmarkt veranderen; technologische ontwikkelingen zoals digitalisering en robotisering hebben invloed op de vraag naar arbeidskrachten, zowel in kwantiteit als kwaliteit. Maatschappelijke ontwikkelingen, zoals vergrijzing, individualisering, functioneren in een complexe samenleving en de beperkte houdbaarheid van kennis als gevolg van alle innovaties, vragen een andere benadering van het onderwijs (MBO in 2030, z.d.). In 2015 stelde de MBO Raad in zijn Manifest voor de toekomst van het middelbaar beroepsonderwijs dat het huidige mbo niet is toegerust om snel te anticiperen op alle veranderingen op de arbeidsmarkt en in de samenleving; veranderingen in het onderwijssysteem zijn noodzakelijk (MBO Raad, 2015).

Daarom is het ministerie van onderwijs in 2019 het project 'MBO in 2030' gestart om in co-creatie met zoveel mogelijk belanghebbenden, waaronder scholen, docenten, studenten, werkgevers, tot een toekomstvisie voor het mbo te komen. Volgens deze visie zijn er in 2030 geen mbo-scholen meer maar 'regionale centra voor innovatie en beroepsonderwijs'. Studenten volgen individuele leerroutes en blijven gedurende hun werkende leven bijscholing volgen (MBO Today, 2022).

Vanuit bovenstaande visie hebben verschillende partijen gewerkt aan de gezamenlijke opgave om te komen tot een toegankelijk, toekomstbestendig en kwalitatief (hoogwaardig middelbaar) beroepsonderwijs in iedere regio van Nederland in 2030, toegespitst op de persoonlijke leer- en ontwikkelbehoeften van de deelnemende studenten en volwassenen. Er zijn vijf thema's of bouwstenen gedefinieerd: gepersonaliseerd leren, dialogisch valideren, regionale ecosystemen, centra voor innovatie en beroepsonderwijs en de veranderende taak en rol van docenten, welke verder uitgewerkt worden (Van Amersfoort et al., 2021).

Aeres MBO Ede herkent de relevantie van deze veranderingen en ontwikkelt de manier van onderwijs. Ook heeft Aeres MBO Ede een ambitie om te groeien en de relevantie van de aangeboden opleidingen in de regio te vergroten. Men wil dit bereiken door het opleidingsaanbod stapsgewijs uit te breiden en sterkere verbindingen met bedrijven in de buitenwereld te leggen. Hierbij worden hybride leeromgevingen ontwikkeld waarin onderwijs en beroepspraktijk toekomstbestendig worden gecombineerd.

Hybride leeromgevingen zijn onderdeel van een bredere onderwijsvisie, waarin de focus ligt op het leer- en ontwikkelproces van de student in plaats van op toetsen en cijfers. Een formatieve leercultuur waarin de focus ligt op leren in plaats van presteren, sluit hierbij aan. Hybride laten leren en ontwikkelen van studenten heeft tot een aanpassing van de visie van Aeres MBO Ede op onderwijs geleid; van een focus op summatieve toetsing en cijfers (voornamelijk op school) naar een focus op het leer- en ontwikkelproces van de studenten naar beginnende beroepsbeoefenaars (school en bedrijf samen).

Aeres MBO Ede is drie jaar geleden gestart met het bouwen van hybride leeromgevingen. Uitgangspunt bij het opzetten van deze hybride leeromgeving is de continue verbinding van onderwijs met praktijk en vice versa. Aeres MBO Ede wil hybride leren doorontwikkelen door de studenten naast het leren op de werkplek tijdens de beroepspraktijkvorming projectmatig aan authentieke vraagstukken uit het bedrijfsleven te laten werken. Tegelijkertijd wil Aeres MBO Ede bouwen aan een formatieve leercultuur met een focus op het leer- en ontwikkelproces van de student in plaats van een focus op toetsen en cijfers.

In de eerste helft van 2022 heeft een docentenwerkgroep de consequenties van formatief handelen voor het curriculum en het onderwijs in kaart gebracht. Vragen die bij de inrichting van formatief handelen aan bod komen, zijn bijvoorbeeld: hoe brengen we de ontwikkeling van een student in kaart en hoe volgen we deze? Daaruit blijkt dat formatief handelen andere kennis en vaardigheden van de docenten vraagt. Hier wordt de veranderende taak en rol van docenten in de visie MBO in 2030 ook zichtbaar. Binnen formatief handelen speelt feedback van docenten ter ondersteuning van het leer- en ontwikkelproces van de student een grote rol. Docenten spelen dus een cruciale rol bij succesvol formatief handelen. Docenten moeten weten wat de leerdoelen zijn, weten waar de studenten staan en gerichte instructie en feedback kunnen geven om de leerdoelen te bereiken. Dit vraagt om goede feedbackvaardigheden. Als docenten formatief handelen goed kunnen inzetten in hun onderwijs dan kan dit bijdragen aan betere leerprestaties, meer motivatie en meer eigenaarschap van de studenten (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, z.d.).

Voor het grootste deel van de docenten van Aeres MBO Ede is formatief handelen een nieuwe manier van werken met studenten. De docenten van Aeres MBO Ede willen formatief handelen goed in de praktijk brengen, maar voelen zich onzeker, omdat ze nog niet over de juiste kennis en vaardigheden beschikken als het gaat om het geven van feedback. De docenten van Aeres MBO Ede besteden al een groot deel van hun tijd aan het geven van feedback, voornamelijk feedback op producten, zoals bijvoorbeeld kennistoetsen, verslagen of presentaties. Formatief handelen vraagt een ander type feedback, namelijk feedback die zich richt op de ontwikkeling van de student. Bij formatief handelen is goede feedback juist die feedback die de student tot denken en vervolgens tot actie aanzet. Als de docenten van Aeres MBO Ede formatief willen handelen in relatie tot studenten, dan zullen ze moeten leren om het juiste type feedback te geven.

Voor het ontwikkelen van vaardigheden om feedback te geven en ontvangen, is een leertraject ontwikkeld, om docenten te professionaliseren. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te geven in hoeverre het leertraject feedback de docenten in de praktijk ook echt ondersteunt in hun ontwikkeling als het gaat om het geven van feedback. Het uiteindelijke doel is om een uitspraak te kunnen doen over de toegevoegde waarde van het leertraject voor het feedbackgedrag van docenten en daarmee de kwaliteit van het onderwijs van Aeres MBO Ede. De praktijkvraag is in hoeverre het ontwikkelde leertraject feedback een positieve bijdrage levert aan het feedbackgedrag van docenten.

Theoretisch kader

Vanuit de praktijkvraag zijn twee theoretische concepten te onderscheiden: feedback en professionalisering van docenten. Allereerst wordt uiteengezet wat formatief handelen is. Vervolgens wordt toegelicht wat de rol van feedback binnen formatief handelen is en wat de kenmerken van effectieve feedback zijn. Het theoretisch kader wordt afgesloten met een verdieping van het theoretische concept docentprofessionalisering.

Formatieve assessment is al in de jaren '90 een krachtig middel gebleken om onderwijs te verbeteren, door studenten bij hun leerproces te betrekken en daarmee hun prestaties te verbeteren (William & Leahy, 2018). Black & William (2009) stellen dat een assessment formatief is als bewijs over de leerresultaten door leraren en hun klasgenoten wordt verzameld, geïnterpreteerd en gebruikt om beslissingen te nemen over de vervolgstappen in het leerproces die beter zijn, of beter onderbouwd zijn dan beslissingen die ze anders hadden

genomen (Black & William, 2009). In Nederland wordt vaak gesproken over formatieve toetsing, formatief toetsen of formatief evalueren.

Bij de genoemde begrippen is het van belang om te beseffen dat een toets van zichzelf niet formatief kan zijn, maar dat het bij formatief toetsen gaat om een proces. In dit proces proberen docent en student actief de inhoud van de leerdoelen heel duidelijk te krijgen en proberen daar betekenis aan te verlenen. (Sluijsmans & Kneyber, 2016). Voerman en Faber (2021) hebben het over formatief evalueren en geven ook aan dat dit staat voor het diagnosticeren en ondersteunen van studenten in het leren tijdens het leerproces, dus niet door middel van toetsing erna. Formatief toetsen roept bij docenten vaak onbedoeld de associatie met toetsing en beoordeling op en daarom is men vanaf 2019 gaan spreken van formatief handelen. Handelen betekent in actie komen – door docent én student – hetgeen de kern is van formatief handelen (Kneyber et al., 2022).

Bij formatief handelen spelen drie processen een belangrijke rol, namelijk waar gaat de student heen, waar staat de student nu en hoe bereikt hij zijn bestemming. Docenten kunnen de vragen bij deze processen steeds opnieuw stellen en daarmee heeft formatief handelen een cyclisch karakter (Hattie & Timperley, 2007).

Het afzetten van de vragen tegen de actoren in de leeromgeving levert vijf kernstrategieën voor formatief handelen op (William & Leahy, 2018), weergegeven in figuur 1.

Figuur 1

Vijf kernstrategieën voor formatief handelen

	Waar gaat de leerling naartoe?	Waar staat de leerling nu?	De weg naar het doel
Leraar	1 Leerdoelen en succescriteria duidelijk maken, delen en begrijpen	2 Bewijs verzamelen van de leerresultaten	3 Feedback geven die het leerproces stimuleert
Klasgenoot		4 Leerlingen activeren als leerbron voor elkaar	
Leerling		5 Leerlingen stimuleren om eigenaar van hun leerproces te zijn	

Opmerking. Overgenomen uit *Formatieve assessment integreren in de praktijk* (p.22) door D. William en S. Leahy, 2018, Bazalt Educatieve Uitgaven. Copyright 2018, Bazalt Educatieve Uitgaven.

Het is bekend dat feedback een van de krachtigste middelen is die docenten in kunnen zetten om het leren van hun studenten te stimuleren (Hattie & Timperley, 2007), oftewel strategie 3 uit figuur 1, maar het realiseren van een positief effect van feedback is niet vanzelfsprekend en de competentie van de docent op dit punt is cruciaal (Gibbs, 2010).

Feedback is informatie beschikbaar gemaakt door een actor (bijvoorbeeld een docent, peer, boek, ouder, zelf, ervaring) met betrekking tot de aspecten van iemands performance of begrip (Hattie & Timperley, 2007). Duijnhouwer (2010) voegt daar het doel van feedback aan toe, namelijk het verbeteren van de (meta) cognitie, motivatie en/of het gedrag van de lerende om zo de prestatie(s) te optimaliseren.

Feedback is effectief als het verschil tussen het huidige en gewenste kennis- en begripsniveau van de student wordt verkleind. Daarvoor moeten voor de ontvanger van de feedback drie vragen worden beantwoord: Waar werk ik naartoe? (feed-up), doe ik het zo goed? (feedback) en wat moet ik hierna doen (feed-forward) (Hattie & Timperley, 2007). Feedback gaat dus niet om het resultaat, maar over het gehele leerproces. Voerman & Faber (2021) geven nog drie andere kenmerken die feedback effectief maken, namelijk dat feedback specifiek, doelgericht en niet te lang moet zijn, dat er een onderscheid is tussen discrepantie- en progressiefeedback en dat meer positieve dan negatieve feedback gegeven moet worden. Hierbij gaat discrepantiefeedback over feedback gericht op wat de student nog moet doen om het doel te bereiken; progressiefeedback is feedback ten aanzien van de vooruitgang van een student binnen een korte periode.

Hattie en Timperley (2007) geven naast de drie vragen ook nog aan dat er vier niveaus of onderwerpen zijn waarover de feedback kan gaan. Dit zijn het taakniveau, het procesniveau, het zelfregulatie niveau en het zelfniveau. Feedback op de taak of inhoud gaat over datgene wat uitgevoerd of geleerd wordt. Bij het procesniveau gaat de feedback over de aanpak van de student. Feedback gegeven op zelfregulatie niveau is feedback die betrekking heeft op het vermogen van de student tot zelfwaarneming, sturing en regulatie van acties. Feedback op het zelfniveau is feedback ten aanzien van de persoonlijke kwaliteiten van de student (Hattie & Timperley, 2007).

Het stellen van vragen is een manier om mogelijkheden te creëren om feedback te geven. Je kunt het leren en de motivatie van studenten stimuleren door middel van de dialoog van vragen stellen, de antwoorden van de student en de feedback van de docent. Door aan feed-up, feedback en feedforward vragen toe te voegen, wordt het denken van de student gestimuleerd (Voerman & Faber, 2021).

Studenten gaan echter niet automatisch met feedback aan de slag; ze hebben hulp nodig bij het omgaan met feedback. Ze moeten feedbackgeletterdheid ontwikkelen om adequaat met feedback om te gaan: het leren omgaan met negatieve gevoelens bij het ontvangen van feedback, het nut van een actieve rol inzien, feedback kunnen herkennen en vastleggen en feedback kunnen omzetten in specifieke verbeteringen en gedragingen (Kneyber et al., 2022).

Vanhoof en Speltinx (2022) geven aan dat om studenten met feedback aan de slag te laten gaan het voor docenten nodig is om een omslag te maken van 'feedback als informatie geven' naar 'feedback die doet leren'. Zij hebben vier kenmerken van een klassieke invulling van feedback geherformuleerd tot adviezen voor feedback die doet leren, te weten: van feedback als eenrichtingsverkeer naar feedback als gesprek; van feedback als eindpunt naar feedback als startpunt; van feedback op taak en proces naar feedback op taak, proces en zelfsturing; van alleen de docent als feedbackgevers naar de studenten ook als feedbackgevers en – zoekers. Wanneer studenten in gesprek kunnen gaan, ze meer geneigd zijn om de feedback van de docent te aanvaarden en ermee aan de slag te gaan. Tenslotte zijn veiligheid en vertrouwen cruciale voorwaarden om goed te leren en fundamenteel voor feedback (Vanhoof & Speltinx, 2022).

Zoals beschreven, spelen docenten een cruciale rol binnen formatief handelen en het geven van feedback (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, z.d.). Professionalisering van de docenten is nodig, omdat de docenten de kennis en vaardigheden zullen moeten ontwikkelen om in de praktijk succesvol te handelen en feedback aan studenten te geven. In het volgende deel van het theoretisch kader wordt ingegaan op het begrip professionalisering en de kenmerken hiervan.

Volgens Vermeulen (2016) en Van Veen et al. (2010) is professionalisering het proces waarin docenten activiteiten binnen en buiten de school uitvoeren die bijdragen aan het vergroten van kennis en vaardigheden en veranderende opvattingen en overtuigingen en daarmee zorgen voor een verbetering en verdieping van het handelen van de docenten. In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen formele en informele professionalisering. Bij formele professionalisering gaat het om expliciet ontworpen interventies die doelgericht zijn, zoals trainingen en workshops. Informele professionalisering is het leren tijdens het werken en is niet gepland en georganiseerd als een professionaliseringsinterventie (Expertisecentrum Beroepsonderwijs, 2020). Kyndt et al. (2016) geven aan dat formeel en informeel leren op een continuüm liggen; zo kan impliciet informeel leren expliciet leren worden door middel van formeel leren.

In een reviewstudie hebben Van Veen et al. (2010) de kenmerken van effectieve professionalisering van docenten geïnventariseerd. Naast het belang en de bruikbaarheid van de professionalisering voor docenten in hun dagelijkse werk, zijn de volgende kenmerken van belang: docenten hebben een stem bij het bepalen van de doelen van de professionalisering, na afloop van de training vindt coaching en ondersteuning plaats, de professionalisering is gericht op teams in plaats van individuele docenten en docenten leren samen met collega's. Verder moet de professionalisering samenhangen met het schoolbeleid en/of landelijke innovaties en benadrukken de auteurs het belang van actief en onderzoekend leren door docenten en een focus van docenten op het leerproces van de studenten.

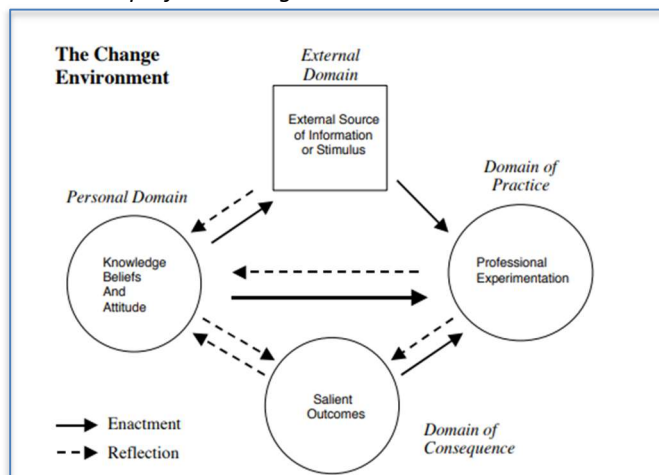
In de literatuur zijn lineaire modellen van professionalisering te vinden. Hierbij is de redenering dat een docent door professionalisering nieuwe kennis opdoet, deze toepast en dat dit leidt tot veranderingen in de leeruitkomsten van studenten. Guskey (2002) beschrijft zo'n lineair model. Het model van professionele groei van Clarke en Hollingsworth (2002) is een meer cyclisch model om het leren van docenten in kaart te brengen. Het model bestaat uit vier domeinen die onderling verbonden zijn met pijlen. Het meest krachtige leerproces ontstaat als er in alle vier domeinen geleerd wordt:

- Het externe domein: alle informatie die van buitenaf komt, bijvoorbeeld een bijeenkomst of cursus of een gesprek met een collega.
- Het praktijkdomein: het domein waar geëxperimenteerd wordt, waar nieuwe dingen worden uitgetoetst.
- Het persoonlijke domein: het geheel van kennis, opvattingen en overtuigingen van de lerende.
- Het domein van consequenties; dit heeft betrekking op veranderingen (bij docenten, in het lesgeven of bij studenten) die door de lerende kunnen worden waargenomen als gevolg van experimenteren.

Tussen de domeinen staan pijlen; door iets te leren in het ene domein kan een verandering optreden in een ander domein. Reflectie op een gebeurtenis in een bepaald domein kan leiden tot een activiteit in een ander domein (Van Wessum & Kools, 2019). Het cyclische model met daarin het leren door experimenteren en reflectie en waarin er een mix is van formele en informele professionaliseringsactiviteiten sluit aan bij het proces van formatief handelen. Het model van Clarke en Hollingsworth (2002) is weergegeven in figuur 2.

Figuur 2

Model van professionele groei



Opmerking. Overgenomen uit “Elaborating a model of teacher professional growth” door D. Clarke en H. Hollingsworth, 2002, *Teaching and Teacher Education*, p 947. Copyright 2002, Elsevier Science Ltd.

Toespitsing

Zoals beschreven, is feedback bij formatief handelen een van de krachtigste middelen die docenten in kunnen zetten om het leren van de studenten te stimuleren. Feedback gaat over meer dan kennis en vaardigheden van de individuele docenten. Op schoolniveau is het van belang dat iedereen dezelfde visie heeft op feedback en op eenzelfde manier met feedback werkt. Vanhoof en Speltinckx (2022) omschrijven dit als feedbackcultuur. Het ontwikkelde leertraject voor docenten van Aeres MBO Ede is de eerste stap in de ontwikkeling van feedbackcultuur, waarvoor in totaal zo’n twee jaar wordt uitgetrokken. Dit is gebaseerd op ervaringen met dergelijke verandertrajecten (Vanhoof & Speltinckx, 2022).

Het leertraject feedback voor de docenten van Aeres MBO Ede is ontwikkeld aan de hand van het ontwerpproces voor formatief handelen zoals beschreven door Kneyber et al. (2022). Aan de basis van het leertraject feedback voor docenten liggen de drie kernvragen van formatief handelen: waar ga ik naar toe als het gaat over feedback? Waar sta ik nu? En wat heb ik nodig om daar te komen? De stappen van het ontwerpproces van het leertraject feedback, de uitkomsten van de stappen en hoe deze verwerkt zijn in een docenteninstructie staan weergegeven in bijlage 1.

Het hoofddoel van het leertraject is dat docenten zich ontwikkelen in feedbackgedrag, om daarmee het leren van studenten te stimuleren. Gedurende het leertraject werken de docenten aan vastgestelde tussen- en hoofddoelen met betrekking tot feedback uit de leerwerkkaart, wordt vastgesteld waar ze staan en geven ze feedback aan collega’s, maar ontvangen ook feedback van elkaar. Het onderzoek richt zich specifiek op het onderdeel feedback en de ontwikkeling van docenten in het geven en ontvangen van feedback. Met dit onderzoek wordt inzichtelijk gemaakt wat de bijdrage is van professionalisering van docenten door middel van een leertraject op het feedbackgedrag van de docenten. De verwachting is dat dit leertraject op termijn positief bijdraagt aan de overgang naar een formatieve leercultuur met een krachtige feedbackcultuur binnen Aeres MBO Ede, waarin lerenden, zowel docenten als studenten, verantwoordelijkheid nemen over hun eigen leerproces. De beschreven doelstelling resulteert in de volgende onderzoeksvraag:

Hoe draagt het beschreven leertraject voor docenten, waarin het geven van feedback aan elkaar een belangrijk middel is, bij aan de ontwikkeling van het feedbackgedrag van deze docenten?

Deelvragen:

1. *Hoe ontwikkelt het feedbackgedrag van docenten in relatie tot studenten zich gedurende het leertraject?*
2. *Wat kenmerkt het feedbackgedrag van de docenten in relatie tot directe collega’s gedurende het leertraject?*
3. *Hoe ontwikkelt het feedbackgedrag van de docenten in relatie tot directe collega’s zich gedurende het leertraject?*
4. *Hoe reflecteren docenten op het feedback geven aan elkaar als belangrijk middel van het leertraject in relatie tot hun professionele groei?*

Methode

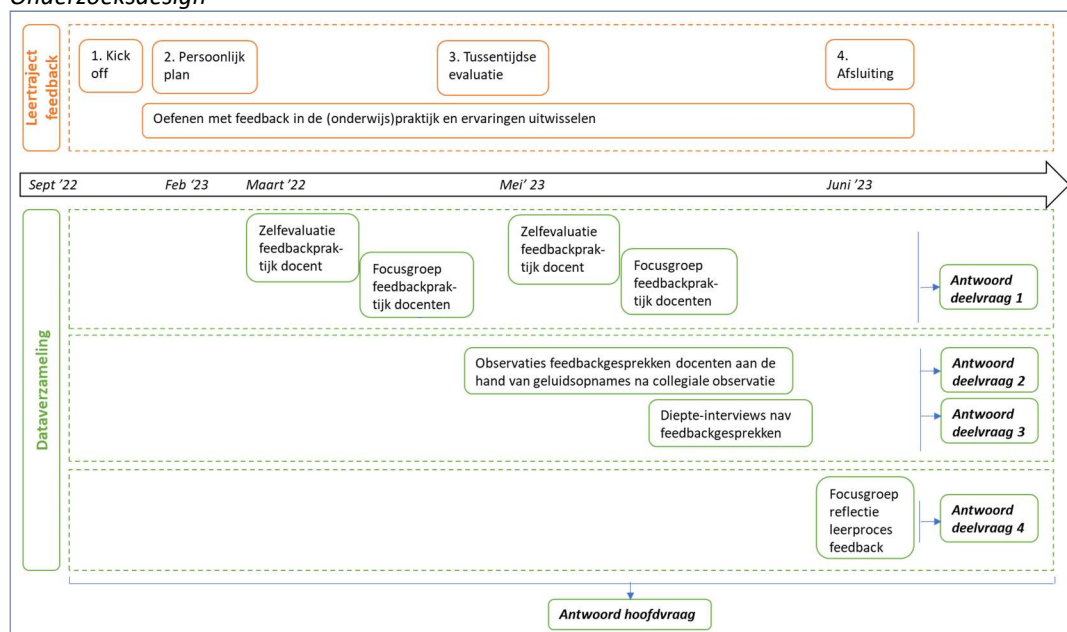
Onderzoeksopzet

Dit onderzoek was een kwalitatief, evaluerend praktijkonderzoek; het ging er om veranderingen in het gedrag van docenten waar te nemen gedurende de uitvoering van het leertraject feedback. Er is gekozen voor een kwalitatief onderzoek, omdat het onderzoek gericht was op diepgaand inzicht over de werking van dit leertraject voor docenten (Doorewaard et al., 2019). Voor dit onderzoek zijn naast kwalitatieve data ook kwantitatieve data verzameld. Toch is er geen sprake van een mixed methods onderzoek, waarin elementen van kwalitatief en kwantitatief onderzoek worden gecombineerd, omdat er maar voor één onderdeel kwantitatieve data met een kleine groep deelnemers is verzameld en deze data niet generaliseerbaar zijn.

Het onderzoek beoogt een bijdrage te leveren aan de oplossing van een probleem in de praktijk en is om die reden een praktijkgericht onderzoek (Doorewaard et al., 2019). Tenslotte is dit onderzoek opgezet als een evaluerend onderzoek, omdat beoordeeld is of het beoogde leertraject heeft geleid tot een verandering in het feedbackgedrag van docenten. Van der Donk en Van Lanen (2016) geven aan dat evaluerend onderzoek kan worden ingezet om leerprocessen en vernieuwingen op school systematisch te beoordelen en op basis daarvan nieuwe beslissingen kunnen worden genomen. Figuur 3 geeft het onderzoeksdesign weer.

Figuur 3

Onderzoeksdesign



Voor deelvraag 1 zijn kwantitatieve data verzameld door de docenten op twee momenten een zelfevaluatie te laten invullen over hun eigen feedbackpraktijk in relatie tot studenten. Dit gaf inzicht in de manier van werken met feedback van de docenten in en rondom de lessen. Na elke zelfevaluatie vond een focusgroepgesprek plaats met de betreffende docenten om de resultaten te verdiepen en de docenten inzicht te geven in het eigen feedbackgedrag. Een focusgroep is een groepsinterview met een duidelijk omschreven onderwerp waarin interactie tussen deelnemers centraal staat (Saunders et al, 2019). De focusgroep heeft schriftelijke data in de vorm van ingevulde Post-its als kwalitatieve data opgeleverd. De gecombineerde aanpak van vragenlijsten en focusgroepen om docentfeedbackgedrag te onderzoeken, is methodetriangulatie. Triangulatie vergroot de betrouwbaarheid van de resultaten in het kwalitatieve onderzoek (Doorewaard et al., 2019). Voor deelvraag 2 gaven docenten elkaar een-op-een feedback na het observeren van elkaars feedbackgedrag in de onderwijspraktijk. Van deze feedbackgesprekken zijn geluidsopnames gemaakt. Bij deze vorm van observatie heeft de onderzoeker de rol van waarnemer als participant; de onderzoeker 'observeert' de feedbackgesprekken zonder deel te nemen. Het gedrag van de personen wordt hierbij niet beïnvloed door de onderzoeker (Saunders et al, 2016). Deze observatie heeft geresulteerd in 11 geluidsopnames.

Voor deelvraag 3 werden semigestructureerde interviews gehouden met vier docenten. Dit om meer inzicht te krijgen in de ontwikkeling van het feedbackgedrag van docenten door observaties en feedbackgesprekken. Voor deelvraag 4 vond een focusgroep met docenten plaats, gebaseerd op het model van

professionele groei van Clarke en Hollingsworth (2002). Het model is door Van Wessum en Kools (2019) bewerkt tot een learner report, een reflectie-instrument om na te gaan wat de leeropbrengsten zijn van een professionaliseringstraject en welke leeractiviteiten daaraan hebben bijgedragen.

Voor het beantwoorden van de vier deelvragen is gebruik gemaakt van reeds beproefde methoden van dataverzameling. Dit verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek (Saunders et al, 2019). Het risico van multi-interpreteerbaarheid van de data is geminimaliseerd door te werken met het vier-ogen principe; bij de deelvragen 2 en 3 heeft een docent uit het team gekeken naar de uitwerkingen van de onderzoeker en de onderzoeker feedback gegeven op de uitwerkingen. Bij afwijkende codes tussen onderzoeker en docent is hierover het gesprek gevoerd en is tot een gemeenschappelijke code gekomen. De beschreven methoden voor dataverzameling en -analyse staan weergegeven in het consistentieschema in bijlage 3.

Deelnemers

De deelnemers aan het onderzoek waren 14 docenten van Aeres MBO Ede die onderwijs verzorgen binnen het eerste jaar van de mbo bol-opleidingen Voeding & leefstijl adviseur en Toegepaste biologie. Ze verzorgen beroepsgericht onderwijs of algemeen vormende (AVO) vakken als Nederlands, Engels, Burgerschap en rekenen en vervullen allemaal de rol van studietoelichting. De kenmerken van de deelnemers staan weergegeven in tabel 1.

Tabel 1

Kenmerken deelnemers onderzoek

Nr	Geslacht	Leeftijd	Vakgebied
1	Man	25	Toegepaste biologie
2	Man	28	Toegepaste biologie
3	Vrouw	46	Voeding & leefstijl adviseur
4	Man	40	Toegepaste biologie
5	Man	34	Voeding & leefstijl adviseur
6	Man	27	AVO
7	Vrouw	34	Toegepaste biologie
8	Vrouw	32	Voeding & leefstijl adviseur
9	Vrouw	57	AVO
10	Vrouw	58	Toegepaste biologie
11	Vrouw	52	Voeding & leefstijl adviseur
12	Man	39	Toegepaste biologie
13	Man	30	AVO
14	Vrouw	48	Voeding & leefstijl adviseur

Deze docenten zijn allen tweedegraads bevoegd; vijf docenten hebben een academische graad. Minimaal 11 docenten namen deel aan de onderzoeksactiviteiten, behalve voor deelvraag 3. Voor deelvraag 3 werden vier docenten geselecteerd voor verdiepende interviews op basis van de inschatting van de kwaliteit van aanvullende informatie die een interview met de betreffende docent het onderzoek op kon leveren.

Tijdens een teambijeenkomst kregen de docenten uitleg over het onderzoek en werden ze benaderd om deel te nemen. Belangrijke uitgangspunten voor deelname waren veiligheid en vertrouwen. Door het volgen van ethische principes is er voor gezorgd dat de kans dat mensen schade wordt berokkend zo klein mogelijk wordt gemaakt (Saunders et al., 2019). Zo was er sprake van vrijwillige deelname, hadden de deelnemers het recht zich terug te trekken en zijn ze om geïnformeerde toestemming gevraagd. Geïnformeerde toestemming is de positie die wordt verkregen als de toekomstige deelnemers volledig zijn geïnformeerd over de aard, het doel en het gebruik van het onderzoek dat zal worden uitgevoerd, en hun rol daarin, en waarbij de toestemming om deel te nemen vrijwillig is gegeven (Saunders et al., 2019). Er kon niet anoniem worden deelgenomen aan dit onderzoek vanwege de procesbegeleiding door de onderzoeker en de kleinschaligheid van het onderzoek. Deze werkwijze is uitgelegd aan de deelnemers.

Bij kleine onderzoeken kan anonimiteit moeilijk gegarandeerd worden; er valt namelijk bijna niet te ontkomen aan herkenbaarheid van personen (Platform Praktijkontwikkeling Onderwijsmasters, z.d.). Om extra afstand te creëren in de herkenbaarheid van de deelnemers is ervoor gekozen om geen namen te gebruiken in de rapportage van het onderzoek. Alle deelnemers hebben geïnformeerde toestemming gegeven. De

onderzoeker vervulde in de verschillende onderdelen van het onderzoek afwisselend de rol van procesbegeleider en interviewer en is tevens teamleider van Aeres MBO Ede. In relatie tot ethiek heeft de onderzoeker bij de start van de verschillende onderzoeksactiviteiten steeds benoemd dat ze de betreffende activiteit uitvoerde vanuit haar rol als onderzoeker en heeft bewust aandacht besteed aan integere, objectieve en respectvolle omgang met de deelnemers. De werkwijze die werd gehanteerd om de kans dat mensen schade wordt berokkend zo klein mogelijk te houden, is voor elke onderzoeksstap nog een keer herhaald.

Onderzoeksinstrumenten

Deelvraag 1

De gebruikte vragenlijst zelfevaluatie heet 'Hoe ziet jouw feedbackpraktijk eruit?' en is gemaakt door Dominique Sluijsmans (Vernieuwonderwijs, 2021). Deze vragenlijst is gebaseerd op de lijst van Winstone en Carless (2020) en geeft inzicht in de visie van docenten op feedbackgeletterdheid van studenten, de mate waarin docenten hun studenten in het feedbackproces betrekken en de kwaliteit van de feedback van docenten. De vragenlijst kan dienen als een basis voor discussie, om ontwikkelingsprioriteiten vast te stellen of om veranderingen in opvattingen en feedbackpraktijken na verloop van in kaart te brengen (Winstone & Carless (2020). De vragenlijst is te vinden in bijlage 4.

Na de vragenlijst volgde een focusgroep waarin de resultaten van de zelfevaluaties diepgaander werden besproken. Alle docenten, tevens alle deelnemers aan dit onderzoek, namen deel aan deze focusgroepen. In de focusgroep is gewerkt aan de hand van de werkvorm 'denken-delen-uitwisselen', welke bestaat uit drie stappen: de onderzoeker stelt één of meerdere vragen aan de groep deelnemers en de deelnemers krijgen vervolgens tijd om over het antwoord na te denken (denken). Vervolgens delen de deelnemers hun antwoorden (delen) en formuleren ze gezamenlijke standpunten. Tenslotte delen de deelnemers het gezamenlijke antwoord met de hele groep. Er is gekozen voor deze werkvorm, omdat deze de samenwerking bevordert en denken stimuleert (Vernieuwonderwijs, 2019). In de focusgroep verdeelden de docenten zich in drie groepen van vier personen op basis van vrijwillige deelname. Aan de hand van de eigen ingevulde zelfevaluatie hebben de docenten eerst voor zichzelf door middel van Post-it notes een toelichting gegeven op de score van iedere vraag uit de vragenlijst zelfevaluatie. Dit is de stap 'denken' van de ingezette werkvorm. Zowel voor deelvraag 1 als voor deelvraag 4 werden Post-its gebruikt. Dove et al. (2018) duiden deze Post-its met notities aan als Post-it notes en onderzoek toont aan dat Post-it notes helpen om impliciete kennis expliciet te maken bij creatieve teamprocessen. Voor elke vraag gebruikte iedere docent één Post-it note met uitleg over zijn of haar gedrag bij dat item van de zelfevaluatie of door een relevant voorbeeld bij dit gedrag te beschrijven. De docenten hebben hun naam op alle Post-it notes gezet, zodat er een koppeling tussen de score in de vragenlijst en de toelichting gemaakt kon worden.

Vervolgens zijn de docenten met elkaar in gesprek gegaan over de opbrengsten van de subgroep (delen) en hebben ze de drie belangrijkste inzichten voor hun subgroep verzameld en op een flap genoteerd. De inzichten betroffen overeenkomsten in de toelichtingen bij de scores binnen de subgroep. Alle groepen deelden hun inzichten met de hele groep; de stap 'uitwisselen' van de werkvorm. De 'denken' stap leverde kwalitatieve data voor het onderzoek op; de stappen 'delen' en 'uitwisselen' waren bedoeld om teamgesprekken en leren met elkaar te bevorderen, maar leverden geen data op voor deelvraag 1.

Deelvraag 2

Voor de observaties zijn de docenten gevraagd om zelf duo's te maken, waarbij het belang was dat het voor iedere docent veilig voelde om in de les geobserveerd te worden door de collega waarmee het duo werd gevormd. Voorafgaand aan de observatie zijn er onderling afspraken gemaakt over elkaars te observeren lessen. In een voorbereidend gesprek is de te observeren les doorgenomen en er is besproken waar en hoe de geobserveerde (docent A) gepland heeft om feedback te geven aan studenten, waar deze docent wil dat de observator (docent B) op let en hoe na afloop van de observatie feedback gegeven wordt. De onderzoeker heeft de docenten aanwijzingen gegeven voor het voeren van het feedbackgesprek, aan de hand van vier stappen. De eerste stap is de toelichting van de feitelijke observatie door de observator, gevolgd door een beschrijving van het effect van het geobserveerde feedbackgedrag. In de derde stap krijgt de geobserveerde ruimte om vragen te stellen over de observatie en na een dialoog waarin observant en geobserveerde tot nieuwe inzichten zijn gekomen, wordt het gesprek afgerond. Van de feedbackgesprekken die aansluitend aan de collegiale observaties tussen docenten zijn gevoerd hebben de docenten zelf een geluidsopname gemaakt.

Deelvraag 3

Met vier docenten die aan de observaties hebben deelgenomen en feedback hebben gegeven en ontvangen, heeft de onderzoeker semigestructureerde, een-op-een interviews gehouden, met als doel meer

inzicht te krijgen in de ontwikkeling van het feedbackgedrag van deze docenten. De kenmerken en voorwaarden voor effectieve feedback en feedbackgedrag die zijn voortgekomen uit de literatuur en aansluiten bij de situatie van Aeres MBO Ede zijn overgenomen in de leerwerkkaart feedback in het blok 'algemeen feedback'. Deze kenmerken waren de topics in de interviewleidraad. Hierbij is voor ieder kenmerk gevraagd hoe de geïnterviewde uiting geeft aan het kenmerk en of de geïnterviewde zelf vindt dat hij of zij zich gedurende de looptijd van het leertraject heeft ontwikkeld op het kenmerk. De interviews zijn deductief geanalyseerd met deze kenmerken van effectieve feedback en feedbackgedrag. Bij het interviewen van vier personen is betrouwbaarheid niet aan de orde; het gaat om de verdiepende informatie die deze interviews oplevert.

Deelvraag 4

In een focusgroep met de docenten is het model van professionele groei van Clarke en Hollingsworth (2002) als basis gebruikt om te onderzoeken wat de leeropbrengsten van docenten zijn van het feedback geven aan elkaar en welke leeractiviteiten daaraan hebben bijgedragen. Kools en Van Wessum (2020) gebruiken zogenaamde learner reports om lerenden zicht te geven op het eigen leerproces. Het learner report bestaat dan uit het model van professionele groei waarin de lerenden de leeropbrengsten en/of leeractiviteiten plaatsen. Een leeg learner report staat weergegeven in bijlage 6.

Bij deze focusgroep is ook weer gewerkt aan de hand van de werkvorm 'denken-delen-uitwisselen' en Post-it notes. De focusgroep werd gestart met een kort gesprek tussen de duo's van docenten die elkaar geobserveerd hadden met als doel om terug te halen waar ze het in het feedbackgesprek met elkaar over hebben gehad. Vervolgens hebben de docenten individueel Post-it notes van hun leeropbrengsten van de feedbackgesprekken en de leeractiviteiten die daaraan hebben bijgedragen, gemaakt. In de volgende stap hebben de docenten in tweetallen hun leeropbrengsten en leeractiviteiten gedeeld en de reeds gemaakt Post-it notes waar nodig aangepast, of Post-it notes met nieuwe leeropbrengsten en leeractiviteiten toegevoegd.

Voor zowel deelvraag 1 als 4 is gekozen voor een focusgroep, omdat het onderwerp duidelijk en nauwkeurig is omschreven en de nadruk ligt op de interactie tussen de deelnemers en het vastleggen daarvan (Saunders et al, 2019).

Interventie

In het onderzoek was de interventie die is ingezet het leertraject met als doel ontwikkeling van het feedbackgedrag van alle docenten van Aeres MBO Ede. De opbouw van het leertraject in de tijd en de bijbehorende interventies staan uitgebreid beschreven in bijlage 5. In de tabel in deze bijlage staat ook weergegeven op welke momenten in het leertraject data zijn verzameld voor het onderzoek.

Zoals in het onderzoeksdesign in figuur 3 te zien is, bestond het leertraject uit vier bijeenkomsten. De eerste bijeenkomst was de kick-off in de vorm van een workshop feedback, gegeven door een professional van Toetsrevolutie. In de tweede bijeenkomst is de leerwerkkaart feedback vastgesteld en de docenten hebben deze ingevuld. Oefenen met het geven en ontvangen van feedback stond centraal in de derde bijeenkomst en tijdens de laatste bijeenkomst hebben de docenten de leerwerkkaart opnieuw ingevuld, is het leertraject geëvalueerd en hebben de docenten gereflecteerd op de leerprocessen die hebben plaats gevonden. Tussen de bijeenkomsten zijn de docenten aan de slag gegaan met oefenen van feedbackvaardigheden in de praktijk en hebben ze kennis vergaard. Ook was er een wekelijks terugkerend uitwisselingsmoment van een uur met het hele team met als doel feedbackervaringen uitwisselen en van en met elkaar leren.

In figuur 3 en ook in bijlage 5 is te zien dat het leertraject en dataverzameling zijn geïntegreerd. Hier is bewust voor gekozen vanuit de aanname dat bepaalde onderzoeksactiviteiten, zoals focusgroepen, een positieve bijdrage aan de ontwikkeling van het feedbackgedrag zouden kunnen leveren.

Procedure

Deelvraag 1

In maart vulden 14 docenten voor het eerst de vragenlijst zelfevaluatie feedbackpraktijk in. Aanvankelijk deden ze dit anoniem, maar voor verdieping van de resultaten was het nodig dat docenten hun eigen ingevulde zelfevaluatie konden gebruiken. De anonieme vragenlijsten zelfevaluatie zijn herleid naar de betreffende docenten. 12 van de 14 docenten hadden vrijwillig hun naam op het formulier hadden gezet; de overige twee herkenden hun eigen zelfevaluatieformulier. Aan de deelnemers is uitgelegd dat in de eindrapportage geen namen terug zullen komen. De focusgroepen volgend op het invullen van de zelfevaluatie zijn ingepland op een dinsdagochtend, de dag dat 12 van de 14 de docenten aanwezig zijn. De docenten hebben een uitnodigingsmail ontvangen met uitleg over de opzet van de focusgroep. Voor de focusgroep is anderhalf uur ingepland. In beide focusgroepen zijn de resultaten van de zelfevaluatie verdiept en gedeeld via de werkvorm denken-delen-

uitwisselen. Dinsdag 14 maart 2023 is de eerste focusgroep uitgevoerd met 11 van de 12 docenten die op dinsdag aanwezig zijn. Eén docent miste deze sessie en nam alleen deel aan de plenaire bespreking.

Eind mei hebben dezelfde 14 docenten de vragenlijst zelfevaluatie voor de tweede keer ingevuld. De tweede focusgroep vond dinsdag 31 mei 2023 plaats met 10 van de 12 aanwezige docenten. Door ziekte van de onderzoeker is de focusgroep een week doorgeschoven; twee docenten konden als gevolg van andere afspraken niet bij de focusgroep aanwezig zijn.

Deelvraag 2

Vanaf april hebben de docenten elkaar feedback gegeven nadat ze het feedbackgedrag van een collega-docent in zijn of haar onderwijspraktijk hadden geobserveerd. De docenten hebben zelf vier duo's en twee trio's gevormd; één trio is uiteindelijk een duo geworden, omdat het qua rooster en werkdagen niet lukte om een observatie te plannen. Eén duo heeft door omstandigheden wel één observatie kunnen doen, maar geen feedbackgesprekken gevoerd. In totaal zijn 11 feedbackgesprekken gevoerd, waarvan de docenten met hun mobiele telefoon geluidsopnames gemaakt hebben en deze opnames zijn vervolgens naar de onderzoeker gestuurd.

Deelvraag 3

In mei zijn semigestructureerde interviews gehouden met vier docenten; één docent uit drie van de vier duo's en één docent uit het trio van docenten die elkaar geobserveerd hebben. Deze docenten zijn geselecteerd op basis van de inschatting van de kwaliteit van aanvullende informatie die een interview met de betreffende docent het onderzoek op zou kunnen leveren. In verband met flexibiliteit bij het plannen van de interviews in combinatie met werkdagen van de docenten is ervoor gekozen alle interviews online via MS-Teams af te nemen. Van alle interviews zijn opnames gemaakt.

Deelvraag 4

In juni is een focusgroep gehouden met als doel reflectie op de leeropbrengsten van het feedback geven aan elkaar als onderdeel het leertraject. De focusgroep heeft plaats gevonden op dinsdag 13 juni 2023 en de docenten hebben een uitnodigingsmail met informatie over de tijdsduur en de opzet van de focusgroep ontvangen. Als gevolg van het doorschuiven van de tweede focusgroep van deelvraag 1 en doordat de feedbackgesprekken nog niet allemaal gevoerd waren, is de focusgroep twee keer doorgeschoven. Er hebben 9 docenten deelgenomen aan de focusgroep. De twee docenten die niet op dinsdag werken, hebben per mail input gegeven. Drie docenten hebben geen feedbackgesprekken gevoerd. Omdat het doel van de focusgroep reflectie op het eigen leerproces ten aanzien van feedback is, naar aanleiding van de feedbackgesprekken, zijn de betreffende drie docenten niet bij de focusgroep aangesloten. Tijdens de focusgroep hebben de docenten hun eigen leeropbrengsten en leeractiviteiten die aan deze leeropbrengsten hebben bijgedragen, onder woorden gebracht, gedeeld met een collega en vervolgens gedeeld met de groep.

Data-analyse

Voor *deelvraag 1* zijn de resultaten van de vragenlijsten zelfevaluatie van 14 maart en 31 mei geanalyseerd met behulp van Excel door in kaart te brengen wat de frequentie van de gegeven antwoorden van de docenten was per item van de zelfevaluatie. De Post-it notes met toelichtingen van de docenten op de scores van de zelfevaluatie zijn per item van de zelfevaluatie en per docent overgenomen in Excel. Tijdens de focusgroep waarin de docenten hun scores van de zelfevaluatie in groepjes hebben gedeeld, kwam tijdens de eerste focusgroep naar voren dat er binnen één subgroep het gesprek gevoerd was over de frequentie van een actie uit de zelfevaluatie bij een score; met andere woorden wanneer geef je als score 'regelmatig' en wanneer 'altijd'? In het gesprek over de toelichting van de scores van de docenten bleek dat er nagenoeg geen verschil was in wat docenten doen bij 'regelmatig' of 'altijd'. De onderzoeker heeft toegelicht dat de zelfevaluatie een momentopname is en dat vooral het gesprek over de scores interessant is om een beeld te krijgen van de feedbackpraktijk van een team en waar ontwikkelmogelijkheden liggen.

De drie inzichten ten aanzien van overeenkomsten in de toelichtingen bij de scores binnen de subgroepen zijn overgenomen. De samenstelling van de subgroepen was verschillend in beide focusgroepen en daarom zijn de inzichten niet meegenomen in de analyse, maar gebruikt als bijvangst.

De 12 items van de zelfevaluatie feedbackpraktijk zijn geclusterd in drie thema's, te weten 'visie op de feedbackgeletterdheid van studenten', 'de mate waarin studenten actief in het feedbackproces worden betrokken' en 'de kwaliteit van het ontwerp van feedback'. Voor ieder van de drie thema's is een staafdiagram gemaakt met de frequenties van de scores van de items die vallen onder het betreffende thema van de zelfevaluatie op t=1 en op t=2. Ook is er een staafdiagram gemaakt met een samenvatting van de drie thema's

van de zelfevaluatie op t=1 en t=2. In dit staafdiagram zijn de percentages berekend van de scores van de vier items die vallen onder één thema van de zelfevaluatie.

De geluidsopnames van de feedbackgesprekken voor *deelvraag 2* zijn door de onderzoeker zelf getranscribeerd met behulp van de transcribeerfunctie voor geluidsopnames in Word-online. De transcripten zijn overgebracht naar Excel en vanuit deze transcripten zijn betekenisvolle fragmenten geselecteerd die betrekking hebben op de kenmerken van feedback zoals vastgesteld vanuit de literatuur, volgens het coderingsschema in bijlage 8. Vervolgens zijn de betekenisvolle fragmenten per code en per geobserveerde in één totaaloverzicht geplaatst. Tenslotte zijn de fragmenten geteld en is er een samenvatting van de fragmenten per kenmerk van feedback gemaakt. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is geborgd door de relevante fragmenten uit de transcripten door een docent die ook feedbackgesprekken heeft gevoerd, te laten coderen. Hiervoor hebben de twee docenten het Excelbestand met het coderingsschema en betekenisvolle fragmenten per mail ontvangen met de vraag om deze fragmenten te coderen. Hierbij hebben de docenten hun eigen fragmenten niet gecodeerd. Bij afwijkende codes tussen onderzoeker en docent is hierover het gesprek gevoerd en is tot een gemeenschappelijke code gekomen.

De video-opnames die in MS Teams gemaakt zijn van interviews met vier docenten voor *deelvraag 3* zijn ook door de onderzoeker getranscribeerd met behulp van de transcribeerfunctie in Word-online. De transcripten zijn overgebracht naar Excel en uit deze transcripten zijn betekenisvolle fragmenten geselecteerd die betrekking hebben op de kenmerken van feedback volgens het coderingsschema in bijlage 9. Vervolgens zijn de betekenisvolle fragmenten per code voor alle vier geïnterviewden samengevoegd in één overzicht. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te borgen is de dezelfde werkwijze gehanteerd als bij de data-analyse van *deelvraag 3*; dezelfde docenten zijn hiervoor benaderd.

Door middel van een focusgroep is data verzameld voor *deelvraag 4*. De leeropbrengsten en leeractiviteiten waar de docenten tijdens de focusgroep Post-it notes voor hebben gemaakt, de input die via de mail ontvangen is van de docenten die niet aanwezig waren bij de focusgroepen en de aanvullingen op de leeropbrengsten en leeractiviteiten zijn overgenomen in Excel en door de onderzoeker gecodeerd naar domein en vervolgens in de betreffende domeinen in het learner report in bijlage 10 geplaatst.

Resultaten

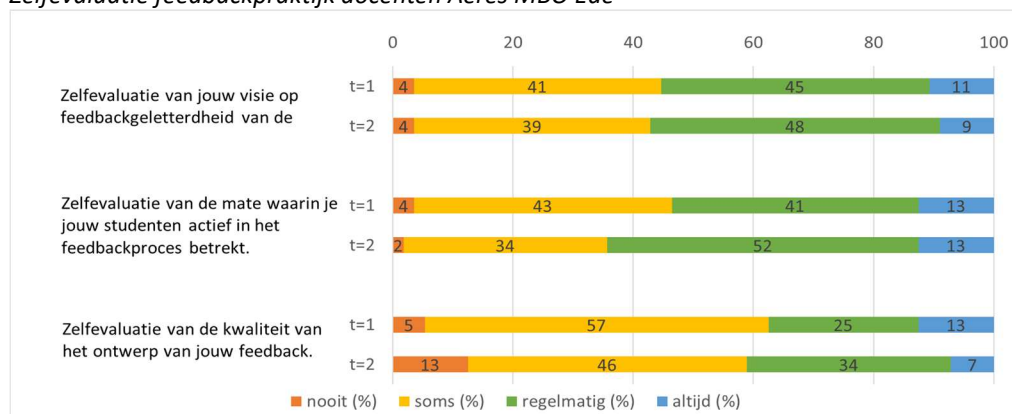
De resultaten, gebaseerd op de verzamelde data uit de zelfevaluaties en focusgroepen met docenten en de verzamelde data uit de geluidsopnames en verdiepende interviews worden per *deelvraag* weergegeven. De vier *deelvragen* samen beantwoorden de onderzoeksvraag.

Deelvraag 1: Hoe ontwikkelt het feedbackgedrag van docenten in relatie tot studenten zich gedurende het leertraject?

Figuur 4 is een visuele weergave van de percentages van de scores van docenten op de drie thema's van de zelfevaluatie feedbackpraktijk op twee momenten, namelijk t=1 en t=2. T=1 is half maart en t=2 is eind mei. In bijlage 7 zijn de frequenties van de scores van de docenten op de afzonderlijke items die onder de drie thema's uit de zelfevaluatie vallen, te vinden.

Figuur 4

Zelfevaluatie feedbackpraktijk docenten Aeres MBO Ede



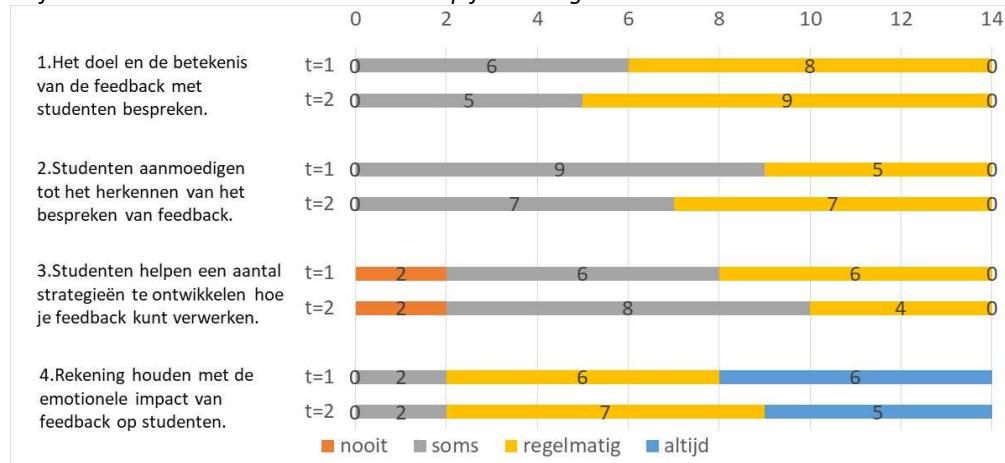
Noot. N = 14

Bij alle drie de thema's is nauwelijks verschil zichtbaar tussen t=1 en t=2; inzoomen op de items onder de thema's is daarom noodzakelijk. Het derde thema van de zelfevaluatie feedbackpraktijk, te weten de zelfevaluatie van de kwaliteit van het ontwerp van de feedback van de docenten, laat een opvallend resultaat zien. In maart en mei zijn de percentages op de scores 'soms' en 'regelmatig' vergelijkbaar, maar 'altijd' wordt minder vaak gescoord in mei dan in maart en 'nooit' wordt juist vaker gescoord in mei.

In figuur 5, 6 en 7 wordt ingezoomd op de drie thema's van de zelfevaluatie door de resultaten op de thema's uit te splitsen naar de items die onder deze thema's vallen, op de genoemde twee momenten.

Figuur 5

Zelfevaluatie van de visie van docenten op feedbackgeletterdheid van de studenten

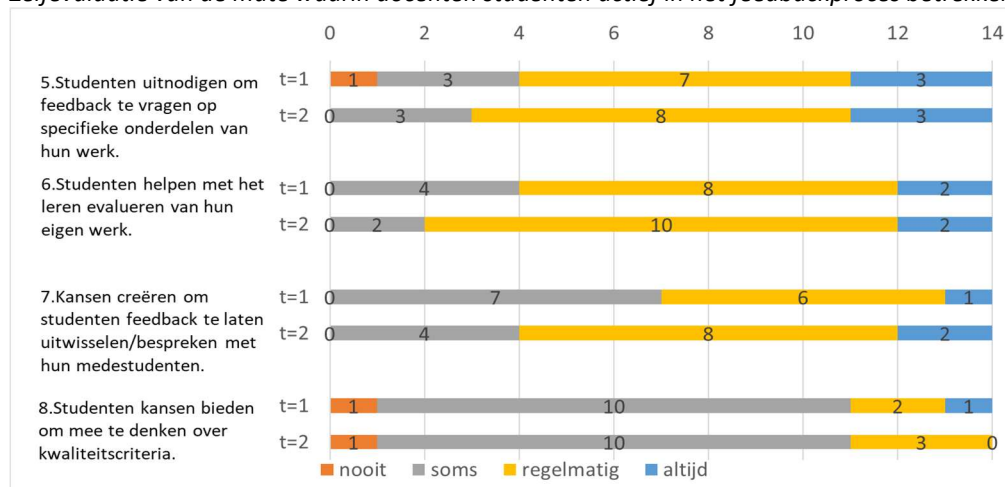


Noot. N = 14

In figuur 5 is te zien dat binnen het thema zelfevaluatie van de visie van docenten op de feedbackgeletterdheid van de studenten twee resultaten opvallen. Op het tweede item *studenten aanmoedigen tot het herkennen van het bespreken van feedback* geven vijf van de 14 docenten in maart aan dit regelmatig te doen. In mei geven zeven docenten aan dit regelmatig te doen. Post-it notes van docenten die het item aanmoedigen van studenten illustreren: "Actief benoemen wanneer feedback wordt gegeven." En "Uitspreken: nu gaat het over feedback." Op het derde item *studenten helpen een aantal strategieën te ontwikkelen hoe je feedback kunt verwerken* zijn ook opvallende resultaten zichtbaar. In maart geven zes van de 14 docenten aan dit regelmatig te doen; in mei zijn dit er vier. Toelichtingen van docenten in de vorm van Post-it notes bij dit item zijn ook heel wisselend: "Tijdens de lessen studieloopbaanbegeleiding aandacht besteden aan wat is feedback en hoe ga je hiermee om en hoe nu verder?", maar ook "Ik houd me (nog) niet bezig met strategieën om die feedback te verwerken."

Figuur 6

Zelfevaluatie van de mate waarin docenten studenten actief in het feedbackproces betrekken

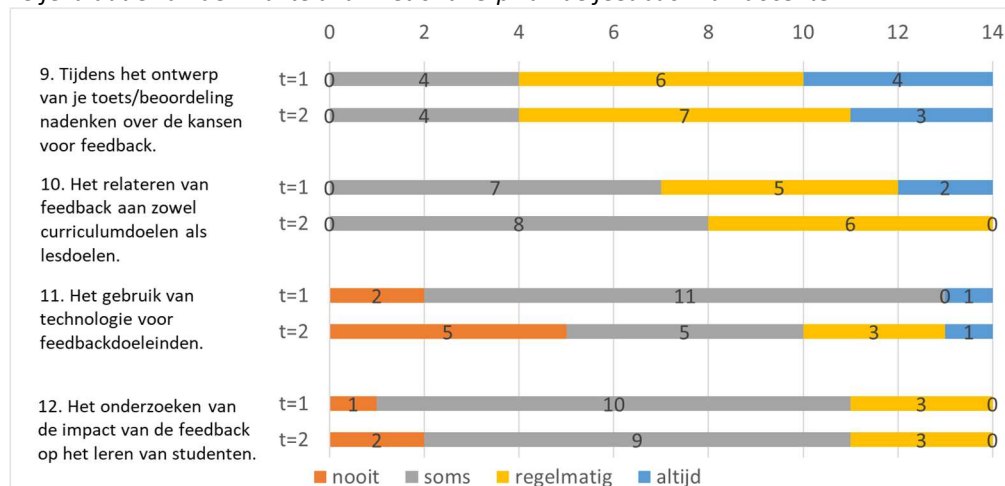


Noot. N=14

In figuur 6 is te zien dat binnen het thema zelfevaluatie van de mate waarin de docenten de studenten actief in het feedbackproces betrekken op het item *studenten helpen met het leren evalueren van hun eigen werk* op t=1 tien docenten aangeven dit regelmatig of altijd te doen. Op t=2 geven 12 docenten aan dit regelmatig of altijd te doen. Post-it notes bij dit item die laten zien wat docenten dan precies doen, zijn “Samen kritisch kijken naar het werk bij fase 1, en in fase 3 studenten tijd geven om zelf te evalueren en daarna te bespreken.”, “Feedback ook bespreken en hier acties aan koppelen.” En “Door kritische vragen te stellen, gaan studenten nadenken over het ingeleverde werk.” Op het item *kansen creëren om studenten feedback te laten uitwisselen/bespreken met medestudenten* scoren zeven docenten in maart regelmatig of altijd; in mei zijn dit er tien. Voorbeelden van gedrag wat docenten bij dit item hebben opgeschreven: “In de lessen geef ik ze ruimte om met elkaar te bespreken.” En “Elke les in samenwerkingsvormen leren en met elkaar uitwisselen.”

Figuur 7

Zelfevaluatie van de kwaliteit van het ontwerp van de feedback van docenten



Noot. N=14

Binnen het laatste thema van de zelfevaluatie feedbackpraktijk, namelijk de zelfevaluatie van de kwaliteit van het ontwerp van de feedback van de docent, is één opvallend resultaat. In figuur 7 is te zien dat in maart twee docenten aangeven nooit gebruik te maken van technologie voor feedbackdoeleinden, 11 docenten zeggen dit soms te doen en één docent doet dit altijd. Post-it notes van docenten die dit soms doen, zijn: “Ik gebruik heel soms een andere manier van feedback geven, door Padlet bijvoorbeeld.” En “Daar waar het kan, als het iets toevoegt.” In mei geven vijf docenten aan nooit technologie voor feedbackdoeleinden te gebruiken, vijf docenten soms, drie docenten regelmatig en één docent altijd. De docenten die nooit hebben ingevuld, geven bijvoorbeeld de volgende toelichting: “Ik vind feedback geven in een persoonlijk gesprek te waardevol.” Een andere docent heeft opgeschreven “Technologie – voorheen wel eens gebruikt, hier nog niet.”

Deelvraag 2: Wat kenmerkt het feedbackgedrag van de docenten in relatie tot directe collega's gedurende het leertraject?

Om de kenmerken van het feedbackgedrag van de docenten in kaart te brengen, hebben 11 docenten zeker één andere en in één geval twee andere docenten tijdens een les geobserveerd. Na elke observatie is een feedbackgesprek tussen de docenten gevoerd, waarvan geluidsopnames zijn gemaakt. Tabel 2 geeft, op basis van geluidsopnames van 11 feedbackgesprekken tussen docenten, de frequentie weer waarin de kenmerken van effectieve feedback en feedbackgedrag zoals vanuit de literatuur vastgesteld in de leerwerkkaart feedback zijn opgenomen, terugkwamen in de gesprekken. Met de resultaten uit tabel 2 kunnen de kenmerken van het feedbackgedrag tussen docenten worden beschreven.

Alle docenten geven feedback op vier niveaus. Negen van de 11 docenten die een collega geobserveerd hebben, geven feedback op proces. Voorbeelden van uitspraken hierover zijn: “Ik denk wel dat de vragen die je stelt soms een beetje suggestief zijn, zeg maar, je stuurt studenten met de vragen al heel veel in een bepaalde richting.” En “Of je bewust kiest voor het zelf uitleggen van theorie en wat de reden daarvan is dat je het alles zelf uitlegt?” Acht van de docenten geven feedback op taak; een uitspraak die dit illustreert: “Ik vond het wel over het algemeen een duidelijke les. Je hebt ze aan het werk gezet, ze waren serieus bezig het grootste deel van de tijd.” Eén docent had als leerdoel de vier niveaus van feedback inzetten bij het werken met studenten. Zij heeft voornamelijk feedback op deze taak die zij voor zichzelf gesteld had, ontvangen. Zeven docenten geven

feedback op zelfsturing van de geobserveerde docent en zeggen dan bijvoorbeeld “Hoe kun je die succeservaring nog een keer benoemen in de klas?” en “Is dat, zeg maar, dan hebben we het over dit leren van en met elkaar. Is dat ook een onderdeel van die strategie, dat ze daarom ook minder kans krijgen om feedback te geven of..?” Tenslotte wordt er vijf keer feedback op persoon gegeven; twee uitspraken die dit illustreren: “Verder deed je het gewoon hartstikke goed.” En “Ik heb jou gezien als een uitnodigende persoonlijkheid, open heb ik ook opgeschreven.”.

Tabel 2

Aantal keer waargenomen kenmerk feedbackgedrag in feedbackgesprekken

Kenmerk feedbackgedrag	Aantal fragmenten
Ik geef feedback op alle vier niveaus: taak, proces, zelfsturing en persoon	90
Ik kan ontvangen feedback op waarde schatten en actie ondernemen nav de ontvangen feedback	27
Ik sta open voor feedback en ben bereid om door de ontvangen feedback het maximale uit mijzelf te halen	17
Ik zet feedback in als startpunt; feedbackontvangers gaan aan de slag met de ontvangen feedback	16
Ik zet feedback in als gesprek en dus niet in als eenrichtingsverkeer	4
Ik zorg altijd voor een veilige omgeving om feedback te geven en ontvangen (in welke samenstelling dan ook)	0
Ik nodig anderen uit om feedback te vragen op specifieke onderdelen van hun werk	0
Ik houd rekening met de emotionele impact van feedback op anderen	0

Negen van de 11 docenten die feedback ontvangen hebben van een collega die hen geobserveerd heeft, benoemen acties naar aanleiding van de ontvangen feedback. De mate van detail van de beschreven acties varieerde. Zo zei een docent: “Dat is dan wel weer even mooi en goed om te horen dat ik daar nog beter op moet letten.” Een andere docent noemde de vervolgacties meer in detail: “Maar, dat ja, ik denk dat wij zo even het gesprek gaan voeren van wat zij van deze interventie vond, want dat deed op dat moment iets met de relatie.” Vier docenten reflecteren in het feedbackgesprek op de ontvangen feedback en hun eigen gedrag. Een uitspraak die dit illustreert: “Niet heel sterk, maar ik denk wel dat ik inderdaad..., dat is wel een goeie, om in het vervolg meer na mijn uitleg een keer gewoon een oefensom op het bord te zetten en ze het zelf te laten doen.” Twee docenten herkennen de ontvangen feedback, maar hebben geen vervolgacties benoemd in het gesprek.

In zeven van de 11 feedbackgesprekken blijkt uit fragmenten dat de feedbackontvanger open staat voor feedback. De feedbackontvangers bedanken voor de feedback en geven aan dat ze de feedback herkennen. Drie docenten geven aan het fijn te vinden om de feedback te krijgen, het te waarderen en geven aan dat het goed is om te weten wat de ander ziet en wat men zelf niet ziet. Eén docent zoekt naar verdieping van de feedback door hier vragen over te stellen. En één docent geeft aan wat ze heeft geleerd van het feedbackgesprek. Uitspraken die de docenten doen bij dit kenmerk zijn: “Oké ja, nou ja zie je, hoe jij dat ziet en wat ik niet zie. Nou, dat is wel goed om te weten.” En “Dat geeft voor mij heel veel aanknopingspunten om te kijken. Dus dat heb ik ieder geval zelf geleerd van dit gesprek.” Eén docent herkent de feedback maar geeft aan daar niets mee te doen. Wat verder opvalt bij dit kenmerk is dat in één gesprek de docent die geobserveerd heeft door deze observatie en de feedback die zij geeft zelf ook is aangezet tot reflectie op haar eigen handelen. In een ander gesprek vraagt de feedbackgever zelf ook om feedback ten aanzien van het gesprek.

In vier van de 11 feedbackgesprekken zet de observant feedback in als startpunt, door zelf vragen aan de geobserveerde te stellen naar aanleiding van de observaties. De geobserveerde docenten worden aangezet tot nadenken over het eigen handelen. In twee van de 11 feedbackgesprekken stelt de observant de vraag hoe de feedbackontvanger de volgende stap aan zou pakken. Fragmenten die dit illustreren: “Zou je ook nog die andere studenten die er wel waren, misschien nog een rol kunnen laten spelen in het aanspreken van studenten die er niet waren met betrekking tot hun houding?” En “Ik denk dat daar wel een verbeterpunt ligt. Meer rust brengen, mensen even laten denken.” Eén observant geeft de feedbackontvanger concrete adviezen ten aanzien van het handelen.

Twee van de 11 docenten die zijn geobserveerd, benoemen in de geluidsopname dat ze naar aanleiding van de observatie in gesprek gaan over de feedback. In twee van de 11 feedbackgesprekken hebben de docenten een gesprek over wat ze van het feedbackgesprek zelf vonden. Uit alle 11 geluidsopnames blijkt dat feedback is ingezet als gesprek; in twee geluidsopnames wordt dit expliciet benoemd. Een uitspraak die dit illustreert: “Dit is het feedbackgesprek wat X en ik zelf, ik ben Y, hebben naar aanleiding van mijn les en de opdracht die we gekregen hebben om elkaar feedback te geven.” In tabel 2 is tenslotte te zien dat drie kenmerken van

feedbackgedrag zoals vanuit de literatuur gedefinieerd in de leerwerkkaart feedback niet zijn waargenomen in de geluidsopnames van de feedbackgesprekken.

Deelvraag 3: Hoe ontwikkelt het feedbackgedrag van de docenten in relatie tot directe collega's zich gedurende het leertraject?

Als verdieping op de feedbackgesprekken zijn interviews gehouden met vier docenten. De onderzoeker nam als gespreksleidraad de kenmerken van feedbackgedrag uit de leerwerkkaart. Tabel 3 geeft weer op welke kenmerken van effectieve feedback en feedbackgedrag de docenten het gevoel hebben dat ze zich hebben ontwikkeld gedurende de looptijd van de interventie; een + geeft aan dat de docent vindt dat hij of zij zich heeft ontwikkeld en een – geeft aan dat de geïnterviewde vindt dat hij of zij zich niet heeft ontwikkeld. In de interviews is het twee keer voorgekomen dat wel over het kenmerk is gesproken, maar door de onderzoeker niet expliciet is doorgevraagd op ontwikkeling; dit is in tabel 3 weergegeven met 'niet bekend'.

Tabel 3

Ontwikkeling in kenmerken van feedbackgedrag

Kenmerk feedbackgedrag	Ontwikkeling op kenmerk feedbackgedrag (+ of -)			
	Docent 1	Docent 2	Docent 3	Docent 4
Ik sta open voor feedback en ben bereid om door de ontvangen feedback het maximale uit mijzelf te halen	+	+	+	+
Ik zet feedback in als gesprek en dus niet in als eenrichtingsverkeer	-	+	+	+
Ik houd rekening met de emotionele impact van feedback op anderen	-	-	+	+
Ik nodig anderen uit om feedback te vragen op specifieke onderdelen van hun werk	-	-	+	+
Ik kan ontvangen feedback op waarde schatten en actie ondernemen naar aanleiding van de ontvangen feedback	-	niet bekend	+	+
Ik zet feedback in als startpunt; feedbackontvangers gaan aan de slag met de ontvangen feedback	-	-	+	-
Ik geef feedback op alle vier niveaus: taak, proces, zelfsturing en persoon	-	+	niet bekend	-
Ik zorg altijd voor een veilige omgeving om feedback te geven en ontvangen (in welke samenstelling dan ook)	-	-	-	-

Alle vier de geïnterviewde docenten geven aan dat ze zich ontwikkeld hebben op het kenmerk open staan voor feedback en bereid zijn om door de ontvangen feedback het maximale uit zichzelf te halen. Uitspraken van docenten met betrekking tot deze ontwikkeling zijn: "Nou ja, ik merk wel dat als je er met een team mee bezig bent, dan weet je ook dat er meer draagvlak komt om die vragen dus te stellen." En "Dus, hè, dat er een setting gecreëerd wordt om elkaar feedback te geven, is denk ik ook wel fijn en belangrijk wanneer je dat lastig vindt". Op het kenmerk feedback inzetten als gesprek geven drie van de vier docenten aan dat ze zich ontwikkeld hebben; deze docenten zeggen er bewuster mee bezig te zijn. De uitspraak "Ja, ik was wel bewuster geworden van, hé collega X komt bij me langs en ik ga bij haar langs...even goed gaan kijken naar mijn vraagstelling." illustreert dit proces.

De vier docenten geven allen aan zich niet ontwikkeld te hebben op het kenmerk zorgen voor een veilige omgeving om feedback te geven en te ontvangen. Ze geven alle vier aan dat ze altijd al bewust of onbewust zorgen voor een veilige omgeving. Het antwoord van een docent op de vraag van de onderzoeker of hij zich heeft ontwikkeld op dit kenmerk en die geen ontwikkeling illustreert: "Hier durf ik wel van te stellen dat het antwoord, nee is omdat denk dat mijn grondhouding al zo is."

Deelvraag 4: Hoe reflecteren docenten op het feedback geven aan elkaar als belangrijk middel van het leertraject in relatie tot hun professionele groei?

In het learner report in bijlage 10 zijn de door de docenten genoemde leeropbrengsten en leeractiviteiten weergegeven en de frequenties waarin deze genoemd zijn. Tabel 4 is een samenvatting van de resultaten in bijlage 10 en geeft de frequentie weer van leeropbrengsten en leeractiviteiten binnen de vier domeinen van het model van professionele groei.

Tabel 4*Aantallen leeropbrengsten en leeractiviteiten in de het model van professionele groei*

Domein van professionele groei	Aantal leer-opbrengsten	Aantal leer-activiteiten	Totaal
Praktijkdomein: domein waarin geëxperimenteerd wordt, waar nieuwe dingen worden uitgetoetst. Dit kan in de klas of in de school plaats vinden.	8	9	17
Persoonlijke domein: bestaat uit het geheel van kennis, opvattingen en overtuigingen van de docent. Het persoonlijk domein wordt opgevat als de professionele identiteit	10	5	15
Extern domein: 'externe bron van informatie of stimulus': alle informatie die van buiten komt. Verschillende leerbronnen die benut kunnen worden	0	8	8
"Domein van consequenties: heeft betrekking op de veranderingen (bij de studenten, in het lesgeven of de omgang met collega's) die door de lerende kunnen worden waargenomen als gevolg van het experimenteren."	0	0	0

Vier van de 11 docenten geven als leeropbrengst in het praktijkdomein aan dat ze hebben geleerd dat gesprekstechnieken (luisteren, samenvatten en doorvragen) van belang zijn in het feedbackgesprek. Leeropbrengsten die ieder één keer genoemd waren, zijn de sfeer tijdens het gesprek, het voeren van een feedbackgesprek kort na de observatie, dat diepgang in een gesprek tijd kost en wederzijdse afstemming vraagt, dat een gestructureerd gesprek een fijne leidraad is en tenslotte, hoe exacter de observatie, hoe duidelijker de feedback is voor de ander. De negen benoemde leeractiviteiten die aan deze leeropbrengsten in het praktijkdomein hebben bijgedragen, zijn alle negen verschillend per docent. Zo geeft een docent aan dat de leeropbrengst is gerealiseerd door goed te luisteren en een andere noemt dat dit door focus op doel en feiten in het gesprek is gerealiseerd.

In het persoonlijke domein zijn alle tien leeropbrengsten één keer benoemd en deze verschillen per docent. Leeropbrengsten die deze diversiteit illustreren zijn: "Geleerd dat ik op mimiek en gedrag let tijdens het gesprek.", "Ik heb geleerd dat ik iets met de verkregen feedback moet doen." En "Ik heb geleerd dat ik minder moet praten." De vijf genoemde leeractiviteiten die aan deze leeropbrengsten hebben bijgedragen, zijn ook ieder één keer genoemd door docenten en zijn ook persoonlijk en reflectief van aard. Leeractiviteiten die zijn genoemd, zijn bijvoorbeeld: feedback positief beginnen, niet invullen voor de ander en het door een collega ontvangen gevoel om in zichzelf te geloven.

Opvallend is dat in het externe domein geen leeropbrengsten zijn benoemd, maar wel acht leeractiviteiten. De feedback van een collega docent wordt vier keer benoemd als leeractiviteit, gevolgd door de gesprekspartner die gesprekstechnieken (luisteren, samenvatten en doorvragen) toepast, welke twee keer is benoemd. Leeractiviteiten in het externe domein die beide één keer zijn benoemd, is de voorbereiding van het feedbackgesprek en de aanwijzingen die vooraf gegeven zijn voor het voeren van het feedbackgesprek.

Conclusie, discussie en aanbevelingen

Conclusie

Dit onderzoek heeft tot doel inzichtelijk te maken wat de bijdrage is van professionalisering van docenten, door middel van een leertraject waarin feedback geven aan elkaar een belangrijk middel is, op het feedbackgedrag van de docenten. De verwachting is dat dit leertraject op termijn positief bijdraagt aan de overgang naar een krachtige feedbackcultuur binnen Aeres MBO Ede, waarin de leerprestaties, motivatie en eigenaarschap bij studenten toenemen. De conclusies worden per deelvraag weergegeven.

Deelvraag 1 Hoe ontwikkelt het feedbackgedrag van docenten in relatie tot studenten zich gedurende het leertraject?

Samenvattend kan voor deelvraag 1 worden geconcludeerd dat het feedbackgedrag van docenten in relatie tot studenten, vanuit de perceptie van de docenten, zich zichtbaar ontwikkeld heeft op drie van de 12 items van de zelfevaluatie. De docenten lijken de studenten vaker aan te moedigen tot het herkennen en bespreken van feedback. Daarnaast helpen ze de studenten vaker met het leren evalueren van hun eigen werk en ze creëren vaker kansen om studenten feedback te laten uitwisselen en/of bespreken met hun medestudenten. Op zeven items van de zelfevaluatie zijn de scores op t=1 en t=2 nagenoeg gelijk of zelfs gelijk. Op twee items is sprake van een 'negatieve' ontwikkeling. In het ontwikkelen van strategieën voor het verwerken van feedback is een negatieve ontwikkeling zichtbaar. Mogelijk dat onduidelijkheid over de beschrijving van dit item van invloed is geweest op de scores in de zelfevaluatie. Een tweede 'negatieve' ontwikkeling is zichtbaar in het gebruik van technologie voor feedbackdoeleinden. Hier is geen duidelijke verklaring voor te geven.

De 12 items van de zelfevaluatie zijn in de vragenlijst per vier ondergebracht in een thema, hetgeen resulteert in drie thema's. Binnen deze drie thema's van de zelfevaluatie heeft er binnen het eerste thema, de visie van docenten op de feedbackgeletterdheid van studenten, nauwelijks een ontwikkeling plaats gevonden tussen t=1 en t=2. Vermoedelijk doordat het enige item met een positieve ontwikkeling uitgemiddeld wordt met het item met een 'negatieve' ontwikkeling. Er is een positieve ontwikkeling merkbaar in het tweede thema, de mate waarin docenten studenten actief betrekken in het feedbackproces; dit blijkt ook uit de conclusies op de afzonderlijke items in de vorige alinea. De kwaliteit van het feedbackontwerp, het derde thema van de zelfevaluatie, vertoont een 'negatieve' ontwikkeling. Dit wordt veroorzaakt door de 'negatieve' ontwikkeling in het gebruik van technologie voor feedbackdoeleinden.

Deelvraag 2 Wat kenmerkt het feedbackgedrag van de docenten in relatie tot directe collega's gedurende het leertraject?

De resultaten van *deelvraag 2* tonen aan dat docenten bij van Aeres MBO Ede in feedbackgesprekken lesobservaties feedback geven op alle vier niveaus, taak, proces, zelfsturing en persoon. Feedback op proces wordt het meest frequent gegeven, gevolgd door feedback op taak, zelfsturing en persoon. Een tweede kenmerk is dat docenten feedback waardevol vinden en er actie op ondernemen. Ook staan ze open voor feedback en zetten ze het in als startpunt. Deze drie kenmerken komen minder duidelijk naar voren in de gesprekken, mogelijk omdat ze gerelateerd zijn aan gedrag in de praktijk.

Uit de codering van de transcripten komt niet duidelijk naar voren dat feedback is ingezet als gesprek; in slechts vier fragmenten wordt dit expliciet benoemd. Uit alle 11 geluidsopnames blijkt echter wel dat feedback is ingezet als gesprek. Drie kenmerken van effectieve feedback en feedbackgedrag zijn niet waargenomen in de feedbackgesprekken. Het zorgen voor een veilige omgeving is niet in het gesprek waargenomen, maar gebeurde impliciet. Het kenmerk 'anderen uitnodigen om feedback te vragen' was niet relevant in de gesprekken. En 'rekening houden met de emotionele impact van feedback' doen docenten al van nature.

Deelvraag 3 Hoe ontwikkelt het feedbackgedrag van de docenten in relatie tot directe collega's zich gedurende het leertraject?

Uit de resultaten wordt geconcludeerd dat het feedbackgedrag van de vier geïnterviewde docenten zich heeft ontwikkeld op zeven van de acht gedefinieerde kenmerken van feedback. Alle vier de geïnterviewde docenten geven aan dat ze zich ontwikkeld hebben op het kenmerk open staan voor feedback en bereid zijn om door de ontvangen feedback het maximale uit zichzelf te halen. De docenten geven aan dat ze zich bewuster open zijn gaan stellen en feedback vragen aan collega's en studenten. Het helpt om hier als team mee bezig te zijn. Drie van de vier docenten geven aan zich ontwikkeld te hebben op feedback inzetten als gesprek; het gesprek wordt bewuster gevoerd.

Op drie kenmerken hebben twee van de vier docenten zich ontwikkeld, te weten 'rekening houden met de emotionele impact van feedback op anderen', 'anderen uitnodigen om feedback te vragen op specifieke onderdelen van het werk' en 'ontvangen feedback op waarde schatten en actie ondernemen naar aanleiding van de ontvangen feedback'. Op twee kenmerken, te weten feedback inzetten als startpunt waarbij feedbackontvangers aan de slag gaan met de ontvangen feedback en het kenmerk feedback geven op alle vier niveaus zegt één docent zich ontwikkeld te hebben. Op het zorgen voor een veilige omgeving om feedback te geven, zegt geen van de docenten zich ontwikkeld te hebben, omdat ze dit naar eigen zeggen altijd al doen.

Deelvraag 4 Hoe reflecteren docenten op het feedback geven aan elkaar als belangrijk middel van het leertraject in relatie tot hun professionele groei?

Uit de resultaten blijkt dat feedback heeft geleid tot leeropbrengsten in zowel het praktijk- als persoonlijk domein. In het *praktijkdomein* is de opbrengst het belang van diepgaande, gelijkwaardige feedbackgesprekken na observatie, waarbij effectieve gesprekstechnieken zoals luisteren, samenvatten en doorvragen cruciaal zijn. De leeractiviteiten die hebben bijgedragen aan deze leeropbrengst zijn feedback positief beginnen, luisteren en focussen op doel en feiten; gericht kijken naar de vraag van de ander helpt hierbij. Daarnaast is het van belang het feedbackgesprek direct of in ieder geval binnen korte tijd na de observatie te voeren.

In het *persoonlijke domein* variëren de leeropbrengsten per docent en hebben betrekking op de ontwikkeling van kennis, opvattingen en overtuigingen met betrekking tot feedback geven. De leeractiviteiten in het persoonlijk domein die hebben bijgedragen aan deze leeropbrengsten is de feedback die docenten hebben ontvangen ten aanzien van zijn of haar persoonlijk domein.

In het *externe domein* zijn enkel leeractiviteiten benoemd, met nadruk op gespreksvaardigheden zoals vragen stellen, doorvragen, attenderen, spiegelen en voorbeelden noemen. Voorbereiding en instructie voor

observaties zijn ook benoemd als leeractiviteit in het externe domein en vormen dus samen met de gesprekspartner de externe bronnen van informatie of stimulus waardoor geleerd is. De leeropbrengsten die de docenten bij deze leeractiviteiten hebben benoemd, zijn door de onderzoeker in het persoonlijke domein geplaatst, omdat de docenten iets over zichzelf geleerd hebben. Leeropbrengsten in het externe domein zijn volgens het model van Clarke en Hollingsworth (2002) gericht op de ontwikkeling van theoretische kennis en inzichten van docenten. Dit is een verklaring voor het feit dat er geen specifieke leeropbrengsten in het externe domein zijn geïdentificeerd.

Hoofdvraag: Hoe draagt het beschreven leertraject voor docenten, waarin het geven van feedback aan elkaar een belangrijk middel is, bij aan de ontwikkeling van het feedbackgedrag van deze docenten?

Samengevat heeft het leertraject voor docenten, gericht op het geven van feedback, positief bijgedragen aan hun feedbackgedrag. Dit gebeurde op verschillende manieren, waaronder het gezamenlijk definiëren van kwaliteitscriteria voor effectieve feedback en feedbackgedrag voor Aeres MBO Ede. Deze criteria werden vastgelegd in een leerwerkkaart en ingevuld door de docenten, waardoor ze inzicht kregen in hun huidige feedbackgedrag en ontwikkelpunten. De docenten oefenden feedback in de praktijk, werkten aan persoonlijke leerdoelen en leerden van feedbackgesprekken na observaties. Tijdens wekelijkse uitwisselingsmomenten werden feedbackervaringen gedeeld en van en met elkaar geleerd. Tenslotte deden de docenten kennis op over feedback bij formatief handelen tijdens de kick-off en een werksessie waarin de onderzoeker vier adviezen voor leerbevorderende feedback heeft toegelicht.

Discussie

De bedoeling van dit onderzoek was inzichtelijk te maken wat de bijdrage is van een leertraject, waarin feedback geven aan elkaar een belangrijk middel is, op de ontwikkeling van het feedbackgedrag van de docenten van Aeres MBO Ede. Bovenstaande conclusies bevestigen dat het leertraject zeker positief heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van het feedbackgedrag. Dit onderzoek is uitgevoerd in een periode van vier maanden. In deze periode heeft het feedbackgedrag van de docenten van Aeres MBO Ede zich positief ontwikkeld. Voortdurende aandacht voor het gedrag van de docenten en de ontwikkeling van hun feedbackkennis- en vaardigheden blijft echter nodig om deze cultuur verder te versterken, zoals benadrukt door Vanhoof en Speltincx (2022).

In het onderzoek zijn specifieke kenmerken van effectieve feedback en feedbackgedrag onderzocht, gerelateerd aan de situatie bij Aeres MBO Ede. De geringe omvang van de groep docenten in combinatie met de specifieke kenmerken van feedback van Aeres MBO Ede maakt dat de bevindingen van dit onderzoek moeilijker te generaliseren zijn naar andere docententeams binnen het mbo. Maar de bevindingen zijn waardevol voor het verbeteren van het feedbackproces bij Aeres MBO Ede.

Het feedbackgedrag van docenten bij Aeres MBO Ede toont overeenkomsten met de belangrijke aspecten van feedbackgeletterdheid, zoals beschreven door Kneyber et al. (2022). Ze zeggen de docenten ontvangen feedback op waarde te kunnen schatten en actie te ondernemen naar aanleiding van de ontvangen feedback. Ze geven ook aan open te staan voor feedback en bereid te zijn om door de ontvangen feedback het maximale uit zichzelf te halen en ze zetten feedback in als startpunt. Dit is van cruciaal belang, omdat feedbackgeletterdheid van docenten direct van invloed is op de ontwikkeling van de feedbackgeletterdheid bij studenten, zoals aangegeven door Winstone & Carless (2020).

Een van de kenmerken van feedback van Aeres MBO Ede die in het onderzoek is meegenomen, is de manier waarop feedback gegeven wordt. Hierbij is uitgegaan van de vier niveaus of onderwerpen waarop feedback gegeven kan worden van Hattie en Timperley (2007), te weten taak, proces, zelfsturing en persoon. Dochy en Segers (2022) benadrukken dat het belangrijk is dat de feedback wat inhoud betreft, concreet en bruikbaar is. En ze benadrukken het belang van timing van feedback. De timing heeft betrekking op het 'wanneer' en verwijst naar de tijdsperiode tussen het feedbackmoment en de gebeurtenis of prestatie waarop de feedback betrekking heeft (Gibbs & Simpson, 2004). De timing van de feedback is niet als kenmerk in het onderzoek naar feedbackgedrag binnen Aeres MBO Ede meegenomen, maar het belang van de timing van feedback is door de docenten wel benoemd als leeractiviteit in het praktijkdomein van het leerproces. Het was wellicht goed geweest om naast de vier niveaus van feedback van Hattie en Timperley (2007) aandacht te hebben voor timing en inhoud van feedback.

Het onderzoek richtte zich voornamelijk op twee van de vier domeinen van het model van professionele groei, het persoonlijke domein en het praktijkdomein. Gezien het doel van het leertraject, het samen leren en ontwikkelen in de praktijk, een logisch gevolg. Volgens Clarke en Hollingsworth (2002) ontstaat het meest krachtige leerproces als in alle vier domeinen geleerd wordt. Het ontbreken van leeractiviteiten in het domein van consequenties zou dan ook vragen op kunnen roepen over de algehele effectiviteit van het leertraject. Van Veen et al. (2010) noemen acht kenmerken van effectieve docentenprofessionalisering: relevantie voor dagelijks

werk, docentenbetrokkenheid bij het bepalen van de doelen, langdurige coaching, permanente ondersteuning, gericht op schoolteams, onderdeel van het totale schoolontwikkelingsbeleid, kennisdeling en onderzoekend leren met focus op studentenleerproces. Het leertraject voldeed aan al deze kenmerken, waardoor het effectief was voor Aeres MBO Ede-docenten.

De intentie van het ontwikkelen en implementeren van het leertraject feedback was om het feedbackgedrag van docenten te ontwikkelen door ze in de praktijk en met elkaar te laten leren en daarmee een basis te leggen voor een feedbackcultuur binnen Aeres MBO Ede. Deze doelen zijn met het leertraject zeker bereikt, zo blijkt uit de conclusies van dit onderzoek. Maar in de methode van onderzoek zijn ook enkele beperkingen opgemerkt.

Momenten van dataverzameling van het onderzoek waren onderdeel van het leertraject en het leren met elkaar, waardoor het moeilijk is om te beoordelen welke activiteiten buiten het leertraject om hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van het feedbackgedrag. Het was echter een bewuste keuze om de positieve bijdrage van het onderzoek aan de ontwikkeling van het feedbackgedrag te benutten. Uit de data die is verzameld in het onderzoek blijkt dat docenten het fijn vonden om met elkaar te leren. Uitspraken van docenten aan het eind van een focusgroep die dit illustreren: "Wat ik heb opgemerkt is eigenlijk bij alle groepen dat het niet zo was dat één persoon de samenvatting heeft gegeven; eigenlijk bijna iedereen kwam aan bod." En "Ik vond het prettig persoonlijk; er was cohesie en betrokkenheid binnen de groep en er was oprechte interesse op het onderwerp merkte ik."

Het onderzoek ging uit van professionalisering van docenten en om dit te onderzoeken zijn praktisch toepasbare instrumenten gebruikt. Er waren geen gevalideerde onderzoeksinstrumenten en coderingsschema's voor geluidsopnames en interviews beschikbaar. Desondanks zijn inspanningen gedaan om de interne validiteit te vergroten, zoals methodetriangulatie en het afstemmen van indicatoren met het docententeam.

Tijdens het hele onderzoek is getracht te werken volgens ethische principes; keuzes die dit illustreren: deelname aan het onderzoek was vrijwillig, de deelnemers is om geïnformeerde toestemming gevraagd en de procedure rondom anonimiteit is uitgelegd. Objectiviteit is gehandhaafd door data nauwkeurig, volledig en controleerbaar te verzamelen, bijvoorbeeld door gebruik te maken van video-opnames van focusgroepen en interviews in plaats van notities door de onderzoeker.

Het leertraject is ontwikkeld om het feedbackgedrag van het docententeam van Aeres MBO Ede te ontwikkelen. Het beperkte aantal geïnterviewde docenten en deelnemers kan de generaliseerbaarheid van de bevindingen beïnvloeden. Dit is echter gecompenseerd door methodetriangulatie, waarbij meerdere dataverzamelmethodeën zijn gebruikt.

Er is in dit onderzoek voor gekozen om de docenten zelf hun eigen feedbackpraktijk te laten evalueren. Dit sluit aan bij een leertraject wat tot doel heeft lerenden zich te laten ontwikkelen vanuit waar ze staan. Een zelfevaluatie sluit hier goed bij aan. De vragenlijst zelfevaluatie en de daaropvolgende focusgroep heeft de docenten inzicht gegeven in hun eigen feedbackpraktijk en de feedbackpraktijken van collega's. Door de korte tijd tussen de twee momenten van invullen, hield men focus op de zelfevaluatie en bleven docenten gericht op wat ze moesten leren en actief aan het leren. Het nadeel hiervan is wel dat er een korte ontwikkeltijd was. Enkele docenten hadden moeite met de schalen 'nooit' en 'altijd' in de zelfevaluatie, wat de effectiviteit van de vragenlijst als zelfevaluatie-instrument kan beïnvloeden. Hoewel de scores van de vragenlijst gebruikt zijn in dit onderzoek, benadrukken Winstone & Carless (2020) dat het in feite draait om het verkrijgen van inzicht in de eigen feedbackpraktijk en ontwikkelingen in de tijd, niet alleen om scores. Bij de interpretatie van de resultaten is dan ook met name naar de ontwikkeling op de items gekeken.

De feedbackgesprekken na de observaties zijn door de docenten als heel waardevol ervaren. De docenten hebben in deze gesprekken samen geleerd. Op basis van de geluidsopnames van de feedbackgesprekken waren sommige kenmerken van feedbackgedrag echter moeilijk te fragmenteren, waardoor de analyse beperkt was. In andere onderzoeken naar feedbackpraktijken worden interviews ingezet (Diggelen et al., 2016), of worden docenten in klassensituaties geobserveerd aan de hand van de observatielijst van Sol en Stokking (2008), gecombineerd met video-opnames (Gadellaa et al., 2012). Bergh et al., (2012) hebben in een onderzoek naar docent feedback video-observaties geanalyseerd aan de hand van een coderingsschema gebaseerd op de literatuur. In het onderzoek wat bij Aeres MBO Ede heeft plaats gevonden, stond het samen leren en ontwikkelen voorop; dit is dan ook de reden dat als instrument gekozen is voor de geluidsopnames in plaats van interviews of observatie in de klas.

Samengevat, het doel was om een leertraject te ontwikkelen waarin samen ontwikkelen in de praktijk centraal stond. Het onderzoek heeft een bijdrage geleverd aan het met en van elkaar leren. Hiermee is de gewenste basis voor een feedbackcultuur gelegd en een beweging tot verdere ontwikkeling van het feedbackgedrag in gang gezet. Het is dan ook belangrijk om bij de bevindingen de beperkingen van het onderzoek in het achterhoofd te houden en de waarde van het onderzoek voor Aeres MBO Ede te benadrukken.

Een van de praktijkvraagstukken die onopgelost zijn gebleven met het uitvoeren van dit onderzoek is de vraag hoe docenten het leren van en met elkaar ervaren hebben en wat hierin verbeterd zou kunnen worden. Een ander vraagstuk wat onopgelost is gebleven in dit onderzoek is in hoeverre de kenmerken van feedbackgedrag die niet door middel van geluidsopnames konden worden vastgesteld in praktijk kunnen worden waargenomen.

Aanbevelingen

Het leertraject feedback wat ontwikkeld en uitgevoerd is om het feedbackgedrag van het docententeam van Aeres MBO Ede te ontwikkelen is een succesvol leertraject geweest. Dit leertraject heeft een basis gelegd voor een feedbackcultuur binnen Aeres MBO Ede, welke tot doel heeft om de leerprestaties, motivatie en eigenaarschap bij studenten toe te laten nemen en daarmee de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en beter aan te laten sluiten bij de veranderende arbeidsmarkt en samenleving. Met dit leertraject is een onderbouwde start gemaakt voor de doorontwikkeling naar een krachtige feedbackcultuur waarin met elkaar wordt geleerd. Om dit te blijven stimuleren, is een vervolg nodig.

Aeres MBO Ede wil het leer- en ontwikkelproces van de studenten ondersteunen door ze binnen een formatieve leeromgeving feedback te geven. Het is daarom van belang om dit als docenten met elkaar ook te blijven doen. Het wordt dan ook aanbevolen om als school door te gaan met ontwikkelen met elkaar. Maar het verdient ook aanbeveling om dit te verbreden naar andere locaties van Aeres. Op de locatie Ede bevindt het vmbo zich naast het mbo; binnen Aeres VMBO Ede worden ook stappen gezet in het creëren van een formatieve leeromgeving met feedback en hierin kunnen beide locaties met en van elkaar leren. Ook verbreding naar andere mbo-locaties van Aeres in de omgeving, zoals Nijkerk en Velp wordt aanbevolen om vervolgens gezamenlijk op te trekken in de ontwikkeling van formatieve leeromgevingen met feedback en het bouwen aan feedbackculturen.

Aeres MBO Ede heeft samen met het werkveld hybride leeromgevingen gecreëerd voor de verschillende opleidingen. In hybride leren vindt een wisselwerking tussen werken en leren plaats en naast begeleiders vanuit de werkplek treden docenten op als beoordelaar en coach. Het is dan ook van belang om aandacht te houden voor het onderwerp feedback in relatie tot de hybride leeromgevingen en praktijkbegeleiders, om het leer- en ontwikkelproces van de studenten op de juiste manier ondersteunen.

Om als school door te gaan met het ontwikkelen met elkaar wordt aanbevolen om ook aandacht te hebben voor het feedbackgedrag van studenten. Een leerlijn feedback voor studenten moet worden ontwikkeld om hun feedbackvaardigheden te verbeteren. Ze moeten leren feedback te geven en te ontvangen, van zowel docenten als medestudenten en leren met feedback om te gaan. Het wordt aanbevolen om een leerwerkkaart feedback voor studenten over drie jaar te ontwikkelen.

Wat betreft het leertraject feedback is het raadzaam om de positieve ervaringen van docenten te benutten. De zinvolle leeractiviteiten moeten worden voortgezet en daarbij kan gestart worden met het verbeteren van de leerwerkkaart feedback. Door gezamenlijk de leerwerkkaarten van docenten te bespreken, kunnen prioriteiten voor de ontwikkeling van hun feedbackgedrag worden vastgesteld en plannen worden gemaakt om deze ontwikkeling te faciliteren. Het wordt ook aanbevolen om de zelfevaluatie van docenten in het nieuwe schooljaar voort te zetten. De vragenlijst moet aan het begin van het schooljaar en in het voorjaar opnieuw worden ingevuld en de uitkomsten zullen vervolgens met het hele team besproken moeten worden, gebruikmakend van de werkvorm Denken-delen-uitwisselen. Op deze manier raken ook nieuwe docenten betrokken bij het proces en krijgt het team inzicht in welke ontwikkelingen in feedbackgedrag van docenten nodig zijn en waar de prioriteiten liggen. Eventuele onduidelijkheden met betrekking tot het onderwerp 'studenten helpen om strategieën te ontwikkelen voor het verwerken van feedback' worden op deze manier weggenomen. Verder wordt aanbevolen om het gebruik van technologie voor feedback door docenten te bevorderen. Docenten moeten op de hoogte zijn van beschikbare tools en hoe ze deze kunnen gebruiken. Daarnaast moeten docenten doorgaan met lesobservaties en feedbackgesprekken. Elke docent moet minimaal twee keer per jaar door een collega worden geobserveerd, specifiek gericht op feedback. Deze observaties zullen worden uitgevoerd met behulp van de docentenobservatietool (DOT), die online beschikbaar is binnen Aeres. Na de observaties voeren docenten feedbackgesprekken en de resultaten van zowel de observaties als de gesprekken worden vast onderdeel van de persoonlijke overleggen en functioneringsgesprekken tussen docenten en teamleiders.

Om het eigenaarschap van docenten ten aanzien van het thema feedback en het leren van elkaar te vergroten, wordt tenslotte voorgesteld om een professionele leergemeenschap (PLG) op te zetten. Deze PLG zal bestaan uit docenten, mogelijk ook studenten, en de onderzoekende innovator/teamleider. Samen zullen ze het thema feedback binnen Aeres MBO Ede verder ontwikkelen door prioriteiten te stellen en een actieplan formuleren.

Referenties

- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 2002, 947-967.
- Dochy, F., & Segers, M. (2022). *Feedback met impact is dialoog*. Boom uitgevers.
- Doorewaard, H., Kil, A., & Van de Ven, A. (2019). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek: Een praktische handleiding*. Boom.
- Dove, G., Abildgaard, S.J., Mose Biskjaer, M., Brodersen Hansen, N., Christensen, B.T. & Halskov, K. (2018). Grouping notes through nodes: The function of Post-It notes in design team cognition. *Design Studies*, 2018(57), 112-134. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2018.03.008>
- Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback effects on students' writing motivation, process and performance* [Proefschrift]. Universiteit Utrecht.
- Ecorys. (2013). *Peer review in de praktijk* [Brochure]. Geraadpleegd op 30 augustus 2023, van <https://docplayer.nl/6398019-Peer-review-in-de-praktijk.html>
- Expertisecentrum Beroepsonderwijs. (2020, september). *Professionalisering docenten*. Canonberoeps-onderwijs.nl. Geraadpleegd op 12 juni 2022, van <https://canonberoepsonderwijs.nl/professionalisering-en-scholing-van-aanstaande-opleiders/professionalisering-docenten/>
- Gadellaa, N., Van Heeswijk, I., Hendriks, S., Schaapveld, A., Seppenwoolde, A., Vermeulen, M., & Vreugdenhil, A. (2012). *Mondelinge feedback en leerlingmotivatie in de klas: een verkenning met het oog op Didactisch Coachen* [Master Thesis]. Utrecht University
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds Met Press.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching theory and practice*, 8 (3), 381-391.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heijmans, J. (2006). *Groeien in je vak met collegiale visitatie*. E&S
- Kneyber, R., Sluijsman, D., Devid, V., & Wilde Lopez, B. (2022). *Formatief handelen: Van instrument naar ontwerp*. Phronese.
- Kools, Q. & Van Wessum, L (2020). 'En wat heb je geleerd?' Een model om in gesprek te gaan over professionalisering. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 41 (3), 193-201.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150.
- Lvdo. (z.d.). *Lesmateriaal mbo*. Geraadpleegd op 12 juni 2022, van <https://lvdo.nl/onderwijs/lesmateriaal-mbo/>
- MBO in 2030. (z.d.). *Over MBO in 2030*. Mboin2030.nl. Geraadpleegd op 26 mei 2022, van <https://mboin2030.nl/over-2030/>
- MBO Raad, (2015). *Het mbo in 2025: Manifest voor de toekomst van het middelbaar beroepsonderwijs*.
- MBO today (2022, 26 mei). *Ministerie werkt verder aan toekomstvisie voor mbo*. Mbo-today.nl. Geraadpleegd op 26 mei 2022, van <https://mbo-today.nl/ministerie-werkt-verder-aan-toekomstvisie-voor-mbo/>
- Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, (z.d.). *Wat is er bekend over de effecten van formatief evalueren bij leerlingen en bij docenten?* Kennisrotonde.nl. Geraadpleegd op 12 juni 2022, van <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/formatief-evalueren>
- Platform Praktijkontwikkeling Onderwijsmasters. (z.d.). *Anonimiseren: een dilemma bij praktijkgericht onderzoek*. Plpo.nl. Geraadpleegd op 23 augustus 2023, van <https://plpo.nl/2016/12/15/anonimiseren-een-dilemma-bij-praktijkgericht-onderzoek/>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). *Methoden en technieken van onderzoek*. Pearson Education.
- Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Phronese.
- Sol, Y.B., & Stokking, K.M. (2009). *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken. Interactie tussen docenten en leerlingen in het VO* (Rapport 09.01). Universiteit Utrecht.
- Studiemeesters. (z.d.). *Focusgroep samenstellen: zo selecteer je deelnemers*. Studiemeesters.nl. Geraadpleegd op 1 april 2023, van <https://www.studiemeesters.nl/studietips/focusgroep-samenstellen-zo-selecteer-je-deelnemers/>

- Van Amersfoort, W., Brouwer, C., Klaijnsen, A., Van der Meer, M., & Schobben, J. (2021). *Eindrapportage fase 2 voor een toekomstperspectief op het beroepsonderwijs in 2030* (Eindversie 17 oktober 2021). MBO in 2030.
- Van den Bergh, L., & Ros, A. (2012). Teacher feedback during active learning: Current practices in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*. 83(2),341-362. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02073.x>
- Van der Donk, C., & Van Lanen., B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Uitgeverij Coutinho.
- Van Diggelen, M.R., Thurlings, M.C.G., Van Weert, C., Morgan, C., & Tops, A. (2016). Opvattingen van docenten over leren, doceren en feedback in het Hoger Onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 34(1), 56-79.
- Vanhoof, S., & Speltinckx, G. (2022). *Feedback in de klas: Verborgen leerkanalen*. (8e druk). Uitgeverij Lannoo nv.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren* (december 2010). ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Van Wessum, L., & Kools, Q. (2019). *Professionele groei van leraren en andere onderwijsprofessionals*. Gompel&Svacina.
- Vermeulen, M. (2016). *Leren te organiseren* [Oratie]. Heerlen: Open Universiteit.
- Vernieuwonderwijs. (2021, 4 maart). *Vragenlijst Feedback*. Vernieuwonderwijs.nl. Geraadpleegd op 5 november 2022, van <https://www.vernieuwonderwijs.nl/vragenlijst-feedback/>
- Vernieuwonderwijs. (2019, 11 april). *Denken-Delen-Uitwisselen: één van de beste werkvormen*. Vernieuwonderwijs.nl. Geraadpleegd op 24 maart 2023, van <https://www.vernieuwonderwijs.nl/no-1-werkvorm-denken-delen-uitwisselen/>
- Visscher-Mittendorf, K. & Visscher-Voerman, I. (2019). Docent als coach van het leerproces. *Onderwijsinnovatie*. 2019 (juni).
- Voerman, L., & Faber, F. (2021). *Didactisch Coachen*. De Weijer Uitgeverij.
- William, D., & Leahy, S. (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk*. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Winston, N., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education: A leaning-focused approach*. Routledge.

Dankwoord

Met dit dankwoord wil ik mijn oprechte waardering en dankbaarheid uitspreken aan iedereen die heeft bijgedragen aan het tot stand komen van mijn thesis. Zonder de steun, begeleiding en bijdragen van velen zou dit onderzoek niet mogelijk zijn geweest. Allereerst wil ik mijn dank uitspreken aan Niek. Jouw begeleiding, expertise en aanmoediging hebben me enorm geholpen gedurende het hele onderzoeksproces. Ik wil ook medestudenten Rita en Doreen bedanken. Rita bedankt voor je altijd luisterende oor en klankbord en Doreen, het heeft mij enorm geholpen om samen de stappen naar een goedgekeurd onderzoeksvoorstel te zetten. Patrick bedankt voor je betrokkenheid als opdrachtgever en je steun als mijn leidinggevende. Bedankt voor je vertrouwen in mijn kunnen. Daarnaast wil ik mijn dank uitspreken aan de docenten uit mijn team; jullie tijd en deelname hebben bijgedragen aan waardevolle resultaten die in mijn onderzoek zijn verwerkt. Tot slot wil ik mijn waardering uitspreken voor mijn familie. Ma, bedankt voor de gelegenheid die je me tijdens deze zomervakantie op Terschelling gaf om in de bibliotheek van het eiland aan mijn thesis te werken en als zorgzame moeder bedankt voor je voortdurende aandacht voor mijn welzijn. Lieve Fiene, Leon en Cinthe, bedankt voor alle tijd die jullie me gaven om aan mijn studie te werken en mijn thesis te schrijven; ik was niet altijd even gezellig. En tot slot Wilco, bedankt voor je onverminderde steun en voor het geven van de ruimte om mijn ambitie te verwezenlijken.

Bijlagen

Bijlage 1: Ontwerp en uitwerking interventie leertraject feedback

Het leertraject feedback is uitgewerkt aan de hand van het ontwerpproces voor formatief handelen zoals beschreven door Kneyber et al. (2022):

1. Formuleren van het eindpunt, oftewel hoofddoel; voor Aeres MBO Ede is dit de ontwikkeling van een feedbackcultuur. Het einddoel is beschreven in de leerwerkkaart feedback (bijlage 2).
2. Bepalen van de beoordelingsvorm; voor docenten wordt reflectie op de ontwikkeling van feedbackgedrag onderdeel van hun functioneringsgesprek en docenten leggen een persoonlijk portfolio aan.
3. Kenniskaart maken; voor Aeres MBO Ede is dit de leerwerkkaart voor feedback (bijlage 2). In deze leerwerkkaart is de opbouw naar het gewenste niveau van feedbackgedrag (criteria) en het hoofddoel zichtbaar. In een werksessie zijn de docenten in dialoog gegaan over deze criteria en vervolgens zijn ze vastgesteld. De criteria zijn bepaald aan de hand van literatuur.
4. Globale planning voor kennisverwerving maken. Voor het gehele leertraject wordt twee jaar uitgetrokken; dit is gebaseerd op ervaringen met dergelijke leertrajecten (Vanhoof & Speltincx, 2022).
5. Proces van formatief handelen voorbereiden. In het geval van het leertraject gaat dit over het aanleren van de kennis en vaardigheden met betrekking tot feedback. Dit gebeurt door middel van een workshop formatief handelen, door oefening in de eigen onderwijspraktijk en gezamenlijke momenten van uitwisseling met het hele docententeam. Hierbij werkt iedere docent vanuit zijn of haar persoonlijke leerdoelen uit de leerwerkkaart feedback.
6. Vormgeven van het feedbackproces; docenten geven elkaar onderling feedback en geven zichzelf feedback.

De uitkomst van bovenstaande stappen is verwerkt in een Persoonlijk Ontwikkelplan Feedback, een handleiding en instructie voor de docenten als deelnemers van het leertraject. Binnen Aeres MBO Ede wordt voor studenten ook gewerkt met een POP en een van de belangrijkste onderdelen van het POP zijn de leerwerkkaarten. Deze leerwerkkaarten worden gebruikt om de beroepsgerichte ontwikkeling van studenten in kaart te brengen. Voor het leertraject is naast een POP ook leerwerkkaart feedback voor de docenten ontwikkeld, zie bijlage 2.

Bijlage 2: Leerwerkkaart feedback

AERES
MBO
EDE

Leerwerkkaart: Feedback

Beschrijving: Als docenten van Aeres MBO Ede hebben we een zelfde visie op feedback en we zijn trots op onze feedbackcultuur. Feedback kan in alle openheid en veiligheid gegeven worden; tussen docenten en studenten, maar ook tussen collega's onderling. We zien feedback als gesprek en startpunt van leren en geven feedback op taak, proces en zelfsturing. We denken na over het ontwerp van het feedbackproces in ons onderwijs, we betrekken studenten in het feedbackproces en leren studenten en elkaar om feedback te zoeken, te begrijpen en het om te zetten in actie. We zien onszelf en studenten als feedbackgevers en -zoekers.

Start	Waar sta ik nu?	Tussendoelen	Waar sta ik nu?	Einddoel
Algemeen feedback				
Ik zet feedback in als eenrichtingsverkeer		Ik zet feedback gedeeltelijk in als gesprek en nog gedeeltelijk als eenrichtingsverkeer		Ik zet feedback in als gesprek en dus niet in als eenrichtingsverkeer
Ik zet feedback niet in als startpunt; feedbackontvangers gaan nog niet meteen aan de slag met de ontvangen feedback		Ik zet feedback meestal in als startpunt; feedbackontvangers gaan meestal aan de slag met de ontvangen feedback		Ik zet feedback in als startpunt; feedbackontvangers gaan aan de slag met de ontvangen feedback
Ik geef niet bewust feedback op vier niveaus: taak, proces, zelfsturing en persoon		Ik geef feedback op twee van de vier niveaus: taak, proces, zelfsturing en persoon		Ik geef feedback op alle vier niveaus: taak, proces, zelfsturing en persoon
Ik ben niet actief bezig met de zorg voor een veilige omgeving om feedback te geven en ontvangen (in welke samenstelling dan ook)		Ik zorg meestal voor een veilige omgeving om feedback te geven en ontvangen (in welke samenstelling dan ook)		Ik zorg altijd voor een veilige omgeving om feedback te geven en ontvangen (in welke samenstelling dan ook)
Ik sta niet open voor feedback en ben niet bereid om door de ontvangen feedback het maximale uit mijzelf te halen		Ik sta meestal open voor feedback en ben dan ook bereid om door de ontvangen feedback het maximale uit mijzelf te halen		Ik sta open voor feedback en ben bereid om door de ontvangen feedback het maximale uit mijzelf te halen
Ik nodig anderen niet uit om feedback te vragen op specifieke onderdelen van hun werk		Ik nodig anderen meestal uit om feedback te vragen op specifieke onderdelen van hun werk		Ik nodig anderen uit om feedback te vragen op specifieke onderdelen van hun werk
Ik kan ontvangen feedback nog niet op waarde schatten		Ik kan ontvangen feedback meestal op waarde schatten		Ik kan ontvangen feedback op waarde schatten en actie ondernemen nav de ontvangen feedback
Ik houd geen rekening met de emotionele impact van feedback op anderen		Ik houd meestal rekening met de emotionele impact van feedback op anderen		Ik houd rekening met de emotionele impact van feedback op anderen
Feedback in relatie tot studenten				
Ik bespreek het doel en de betekenis van feedback niet met studenten		Ik bespreek het doel en de betekenis van feedback meestal met studenten		Ik bespreek het doel en de betekenis van feedback altijd met studenten
Ik moedig studenten niet aan tot het herkennen van het bespreken van feedback		Ik moedig studenten meestal aan tot het herkennen van het bespreken van feedback		Ik moedig studenten aan tot het herkennen van het bespreken van feedback,
Ik help studenten niet om een aantal strategieën te ontwikkelen hoe ze feedback kunnen verwerken		Ik help studenten meestal een aantal strategieën te ontwikkelen hoe ze feedback kunnen verwerken		Ik help studenten een aantal strategieën te ontwikkelen hoe ze feedback kunnen verwerken
Ik help studenten niet met het leren evalueren van hun eigen werk		Ik help studenten meestal met het leren evalueren van hun eigen werk		Ik help studenten met het leren evalueren van hun eigen werk
Ik creëer geen kansen om studenten feedback te laten uitwisselen/bespreken met hun medestudenten		Ik creëer meestal kansen om studenten feedback te laten uitwisselen/bespreken met hun medestudenten		Ik creëer kansen om studenten feedback te laten uitwisselen/bespreken met hun medestudenten
Ik laat de studenten niet meedenken over kwaliteitscriteria		Ik laat studenten meestal meedenken over kwaliteitscriteria		Ik laat de studenten structureel meedenken over kwaliteitscriteria
Ik denk tijdens het ontwerp van mijn toets/beoordeling/product niet na over de kansen voor feedback		Ik denk tijdens het ontwerp van mijn toets/beoordeling/product meestal na over de kansen voor feedback		Ik denk tijdens het ontwerp van mijn toets/beoordeling/product na over de kansen voor feedback
Ik relateer feedback niet aan zowel curriculumdoelen als lesdoelen		Ik relateer feedback meestal aan zowel curriculumdoelen als lesdoelen		Ik relateer feedback aan zowel curriculumdoelen als lesdoelen
Ik gebruik geen technologie (Mentimeter, Google forms, video- of audiofeedback etc) voor feedbackdoeleinden		Ik gebruik soms technologie (Mentimeter, Google forms, video- of audiofeedback etc) voor feedbackdoeleinden		Ik gebruik regelmatig technologie (Mentimeter, Google forms, video- of audiofeedback etc) voor feedbackdoeleinden.
Ik onderzoek de impact van feedback op het leren van studenten niet		Ik onderzoek de impact van feedback op het leren van studenten meestal		Ik onderzoek de impact van feedback op het leren van studenten

Bijlage 3: Consistentieschema

Onderzoeksvraag: Hoe draagt het beschreven leertraject voor docenten, waarin het geven van feedback aan elkaar een belangrijk middel is, bij aan de ontwikkeling van het feedbackgedrag van deze docenten?				
Onderzoeksvraag en deelvragen	Variabele/construct	Meetinstrument	Data-analyse (wat en hoe)	Resultaat
1. Hoe ontwikkelt het feedbackgedrag van docenten in relatie tot studenten zich gedurende het leertraject?	Feedbackgedrag docent	A. Op twee momenten: vragenlijst zelfevaluatie feedbackpraktijk docenten gebaseerd op de lijst van Winstone en Carless (2020) B. Na de zelfevaluatie feedbackpraktijk volgt een focusgroep om de resultaten van de zelfevaluatie te verdiepen en te achterhalen waarom de docenten bepaalde scores gegeven hebben. Bij de focusgroep wordt voor de verdieping gebruik gemaakt van de werkvorm Denken-delen-uitwisselen, gevolgd door een plenaire uitwisseling	A. De kwantitatieve data die de vragenlijsten opleveren, worden verwerkt in Excel; weergave van frequenties van de scores B. Uitkomsten van de werkvorm Denken-delen-uitwisselen fragmenteren en inductief coderen op basis van de onderdelen van de vragenlijst zelfevaluatie	A+B. Inzicht in de ontwikkeling van de eigen feedbackpraktijk van docenten: de visie op feedbackgeletterdheid van studenten, de mate waarin de docenten hun studenten actief in het feedbackproces betrekken en de kwaliteit van het ontwerp van de feedback van docenten. Vanuit eigen perspectief van de docent op eigen handelen.
2. Wat kenmerkt het feedbackgedrag van de docenten in relatie tot directe collega's gedurende het leertraject?	Feedbackgedrag docent-directe collega	C. Participerende observaties van de manier waarop docent A docent B na afloop van de les feedback geeft. Van het gesprek wordt een geluidsopname gemaakt.	C. Geluidsopnames van de gesprekken transcriberen, fragmenteren en coderen aan de hand van de kwaliteitscriteria voor feedback afgestemd met het team (zie leerwerkkaart feedback) => operationalisatie van het concept feedback vanuit theoretisch kader	C. Inzicht in de kenmerken van het feedbackgedrag van docenten onderling
3. Hoe ontwikkelt het feedbackgedrag van de docenten in relatie tot directe collega's zich gedurende het leertraject?	Feedbackgedrag docent	D. Verdiepende interviews met 4 docenten om te onderzoeken hoe het feedbackgedrag van docenten zich heeft ontwikkeld, rekening houdend met de operationalisatie van het concept feedback vanuit het theoretisch kader	D. Interviews transcriberen, fragmenteren en coderen aan de hand van de kwaliteitscriteria voor feedback afgestemd met het team (zie leerwerkkaart feedback) => operationalisatie van het concept feedback vanuit theoretisch kader	D. Inzicht in de ontwikkeling van het feedbackgedrag van docenten onderling
4. Hoe reflecteren docenten op feedback geven aan elkaar als belangrijk middel van het leertraject in relatie tot hun professionele groei	Professionele groei	E. Focusgroepen aan het einde van het leertraject. Bij de focusgroep wordt gebruik gemaakt van de werkvorm van Kools en Van Wessum: leeropbrengsten en leeractiviteiten bij deze leeropbrengsten verzamelen gevolgd door plenaire uitwisseling	E. Uitkomsten van de werkvorm fragmenteren en betekenisvolle elementen selecteren. Thematische analyse op basis van de vier domeinen.	E. Reflectie van docenten op onderdelen van het leertraject en domeinen waarin professionele groei heeft plaatsgevonden.

Bijlage 4: Zelfevaluatie feedbackpraktijk docent

Hoe ziet jouw feedbackpraktijk eruit?

Dominique Sluijsmans | sluijsmans.net

Hoe vaak doe je het volgende in jouw onderwijspraktijk?¹

	Nooit 1	Soms 2	Regelmatig 3	Altijd 4
1. Het doel en de betekenis van de feedback met studenten bespreken.				
2. Studenten aanmoedigen tot het herkennen van het bespreken van feedback, buiten de summatieve feedback op geschreven werk.				
3. Studenten helpen een aantal strategieën te ontwikkelen hoe je feedback kunt verwerken.				
4. Nadenken over de emotionele impact van feedback op studenten.				
5. Studenten uitnodigen om feedback te vragen op specifieke onderdelen van hun werk.				
6. Studenten helpen met het leren evalueren van hun eigen werk.				
7. Kansen creëren om studenten feedback te laten uitwisselen/bespreken met hun medestudenten.				
8. Studenten kansen bieden om mee te denken over kwaliteitscriteria.				
9. Tijdens het ontwerp van je toets/beoordeling nadenken over de kansen voor feedback.				
10. Het relateren van feedback aan zowel curriculumdoelen als lesdoelen.				
11. Het gebruik van technologie voor feedbackdoeleinden.				
12. Het onderzoeken van de impact van de feedback op het leren van studenten.				

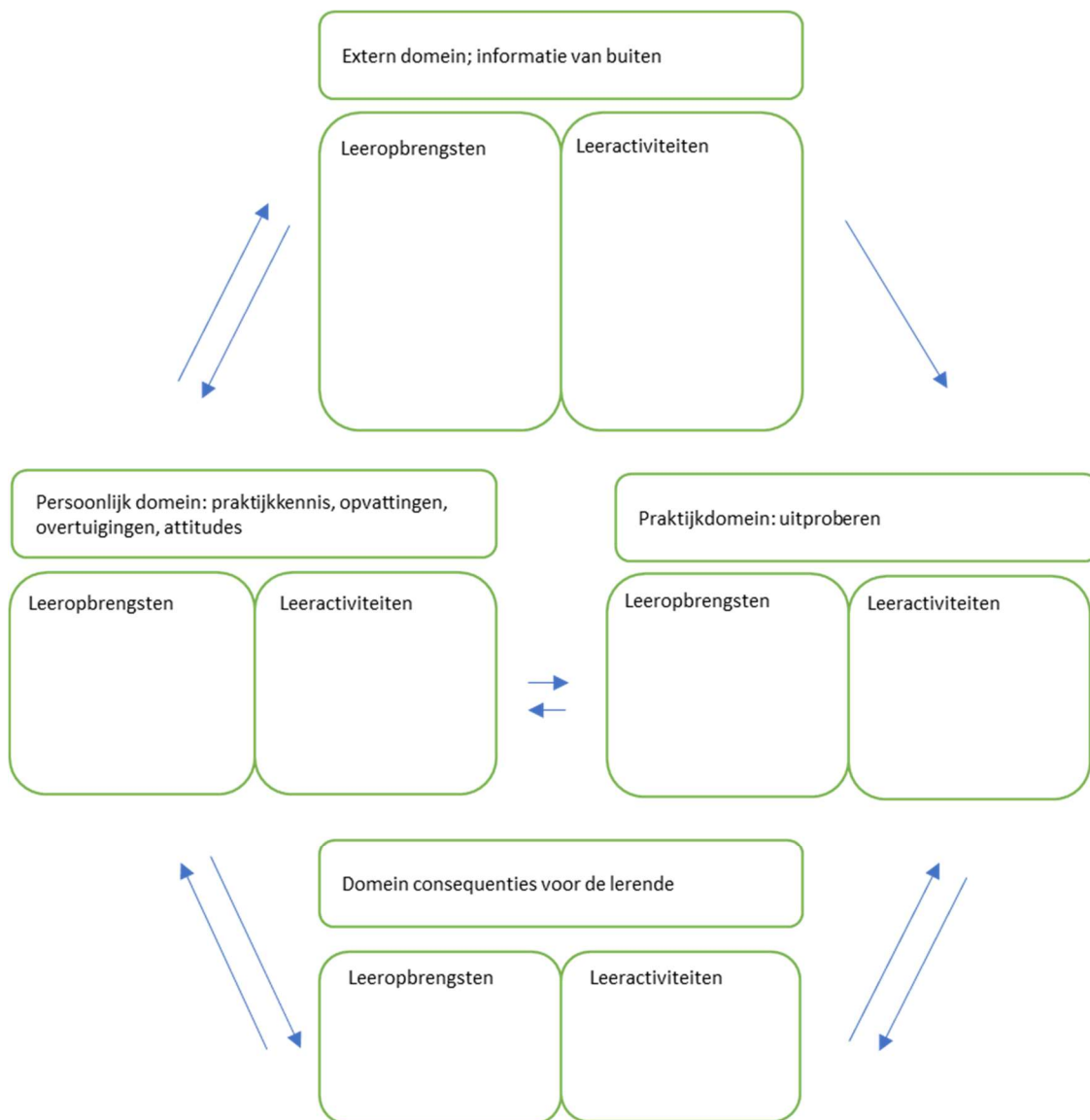
- De items 1 t/m 4 verwijzen naar de zelfevaluatie van jouw visie op feedbackgeletterdheid van studenten.
- De items 5 t/m 8 verwijzen naar de zelfevaluatie van de mate waarin je jouw studenten actief in het feedbackproces betreft.
- De items 8 t/m 12 verwijzen naar de zelfevaluatie van de kwaliteit van het ontwerp van jouw feedback.

¹ Uit: Carless, D., & Winstone, N. (2019, p. 178). *Designing effective feedback processes in higher education*. London: Routledge. Waar studenten staat, kan ook leerlingen worden gelezen.

Bijlage 5: Opbouw leertraject met interventies en dataverzameling voor onderzoek

Planning	Onderdeel leertraject	Interventies	Dataverzameling voor onderzoek
September 2022	Bijeenkomst 1 Kick off (2 uren)	Formatieve workshop introductie formatief handelen en feedback met werkvorm feedback geven; alle docenten Alle docenten ontvangen een notitieboekje voor het opschrijven van zogenaamde 'gouden- en oeps-momenten' als het gaat om ervaringen met feedback	
Februari 2023	Bijeenkomst 2 Persoonlijk plan (2 uren)	In werksessie met alle docenten de criteria (tussen- en einddoelen) in leerwerkkaart feedback bespreken en vaststellen Na bijeenkomst 2 in eigen tijd: Leerwerkkaart individueel invullen door docenten Na bijeenkomst 2 in eigen tijd: Persoonlijk ontwikkelplan (POP) individueel maken door docenten	
Maart 2023			
April 2023			Zelfevaluatie feedbackpraktijk docent (deelvraag 1)
April 2023	Bijeenkomst 3 Tussentijdse evaluatie met alle docenten (2 uren)	1. Delen van 'gouden'- en 'oeps'-momenten en door middel van werkvormen oefenen met feedback geven 2. Toelichting vier adviezen feedback door innovator 3. Instructie uitvoering collegiale observaties	Focusgroep feedbackpraktijk docenten (deelvraag 1)
Mei 2023			Zelfevaluatie feedbackpraktijk docent (deelvraag 1)
Mei 2023			Focusgroep feedbackpraktijk docenten (deelvraag 1)
Juni 2023	Bijeenkomst 4 Afsluiting (2 uren)	Ter voorbereiding: Leerwerkkaart individueel invullen door docenten Eindevaluatie van het leertraject en reflectie op leerprocessen	Focusgroep reflectie leerproces feedback (dv 4); in bijeenkomst 4 aansluitend aan eindevaluatie
Maart – mei 2023	Tussen de bijeenkomsten	<i>Docenten oefenen feedbackvaardigheden in de praktijk:</i> - met studenten tijdens de contactmomenten - met collega's door het voeren van een feedbackgesprek na observatie in de onderwijspraktijk door een collega	
Mei-juni 2023			Observaties feedbackgesprekken docenten aan de hand van geluidsopnames na collegiale observatie (deelvraag 2)
Mei 2023			Diepte-interviews feedback-gesprekken (deelvraag 3)
Maart – mei 2023		<i>Docenten vergaren kennis door middel van:</i> - het bestuderen van bronnen - mogelijkheid tot deelname aan Feedbackcongres van Toetsrevolutie	
Maart – mei 2023		Wekelijkse terugkerende uitwisselingsmomenten van een uur om feedbackervaringen ('gouden'- en 'oeps'-momenten) te delen en van en met elkaar te leren	

Bijlage 6: Model van professionele groei als learner report (Wessum & Kools, 2019)



Bijlage 7: Frequenties scores zelfevaluatie feedbackpraktijk

Item zelfevaluatie feedbackpraktijk	14-3-2023				30-5-2023			
	Nooit	Soms	Regelmatig	Altijd	Nooit	Soms	Regelmatig	Altijd
<i>Zelfevaluatie van jouw visie op feedbackgeletterdheid van de studenten</i>								
1. Het doel en de betekenis van feedback met studenten bespreken	0	6	8	0	0	5	9	0
2. Studenten aanmoedigen tot het herkennen van het bespreken van feedback.	0	9	5	0	0	7	7	0
3. Studenten helpen een aantal strategieën te ontwikkelen hoe je feedback kunt verwerken.	2	6	6	0	2	8	4	0
4. Rekening houden met de emotionele impact van feedback op studenten.	4	2	6	6	0	2	7	5
<i>Zelfevaluatie van de mate waarin je jouw studenten actief in het feedbackproces betreft</i>								
5. Studenten uitnodigen om feedback te vragen op specifieke onderdelen van hun werk.	1	3	7	3	0	3	8	3
6. Studenten helpen met het leren evalueren van hun eigen werk.	0	4	8	2	0	2	10	2
7. Kansen creëren om studenten feedback te laten uitwisselen/ bespreken met hun medestudenten.	0	7	6	1	0	4	8	2
8. Studenten kansen bieden om mee te denken over kwaliteitscriteria.	1	10	2	1	1	10	3	0
<i>Zelfevaluatie van de kwaliteit van het ontwerp van jouw feedback</i>								
9. Tijdens het ontwerp van je toets/beoordeling nadenken over de kansen voor feedback.	0	4	6	4	0	4	7	3
10. Het relateren van feedback aan zowel curriculumdoelen als lesdoelen.	0	7	5	2	0	8	6	0
11. Het gebruik van technologie (bijv. Mentimeter, Google forms, video- of audiofeedback etc) voor feedbackdoeleinden	2	11	0	1	5	5	3	1
12. Het onderzoeken van de impact van de feedback op het leren van studenten	1	10	3	0	2	9	3	0

Bijlage 8: Coderingsschema geluidsopnames deelvraag 2

Kenmerken effectieve feedback en feedbackgedrag	
Ik zet feedback in als gesprek en dus niet in als eenrichtingsverkeer	A
Ik zet feedback in als startpunt; feedbackontvangers gaan aan de slag met de ontvangen feedback	B
Ik geef feedback op alle vier niveaus: taak, proces, zelfsturing en persoon	C
Ik zorg altijd voor een veilige omgeving om feedback te geven en ontvangen (in welke samenstelling dan ook)	D
Ik sta open voor feedback en ben bereid om door de ontvangen feedback het maximale uit mijzelf te halen	E
Ik nodig anderen uit om feedback te vragen op specifieke onderdelen van hun werk	F
Ik kan ontvangen feedback op waarde schatten en actie ondernemen nav de ontvangen feedback	G
Ik houd rekening met de emotionele impact van feedback op anderen	H

Bijlage 9: Coderingsschema verdiepende interviews deelvraag 3

Kenmerken feedbackgedrag	Code	Ontwikkeling (+ of -)
Ik zet feedback in als gesprek en dus niet in als eenrichtingsverkeer	A	A+ of A-
Ik zet feedback in als startpunt; feedbackontvangers gaan aan de slag met de ontvangen feedback	B	B+ of B-
Ik geef feedback op alle vier niveaus: taak, proces, zelfsturing en persoon	C	C+ of C-
Ik zorg altijd voor een veilige omgeving om feedback te geven en ontvangen (in welke samenstelling dan ook)	D	D+ of D-
Ik sta open voor feedback en ben bereid om door de ontvangen feedback het maximale uit mijzelf te halen	E	E+ of E-
Ik nodig anderen uit om feedback te vragen op specifieke onderdelen van hun werk	F	F+ of F-
Ik kan ontvangen feedback op waarde schatten en actie ondernemen nav de ontvangen feedback	G	G+ of G-
Ik houd rekening met de emotionele impact van feedback op anderen	H	H+ of H-

Bijlage 10: Learner report leeropbrengsten en leeractiviteiten leertraject feedback

