

Effectieve feedback

Praktijkgericht onderzoek naar:

Het geven van effectieve feedback tijdens taallessen in groep 4 t/m 8.

Femke Dijkman

studentnummer: 951229001

Katholieke Pabo Zwolle

Thesisbegeleider: mevr. G. Koster

Zwolle, mei 2019

Voorwoord

Dit onderzoek is uitgevoerd op een openbare basisschool in Steenwijk. Het betreft een school met circa 180 leerlingen die in de afgelopen jaren multicultureel is geworden. Het team is ambitieus, wil graag met de tijd mee gaan en staat positief tegenover innovaties binnen de school. Om die reden is er bij dit onderzoek rekening gehouden met het concept en de visie die de school graag wil uitdragen: school voor nieuwsgierige kinderen.

Allereerst wil ik graag een dankwoord uitspreken aan de begeleidster op deze school: Willeke Mos. Zij heeft mij voor dit onderzoek van veel informatie kunnen voorzien en bleef betrokken bij het proces. Daarbij kreeg ik alle ruimte om met dit onderzoek de richting te kiezen dat bij mijn eigen interesses lag en bij die van de school. Willeke heeft een grote bijdragen gehad in het betrekken van het team.

Ook mijn thesisbegeleidster, Grethe Koster, zou ik graag willen bedanken. Gedurende dit schooljaar heeft zij alle stappen met mij doorgenomen wat heeft geleid tot dit eindresultaat. Voor iedere vraag kon ik bij haar terecht. Het was fijn om input te krijgen van iemand met zoveel ervaring op het gebied van (praktijk) onderzoek.

Tot slot wil ik benadrukken dat dit onderzoek een langlopend traject was en daarmee diepe indruk om mij heeft gemaakt. Het heeft mijn communicatieve vaardigheden binnen het team versterkt en het gevoel gegeven dat ik echt iets kon bijdragen binnen de school. Zelf ben ik dan ook erg trots op het resultaat van deze bachelorthesis.

Femke Dijkman,
2 mei 2019, Zwolle.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	5
1. Introductie.....	6
1.1 Aanleiding praktijkprobleem	6
1.2 Praktijkprobleem.....	6
1.3 Relevantie	6
1.4 Actualiteit.....	7
1.5 Onderzoeksdoel.....	7
1.6 Begripsdefiniëring.....	7
1.7 Vraagstelling.....	8
1.8 Structuur thesis.....	8
2. Theoretisch Kader.....	9
2.1 Inleiding literatuurstudie	9
2.2 Literatuurstudie.....	9
2.2.1 Effectieve feedback.....	9
2.2.2 De rol van de leerkracht.....	9
2.2.3 Het belang van effectieve feedback	10
2.2.4 Feedback dimensies	11
2.2.5 De doelgerichtheid van feedback.....	13
2.2.6 Van feedback naar effectieve feedback	13
2.2.7 Feedback momenten	15
2.2.8 Feedback in de praktijk.....	16
2.3 Conclusie.....	17
2.3.1 Waarom is effectieve feedback noodzakelijk?	17
2.3.2 Op welke manier kan feedback gegeven worden?.....	17
2.3.3 Welke vaardigheden heeft de leerkracht nodig?	17
3. Contextonderzoek	18
3.1 Methode contextonderzoek.....	18
3.2 Resultaten contextonderzoek	19
3.2.1 Resultaten scoringsformulier filmopnames	19
3.2.2 Resultaten tijdsteekproef.....	20
3.2.3 Resultaten vragenlijsten.....	21
3.3 Conclusie contextonderzoek	23
4. Ontwerp.....	25
4.1 Verantwoording ontwerp	25
4.1.1. Ontwerpcriteria	25
4.1.2. Ontwerpdoelen.....	25
4.1.3. Ontwerp vragen.....	26
4.2 Beschrijving ontwerp	26
4.2.1. Didactisch instructie model.....	26
4.2.2. Flashcards	26
4.2.3 Start implementatie	27
5. Onderzoek naar het ontwerp	28
5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp.....	28
5.1.1. Monitoren.....	28
5.1.2. Meten	28
5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	29
5.2.1 Resultaten scoreformulier filmopnames ontwerp	29
5.2.2 Resultaten tijdsteekproef ontwerp.....	31

5.2.3 Resultaten leerkracht vragenlijsten ontwerp	32
5.2.4 Resultaten monitoren ontwerp	34
5.3 Conclusie onderzoek van het ontwerp	34
5.3.1 Bijdragen van het ontwerp	35
5.3.2 Veranderingen bij de leerkracht	35
5.3.3 Het implementatieproces	36
6. Discussie	37
6.1 Beperkingen	37
6.2 Vervolgonderzoek	37
6.3 Discussiepunten	38
6.4 Aanbevelingen	38
Literatuurlijst	39
Bijlagen	41
Bijlage A. Evaluatie	41
Bijlage B. Verklaring uitvoering praktijk	42
Bijlage C. Verklaring gedragscode onderzoek	43
Bijlage D. Toestemmingsverklaring HBO-kennisbank	44
Bijlage E. Meetinstrumenten	45
Bijlage F. Materialen ontwerp	50
Bijlage G. Monitoren uitvoering van het ontwerp: updates	59
Bijlage H. Analyses nul –en eindmeting	60

Samenvatting

“Het onderwijsconcept was destijds erg ambitieus en wordt momenteel gedeeltelijk uitgevoerd zoals het aanvankelijk was bedoeld”, dat is de aanleiding geweest voor dit onderzoek. De onderzoeksschool wilde eigenaarschap bij kinderen vergroten en daarmee bijdragen aan het onderwijsconcept. Effectieve feedback was daarin een eerste stap. De vraagstelling van dit onderzoek luidde: Hoe kan de leerkracht effectieve feedback integreren bij de taallessen van groep 4 t/m 8?

Bij het theoretisch kader werd gekeken waarom effectieve feedback überhaupt noodzakelijk is, op welke manier het gegeven kan worden en welke vaardigheden hiervoor nodig zijn. Hieruit kwam naar voren dat effectieve feedback noodzakelijk is omdat het bijdraagt aan diverse vaardigheden en inzichten zoals: metacognitieve vaardigheden, motivatie, samenwerken, zelfbeeld en zelfregulerend leren. Verder zijn er verschillende manieren beschreven om feedback te geven, zoals: schriftelijk of mondeling en positieve of negatieve feedback. Specifieke en discrepantie feedback werd hier door Voerman nog aan toegevoegd. Deze vormen van effectieve feedback zouden kinderen de juiste strategie aanreiken of helpen toe te werken naar het doel van de les. Daarvoor is dus ook de doelgerichtheid erg belangrijk. Een vaardigheid die onder andere bijdraagt aan het geven van effectieve feedback is het inzicht hebben in het prestatieniveau van het kind. Wanneer dit helder is, heeft de leerkracht de mogelijkheid zijn feedback aan te passen aan BKC-feedback en de feedback perspectieven. Al met al draait het er uiteindelijk om dat de feedback wordt verdeeld over de drie feedback niveaus: taak-, proces –en zelfregulerend niveau. Door te kijken of feedback de volgende vragen beantwoordt, kan worden gemeten of deze effectief is: waar werk ik naartoe, hoe doe ik het tot nu toe en hoe nu verder?

Vervolgens richtte het vooronderzoek zich op welke soorten feedback er in de praktijk al werden toegepast, hoe dit geïntegreerd werd in de taallessen en waar leerkrachten tegenaan liepen. Dit is gemeten met behulp van filmopnames die werden gemaakt tijdens de taallessen in groep 4 t/m 8. Het observeren van deze 5 opnames maakten het mogelijk het scoringsformulier van Sol en Stokking in te vullen. Hieruit kwam naar voren dat nog niet alle feedback niveaus van Hattie werden toegepast. Bij deze 5 filmopnames zijn ook tijdsteekproeven gedaan waaruit bleek dat er bij veel lesfases ook te weinig tijd is voor effectieve feedback. Bij de vragenlijsten, ingevuld door 9 leerkrachten, kwam dit dan ook naar voren als een van de redenen dat feedback niet altijd wordt gegeven, tezamen met het niet beschikken over de kennis en dat bepaalde soorten feedback niet past bij de groep.

Naar aanleiding van de resultaten uit het vooronderzoek werd ervoor gekozen om een innovatie aan te brengen bij deze groepen door te starten met het gebruiken van een direct instructiemodel en flashcards. De antwoorden op de ontwerp vragen lieten vervolgens zien in hoeverre dit ontwerp bijdroeg aan het integreren van effectieve feedback, welke veranderingen het teweeg heeft gebracht en hoe het team hierin is betrokken. Nadat er 4 weken lang met het ontwerp is gewerkt zijn dezelfde metingen uitgevoerd als bij het vooronderzoek. Hieruit kon geconcludeerd worden dat het directe instructiemodel heeft bijgedragen aan een betere tijdsverdeling. Ook hebben de flashcards geresulteerd in een eindmeting waarbij duidelijk meer gebruik werd gemaakt van alle feedbackniveaus. Daarbij is de feedback die werd gegeven uiteindelijk kritischer geworden. Hoewel dit zeer positieve resultaten zijn blijkt ook dat tijd een groot probleem blijft. De motivatie van de betrokken leerkrachten speelt hier ook een grote rol in. Toch beantwoordt het ontwerp voor een groot deel de hoofdvraag. Het didactisch model en de flashcards helpen de leerkrachten effectieve feedback te geven bij de taallessen in groep 4 t/m 8.

Trefwoorden: eigenaarschap, effectieve feedback, BKC-feedback, prestatieniveau, perspectieven, feedback niveaus, directe instructiemodel en flashcards.

1. Introductie

1.1 Aanleiding praktijkprobleem

Dit onderzoek is uitgevoerd op een openbare basisschool in Steenwijk. Enkele jaren geleden hebben zij ervoor gekozen om te werken met een nieuw onderwijsconcept. In de context wordt dit verder beschreven. Dit concept hebben zij zelf ontworpen om de effectieve leertijd en eigenaarschap bij kinderen vergroten. De instructie moest passen bij het niveau van ieder individueel kind. Volgens Hattie (2012) heeft feedback geven een van de grootste effecten op het leerproces en de verantwoordelijkheid die kinderen hierin kunnen nemen. Maar in hoeverre wordt dit dan daadwerkelijk toegepast om eigenaarschap te vergroten? Het onderwijsconcept was destijds erg ambitieus en wordt momenteel gedeeltelijk uitgevoerd zoals het aanvankelijk was bedoeld. Nadat leerkrachten zijn bevraagd over de stand van zaken wat betreft eigenaarschap bij de kinderen, komt naar voren dat een onderzoek hiernaar gewenst is. De focus op feedback kan daarin een grote stap zetten.

1.2 Praktijkprobleem

Het praktijkprobleem wordt beschreven met behulp van de toets criteria van Van der Donk en Lanen (2013). Het schoolplan geeft inzicht in de prioriteit van dit probleem, het leeft binnen het team en het sluit aan bij de interesses en professionele ontwikkeling van de onderzoeker. Het praktijkprobleem zal in verslagvorm worden beschreven met behulp van de 5xW+H-methode.

Context

De onderzoeksschool is een openbare school met circa 180 leerlingen. Sinds enkele jaren zijn er meer immigranten gaan wonen in de wijk, wat heeft geresulteerd in een multiculturele school. Een andere verandering is het onderwijsconcept dat sinds maart 2016 drastisch is aangepast. Het werd: 'de school voor nieuwsgierige kinderen'. Zo is de school gaan werken met: individuele ontwikkelingsplannen, portfolio's, stilte werkpleinen en workshops op groepsniveau. Daar kunnen kinderen, ongeacht de leeftijd, op hun niveau werken. Ook is de school gestart met het onderzoeken binnen professionele leergemeenschappen (PLG, vanaf nu zo genoemd). De leerkracht zou veranderen naar een meer coachende rol. Echter heeft de school, na een jaar lang uitvoeren, stappen moeten terugzetten binnen dit concept. Zo geven leerkrachten weer les in hun vaste lokalen en dient het stilte werkplein enkel nog voor verwerking van opdrachten. Bovengenoemde kenmerken van het concept zijn gebleven. Sinds de uitvoering van het onderwijsconcept is er een PLG gevormd dat het concept weer naar de oorsprong wil terugbrengen. Echter is in de praktijk wel gebleken dat kinderen eigenaar laten zijn van hun eigen leerproces, niet iets is wat zich makkelijk ontwikkelt. Het vergt veel van de leerkracht vaardigheden, kennis, de omgeving en van de kinderen. Wellicht kan de focus op een belangrijk onderdeel van eigenaarschap, de school weer een eerste stap laten zetten richting de visie van de school voor nieuwsgierige kinderen.

1.3 Relevantie

Dit onderzoek is relevant doordat kinderen van alle leeftijden te maken hebben met het krijgen van feedback. Leerkrachten kijken met de kinderen terug op een les en baseren daarop het doel van de volgende activiteit. Maar ook op latere leeftijd is feedback ontvangen en geven iets dat dagelijks aan de orde komt. Hiermee is het een vaardigheid voor het leven. Om die reden richt dit onderzoek zich op het geven van feedback door de leerkracht. Dit moet de leerkrachten handvaten geven om de kinderen bewust bezig te laten zijn met hun eigen ontwikkeling. Uiteindelijk zal het geven van

effectieve feedback bijdragen aan een groter gevoel van eigenaarschap bij de kinderen. Een vaardigheid dat wordt beschreven als essentieel voor de toekomst omdat kinderen hiermee: “een leven lang blijven leren en hun eigen talenten op een bestendige manier ontwikkelen” (Lieskamp, 2017) (p.25).

1.4 Actualiteit

Uit een citaat van Lieskamp (2017, p. 24): “*We onderwijzen leerlingen nu voor een toekomst die we niet kennen*” Dit citaat is een van de redenen dat dit onderzoek actueel maakt. Lieskamp bedoelt hiermee dat er in de toekomst veel banen komen, waar wij nu nog niet van af weten. De wereld om ons heen verandert snel, digitaliseert en dwingt ons om nieuwe vaardigheden aan te leren. Kinderen eigenaar maken van hun eigen leerproces is daarin de eerste stap volgens Lieskamp (2017), omdat zij op die manier verantwoordelijk worden gemaakt voor verdere stappen in dit proces. Een andere reden is het feit dat dit onderzoek nauw aansluit bij de visie en ontwikkelingen van de school. In de schoolgids staat beschreven dat zij kinderen willen klaarstomen voor het leven in onze pluriforme samenleving. Eigenaarschap is daarin een voorwaarde om verantwoordelijkheid aan kinderen te kunnen geven. Ook in hun verdere leven. Om dit onderzoek nauwkeurig te kunnen uitvoeren wordt hier de nadruk gelegd op een van de factoren van eigenaarschap volgens Lieskamp (2017), namelijk het monitoren van het leerproces middels het geven van effectieve feedback. Deze feedback zal uiteindelijk handvaten geven aan kinderen om in hun verdere leven verantwoordelijkheid te dragen voor hun ontwikkeling binnen een pluriforme samenleving.

1.5 Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoek is dat de leerkrachten van groep 3 t/m 8 effectieve feedback gaan toepassen bij hun taallessen. Iets wat op langer termijn ook tijdens andere lessen en schoolbreed ingezet kan worden. Uiteindelijk zal dit een stap zijn in het vergroten van eigenaarschap bij de kinderen.

1.6 Begripsdefiniëring

Feedback geven betekent letterlijk *terugkoppeling* volgens Grosman (2015, p.32). Feedback zorgt ervoor dat kinderen inzicht hebben in hun eigen leerproces. Wanneer kinderen dit inzicht hebben helpt dit om daar eigenaar van te worden. Iets wat volgens Lieskamp (2017) de definitie is van **eigenaarschap**. Daarbij worden vijf factoren van elkaar onderscheiden, die ieder hun eigen invloed hebben op eigenaarschap bij kinderen:

1. Motivatie en betrokkenheid
2. Leerdoelen en zelfsturing
3. Zelfvertrouwen
4. **Monitoring en metacognitie**
5. Doorzettingsvermogen

Monitoring en metacognitie is een voorwaarde waar dit onderzoek zich op zal richten. Monitoring is het meten van waar de kinderen staan in hun leerproces. De metacognitie is kinderen juist zelf laten nadenken over hun eigen denken. Bij het geven van feedback zijn beide begrippen van toepassing (Van Efferen-Wiersma, 2017). De juiste feedback heeft een grote invloed op de drie basisbehoeften van kinderen: **competentie, autonomie en relatie**. Deze drie basisbehoeften zijn cruciaal voor het **zelfbeeld** van een kind. Het kind kan zelfstandig activiteiten uitvoeren, voelt dat het veilig is en durft fouten te maken. Het zelfbeeld draagt op zijn beurt weer bij aan de **motivatie** van ieder kind. (Efferen-

Wiersma, 2017) Motivatie is een van de voorwaarden om tot eigenaarschap te komen bij kinderen volgens Lieskamp (2017) en valt ook onder een van de vijf genoemde factoren.

Het geven van de juiste **feedback** is, zoals beschreven door Ros, Lieskamp & Heldens (2017) iets wat in de praktijk veel te weinig gebeurt. Hiervoor moet tijd gemaakt worden en daarom is een goed **klassenmanagement** vereist. Het is van belang om het geven van de juiste feedback zo te construeren dat het in de praktijk ook werkt. Alleen op die manier is het te integreren in de lessen. Daarbij is ook veel feedback niet **effectief** te noemen, het wordt wel toegepast maar heeft niet altijd kans van slagen (Janson, 2018).

In hoeverre feedback effectief wordt aangeboden bij de onderzoeksschool bij de groepen 3 t/m 8 zal worden onderzocht bij de workshops **taal**. Ook in de hoofdvraag wordt alleen over dit vakgebied gesproken. Volgens de Nationale onderwijsgids (2015) kunnen onder anderen de huidige taallessen nog sterk verbeterd worden. Zo wordt hierin beschreven dat leraren beschikken over voldoende kennis van het vakgebied en het niveau van de leerlingen, maar wordt met dit niveau vervolgens weinig gedaan. De Nationale onderwijsgids (2015) benadrukt dat een **evaluatie** van hoe de leerlingen ervoor staan, ervoor moet zorgen dat leraren de leerlingen helpen vaardiger te worden.

1.7 Vraagstelling

De hoofdvraag van het onderzoek luidt: Hoe kan de leerkracht effectieve feedback integreren bij de taallessen bij groep 4 t/m 8?

De deelvragen zijn onderverdeeld in generieke- context –en ontwerp vragen.

Generieke kennisvragen

1. Waarom is effectieve feedback noodzakelijk?
2. Op welke manier kan feedback gegeven worden?
3. Welke vaardigheden heeft de leerkracht nodig om effectieve feedback te kunnen toepassen tijdens de taallessen?

Context kennisvragen

4. Welke soorten feedback worden al toegepast bij de taallessen?
5. In hoeverre wordt effectieve feedback geïntegreerd bij de taallessen?
6. Waar lopen leerkrachten tegen aan bij het geven van effectieve feedback bij de taallessen?

Ontwerp vragen

7. In hoeverre heeft het didactisch model bijgedragen aan het integreren van effectieve feedback bij de taallessen in groep 4 t/m 8?
8. Welke verandering heeft het ontwerp gemaakt bij de leerkrachten ten aanzien van het geven van feedback bij taal?

1.8 Structuur thesis

Om antwoord te krijgen op bovenstaande vraagstellingen wordt er in hoofdstuk 2 begonnen met een theoretisch kader. Hiermee worden de generieke kennisvragen beantwoord. Vervolgens worden in hoofdstuk 3 de methodes, resultaten en conclusies uit het vooronderzoek uitgezet. Hoofdstuk 4 beschrijft en verantwoord het ontwerp dat is gebaseerd op gegevens uit het vooronderzoek, waarnaar het onderzoek naar dit ontwerp wordt uitgewerkt in hoofdstuk 5. In het laatste hoofdstuk worden discussiepunten, aanbevelingen en suggesties voor een vervolgonderzoek, vermeld.

2. Theoretisch Kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

De theorie die wordt beschreven in deze literatuurstudie omvat de kennis die nodig is om de generieke kennisvragen te kunnen beantwoorden. Hierbij gaat het om de volgende vragen:

1. Waarom is het geven van effectieve feedback in de les noodzakelijk?
2. Op welke manieren kan feedback gegeven worden?
3. Welke vaardigheden heeft de leerkracht nodig om effectieve feedback te kunnen toepassen tijdens de taallessen?

De literatuurstudie begint met een korte begripsdefiniëring van de sleutelbegrippen: effectiviteit en feedback. Vervolgens wordt informatie met betrekking tot bovenstaande deelvragen beschreven en zullen er antwoorden worden gegeven in een beknopte conclusie. Deze zijn te vinden aan het eind van dit theoretisch kader.

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Effectieve feedback

Feedback geven betekent letterlijk *terugkoppeling* volgens Grosman (2015, p.34). Een uitgebreidere definitie wordt gegeven door Hattie en Timperley: “Feedback is informatie die een leraar, klasgenoot, ouder of deskundige geeft met betrekking tot aspecten van iemands prestaties of begrip in relatie tot het doel dat bereikt moet worden” (Kamphuis & Vernooy, 2011, p.5). Citaten als deze van Hattie en Timperley komen in vele onderzoeken voor. Zij zijn dan ook personen die veel onderzoek hebben gedaan naar het geven van feedback. Daaruit komt naar voren dat feedback in de top tien valt van factoren die het onderwijs het sterkst beïnvloeden. Mits deze feedback effectief is (Kamphuis & Vernooy, 2011). Effectiviteit is iets dat voornamelijk binnen het Daltononderwijs wordt nagestreefd en wat valt onder een van hun kernwaarden. Iets is effectief wanneer je een bepaald doel stelt, alle aandacht daarop richt en het op die manier probeert te laten slagen (Janson, 2018). Maar in hoeverre is de leerkracht hier verantwoordelijk voor?

2.2.2 De rol van de leerkracht

Diverse psychologen hebben de rol van de leerkracht in de ontwikkeling van een kind beschreven in hun theorieën. Zo sluiten die van Vygotsky, Gal’perin en Van Parreren het best op elkaar aan volgens Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012). Vygotsky benadrukt dat volwassenen een grote bijdragen kunnen leveren in wat een kind op dat moment kan, de zone van actuele ontwikkeling, en waar een kind hulp bij nodig heeft, de zone van naaste ontwikkeling. Gal’perin voegt hieraan toe dat een leerkracht daarvoor wel goed zicht moet hebben op het leerproces van de kinderen. Dit inzicht moet de leerkracht gebruiken om het kind stap voor stap verder te helpen.

In de interactietheorie van Van Parreren die tevens door Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) wordt beschreven, kunnen deze stappen pas echt goed doorlopen worden wanneer er een goede interactie tussen de leerkracht en het kind is. Feedback is een krachtige vorm van interactie dat volgens Van den Bergh en Ros (2017) uitermate geschikt is om inzicht en invloed te krijgen op de leerprocessen van de kinderen. Hierbij moet niet alleen aandacht zijn voor de uit te voeren taken, maar ook voor vaardigheden als metacognitie en samenwerken. De rol van de leerkracht zou kunnen worden vervuld met behulp van het geven van de juiste feedback (Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst, 2012).

Een andere theorie, uit Van der Veen en Van der Wal (2008), is die van het zelf ontdekkend leren van Jerome Bruner. Hij stelt juist dat kinderen minder afhankelijk zouden moeten zijn van de leerkracht en de kennis die wordt overgebracht. Ze zouden moeten leren hun eigen kennis te construeren, waarmee hun intrinsieke motivatie en belangstelling vergroot zou worden. Door te leren problemen zelfstandig op te lossen, lukt dit ook in de dagelijkse praktijk (Van der Veen & Van der Wal, 2008). Uit deze theorie zou geconcludeerd kunnen worden dat effectieve feedback van de leerkracht minder belangrijk is omdat de leerling zelf achter probleemsituaties moet komen en deze moet oplossen. Het reflecteren op je eigen werk volgens Tijssen, Bod en Mooy (2007), lijkt hier meer op aan te sluiten.

2.2.2.1 Reflecteren

Reflecteren en feedback geven wordt in de praktijk door elkaar gehaald. Waar het bij feedback vooral gaat over kijken naar wat er nog gedaan moet worden om het doel te behalen, samen met de leerkracht, gaat reflecteren meer over het kind zelf. Volgens Tijssen, Bod en Mooy (2007) worden er op basisscholen veel reflectiegesprekken gevoerd met kinderen. Hierbij leidt de leerkracht het gesprek. Deze vorm van reflecteren lijkt erg op het geven van feedback. Maar Tijssen, Bod en Mooy (2007) benadrukken juist in dit soort gesprekken kinderen vaak met sociaal wenselijke antwoorden komen. Kinderen zelf laten reflecteren zou effectiever zijn dan een feedback- of reflectie gesprek omdat kinderen op die manier hun eigen ontwikkeling onder woorden leren brengen. Dit zou de effectiviteit van hun werk –en leergedrag vergroten (Tijssen, Bod & Mooy, 2007). Kinderen zelf laten reflecteren zou dus veel effectiever zijn dan het geven van feedback. Toch zijn er diverse redenen die het belang van effectieve feedback door de leerkracht onderstrepen.

2.2.3 Het belang van effectieve feedback

Zoals eerder beschreven hebben Hattie en Timperley aangetoond dat het geven van effectieve feedback een grote impact heeft op het onderwijs. Door Hattie (2014) wordt deze impact gezien als een van de verschillende resultaatvariabelen die invloed hebben op onder anderen het onderwijs. Dit wordt gemeten met cijfers die hij effectgroottes noemt. Effectieve feedback heeft volgens Hattie (2014) een effectgrootte van 0.73, op een schaal van -0.6 tot +1.4, te zien in Figuur 1. Met deze cijfers wordt enkel aangeduid hoe belangrijk effectieve feedback in het onderwijs is. Maar er worden ook concrete voorbeelden van genoemd.



Figuur 1: Overgenomen van Hattie (2014)

Allereerst is het belangrijk om te weten dat feedback op veel verschillende manieren wordt gegeven en lang niet altijd effectief is. Om die reden kan feedback ook een negatieve uitwerking hebben, zo staat in een recent onderzoek van Hattie & Zierer (2018). Deze negatieve uitwerking kan zowel gaan over de sociaal-emotionele- als de cognitieve ontwikkeling van een kind.

Effectieve feedback bevordert het zelfbeeld en de motivatie van een kind. Van Efferen-Wiersma (2017) verklaart dat dit komt doordat de juiste feedback gaat over het leerproces. Als het kind ervaart dat het uiteindelijk zelf doelen heeft behaald, vergroot dit de growth mindset. Daarbij gaat het om het proces dat een doel op zich is, in plaats van het uiteindelijke resultaat (Van Efferen-Wiersma, 2017).

Het kind zal ervaren dat het zijn eigen ontwikkeling kan sturen: *zelfregulerend leren*. Met deze mindset blijft de leerling gemotiveerd om door te oefenen.

Een andere reden waarom effectieve feedback noodzakelijk is, wordt genoemd door Ros, Lieskamp en Heldens (2017). Feedback geeft kinderen inzicht in wat de doelen zijn, welke strategieën zij kunnen gebruiken en laat kinderen die doelen nastreven. Feedback kan zelfs zo vormgegeven worden dat het kinderen ook stimuleert om samen te werken (Ros, Lieskamp & Heldens, 2017).

Ten slotte benoemt ook Lieskamp (2017) nog een reden dat het belang van effectieve feedback onderstreept. Zo kan het ook bijdragen aan het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden. Cengage Learning (2012) beschrijft hierbij dat deze vaardigheid gaat over het denken over het eigen denkproces. Zo zouden hele jonge kinderen deze vaardigheid al kunnen ontwikkelen, maar wordt er in de praktijk te weinig aandacht aan geschonken. Hierdoor blijft deze vaardigheid vaak achter in het onderwijs (Cengage Learning, 2012). Metacognitieve vaardigheden helpen de kinderen hun eigen proces te monitoren.

Het eerdergenoemde zelfregulerend leren, samenwerking, motivatie, monitoren en metacognitieve vaardigheden, hangen samen onder het overkoepelende begrip: eigenaarschap. De leerling neemt verantwoordelijkheid voor zijn eigen leerproces. Dat is waar effectieve feedback aan kan bijdragen (Lieskamp, 2017). Voordat feedback de juiste invloed kan uitoefenen op al deze vaardigheden, zal eerst worden vastgesteld in welke vormen feedback gegeven kan worden en welke het grootste effect heeft op de ontwikkeling van het kind.

2.2.4 Feedback dimensies

Iets wat aan iedere vorm van feedback vooraf gaat is het toepassen van formatieve evaluatie zoals beschreven door Wiliam (2013). Hiermee wordt bedoeld dat de leerkracht met behulp van vragen en zogenoemd ‘bewijsmateriaal’ nagaat of de kinderen de stof begrijpen. Hier wordt vervolgens de les op aanpast (Wiliam, 2013). Een van de vijf strategieën om deze formatieve evaluatie toe te passen, is het geven van feedback dat zich richt op het leerproces. Hierbij wordt feedback dus ingezet om de les op de juiste manier voort te zetten.

2.2.4.1 Specifieke feedback

In een onderzoek door Voerman (2014) staat dat leerkrachten de evaluatie, zoals onder anderen genoemd door Wiliam (2013), meer moeten toepassen. Informatie afkomstig uit deze evaluaties moet er volgens Voerman (2014) voor zorgen dat leerkrachten hun feedback meer specificeren. Zo wordt de meest gebruikte vorm van feedback, gericht op de taak en prestaties van een kind, voornamelijk gegeven zonder de juiste informatie om wél tot een bepaald doel te komen. Het geven van feedback op deze manier wordt door Voerman (2014) ook wel discrepantie feedback genoemd. Het gaat hier letterlijk om het verkleinen van het verschil tussen het huidige niveau van de leerling en het te bereiken doel. Een andere vorm van specifieke feedback is progress feedback. Hiermee doelt Voerman (2014) juist op het aanleren van strategieën als extra informatie die wordt gegeven.

Discrepantie –en progress feedback kan volgens Voerman (2014) op een positieve en negatieve manier gegeven worden. Onder positieve feedback wordt hier verstaan: aanmoedigen en waarderen. Negatieve feedback bestaat uit afkeuring en sarcasme. Wanneer dit laatste te vaak wordt toegepast kan dit een negatief gevolg hebben voor het zelfvertrouwen en zelfbeeld van een kind. Echter, draagt Voerman (2014) ook een onderzoek aan van Van Beuningen waarin wordt beschreven dat negatieve feedback juist wel een positief effect kan hebben op bijvoorbeeld het correct schrijven van teksten. Volgens Voerman (2014) zou een combinatie het gewenste effect hebben. In Tabel 1 worden voorbeelden gegeven voor de combinaties van (niet)-specifieke, positieve –en negatieve feedback.

Tabel 1

Overgenomen uit Voerman (2014)

Feedback soort	Voorbeeld
Niet-specifiek en positieve feedback	‘Goed gedaan!’
Specifiek en positieve feedback	‘Goedzo, je volgt de stappen die je moet maken op de goede manier’.
Niet-specifiek en negatieve feedback	Dat is fout.
Specifiek en negatieve feedback	‘Nee, je antwoord is te lang, dat is niet nodig’.

2.2.1.2 Feedback bronnen

Naast het specifiek maken van de feedback, beschrijft Rexroat (2000) bronnen waarbij feedback op verschillende manieren gegeven kan worden. Zo kan feedback door verschillende personen worden gegeven: door een supervisor zoals een leerkracht, door een mede-leerling of door het kind zelf op zijn eigen werk. Rexroat (2000) beschrijft dat feedback van een supervisor het grootste effect heeft. Dit in tegenstelling tot de standpunten die eerder genoemd zijn door Tijssen, Bod en Mooy (2007), waarbij het door kinderen reflecteren op hun eigen werk de beste invloed zou hebben op het leerproces.

Wanneer het de leerkracht is die het kind van feedback voorziet, kan ervoor worden gekozen dit klassikaal of individueel te doen. Grosman (2015) geeft de voorkeur aan het individueel geven van feedback. Rexroat (2000) stelt juist dat individuele feedback te veel toepassen, kan leiden tot minder effect. Vooral wanneer feedback tevens in een klassikale situatie wordt toe te passen is. Daarbij zouden veel kinderen individuele feedback ook met elkaar delen, waardoor het dan uiteindelijk toch niet meer individueel is (Rexroat, 2000). Dit zou te maken kunnen hebben met de voorwaarden van Grosman (2015) waarbij wordt benadrukt dat de manier waarop feedback wordt aangeboden, passend moet zijn bij de psychologische behoeften van een leerling: autonomie, competentie en verbondenheid (Grosman, 2015).

Een volgende keuze die gemaakt moet worden is het geven van feedback op een mondelinge –of schriftelijke manier. Hierover lopen de meningen uiteen. Zo stelt Rexroat (2000) dat een onderzoek van Sulzer-Azaroff aantoonde dat schriftelijke feedback de prestaties vergroot en dat daarentegen Wilk and Redmon mondelinge feedback juist zien als iets dat het afwijkend gedrag verminderd. Wiliam (2013) geeft een tegengestelde beschrijving. Schriftelijke feedback zou net zo weinig effect hebben op het leerproces als wanneer er geen feedback wordt gegeven. Mondelinge feedback is direct toepasbaar en om die reden het meest effectief (Wiliam, 2013).

Een laatste verschil is de frequentie waarin feedback wordt gegeven. Zowel Rexroat (2000) als Wiliam (2013) benadrukken dat er geen verschil is in het toepassen van feedback op wekelijkse of dagelijkse basis. Uit een citaat van Wiliam (2013, p. 53): “Less is more”.

De grote diversiteit waarin feedback kan worden aangeboden laat zien dat literaire studies hier over verschillen van mening. Toch komt in zowel de theorie van Rexroat (2000) als die van Wiliam (2013) naar voren dat een ding altijd moet worden meegenomen om de feedback effectief te laten zijn, namelijk: doelgerichtheid.

2.2.5 De doelgerichtheid van feedback

De theorie van Rexroat (2000) benadrukt dat feedback geven zonder een concreet lesdoel, nauwelijks invloed heeft op het leerproces. Van den Bergh en Ros (2017) beaamen dit, gezien het feit dat kinderen op deze manier geen plan kunnen maken om tot het behalen van het doel te komen. Daarbij geldt volgens Rexroat (2000) ook, dat dit andersom ook zo is. Een doel formuleren zonder hier feedback op te geven, maakt ook het leerdoel inefficiënt.

Bij het formuleren van doelen zou ook rekening gehouden moeten worden met de moeilijkheid en de intensiviteit. Hoe complexer het te bereiken doel, hoe minder snel een kind geneigd is om dit doel te behalen (Rexroat, 2000). Een kanttekening hierbij is dat het aanreiken van voldoende tijd en de juiste strategie een kind wel in staat moet stellen ook complexe doelen te halen. Of de gegeven feedback hierbij specifiek is, of algemeen, zou niet uitmaken volgens Rexroat (2000). Alleen wanneer het doel minder gecompliceerd is, is het specificeren van de feedback van essentieel belang.

2.2.5.1 Waar moeten doelen aan voldoen?

Van den Bergh en Ros (2017) beschrijven punten waar goede leerdoelen aan moeten voldoen:

- Realistisch en uitdagend
- Concreet en specifiek geformuleerd
- Duidelijk en acceptabel voor de kinderen

Bij het vertalen van deze doelen naar de kinderen is het van grote meerwaarde wanneer kinderen deze concreet voor zich zien. Zo helpt het volgens Van den Bergh en Ros (2017) om voorbeelden te geven. Ook het bespreken van succescriteria helpt kinderen doelgericht aan de slag te gaan zodat zij weten wanneer ze tevreden mogen zijn. De psychologische basisbehoefte ‘competentie’, van Grosman (2015) zou volgens Van den Bergh en Ros (2017) hiermee versterkt worden.

Tot slot zouden leerkrachten doelen moeten formuleren met behulp van de methode, maar vooral zelf het doel goed voor ogen moeten hebben. De feedback van de leerkracht wordt daarmee automatisch doelgerichter (Van den Bergh & Ros, 2017).

2.2.6 Van feedback naar effectieve feedback

2.2.6.1 Kernvragen

Wanneer feedback doelgericht is, beantwoord dit volgens zowel Ros, Lieskamp en Heldens (2017) als Hattie en Zierer (2018) de volgende drie kernvragen:

1. Waar ga ik naartoe? (feed-up)
2. Hoe doe ik het? (feedback)
3. Hoe moet ik verder? (feed-forward)

De eerste vraag gaat over het leerdoel dat aangeeft wat een kind bij een taak zou moeten leren. De tweede vraag beantwoord vervolgens hoe een leerling het op het moment dat er feedback wordt gegeven, presteert of zich gedraagt. Bij de laatste vraag wordt er gekeken wat een kind kan doen om het gedrag of de prestatie te verbeteren.

2.2.6.2 BKC-feedback

Waar bij vraag 1 het leerdoel van groot belang is, draait vraag 2 en 3 volgens Van den Bergh en Ros (2017) voornamelijk over het uitdagen van het kind om te kijken hoe de prestatie verloopt en wat er nog verbeterd moet worden. BKC-feedback, beschreven door zowel Van den Bergh en Ros (2017) als Hattie en Zierer (2018), staan voor de volgende punten:

B: Bevestigend. Het kind krijgt te horen wat al goed gaat en waarom dat zo is.

K: Kritisch. Er wordt gekeken wat er nog niet goed gaat en wat verbetering nodig heeft.

C: Constructief. Tot slot wordt er bepaald wat het kind kan doen om tot het doel te komen.

Hattie (2012) voegt hier nog het begrip weerlegging aan toe. Dit is het corrigeren van een verkeerde gedachtegang van een kind. Dit kan vaak meer invloed hebben dan het bevestigen van iets dat goed gaat.

Van den Bergh en Ros (2017) beschrijven echter wel dat niet alle drie de onderdelen van BKC-feedback altijd aan de orde zijn. Sommige onderdelen komen nou eenmaal niet altijd aan bod. Wiliam (2013) stelt zelfs dat feedback alleen constructief kan zijn wanneer de leerkracht voldoende tijd heeft om dit toe te passen. Wanneer dit niet het geval is, zou feedback helemaal niet eens gegeven moeten worden (Wiliam, 2013).

2.2.6.3 Feedback niveau

Naast de drie kernvragen en BKC-feedback zijn ook de focus op feedback, beschreven door Hattie (2012), belangrijk om mee te nemen wanneer feedback effectief moet worden toegepast. Zo kan feedback gericht zijn op de volgende vier niveaus:

- Taakniveau
- Procesniveau
- Niveau van zelfregulatie
- Zelfniveau

Wanneer feedback op taakniveau wordt gegeven, bestaat deze volgens Ros, Lieskamp en Heldens (2017) voornamelijk uit hoe de taak is uitgevoerd. Hierbij wordt vaak genoemd wat goed en fout is met de informatie die hierbij hoort. In de praktijk is dit het soort feedback dat het meest wordt toegepast (Ros, Lieskamp & Heldens, 2017). Op het procesniveau wordt vooral gekeken naar de aanpak van het kind en de strategieën die worden gebruikt. Deze feedback is volgens Ros, Lieskamp en Heldens (2017) effectiever dan feedback op taakniveau. Feedback op het niveau van zelfregulatie is daarbij het meest effectief en legt de focus op kinderen die zichzelf leren controleren. Dit niveau helpt het kind metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen en zichzelf te monitoren bij voornamelijk open opdrachten met weinig structuur (Ros, Lieskamp & Heldens, 2017). Tot slot wordt het zelfniveau door Hattie (2012) beschreven als iets dat van de andere niveaus gescheiden moet blijven. Bij het toepassen van complimenten of kritiek op het kind als persoon, tijdens het uitvoeren van de taak, aanpak of zelfregulatie, kan dit het effect van feedback op de andere niveaus verminderen (Hattie, 2012). Volgens Ros, Lieskamp en Heldens (2017) is het dan ook het meest effectief om met feedback te starten bij de taak, om vervolgens de focus te leggen op het proces en dan aandacht te schenken aan het zelfregulatie-niveau.

2.2.6.4 Het prestatieniveau

Op welk niveau er feedback wordt gegeven hangt volgens Hattie en Zierer (2018) samen met het prestatieniveau dat een kind heeft. Deze worden op de volgende manieren aangeduid: beginner, gevorderd en expert. Zo zou een kind dat als beginner aan de stof begint meer baat hebben bij feedback op taakniveau omdat dan duidelijk wordt wat goed en fout is. Een kind dat al expert is over de stof kan feedback op zelfregulatie al goed gebruiken om zichzelf te monitoren in de stappen die het kind dan zelfstandig kan maken (Hattie & Zierer, 2018). Wel attenderen zij erop dat het hierbij niet draait om makkelijk en moeilijk lerende kinderen. Zo kan een kind dat de stof als beginner aangeboden heeft gekregen, uiteindelijk ook gevorderd of expert worden op dat gebied.

Hattie en Zierer (2018) benadrukken dat het de taak van de leerkracht is om deze feedback effectief te maken door deze aan te passen aan de ontwikkeling van het kind.

2.2.6.5 Perspectieven

De laatste manier om feedback effectief te maken is het gebruiken van de drie perspectieven volgens Hattie en Zierer (2018): het verleden, heden en de toekomst. Deze perspectieven hebben zij gekoppeld aan de drie kernvragen. Zo is feedback de terugkoppeling naar het verleden. Hiermee wordt de stand van zaken vergeleken met hoe het eerst was. Feed-up gaat juist over het prestatieniveau van het kind op dat moment. Als laatst geeft feed forward informatie over hoe het kind in de toekomst zou moeten handelen om doelen en taken te kunnen volbrengen.

Om feedback nu daadwerkelijk efficiënter te maken zouden bovenstaande onderdelen meegenomen moeten worden bij het voorbereiden van de les. Omdat dit veel terreinen zijn waar een leerkracht zich op zou moeten focussen, hebben Hattie en Zierer (2018) een matrix ontworpen om deze onderdelen te verduidelijken. Met behulp van de ingevoegde voorbeeldvragen moet voor de leerkracht duidelijk zijn op welke manieren de feedback kan worden gegeven. Deze matrix is te zien in Figuur 2.

Niveaus van feedback				
Perspectieven van feedback		Taak	Proces	Zelfregulatie
	Verleden (<u>feedback</u>)	Welke vooruitgang heeft de leerling gemaakt op het gebied van doelstelling en lesstof?	Welke vooruitgang heeft de leerling gemaakt bij het maken van de taken? Zijn er aanwijzingen dat er verbetering is?	Welke vooruitgang heeft de leerling gemaakt op het gebied van strategieën voor zelfregulatie?
	Heden (Feed-up)	Welke doelen heeft de leerling behaald? Welke lesstof heeft de leerling begrepen?	Hoe heeft de leerling de taken voltooid? Is er bewijs voor de manier waarop de leerling heeft gewerkt?	Welke strategieën voor zelfregulatie heeft de leerling met succes toegepast?
	Toekomst (Feed forward)	Welke doelen moeten er nu worden gesteld? Welke leerstof zou er hierna moeten worden geleerd?	Welke adviezen over het voltooien van taken moeten in het vervolg aan de leerling worden gegeven?	Welke strategieën voor zelfregulatie zou de leerling in het vervolg moeten toepassen?

Figuur 2: Feedback matrix. Overgenomen uit Hattie en Zierer (2018)

2.2.7 Feedback momenten

Van den Bergh en Ros (2017) vermelden dat, naast bovengenoemde manieren om feedback effectief te maken, leerkrachten vaak moeite hebben met de organisatie in hun groep. Zo is er heel goed klassenmanagement nodig om tijd te maken voor effectieve feedback. Iets wat in de praktijk vaak niet lukt (Van den Bergh & Ros, 2017).

Behalve dat er al weinig tijd is voor het geven van feedback, is het ook nog van belang om feedback op het juiste moment te geven. Zo heeft het volgens Ros, Lieskamp en Heldens (2017) geen zin om dit te doen over een toets van vorige week. Dan is de feedback veel minder effectief, terwijl het wel belangrijke inzichten geeft aan de kinderen over hun niveau. Veel effectiever is het geven van directe

feedback. Dit wordt door Ros, Lieskamp en Heldens (2017) beschreven als feedback dat op het moment dat een kind met de taak bezig is, wordt gegeven. Op deze manier is de feedback heel specifiek en efficiënt.

2.2.8 Feedback in de praktijk

Hoewel effectieve feedback in voorgaande paragrafen essentieel blijkt voor het verbeteren van prestaties, benadrukt Hattie (2012) dat dit lang niet altijd wordt toegepast. Hattie (2012) verwijst hiervoor naar een onderzoek van Dunning dat verklaart dat feedback door leerkrachten vaak ‘verstopt’ wordt aangeboden. Ook is deze feedback vaak incompleet gezien het feit dat positieve aspecten uitgebreid besproken worden, maar negatieve aspecten nauwelijks of op de verkeerde manier.

Om feedback toch op de juiste manier in de praktijk te kunnen gebruiken beschrijven Gadella et al., (2012) een manier om feedback mee op te bouwen. Deze manier is aangedragen in een onderzoek van Voerman en Faber en zegt het volgende: “De docent moet aandacht hebben voor de leerling, vervolgens bevragen waar de leerling staat en dit meteen terugkoppelen door de kernpunten te benoemen. Uiteindelijk volgt er een check richting de leerling of hij of zij weer verder kan met de gekregen feedback.” (Gadella et al., 2012, p.5).

Bij het geven van feedback zijn er nog een aantal factoren waar rekeningen mee gehouden moet worden. Sol en Stokking (2009) stellen dat het hierbij gaat om de manier waarop de boodschap wordt gegeven en hoe de ontvanger dit overbrengt. Ook hier komen de aspecten positieve –en negatieve feedback weer terug. De kenmerken behorende bij de feedback factoren zijn in Tabel 2 weergegeven en worden benoemd door Sol en Stokking (2009):

Tabel 2

Kenmerken bij de feedbackboodschap –en ontvanger.

Factoren	Kenmerken
Feedbackboodschap	- Hoeveelheid - Goed/fout - Persoonlijk/ taak - Specifiek en concreet - Duidelijkheid
Feedbackontvanger	- Vriendelijkheid - Respect i.p.v. controle - Verdeling positief en negatief

Ook bij deze kenmerken komt duidelijk naar voren dat er in de praktijk een goede balans moet zijn tussen positieve en negatieve feedback (Sol & Stokking 2009).

2.3 Conclusie

2.3.1 Waarom is effectieve feedback noodzakelijk?

Allereerst kan geconcludeerd worden dat effectieve feedback een groot effect heeft op het leerproces van een kind. Het ontwikkelt de growth mindset bij kinderen en daarmee ook het zelfbeeld en de motivatie bevorderen. Daar voegen Ros, Lieskamp en Heldens aan toe dat ook de samenwerking tussen kinderen verbeterd door de groei van inzicht in doelen en strategieën. Waar Cengage Learning al aangaf dat het stimuleren van metacognitieve vaardigheden te weinig gebeurt in de praktijk, kan feedback ook hier een bijdragen aan leveren.

2.3.2 Op welke manier kan feedback gegeven worden?

Uit het theoretisch kader komt naar voren dat feedback op een reflectieve manier of in een formatieve evaluatie kan worden toegepast. Daarnaast is er een onderscheid gemaakt in de manier waarop dit wordt aangeboden, namelijk: specifieke-, negatieve-, positieve-, schriftelijke-, mondelinge-, klassikale- en individuele feedback. Specifieke feedback kan weer onderscheiden worden in discrepantie –en progress feedback. Feedback gericht op het doel of op het proces. Voordat feedback op deze mogelijke manieren gegeven kan worden dient wel rekening gehouden te worden met de doelgerichtheid hiervan de frequentie en de bron.

Er kan geconcludeerd worden dat specifieke feedback het meest effectief is. Verder is een goede combinatie tussen negatieven –en positieve feedback en schriftelijke –en mondelinge feedback de meest ideale situatie om de feedback effectief te laten zijn. Hierbij moet worden gekeken of een kind dergelijke feedback aankan. Ditzelfde geldt voor schriftelijke –en mondelinge feedback. Klassikale feedback is effectiever dan individuele feedback, indien gegeven door de leerkracht zelf.

2.3.3 Welke vaardigheden heeft de leerkracht nodig?

Naar aanleiding van het theoretisch kader kan allereerst geconcludeerd worden dat de leerkracht op de hoogte dient te zijn van het prestatieniveau van het kind. Wanneer de leerkracht over dit inzicht beschikt kan gekozen worden uit feedback op: taak-, proces- en zelfregulerend niveau. Deze feedback kan vervolgens op een bevestigende, kritische of constructieve manier worden aangeboden. De leerkracht beslist hierbij of er wordt gekeken naar de mate waarin het kind het nu beter doet dan de vorige keer (feedback), wat een kind moet doen tijdens de huidige activiteit (feed-up) en wat er nog moet gebeuren om het uiteindelijke doel te behalen (feed forward). Uiteindelijk zal de feedback die de leerkracht op deze manier geeft antwoord geven op een van de drie kernvragen: waar werk ik naartoe, hoe doe ik het tot nu toe en hoe nu verder? Deze vragen zijn ook wel gelinkt aan de feedback perspectieven waarbij feedback gericht is op het verleden, het heden of de toekomst. Wanneer dat het geval is weet de leerkracht zeker dat de feedback effectief is.

3. Contextonderzoek

In het vorige hoofdstuk werd de literatuur beschreven die aantoont welke soorten feedback er zijn, waarom het geven van effectieve feedback noodzakelijk is en welke vaardigheden hiervoor nodig zijn. Dit hoofdstuk beschrijft de methoden, resultaten en conclusies om antwoord te kunnen geven op de contextvragen van dit onderzoek. Dit resulteert in een nulmeting waarin naar voren komt over welke vaardigheden de leerkrachten al beschikken en waar zij zelf in de praktijk tegenaan lopen. In de eerste paragraaf worden de gebruikte methoden hiervoor uitgelegd. In paragraaf 3.2 worden de resultaten van het vooronderzoek getoond en tot slot worden in een samenvatting conclusies getrokken. Dit beantwoordt de volgende vragen van dit onderzoek:

4. Welke soorten feedback worden al toegepast bij de taallessen?
5. In hoeverre wordt effectieve feedback geïntegreerd bij de taallessen?
6. Waar lopen leerkrachten tegen aan bij het geven van effectieve feedback bij de taallessen?

3.1 Methode contextonderzoek

De eerste contextvraag onderzoekt de soorten feedback die al worden toegepast in de taallessen. Dit zal worden gemeten middels observaties die zich richten op de volgende indicatoren van Hattie (2012): zelfniveau, taakniveau, procesniveau en zelfregulatie. De bevindingen worden geturfd in het bestaande scoreformulier van Sol en Stokking (2009). Deze observaties worden eenmalig uitgevoerd bij de groepen 3 t/m 8 met behulp van filmopnames. Dit zijn in totaal 6 filmopnames en observaties. Hierbij gaat het om niet-participerende en indirecte observaties (Van der Donk & Van Lanen, 2013). De resultaten uit het scoringsformulier zullen aantonen hoeveel ieder feedbackniveau wordt toegepast.

Bij de tweede contextvraag wordt onderzocht op welke momenten in de les een bepaald feedback niveau wordt toegepast. Hierbij gaat het om dezelfde feedbackniveaus van Hattie (2012), feedback op de: taak, proces, zelfregulatie of het zelfniveau. Ook bij het onderzoeken van deze vraag wordt gebruik gemaakt van observaties die worden gemeten aan de hand van deze feedback niveaus. De observatie wordt uitgevoerd met behulp van de filmopnames die ook voor de eerste contextvraag zijn gemaakt bij groep 3 t/m 8. Om die reden is ook deze observatie niet-participerend en indirect (Van der Donk & Van Lanen, 2013). Met behulp van tijdsteekproeven wordt er iedere 20 seconden genoteerd welk feedbackniveau het meest aan de orde kwam. Bij deze tijden wordt genoteerd om welke lesfasen het gaat. Hierbij wordt uitgegaan van de lesfasen van Leenders, Naafs en Van den Oord (2007). Zij hanteren de volgende lesfasen: terugblik, oriëntatie, uitleg, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking, evaluatie en de terug –en vooruitblik. Tijdsteekproeven zijn volgens Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) een vorm van longitudinale observaties. Observaties over een langere periode. De tijdsteekproeven in dit onderzoek worden in 6 verschillende groepen eenmalig uitgevoerd gedurende een taalles van 30 minuten. In totaal bevatten deze observaties dus 6 opnames van 30 minuten om dit vooronderzoek uiteindelijk van een betrouwbaar resultaat te kunnen voorzien.

De laatste contextvraag zal onderzocht worden met behulp van een vragenlijst die door de leerkrachten van groep 3 t/m 8 zal worden ingevuld. Dit zijn in totaal 10 leerkrachten die aangeven waar zij tegenaan lopen bij het geven van feedback. Het gaat hierbij om een gestructureerde vragenlijst die eenmalig wordt afgenomen, wat maakt dat deze makkelijk te analyseren is. De vragen in deze vragenlijst zijn afkomstig uit een onderzoek van Gadellaa, Van Heeswijk, Hendriks,

Schaapveld, Seppenwoolde, Vermeulen en Vreugdenhil (2012). Aan deze bestaande vragenlijst wordt een kolom toegevoegd waarin de leerkrachten kunnen aangeven waarom zij bepaalde handelingen, met betrekking tot het geven van effectieve feedback, wel of niet uitvoeren. De resultaten uit deze vragenlijst geven vanuit het perspectief van de leerkrachten aan waar zij in de praktijk tegenaan lopen bij het geven van effectieve feedback.

3.2 Resultaten contextonderzoek

3.2.1 Resultaten scoringsformulier filmopnames

Met behulp van de filmopnames is in het scoringsformulier van Sol en Stokking (2009) een percentage naar voren gekomen dat aangeeft hoe de feedbackmomenten door de leerkrachten van groep 3 t/m 8 wordt verdeeld over de niveaus zoals beschreven door Hattie (2012). In totaal zijn er in de 6 observaties 359 feedback momenten gemeten. In Tabel 1 is te zien hoe deze momenten zijn verdeeld over de feedbackniveaus.

Tabel 1

Verdeling van de feedbackmomenten over de feedbackniveaus.

Feedbackniveau	Percentage
Taakniveau	33%
Procesniveau	48%
Zelfregulatie	4%
Zelfniveau	11%
Geen feedback	4%

Uit deze percentages komt naar voren dat het procesniveau het meest wordt toegepast. Feedback op het taakniveau wordt eveneens veel gegeven, maar minder dan het procesniveau. Feedback op zelfregulerend niveau wordt het minst gebruikt, tezamen met het zelf invullen en uiteindelijk geen feedback geven.

Vervolgens is per feedback niveau gekeken welke handelingen de leerkrachten uitvoerden bij de workshop. Daaruit zijn de volgende percentages ontstaan per handeling:

Taakniveau

- Bevestigen wat tot nu toe correct is met informatie waarom:	32%
- Bevestigen wat tot nu toe correct is zonder informatie waarom:	23%
- Aangeven wat nog fout is met informatie waarom:	14%
- Aangeven wat nog fout is zonder informatie waarom:	7%
- Aangeven wat de goede oplossing is met informatie waarom:	9%
- Aangeven wat de goede oplossing is zonder informatie waarom:	3%
- Aangeven wat de standaard is waaraan moet worden voldaan:	12%

Procesniveau

- De leerling stimuleren het probleem preciezer te omschrijven:	12%
- Vragen hoe ver de leerling is:	6%
- Vragen naar bepaalde kennis:	11%
- Open vragen stellen om het denkproces van de leerling te stimuleren:	10%
- Het probleem vereenvoudigen door het op te delen in stappen:	10%

- Geven van hints, cues, prompts, voorbeelden:	20%
- Geven van suggesties hoe het beter kan:	3%
- Voordoen van de aanpak, het oplossingsproces modelleren:	20%
- Vragen of iets duidelijk c.q. begrepen is:	3%
- Geven van suggesties om het proces zelf te monitoren:	5%

Zelfregulatie

- Verduidelijken of aanvullen van de gegeven instructie:	64%
- Een begrip uitleggen:	25%
- Uitleg geven over een aanpak om tot een oplossing te komen:	11%

Te zien is dat bij het taakniveau het meest gebruikt wordt gemaakt van bevestigen wat goed is of fouten aangeven met informatie. Ook het bevestigen dat iets correct is zonder informatie heeft een van de hoogste percentage van het taakniveau. Het minst wordt gebruik gemaakt van de handelingen:

- Aangeven wat nog fout is zonder informatie
- Aangeven wat de goede oplossing is zonder informatie
- Aangeven wat de goede oplossing is met informatie

Bij het procesniveau zijn er vooral vier handelingen die veel minder worden toegepast. De andere handelingen vallen allemaal tussen de 10 en 20 procent. Wat het minst wordt gedaan op procesniveau is:

- Vragen hoe ver de leerling is
- Geven van suggesties hoe het beter kan
- Vragen of iets duidelijk c.q. begrepen is
- Geven van suggesties om het proces zelf te monitoren.

Het niveau van zelfregulatie wordt voornamelijk toegepast door een verduidelijking of aanvulling te geven op de gegeven instructie. De resultaten van het zelfniveau worden hier niet besproken omdat deze niet valt onder een vorm van effectieve feedback volgens Hattie en Zierer (2018).

3.2.2 Resultaten tijdsteekproef

Uit de ingevulde tijdsteekproeven zijn percentages gekomen die laten zien welke feedbackniveaus er aan bod komen tijdens de diverse lesfasen van Leenders, Naafs en Van den Oord (2007). Om dit overzichtelijk weer te kunnen geven is er gekozen om deze resultaten in een Tabel 2 te tonen. Eerst zal worden vastgesteld hoeveel minuten er gemiddeld aan iedere lesfasen werd besteed. Hierbij zijn de terugblik -en oriëntatie, de instructie -en begeleide inoefening en de evaluatie –en terugblik samengevoegd. Dit omdat deze in de praktijk elkaar overlappen.

Oriëntatie:	2 minuten en 20 seconden
Instructie/begeleide inoefening:	17 minuten en 40 seconden
Zelfstandig werken:	6 minuten en 40 seconden
Evaluatie:	2 minuten en 40 seconden

Tabel 2

Verdeling feedback niveaus over de lesfasen

Lesfasen	Taakniveau	Procesniveau	Zelfregulatie	Geen feedback/ zelfniveau
Oriëntatie	10%	27%	0%	63%
Klassikale- instructie/ Begeleide- inoefening	20%	41%	2%	37%
Zelfstandig werken	31%	35%	7%	27%
Evaluatie	50%	23%	7%	20%

Allereerst is bij de tijdsverdeling van de lesfasen te zien dat de instructie en begeleide inoefening de meeste tijd inneemt. Meer dan de helft van de workshoptijd van 30 minuten gaat hier naartoe. Daarentegen vormen de oriëntatie en de evaluatie van de les de kleinste momenten van de les, minder dan 3 minuten. De kinderen hebben gemiddeld 7 minuten de tijd gehad om hun werk zelfstandig te maken.

Wanneer de feedback niveaus worden gekoppeld aan de lesfasen is te zien dat bij de oriëntatie voornamelijk feedback op het proces wordt gegeven. Dit geldt eveneens voor de klassikale instructie en begeleide inoefening. Bij het zelfstandig werken wordt zowel feedback op taak als op proces gegeven en bij de evaluatie bestaat deze feedback voornamelijk nog uit taakgerichte feedback. Het niveau van zelfregulatie werd het meest bij het zelfstandig werken en de evaluatie toegepast, namelijk 7%. Tot slot komt in deze tabel naar voren dat vooral bij de oriëntatie van de les geen feedback of het zelfniveau wordt gehanteerd.

3.2.3 Resultaten vragenlijsten

De vragenlijst die door 10 leerkrachten is ingevuld beantwoordt hoe vaak leerkrachten een bepaalde handeling doen, hoe belangrijk ze deze handeling vinden en waarom ze deze wel of niet toepassen. Bij 5 van de 10 stellingen zijn de resultaten opvallend. Deze worden weergegeven in Tabel 3. Bij de andere stellingen hebben de leerkrachten aangegeven de handeling vaak toe te passen en dit ook belangrijk te vinden.

Tabel 3

Resultaten vragenlijsten vooronderzoek stelling 4,5,6,7 en 9.

4. Door mijn feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen.			
	Hoe vaak doe je dit?	Hoe belangrijk vind je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	22%	67%	- Tijdnood
Meestal wel	45%	11%	- Past niet bij de leeftijd/ groep/ leerling.
Deels niet, deels wel	33%	22%	
Meestal niet	0%	0%	
Helemaal niet	0%	0%	

5. Ik vraag leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben.

	Hoe vaak doe je dit?	Hoe belangrijk vind je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	0%	11%	- Tijdnood
Meestal wel	11%	56%	- Nooit aan gedacht
Deels niet, deels wel	11%	11%	- Past niet bij de leeftijd/ groep/ leerling.
Meestal niet	78%	22%	- Leerlingen zijn te snel tevreden.
Helemaal niet	0%	0%	- Dit doe ik op een andere manier.

6. Ik zeg tegen leerlingen wat al duidelijk beter gaat dan eerder.

	Hoe vaak doe je dit?	Hoe belangrijk vind je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	22%	56%	- Tijdnood
Meestal wel	33%	33%	- Nooit aan gedacht
Deels niet, deels wel	33%	11%	
Meestal niet	12%	0%	
Helemaal niet	0%	0%	

7. Mijn feedback bestaat uit voorbeelden van hoe het beter kan.

	Hoe vaak doe je dit?	Hoe belangrijk vind je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	11%	45%	- Tijdnood
Meestal wel	67%	22%	- Maakt de leerling onzeker.
Deels niet, deels wel	0%	22%	
Meestal niet	22%	11%	
Helemaal niet	0%	0%	

9. Ik laat leerlingen met elkaar discussiëren over feedback.

	Hoe vaak doe je dit?	Hoe belangrijk vind je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	11%	11%	- Tijdnood
Meestal wel	0%	22%	- Nooit aan gedacht
Deels niet, deels wel	11%	45%	- Past niet bij taal
Meestal niet	56%	11%	- Past niet bij mij
Helemaal niet	22%	11%	

De resultaten bij stelling 4 vallen voornamelijk op door de mate van urgentie die de leerkrachten hier zelf aan toekennen. 67% vindt het heel belangrijk om kinderen te leren hun eigen werk te beoordelen. Desalniettemin laten deze resultaten ook zien dat de leerkrachten het wel lastig vinden

dit ook daadwerkelijk in de praktijk te brengen. Redenen hiervoor zijn tijdnoed of te weinig aansluiting bij de groep, leerling of leeftijd.

Stelling 5 laat zien dat de meeste leerkrachten niet aan de leerlingen vragen waar ze zelf graag feedback op willen hebben. Daarbij zijn de meningen over hoe belangrijk zij dit vinden, verdeeld. Ook worden er veel verschillende redenen genoemd waarom dit niet wordt toegepast. Het lijkt erop dat de leerkrachten en leerlingen deze handeling minder effectief vinden.

Bij stelling 6, aangeven wat duidelijk beter gaat, geven de leerkrachten aan dat ze dit wel erg belangrijk vinden om te doen. Daarentegen zijn de percentages van leerkrachten die dit ook daadwerkelijk toepassen, erg verdeeld. Dit kan te maken hebben met hun reden: tijdnoed en dat zij er nooit aan hebben gedacht om op deze manier te handelen.

Het geven van feedback dat bestaat uit voorbeelden hoe iets beter kan, stelling 7, wordt door de meeste leerkrachten geschaald op: doe ik meestal wel. Dit komt niet overeen met hoe belangrijk zij deze handeling vinden. Hoewel de meeste leerkrachten aangeven dit helemaal belangrijk te vinden, zijn er ook veel collega's die aangeven dit 'deels niet, deels wel' of zelfs 'meestal niet' belangrijk te vinden. Daarbij worden de volgende redenen genoemd: tijdnoed en dat deze handeling de leerling onzeker maakt.

Een laatste opvallend resultaat, die van stelling 9, geven aan dat leerkrachten leerlingen bijna nooit laten discussiëren over feedback. Daarbij lopen de meningen nogal uiteen over hoe belangrijk de leerkrachten dit vinden om toe te passen in de klas. Zij hebben hier eerder nooit aan gedacht, zitten met tijdnoed, maar vinden het ook niet passen bij de taallessen en bij hun eigen manier van lesgeven.

Kijkend naar alle stellingen zijn er drie redenen genoemd die kunnen verklaren dat effectieve feedback niet altijd wordt ingezet in de klas. Zo wordt bij 8 van de 10 stellingen aangegeven dat de tijdnoed een reden is. Daarbij zijn er ook 3 stellingen waarbij leerkrachten nooit aan een dergelijke handeling hadden gedacht, namelijk stelling 5, 6 en 9. Ook vinden leerkrachten 2 van de 10 stellingen niet passend bij hun groep, de leeftijd of de leerlingen.

3.3 Conclusie contextonderzoek

Ten eerste is er naar aanleiding van de resultaten uit het vooronderzoek besloten dat de methode en manier van lesgeven in groep 3 niet relevant is voor dit onderzoek. In groep 3 wordt het hele jaar gewerkt met Lijn 3 als taalmethode, bij groep 4 t/m 8 is dit Staal Taal. Dit, tezamen met de grote problematieken binnen deze groep, maken het creëren van een betrouwbare beeld van de uitvoering van het ontwerp onmogelijk. Om die reden is ervoor gekozen om dit onderzoek voort te zetten met de groepen 4 t/m 8.

De resultaten uit het vooronderzoek maken het mogelijk om conclusies te trekken bij de verschillende contextvragen. Zo laten de scores uit het formulier van Sol en Stokking (2009) zien welke soorten feedback er tijdens de filmopnames werden toegepast in een taal workshop van 30 minuten. Feedback op het proces –en taakniveau het meest is toegepast. Feedback op het zelfregulerend niveau kwam niet –of nauwelijks aan bod. Volgens Hattie (2012) werd eerder al benoemd dat feedback verspreid over alle drie de niveaus, het meest effectief is. Uit deze resultaten kan geconcludeerd worden dat op dit gebied de feedback nog efficiënter gemaakt kan worden.

Verder laten de resultaten ook zien welke handelingen binnen de feedback niveaus het meest worden uitgevoerd. Wanneer feedback op het taakniveau werd gegeven kwam dit voornamelijk tot uiting in het bevestigen van wat een leerling goed heeft gedaan. Daarentegen gaven de leerkrachten veel

minder aan wat de juiste oplossing is of wat er nog fout is. Daarmee voldoet de feedback nog niet aan de BKC-feedback van Van den Bergh en Ros (2017) aangezien het daarvoor nog niet kritisch en constructief genoeg is.

Tot slot is er bij deze filmopnames ook gekeken naar handelingen binnen het proces –en zelfregulerend niveau. Het procesniveau kwam voor in het geven van hints, voorbeelden of het modelleren van oplossingsstrategieën. De leerkrachten gaven veel minder suggesties van hoe iets beter kan of hoe een leerling zijn eigen werk kan monitoren. Ook het controleren of iets is begrepen of hoe ver een leerling is, kwam minder aan de orde. Het zelfregulerend niveau werd bijna alleen ingezet door de instructie aan te vullen of te verduidelijken. Uit deze resultaten kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten nauwelijks controleren hoe ver de kinderen zijn en wat ze begrijpen. Vervolgens wordt er ook bijna niet gekeken hoe een kind iets beter kan doen in de toekomst. Hiermee komt de doelgerichtheid volgens Rexroat (2000) in het geding. Ook op dit gebied kan BKC-feedback van Van den Bergh en Ros (2017) en de feedback perspectieven van Hattie en Zierer (2018) de feedback effectiever maken.

De tijdsteekproeven hebben laten zien hoe feedback wordt geïntegreerd in de taallessen bij groep 3 t/m 8. Allereerst kan daaruit worden opgemaakt hoe de tijd wordt verdeeld bij deze workshops. Zo blijkt dat de leerkrachten gemiddeld meer dan de helft van de workshop besteden aan instructie en begeleidde inoefening. Daarentegen krijgen de kinderen maar 6 minuten de tijd om zelfstandig te werken. De oriëntatie en evaluatie bestaan zelfs maar uit 2 minuten per lesfasen.

Vervolgens is er gekeken welke soorten feedback er in een lesfasen het meest aan bod komt. Zo wordt er tijdens de evaluatie, van 2 minuten, en het zelfstandig werken, van 6 minuten, feedback gegeven dat zich het meest verspreid over de drie feedback niveaus. Volgens Hattie (2012) zijn dit dus de momenten waarbij de feedback het meest effectief is. Daarentegen duren deze momenten in de les ook het kortst.

Tot slot zou de oriëntatie en terugblik van de les volgens Leenders, Naafs en Van den Oord (2007) moeten bestaan uit het bespreken van eerdere lesstof. Ook wel de feedback op het verleden volgens Hattie en Zierer (2018). Maar gemiddeld genomen wordt er op dit punt van de les het minst aandacht geschonken aan het geven van feedback.

De laatste resultaten, die van de vragenlijsten, tonen aan waar leerkrachten in de praktijk het meest tegenaan lopen. Zij geven antwoord op de laatste contextvraag. Ten eerste kan er uit de 10 stellingen geconcludeerd worden dat meer dan helft positief wordt beantwoord door de leerkrachten. Zij geven aan deze stellingen belangrijk te vinden en daarmee ook toe te passen in de praktijk.

Uit de vier overgebleven stellingen laten leerkrachten weten het belangrijk te vinden om leerlingen te vragen waar zij zelf feedback op willen. Ook het aangeven van iets wat al duidelijk beter gaat dan eerder, zien zij als grote meerwaarde. Echter, lukt het nog niet om dit in de praktijk ook te doen. De redenen die hiervoor het meest zijn opgegeven zijn: tijdnoed, de leerkrachten hadden geen kennis/ervaring met die handeling of het is niet passend bij de leeftijd, leerling of de groep. De reden dat een feedbacksoort niet passend is bij een leerling sluit aan bij het prestatieniveau volgens Hattie en Zierer (2018). De feedback zou moeten aansluiten bij het niveau van: beginner, gevorderd of expert. Het rekening houden met de feedback -boodschap, -brenger en ontvanger zoals Sol en Stokking (2009) beschrijven, zou ervoor kunnen zorgen dat de feedback passend wordt gemaakt. In tegenstelling tot bovengenoemde stellingen, vinden de leerkrachten het veel minder belangrijk om leerlingen met elkaar te laten discussiëren over feedback. Dit wordt ook in de praktijk nauwelijks toegepast.

4. Ontwerp

Naar aanleiding van het onderzoek naar de generieke –en contextvragen wordt in dit hoofdstuk beschreven welk ontwerp kan bijdragen aan het geven van effectieve feedback bij de taallessen. Daarvoor worden eerst doelen, vragen en criteria beschreven die het ontwerp verantwoorden. Vervolgens zal worden beschreven welk ontwerp zal bijdragen aan de onderwijspraktijk op het gebied van innovatie en implementatie.

4.1 Verantwoording ontwerp

4.1.1. Ontwerpcriteria

Allereerst zijn er een aantal criteria waar het ontwerp aan moet voldoen. Deze zijn geformuleerd naar aanleiding van de resultaten uit het vooronderzoek. Zo zal het ontwerp:

1. Aansluiten bij de methode *Staal Taal* voor groep 4 t/m 8 (een wens van het team).
2. Uitgaan van de feedback matrix van Hattie en Zierer (2018) en op die manier aandacht besteden aan de feedback niveaus en perspectieven.
3. Uitgaan van de drie vragen waar feedback antwoord op moet geven volgens Van den Bergh en Ros (2017).
4. Aansluiten op de manier waarop rekening gehouden dient te worden met de feedbackboodschap, -gever en ontvanger (Sol & Stokking, 2009).
5. Aansluiten bij het werken met workshops van 30 minuten (een wens van het team).
6. Differentiatiemogelijkheden bieden om binnen de tijd van de workshops vaste momenten in te plannen voor het geven van effectieve feedback.
7. Aansluiten bij het werken binnen een niveaugroep in plaats van jaargroep (een wens van het team).
8. De betrokken leerkrachten meenemen in het proces naar aanleiding van wat Grosman (2015) stelt: wanneer het proces samen wordt doorlopen, zorgt dit ervoor dat leerkrachten elkaar kunnen ondersteunen en hun feedback kunnen verbeteren.

4.1.2. Ontwerpdoelen

Naast de ontwerpcriteria zijn er ook doelen waar het ontwerp aan zal moeten voldoen. Deze doelen kunnen van toepassing zijn op de leerling, de leerkrachten en op de school en zijn tevens op die wijze geformuleerd. Na de uitvoering van het ontwerp:

- kunnen de leerlingen met behulp van de leerkracht of medeleerlingen feedback geven op hun eigen handelen tijdens de taallessen.
- zijn de taallessen zo vormgegeven dat er voor de leerkracht voldoende tijd is om in groep 4 t/m 8 effectieve feedback te geven.
- hebben de leerkrachten van groep 4 t/m 8 voldoende handvaten om feedback effectief te maken bij de taallessen.
- draagt het geven van effectieve feedback bij de taallessen in groep 4 t/m 8, bij aan het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen in de onderzoeksschool.

4.1.3. Ontwerpvragen

Wanneer het ontwerp aansluit bij de genoemde criteria en doelen, zal het antwoord geven op de volgende ontwerpvragen. Deze zijn onderverdeeld in vragen op de innovatie en op het implementatie proces in het team.

7. In hoeverre heeft het didactisch model bijgedragen aan het integreren van effectieve feedback bij de taallessen in groep 4 t/m 8? (Innovatie)
8. Welke verandering heeft het ontwerp gemaakt bij de leerkrachten ten aanzien van het geven van feedback bij taal? (Innovatie)
9. Hoe is het implementatieproces van het ontwerp in het team verlopen? (Implementatie)

4.2 Beschrijving ontwerp

Het ontwerp dient als innovatie binnen de onderzoeksschool. Om aan alle criteria te kunnen voldoen is ervoor gekozen deze innovatie in twee onderdelen uit te werken, namelijk:

- Een didactisch (instructie) model
- Flashcards met feedback vragen

4.2.1. Didactisch instructie model

Het didactisch instructiemodel stelt de leerkracht in staat om op geplande momenten feedback te geven. Deze momenten worden in het model onderverdeeld in de lesfasen zoals beschreven door Leenders, Naafs en Van den Oord (2007). Per lesfasen wordt aangegeven hoeveel tijd de leerkracht hiervoor kan inplannen en wat de inhoud van deze fase is. Zo komt de doelgerichtheid, waarvan Rexroat (2000) en Van den Bergh en Ros (2017) de urgentie benadrukken, ook naar voren in een kolom van het model. Tevens wordt er in een andere kolom benoemd welke soorten feedback volgens Hattie en Zierer (2018) aan de orde mag komen en wordt er een voorbeeld gegeven hoe dit in de praktijk tot uiting kan komen. Op deze manier dient het didactisch model niet alleen als hulpmiddel voor leerkrachten om minder in tijdnood te zitten, zoals de resultaten uit het vooronderzoek doen blijken. Ook helpt het hen kritisch te kijken naar welke feedback vormen er allemaal toegepast kunnen worden.

4.2.2. Flashcards

Met het didactisch instructie model alleen wordt nog onvoldoende aandacht geschonken aan alle ontwerpcriteria die zijn benoemd. Om die reden bestaat het ontwerp ook uit de genoemde flashcards. Hierop staan feedbackvragen die op verschillende manieren kunnen worden ingezet tijdens de taallessen. Er wordt op aangegeven om wat voor feedback het gaat zodat de leerkracht kan inschatten of het passend is bij de situatie, groep of leerling. Dit maakt het mogelijk om meer te differentiëren met het geven van feedback. Kennis uit het vooronderzoek wordt op deze flashcards vermeld. Hierbij gaat het om:

- De feedbackperspectieven volgens de matrix van Hattie en Zierer (2018)
- BKC-feedback volgens Van den Bergh en Ros (2017)
- Het feedbackniveau zoals beschreven door Hattie (2012)

Door de flashcards van dergelijke informatie te voorzien, zou dit de leerkrachten in staat moeten stellen om hun feedback boodschap aan te passen aan de feedbackgever –en ontvanger, zoals dat ook wordt benoemd door Sol en Stokking (2009). Daarbij wordt rekening gehouden met de opbouw binnen een thema volgens de methode *Staal Taal*. Tezamen moeten deze ontwerpen aan de criteria voldoen en zorgen voor innovatie binnen de onderzoeksschool. Het didactisch instructiemodel en een

voorbeeld van de flashcards zijn te vinden in bijlage F. Ook wordt daarin bijgevoegd op welke manier de flashcards van hun vragen zijn voorzien.

4.2.3 Start implementatie

In het vooronderzoek kwam naar voren dat leerkrachten zelf aangeven over enkele vormen van feedback nog onvoldoende kennis te beschikken. Om die reden is er extra aandacht voor de implementatie van het ontwerp in het team. Zo zijn bij het maken van het ontwerp de eerste twee ontwerpstappen al gezet volgens Van der Donk en Van Lanen (2013), maar gaat de derde stap over het aanpassen van je ontwerp. Deze stap is gezet door allereerst de resultaten uit het vooronderzoek te gepresenteerd aan alle betrokken leerkrachten. Deze resultaten zijn besproken waarnaar ook informatie werd gedeeld over de inhoud van het ontwerp en hoe dit in de praktijk tot stand kan komen. Met behulp van inbreng uit het team is vervolgens het ontwerp verder aangepast voor de daadwerkelijk uitvoering ervan. Zo gaf een leerkracht aan het lastig te vinden om binnen de methode terug te kijken op een les die over totaal iets anders gaat dan de huidige les. Naar aanleiding van deze inbreng is er extra gelet op de structuur van de taallessen bij de methode Staal Taal en is met de andere leerkrachten overlegt dat dit wel mogelijk is, indien dit duidelijk wordt uitgesproken naar de kinderen. De laatste inbreng kwam vanuit de leerkrachten van groep 7 en 8. Zij gaven aan dat er bij de uitvoering van het ontwerp rekening gehouden dien te worden met de eindtoets in de ze groep. Vervolgens is het ontwerp op kleine schaal uitgetprobeerd, zoals Van der Donk en Van Lanen (2013) beschrijven. Dit is gedaan in groep 4, waarnaar de evaluatie ervoor zorgde dat het ontwerp definitief gemaakt kon worden, zonder verdere aanpassingen. Alle leerkrachten van groep 4 t/m 8 hebben vervolgens gedurende een thema op deze manier hun taallessen van feedback voorzien. Deze uitvoering bestond per leerkracht uit vier weken lang, vier keer per week een taalles geven met behulp van het ontwerp. Dat betekent dat iedere leerkracht dit ontwerp 16 maal heeft uitgevoerd. Uiteindelijk zijn er 9 leerkrachten geweest die aan deze uitvoering hebben meegewerkt. Na twee weken is gestart met het verzamelen van data om antwoord te krijgen op de eerder beschreven ontwerp vragen.

5. Onderzoek naar het ontwerp

Eerder werd het ontwerp naar aanleiding van het vooronderzoek, beschreven en verantwoord. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het ontwerp wordt gemonitord en gemeten, met behulp van de eindmeting. De resultaten hieruit zullen vervolgens worden vergeleken met de nulmeting. Dit samen leidt tot een conclusie in de laatste paragraaf. Daarin wordt tot slot antwoord gegeven op de ontwerp vragen.

5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

5.1.1. Monitoren

De implementatie van het ontwerp in het team heeft de mogelijkheid gegeven een manier te vinden om de uitvoering van het ontwerp te monitoren. Zo werd duidelijk dat er behoefte was aan het monitoren van het ontwerp op een manier die kort, helder en niet tijdrovend was. Allereerst bieden de feedback vragen op zich al inzicht in hoe de kinderen deze uitvoering ervaren. Wanneer de kinderen hier belangrijke reacties op geven is dit iets waar de leerkracht mee in gesprek kan gaan. Om vervolgens een koppeling te maken naar het onderzoek zal aan alle betrokken leerkrachten worden gevraagd iedere week een update te geven over hoe de uitvoering verloopt. Ook de reacties vanuit de klas worden hierin verwerkt. Deze updates worden via de mail verstuurd en door de leerkrachten zelf in steekwoorden vermeld. Per week zullen er 9 updates worden ontvangen, aan het eind van de week, via de mail. Bij het monitoren van de uitvoering zijn de volgende deelnemers actief: de kinderen, de leerkrachten en de onderzoeker. De onderzoeker ontvangt van 9 leerkrachten in 4 weken tijd in totaal 36 updates over de voortgang van de uitvoering.

5.1.2. Meten

Om antwoord te kunnen geven op de ontwerp vragen is bij iedere vraag data verzameld om te achterhalen in hoeverre het ontwerp heeft bijgedragen aan zowel de innovatie als de implementatie. Zo is er bij de eerste ontwerp vraag onderzocht in hoeverre het ontwerp heeft bijgedragen aan het geven van effectieve feedback in de praktijk. Hierbij wordt gekeken naar de resultaten uit het vooronderzoek, de nulmeting. Bij de eindmeting zal eveneens data worden verzameld door de leerkrachten van groep 4 t/m 8 te observeren middels een filmopname. Hiervoor zijn wederom de indicatoren van Hattie (2012) in het scoringsformulier van Sol en Stokking (2009) leidend. Evenals bij de nulmeting, gaat ook de eindmeting bij de eerste ontwerp vraag uitgevoerd worden met behulp van een eenmalige, niet-participerende en indirecte observatie. Deze wordt in totaal in 5 groepen uitgevoerd om de betrouwbaarheid te waarborgen en de vergelijking met het vooronderzoek mogelijk te maken.

Ook de tweede ontwerp vraag is op dezelfde wijze gemeten om dit onderzoek van een duidelijke nul –en eindmeting te kunnen voorzien. Deze vraag richt zich op de veranderingen die het ontwerp teweeg heeft gebracht bij de leerkrachten ten aanzien van het geven van feedback. Bij de 9 leerkrachten waarvan ook alle updates zijn ontvangen is een vragenlijst afgenomen. Hierbij gaat het om dezelfde vragenlijst als die van het vooronderzoek door Sol en Stokking (2009). Desalniettemin wordt nu bij de laatste kolom ‘Dit is de reden dat ik dit wel/niet doe’, nu een antwoord verlangt dat zich richt op de mate waarin het ontwerp hieraan heeft bijgedragen. Daarbij is ook de kolom ‘Dit vind ik belangrijk’ weggelaten om enkel resultaten te ontvangen over het handelen met het ontwerp. Deze

kolom was om die reden irrelevant. Het meetinstrument van Sol en Stokking (2009) wordt ook ditmaal betrouwbaar bevonden doordat het gaat om een gestructureerde vragenlijst die 9 maal wordt ingevuld en na het analyseren goed te vergelijken is met de vragenlijsten uit het vooronderzoek.

5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

In deze paragraaf worden de resultaten uit de eindmeting, tijdens en na de uitvoering van het ontwerp, gepresenteerd en vergeleken met de nulmeting uit het vooronderzoek. Om dit overzichtelijk te kunnen presenteren is ervoor gekozen deze resultaten in tabellen weer te geven. Bovenaan de kolom staat of de gegevens de nul –of de eindmeting betreffen. Tijdens het monitoren van het ontwerp is aanvullende informatie naar voren gekomen dat niet bij de eindmeting aan het licht kwam. Om die reden worden deze gegevens in paragraaf 5.2.4 gepresenteerd. De analyses waaruit deze resultaten zijn voortgekomen zijn te vinden in bijlage H.

5.2.1 Resultaten scoreformulier filmopnames ontwerp

Wat betreft de volgende twee indicatoren van Hattie (2012), het taak –en procesniveau, is in Tabel 1 te zien dat daar weinig veranderingen zijn ontstaan bij gebruik van het ontwerp, ten opzichte van resultaten uit het vooronderzoek. Deze percentages zijn nagenoeg gelijk gebleven. Bij het niveau van zelfregulatie en het zelfniveau zijn echter wel kleine veranderingen te zien. Zo is het toepassen van feedback op het zelfregulerend niveau gestegen en is het zelfniveau nog maar nauwelijks van toepassing.

Tabel 1

Resultaten feedbackniveaus

Niveau	Nulmeting	Eindmeting
Taakniveau	33%	31%
Procesniveau	48%	51%
Niveau van zelfregulatie	4%	15%
Zelfniveau	11%	3%

Wanneer enkel wordt gekeken naar de feedback op taakniveau, is te zien dat de grootste veranderingen zijn gemaakt bij de handelingen: Aangeven wat de goede oplossing is met informatie waarom en aangeven wat de standaard is waaraan moet worden voldaan. Beiden zijn gestegen naar ongeveer 20%. Dit maakt dat bij de eindmeting de percentages veel meer verdeeld zijn over de handelingen. Bij de nulmeting zaten er grote verschillen in hoeveel een handeling werd uitgevoerd. Dat komt ook door de daling in percentage bij de handelingen: Aangeven wat correct is met –en zonder informatie. Het aangeven van een taak dat correct is uitgevoerd met informatie is zelfs gedaald met 15%. Deze gegevens zijn te vinden in Tabel 2.

Tabel 2

Resultaten verdeling taakniveau

Handeling	Nulmeting	Eindmeting
Aangeven wat correct is zonder informatie	23%	17%
Aangeven wat correct is met informatie	32%	17%

Suggesties geven van wat nog beter kan zonder informatie	7%	8%
Suggesties geven van wat nog beter kan met informatie	14%	17%
Aangeven wat de goede oplossing is zonder informatie waarom	3%	1%
Aangeven wat de goede oplossing is met informatie waarom	9%	19%
Aangeven wat de standaard is waaraan moet worden voldaan	12%	21%

Feedback op het procesniveau kent bij de eindmeting ook een aantal dalingen en stijgingen in vergelijking met de nulmeting. De grootste verschillen zijn te zien bij de volgende handelingen in Tabel 3:

- Voordoen van de aanpak of het proces modelleren
- Vragen of iets is begrepen.

Hierbij is het modelleren gestegen met 11%. Aan de andere kant is het vragen of iets is begrepen, juist gedaald met 16%. Wanneer dan verder wordt gekeken naar andere, kleinere veranderingen, valt op dat ook de volgende handelingen minder zijn toegepast: het geven van hints en voorbeelden en het geven van suggesties hoe iets beter kan. Hiervoor in de plaats is het geven van suggesties of het voordoen van manieren om het proces zelf te monitoren en evalueren, ook meer toegepast tijdens de geobserveerde lessen.

Tabel 3

Resultaten verdeling procesniveau

Handeling	Nulmeting	Eindmeting
De leerling stimuleren het probleem preciezer te omschrijven of analyseren.	12%	9%
Vragen naar hoever de leerling is	5%	4%
Vragen naar bepaalde kennis	11%	14%
Stellen van open vragen die het denkproces bij de leerling stimuleren	10%	12%
Het probleem verhelderen door het op te delen in stappen	10%	8%
Geven van hints, cues, voorbeelden	20%	16%
Geven van suggesties hoe het beter kan	11%	7%
Voordoen van de aanpak of het proces modelleren	4%	15%
Vragen of iets is begrepen	21%	5%
Geven van suggesties of voordoen van manieren om het proces zelf te monitoren en evalueren.	5%	10%

Bij feedback op het niveau van zelfregulatie zijn de grootste verschillen te zien. Zo valt allereerst op dat de drie handelingen bijna evenveel zijn toegepast tijdens de filmopnames van de eindmeting. Bij

de nulmeting was hier een groot verschil in te zien doordat het verduidelijken of aanvullen van de gegeven instructie het meest als handeling werd gebruikt op dit niveau. Die handeling is nu gedaald met een percentage van 29. Daarentegen is het uitleg geven over een aanpak om tot een oplossing te komen, gestegen met 26%. Het uitleggen van een begrip is nagenoeg gelijk gebleven.

Tabel 4

Resultaten verdeling niveau van zelfregulatie

Handeling	Nulmeting	Eindmeting
Verduidelijken of aanvullen van de gegeven instructie	64%	35%
Een begrip uitleggen	25%	28%
Uitleg geven over een aanpak om tot een oplossing te komen	11%	37%

De verschillen in handelingen op het zelfniveau worden niet getoond omdat dit door Hattie en Zierer (2018) niet wordt beschreven als effectieve feedback. Dat maakt het irrelevant voor dit onderzoek.

5.2.2 Resultaten tijdsteekproef ontwerp

Allereerst is er gekeken naar de verdeling in tijd per lesfasen. Iets waar het ontwerp van het didactisch instructiemodel aan moest bijdragen. In tabel 5 is te zien in hoeverre hier iets is veranderd. Daaruit kan worden vastgesteld dat er een significant verschil is gemaakt bij de instructie en begeleide inoefening. Bij de eindmeting wordt gemiddeld 7 minuten minder tijd geschonken aan deze lesfasen, dan bij de nulmeting. Dit heeft ertoe geleid dat de oriëntatie en de nabespreking beiden zijn verlengt met circa 5 minuten. De tijd in zelfstandig werken heeft het kleinste verschil gemaakt en duurt in de eindmeting minder dan een minuut langer dan bij de nulmeting.

Tabel 5

Resultaten gemiddelde tijd per lesfasen

Lesfasen	Nulmeting	Eindmeting
Oriëntatie	2 minuten en 20 seconden	4 minuten en 40 seconden
Instructie/ begeleide inoefening	17 minuten en 40 seconden	10 minuten en 40 seconden
Zelfstandig werken	6 minuten en 40 seconden	7 minuten en 20 seconden
Nabespreking	2 minuten en 40 seconden	5 minuten

Vervolgens is in tabel 6 te zien dat ook de verdeling in feedback op de diverse niveaus bij het zelfstandig werken nagenoeg gelijk is gebleven. Bij de oriëntatie van de les zijn de grootste verschillen te zien. Een positief verschil is de daling in percentage van het geven van feedback op zelfniveau of zelfs geen gebruik maken van feedback. Nu wordt er meer feedback toegepast op het taakniveau en het niveau van zelfregulatie. Ook bij de instructie/begeleide inoefening en de nabespreking is meer gebruik gemaakt van het geven van feedback op het niveau van zelfregulatie. Bij de nabespreking is daarentegen het geven van feedback op taakniveau gedaald met 33%. Iets wat ervoor heeft gezorgd dat de verdeling in niveaus bij de nabespreking nu meer verspreid is. Tot slot is te zien dat bij de instructie/ begeleide inoefening het procesniveau voor 11% minder wordt ingezet.

Ook het niet toepassen van het zelfniveau bij het zelfstandig werken en de nabespreking, zijn gestegen.

Tabel 6

Resultaten feedback integratie per lesfasen

Moment	Taakniveau		Procesniveau		Niveau van zelfregulatie		Geen feedback + zelfniveau	
	Nul	Eind	Nul	Eind	Nul	Eind	Nul	Voor
Oriëntatie	10%	25%	27%	28%	0%	6%	63%	40%
Instructie/ begeleide inoefening	20%	20%	41%	29%	2%	11%	37%	37%
Zelfstandig werken	31%	25%	35%	36%	7%	6%	20%	34%
Nabespreking	50%	17%	23%	32%	7%	18%	20%	33%

5.2.3 Resultaten leerkracht vragenlijsten ontwerp

De vragenlijsten zijn door omstandig uiteindelijk afgenomen bij 5 van de 9 leerkrachten die betrokken zijn bij dit onderzoek. Wel is te zien dat, net als bij de nulmeting, ook de eindmeting enkele stellingen kent waarbij de leerkrachten hebben aangegeven de handeling uit de stelling vaak te kunnen toepassen. Hierbij gaat het om dezelfde stellingen als bij de nulmeting: 1,2,3,8 en 10. Van de overige 5 stellingen worden bij de resultaten beschreven. Deze zullen worden weergegeven in tabel 7.

Tabel 7

Resultaten vragenlijsten: 4,5,6,7 en 9.

4. Door mijn feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen.				
	Hoe vaak doe je dit?		Wat is de reden dat je dit wel/ niet doet?	
	Nulmeting	Eindmeting	Nulmeting	Eindmeting
Helemaal wel	22%	20%	- Tijdnood	- Ontwerp helpt
Meestal wel	45%	40%	- Past niet bij de	- hierbij
Deels niet, deels wel	33%	40%	leeftijd/ groep/ leerling	- Tijdnood
Meestal niet	0%	0%		- Kinderen zijn niet
Helemaal niet	0%	0%		kritisch genoeg

5. Ik vraag leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben.				
	Hoe vaak doe je dit?		Wat is de reden dat je dit wel/ niet doet?	
	Nulmeting	Eindmeting	Nulmeting	Eindmeting
Helemaal wel	0%	0%	- Tijdnood	- Dit past beter in
Meestal wel	11%	20%	- Nooit aan gedacht	een coachgesprek
Deels niet, deels wel	11%	20%	- Past niet bij de	- Er komt te weinig
Meestal niet	56%	60%	leeftijd/ groep/	respons van lln.
Helemaal niet	22%	0%	leerling.	- Dit is nog geen
			- Leerlingen zijn te	gewoonte.
			snel tevreden	

- Dit doe ik op een
andere manier

6. Ik zeg tegen leerlingen wat al duidelijk beter gaat dan eerder.

	Hoe vaak doe je dit?		Wat is de reden dat je dit wel/ niet doet?	
	Nulmeting	Eindmeting	Nulmeting	Eindmeting
Helemaal wel	22%	0%	- Tijdnood	- Het ontwerp helpt hierbij.
Meestal wel	33%	80%	- Nooit aan gedacht	- Vooral door het geven van opstakers.
Deels niet, deels wel	33%	20%		
Meestal niet	12%	0%		
Helemaal niet	0%	0%		

7. Mijn feedback bestaat uit voorbeelden van hoe het beter kan.

	Hoe vaak doe je dit?		Wat is de reden dat je dit wel/ niet doet?	
	Nulmeting	Eindmeting	Nulmeting	Eindmeting
Helemaal wel	11%	20%	- Tijdnood	- Door de kinderen dit zelf te laten doen
Meestal wel	67%	80%	- Maakt de leerling onzeker.	- Het hoofddoel noemen vind ik belangrijker.
Deels niet, deels wel	0%	0%		
Meestal niet	22%	0%		
Helemaal niet	0%	0%		

9. Ik laat leerlingen met elkaar discussiëren over feedback.

	Hoe vaak doe je dit?		Wat is de reden dat je dit wel/ niet doet?	
	Nulmeting	Eindmeting	Nulmeting	Eindmeting
Helemaal wel	11%	0%	- Tijdnood	- Tijdnood
Meestal wel	0%	0%	- Nooit aan gedacht	- Met het ontwerp lukt dit beter.
Deels niet, deels wel	11%	40%	- Past niet bij taal	
Meestal niet	56%	40%	- Past niet bij mij	
Helemaal niet	22%	20%		

Voornamelijk stelling 6 en 7 hebben een groei doorgemaakt wat betreft de percentages. Waar bij de nulmeting nog werd aangegeven dat de handeling deels niet, deels wel of meestal niet werden uitgevoerd, zijn bij de eindmeting enkel de volgende antwoorden gegeven: helemaal wel en meestal wel. Bij stelling 4 is te zien dat het percentage deels wel, deels niet, is toegenomen. Dit terwijl bij stelling 5 ook een positief resultaat te zien is doordat het antwoord ‘helemaal niet’ bij de eindmeting niet meer is ingevuld. Echter betekent dit niet dat de leerkrachten nu aangeven de handeling uit te voeren. Het antwoord ‘meestal niet’ is nog steeds het meest ingevuld. Ten slotte worden de resultaten van stelling 9 ook gepresenteerd. Echter is hierbij te zien dat er weinig verandering is gekomen en dat deze handeling tot op heden nog weinig wordt toegepast in de taalles.

De genoemde redenen voor het wel of niet uitvoeren van een handeling variëren. Zo is eerder bij 8 van de 10 stellingen aangegeven dat hier sprake is van tijdnood. Bij de eindmeting is dit antwoord opgegeven bij 3 stellingen. Ook het antwoord: ‘dit is niet passend bij de leeftijd, groep of leerling’ is

eerder vaak opgegeven. Dit antwoord is bij de eindmeting niet meer genoemd op deze manier. Wel zijn de volgende redenen naar voren gekomen:

- Dit doe ik op een andere manier/moment
- De taalmethode helpt hierbij
- Er komt weinig respons van de kinderen

Tot slot is er ook meerdere malen een reden opgegeven die zich richt op het ontwerp: de flashcards hielpen hierbij. Het zou hierbij gaan om de concrete voorbeelden om vragen te stellen of om te kunnen terugblikken met de kinderen. Dit antwoord is gegeven op 7 van de 10 stellingen.

5.2.4 Resultaten monitoren ontwerp

Tijdens het monitoren hebben alle leerkrachten updates gegeven over de voortgang van de uitvoering van het ontwerp. Hieruit zijn resultaten gekomen die laten zien hoe het implementatieproces is verlopen en hoe het ontwerp is uitgevoerd. Zo werd er in deze updates aangegeven dat het gebrek aan tijd bleef bestaan. Iets wat ook bij de vragenlijsten naar voren kwam. Tevens hebben de leerkrachten bijgehouden in hoeverre zij het ontwerp ook daadwerkelijk konden uitvoeren. Zo hebben groep 7 en 8 iedere week een aantal taallessen gemist waardoor het ontwerp daar minder tot uitvoering kwam. Daarbij zijn er door omstandigheden ook een paar leerkrachten geweest die aangaven niet meer met het ontwerp aan het werk te kunnen vanwege omstandigheden binnen de groep of de school. Om overzicht te krijgen in hoeverre het ontwerp uiteindelijk daadwerkelijk is uitgevoerd wordt dit hieronder vermeld:

- Groep 4: 15 lessen
- Groep 5: 16 lessen
- Groep 6: 15 lessen
- Groep 7: 11 lessen
- Groep 8: 8 lessen

In totaal is het ontwerp daarmee 64 lessen uitgevoerd in plaats van 80.

Overige resultaten uit het monitoren van het ontwerp zijn:

- Het directe instructiemodel zorgt ervoor dat er meer tijd wordt gestoken in de voorbereidingen
- Het voorbereiden van de lessen op deze manier kost veel tijd.
- De flashcards zijn net te groot in gebruik.
- De kolom 'soorten feedback' in de directe instructiemodel wordt nauwelijks gebruikt. Hiervoor worden de flashcards gebruikt.
- De flashcards passen goed bij de methode Staal Taal.
- De flashcards worden sneller ingezet dan het directe instructiemodel.

De updates van de leerkrachten zijn te vinden in bijlage G.

5.3 Conclusie onderzoek van het ontwerp

Nadat het ontwerp is uitgevoerd kan er antwoord worden gegeven op de ontwerp vragen. Dat wordt gedaan in deze paragraaf. Daarbij gaat het om de volgende vragen:

7. In hoeverre hebben het didactisch instructie model en de flashcards bijgedragen aan het integreren van effectieve feedback bij de taallessen in groep 4 t/m 8?
8. Welke verandering hebben het didactisch instructie model en de flashcards gemaakt bij de leerkrachten ten aanzien van het geven van feedback bij taal?
9. Hoe is het implementatieproces van het ontwerp in het team verlopen?

5.3.1 Bijdragen van het ontwerp

Allereerst valt het verschil in tijdsverdeling op tussen de nul –en eindmeting. Waar eerst werd vastgesteld dat er te veel tijd ging naar de instructie en begeleide inoefening, is bij de uitvoering van het ontwerp gemeten dat deze tijd met 7 minuten is verkort. Hiermee is er meer tijd vrijgekomen voor de andere lesfasen: oriëntatie en nabespreking. Wat vervolgens te zien is, is dat bij de oriëntatie nu veel meer tijd is voor het toepassen van feedback op alle drie niveaus. Ditzelfde geldt voor de nabespreking. Dat er meer tijd is voor de oriëntatie en nabespreking is essentieel vanwege de inhoud van deze lesfasen zoals Leenders, Naafs en Van den Oord (2007) beschrijven. Dit is het moment om de doelen van de les te benoemen, terug te blikken op de vorige les en vooruit te kijken naar wat er nog moet gebeuren. Al met al draagt het veelvuldig toepassen van effectieve feedback in deze lesfasen dus bij aan de perspectieven zoals eerder al benoemd door Hattie en Zierer (2018) verleden, heden en toekomst en aan het doelgericht werken met feedback volgens Van den Bergh en Ros (2017). Iets wat ook in de ontwerpcriteria werd benoemd. Om die reden is het van grote meerwaarde dat de leerkrachten bij de eindmeting meer tijd lijken te nemen voor deze twee onderdelen van de les.

Vervolgens laten de scores uit het formulier van Sol en Stokking (2009) zien dat het taak –en procesniveau nagenoeg gelijk zijn gebleven. Feedback op het niveau van zelfregulatie is daarentegen meer toegepast in de taalles. Dit zijn positieve resultaat aangezien Hattie (2012) aangeeft dat dit de meest effectieve vorm van feedback is. Maar ook wanneer wordt gekeken naar de handelingen op het scoringsformulier is te zien dat de leerkrachten op meer verschillende manieren feedback op het niveau van zelfregulatie kunnen toepassen. Ditzelfde geldt voor het taak –en procesniveau. Zo wordt bij het taakniveau minder aangegeven wat correct is en wordt er meer aangegeven wat de goede oplossing is en wat de standaard is waaraan moet worden voldaan. Eerder noemde Hattie (2012) dit al weerlegging, iets wat meer effect heeft dan aangeven wat allemaal goed gaat. Op deze manier is de feedback kritischer en constructiever en niet meer alleen bevestigend zoals bij de nulmeting. Daarmee wordt er voldaan aan de BKC-feedback zoals Van den Bergh en Ros (2017) beschreven. Deze kritische en constructieve feedback zorgt ervoor dat het beter past bij het prestatieniveau van het kind wat Sol en Stokking (2009) benoemen. In tegenstelling tot deze positieve bevindingen kan ook geconcludeerd worden dat er nog steeds te weinig controle is over hoe ver een kind is en wat de kinderen wel of niet begrijpen.

5.3.2 Veranderingen bij de leerkracht

De tweede ontwerp vraag is met name gemeten met behulp van de vragenlijsten. Hoewel uiteindelijk maar 5 van de 9 leerkrachten deze konden invullen, kan er toch antwoord worden gegeven op deze ontwerp vraag. Zo gaven de leerkrachten bij de nulmeting aan bij 8 van de 10 stellingen ‘tijdnood’ als probleem te ervaren. Dit tezamen met redenen als ‘hier had ik nooit aan gedacht’ en ‘dit is niet passend bij de groep’. Het ontwerpen van het didactisch instructiemodel moest het tijdprobleem verhelpen. Bij de eindmeting geven de leerkrachten aan dat er nog wel tijdnood is, maar deze reden wordt veel minder aangedragen. Iets wat eerder ook terug te zien was in de tijdverdeling bij de lesfasen, waarbij deze verdeling ook veel beter verliep dan bij de nulmeting.

Vervolgens valt bij de resultaten van de eindmeting ook op dat er twee handelingen zijn waarbij leerkrachten aangeven dit veel vaker toe te passen dan bij de nulmeting, namelijk: zeggen tegen een leerling wat al duidelijk beter gaat dan eerder en de feedback laten bestaan uit voorbeelden van hoe het beter kan. Ook deze resultaten tonen aan dat de leerkrachten meer bezig zijn met het prestatieniveau van het kind, genoemd door Hattie en Zierer (2018) en het kritisch en constructief

maken van de feedback (Van den Bergh en Ros (2017). Kanttekening hierbij is dat de leerkrachten zelf aangeven dat de kinderen niet kritisch genoeg zijn op hun eigen werk. Daarmee kan geconcludeerd worden dat deze feedback ook echt is wat zij nodig hebben. Echter is dit voor nu wel de reden dat er nog onvoldoende resultaat is behaald bij het zelf laten aangeven waar een leerling feedback op wil. Daarentegen is er ook een stelling, waarbij kinderen met elkaar discussiëren over feedback, waar de leerkrachten zelf het belang niet van inzien. Dit kan dan ook gezien worden als de reden dat dit nauwelijks toegepast wordt bij zowel de nul- als de eindmeting.

Al met al kan worden geconcludeerd dat de mening van leerkrachten niet is veranderd als het gaat om feedback dat in hun ogen belangrijk is. Enkele vormen hiervan achten zij niet nuttig. Wel is te zien dat de leerkrachten, met behulp van het ontwerp, meer mogelijkheden hebben om hun feedback effectief te maken bij de taallessen in groep 4 t/m 8.

5.3.3 Het implementatieproces

Bij veel stellingen is aangegeven dat de flashcards als handig hulpmiddel ingezet kunnen worden. Letterlijk wordt benoemd dat de concrete voorbeelden van vragen, leerkrachten de mogelijkheid bieden om feedback toe te passen op verschillende manieren. Differentiatie met dit ontwerp is dus mogelijk. Daarentegen geeft een andere collega aan de flashcards aan de grote kant te vinden voor het gebruik tijdens de les. Iets wat in de kleinschalige test bij de start van het implementatieproces nog niet aan de orde kwam. Tot slot werd ook in de updates aangegeven dat het ontwerp in groep 7 en 8 veel minder is uitgevoerd dan aanvankelijk van hen werd verlangd. Dit, terwijl de uitvoering van het ontwerp is aangepast aan de planning van deze groepen.

In de praktijk zijn het voornamelijk de flashcards die worden benoemd als innovatie waar de leerkrachten zelf erg veel baat bij hebben. Maar uit de resultaten van de tijdsteekproeven en de filmopnames kan ook worden geconcludeerd dat het ontwerp van zowel het didactisch instructiemodel, als de flashcards hebben bijgedragen aan het effectief feedback geven door de leerkracht, tijdens de taallessen in groep 4 t/m 8.

6. Discussie

Dit laatste hoofdstuk is te onderscheiden in vier paragrafen. Zo worden eerst de mogelijke beperkingen van dit onderzoek vermeld. Daarna worden er suggesties beschreven voor een vervolgonderzoek waarnaar ook de discussiepunten worden belicht. En het hoofdstuk wordt afgesloten met de aanbevelingen voor de onderzoeksschool.

6.1 Beperkingen

Hoewel dit onderzoek enkele beperkingen kent wordt hier gestart met een reden dat dit onderzoek vooral ook zeer succesvol is geweest. Zo heeft het implementatieproces ertoe geleid dat er daadwerkelijk een innovatie tot stand is gebracht binnen de onderzoeksschool. De resultaten uit het onderzoek naar het ontwerp hebben aangetoond dat de feedback effectiever is geworden en dat de leerkrachten nu ook begrijpen hoe dit tot stand kan komen. Deze innovatie heeft om die reden niet alleen antwoord kunnen geven op de hoofdvraag, maar ook een bijdragen kunnen leveren aan de toekomst van de school.

Uiteindelijk is dit onderzoek uitgevoerd bij groep 4 t/m 8. Naar aanleiding van de observaties en vragenlijsten kwam naar voren dat het niet relevant was om dit onderzoek ook bij groep 3 uit te voeren. De voornaamste reden hiervoor was het verschil in de methode, dat ertoe heeft geleid dat dit onderzoek zich moest beperken tot de groepen die hiermee werkten. Dit, terwijl de onderzoeksvragen zich niet richtten op het taalonderwijs, maar enkel op het geven van feedback binnen deze lessen. Aangezien zowel de literatuur als de resultaten zich enkel richten op de gegeven feedback, kan worden afgevraagd of het ontwerp ook uitvoerbaar is binnen de onderbouwgroepen. Een andere beperking binnen dit onderzoek is te vinden in de resultaten bij uitvoering van het ontwerp. Waar het vooronderzoek is gestart met een betrokkenheid van 9 leerkrachten, is de meting naar aanleiding van de uitvoering van het ontwerp, uiteindelijk maar met 5 leerkrachten volbracht. De resultaten uit het vooronderzoek en het ontwerp zijn met elkaar vergeleken, maar bevatten om deze reden niet evenveel respondenten. De betrouwbaarheid van de resultaten kan om die reden in twijfel worden getrokken.

Tot slot is er nog de beperking van de uitvoering van dit onderzoek: slechts 4 weken. Hoewel de leerkrachten in het bezit blijven van de flashcards en het didactisch instructiemodel, blijft het de vraag wie er nog door gaat met het aanbieden van feedback op deze manier. De meningen onder de leerkrachten waren verdeeld wat betreft de urgentie van feedback in de les en leerkrachten geven aan nog steeds weinig tijd te hebben.

6.2 Vervolgonderzoek

Een suggestie voor een eventueel vervolgonderzoek zou het perspectief kunnen betreffen. Zo is dit onderzoek uitgevoerd vanuit het perspectief van de leerkracht, maar er kan ook gekeken worden naar de rol van de kinderen hierin. Zo geven leerkrachten in de vragenlijsten aan dat de kinderen niet kritisch genoeg zijn op hun eigen werk. Wanneer de school een stap verder wil zetten naar het vergroten van eigenaarschap, zal ook het perspectief van de leerlingen op feedback een rol spelen in een vervolgonderzoek.

Daarnaast is er eerder al beschreven dat dit onderzoek zich heeft beperkt tot de taallessen en hier inhoudelijk niet op in is gegaan. Een vervolgonderzoek kan zich richten op de vakinhoudelijke aspecten van het taalonderwijs. Een vervolgvraag zou daarom kunnen zijn: in hoeverre kan de effectieve feedback bijdragen aan het taalonderwijs?

Ten slotte heeft ook Rexroat (2000) diverse soorten feedback beschreven: individueel, klassikaal, mondeling, schriftelijk en dergelijken. In een vervolgonderzoek kan de nadruk worden gelegd op deze soorten feedback. Welke soort sluit er het best aan bij het onderwijs van deze school?

6.3 Discussiepunten

Allereerst kan de motivatie van de betrokken leerkrachten in twijfel worden getrokken. In groep 7 en 8 is tijdens de uitvoering van het ontwerp veel minder taal lesgegeven dan bij de andere groepen. Dit, terwijl in de planning rekening is gehouden met het programma van groep 8 dit schooljaar. Dit roept de vraag op hoe het kan voorkomen dat het ontwerp in deze groep zo minimaal is uitgevoerd. Daarbij zijn er ook 4 van de 9 betrokken leerkrachten die, ieder met een eigen reden, ineens niet meer een bijdragen konden leveren aan het geven van de lessen met het ontwerp of het invullen van de vragenlijsten.

Een tweede discussiepunt komt naar voren vanuit de resultaten van het ontwerp. Daar geven leerkrachten als reden dat leerlingen niet kritisch zijn op hun eigen werk en weinig respons geven op feedback vragen. Tijssen, Bod en Mooy (2007) stellen dan ook dat het initiatief niet bij de leerkracht moet liggen, maar bij de kinderen. Dat zou gedaan moeten worden middels reflectie. Om die reden zou feedback vanuit de leerkracht minder effectief zijn dan kinderen zelf te leren reflecteren. Dit roept de discussie op of de school zich moet blijven richten op feedback door de leerkracht of op het reflectief vermogen van de kinderen.

6.4 Aanbevelingen

Er zijn diverse aanbevelingen die aan de school gedaan kunnen worden naar aanleiding van dit onderzoek. Zo laten de resultaten zien dat het aan te raden is om feedback te blijven geven met behulp van het ontwerp. Het directe instructiemodel zorgt voor een goede tijdsverdeling en de flashcards helpen bij het geven van effectieve feedback. Dit vergt wel een uitgebreidere voorbereiding van de lessen dan dat de leerkracht aanvankelijk deden.

Daarnaast is er, naar aanleiding van eerdergenoemde discussiepunt, reden om het team kennis te laten maken met de reflectiemeester zoals beschreven door Tijssen, Bod en Mooy (2007). Deze reflectiemeester bevat, net als de flashcards, vragenkaarten. Deze richten zich op dezelfde vaardigheden als bij het geven van feedback, maar vragen meer inzet van de leerling. Dit moet bijdragen het feit dat de leerlingen volgens de leerkrachten, niet kritisch zijn en geen respons geven op feedback vragen.

Tot slot viel bij de filmopnames op dat er verschillen zijn in de manier waarop leerkrachten feedback geven. Zo gaf de ene leerkracht meer feedback op het zelfregulerend niveau en de ander meer op taakniveau. Doordat binnen dit onderzoek is uitgegaan van gemiddeldes, en de groepen niet afzonderlijk van elkaar zijn onderzocht, zou het voor de leerkrachten van grote meerwaarde zijn om te beginnen aan collegiale consultaties. Leren van elkaars kwaliteiten en tips geven waar nodig. Het geven van feedback verspreid over de drie niveaus, is immers het meest effectief (Hattie, 2012).

Literatuurlijst

- Cengage Learning. (2010). Theory of mind and metacognition in younger children. *Educational Psychology for learning & teaching*, pp. 1-3. Geraadpleegd van https://www.cengage.com/education/book_content/0170181812_krause/go_further/pdf/krause_3e_gf_0508.pdf
- 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*. Geraadpleegd op 29 mei 2019, van [file:///Users/Femke/Downloads/Gadellaa,%20van%20Heeswijk,%20Hendriks,%20Schaapveld,%20Seppenwoolde,%20Vermeulen,%20Vreugdenhil%20-%202012%20-%20Mondelinge%20feedback%20en%20leerlingmotivatie%20in%20de%20klas,%20PGO%20\(2\).pdf](file:///Users/Femke/Downloads/Gadellaa,%20van%20Heeswijk,%20Hendriks,%20Schaapveld,%20Seppenwoolde,%20Vermeulen,%20Vreugdenhil%20-%202012%20-%20Mondelinge%20feedback%20en%20leerlingmotivatie%20in%20de%20klas,%20PGO%20(2).pdf)
- Grosman, G. (2015). Zo zorg je dat feedback werkt. *JSW Jeugd in school en wereld*, 99(7), 33-35. Geraadpleegd van <https://www.jsw-online.nl/archief/berichten/?q=Grosman&jaartal=&archive-type=0>
- Hattie, J. (2012). *Leren zichtbaar maken* (L. Coppens, & C. Slabbinck, Vert.). Rotterdam: Bazalt.
- Hattie, J. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken* (L. Coppens, & C. Slabbinck, Vert.). Rotterdam: Bazalt.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 mindframes om leren zichtbaar te maken. Denkkaders voor goede leraren en docenten*. (F. Collignon, Vert.). Rotterdam: Bazalt.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2012). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Janson, D. (2018). Effectiviteit. *DaltonVisie*, 7(1), 6-7.
- Kamphuis, E., & Vernooy, K. (2011). Feedback geven. Een sterke leerkrachtvaardigheid. *Basisschoolmanagement*, 4-9. Geraadpleegd op 29 mei 2019, van <https://www.hanze.nl/assets/kc-cares/integraal-jeugdbeleid/Documents/Public/1feedbackgeven.pdf>
- Leenders, Y., Naafs, F., & Van den Oord, I. (2007). *Effectieve instructie: leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. (5^e ed.). Amersfoort: CPS-onderwijsontwikkeling en advies.
- Lieskamp, M. (2017). Het belang van eigenaarschap voor het eigen leerproces van leerlingen. *Direct*, 5(4), 24-27. Geraadpleegd van <http://www.myriamlieskamp.nl/wp-content/uploads/2017/04/toekomstbehendig-onderwijs-Direct-5-2017.pdf>
- Nationale Onderwijsgids, (red.). (2015, 10 april). *Taal en rekenen op het voortgezetonderwijs heeft nog verbetering nodig*. Geraadpleegd op 15 december 2018, van <https://www.nationaleonderwijsgids.nl/voortgezet-onderwijs/nieuws/27218-taal-en-rekenen-op-voortgezet-onderwijs-heeft-nog-verbetering-nodig.html>
- Rexroat, B.S. (2000). *Effects of goal setting, e-mail feedback and graphic feedback on the productivity of public school attendance clerks*. (Bachelorthesis). Master of science, University of North Texas, (z.p.).
- Ros, A., Lieskamp, M., & Heldens, H. (2017). *Leren voor morgen, uitdagingen voor het onderwijs*. Huizen: Pica.
- Sol, Y., & Stokking, K. (2009). *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken. Interactie tussen*

docenten en leerlingen in het VO. Geraadpleegd op 29 april 2019, van http://www.kortlopendonderzoek.nl/leerprocessen_pdf/VO74_Mondelinge%20feedback%20bij%20zelfstandig%20werken.pdf

Tijssen, K., Bod, E., & Mooy, S. (2007, oktober). Kinderen zelf leren reflecteren. *JSW Jeugd in school en wereld*, 92(2), 18-21. Geraadpleegd van <https://www.jsw-online.nl/archief/berichten/>

Van den Bergh, L., & Ros, A. (2017). *Begeleiden van actief leren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2013). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Van der Veen, T., & Van der Wal, J. (2008). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. (4^e ed.). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Van Efferen-Wiersma, E. (2017, september). Veilig overstappen met eigenaarschap. *Praxisbulletin*, 1(1), 23–27.

Voerman, A. (2014). *Teacher feedback in the classroom. Analyzing and developing teachers' feedback behavior in secondary education*. (Manuscript). Doctor, Universiteit Utrecht, Utrecht.

William, D. (2013). *Cijfers geven werkt niet*. Meppel, Nederland: Ten Brink Uitgevers/Didactief.

Bijlagen

Bijlage A. Evaluatie

Aan dit onderzoek is het gehele schooljaar gewerkt. Het begon met het maken van een onderzoeksvoorstel, waarin duidelijk werd wat er onderzocht zou worden en wat voor effect dit zou hebben. Toen hier groenlicht voor gegeven was, ben ik direct begonnen met het uitvoeren van het vooronderzoek. Om op schema te blijven probeerde ik alles in te leveren op de data die daarvoor stonden. Het inleveren van het ontwerpvoorstel kwam daarmee erg dichtbij, waardoor er maar een paar weken tijd was voor het vooronderzoek. Dit was een hectische tijd binnen dit onderzoek. In het ontwerpvoorstel moesten de conclusies uit het vooronderzoek al gevormd zijn, waarnaar kon worden gekeken wat voor ontwerp moest bijdragen aan een innovatie en implementatie. Hiervoor waren goede voorbeelden aangereikt vanuit de begeleiding: flashcards. Al snel merkte ik dat dit ontwerp de lading nog niet volledig dekte en dat er nog iets aan toegevoegd moest worden: het directe instructiemodel. Daarbij kwam ik ook tot de conclusie dat het niet handig was groep 3 mee te nemen in het onderzoek. Het onderzoek en ontwerp kon hier makkelijk op aangepast worden. Maar het daadwerkelijk op papier zetten van deze veranderingen en gedachtegang, was pittig.

Nadat ook het ontwerpvoorstel goedgekeurd was, ben ik direct begonnen aan de implementatie van het ontwerp in het team. Ik heb hen de conclusies uit het vooronderzoek gepresenteerd en laten zien wat het ontwerp zou gaan worden. Dit alles met de duidelijke vragen: wat moet er anders? Wat past niet binnen de school of groep? Wat zien jullie niet zitten? Uiteindelijk zijn hier twee opmerkingen uitgekomen die ik heb verwerkt in het ontwerp. Zo wilden ze het goed laten aansluiten op de methode Staal Taal. Daarvoor is de methode bestudeerd en de lay-out van de flashcards aangepast. Het werd gewaardeerd door groep 7 en 8 dat de uitvoering werd aangepast aan hun programma met de eindtoets.

Op de een of andere manier voelde ik me niet helemaal zeker over de impact van deze presentatie. Om die reden heb ik bij het aanreiken van mijn ontwerp, een brief toegevoegd met informatie over de uitvoering. Voor als mijn collega's het wilden teruglezen. Bij de start van het ontwerp kreeg ik niks te horen. Er heerste een soort radiostilte. Enkel de updates via de mail verzorgde mij van informatie en wanneer ik tijdens een pauze vroeg hoe het ging, werd er altijd geantwoord: 'prima' of 'goed, ik moet ze nog even wat beter gaan gebruiken'. Hierdoor kreeg ik uiteindelijk het idee dat de uitvoering goed verliep.

In de laatste twee weken van de uitvoering ben ik begonnen met het verzamelen van data. De filmopnames waren vroegtijdig ingepland en ook de vragenlijsten gingen op tijd de deur uit. Al snel had ik al het beeldmateriaal bij elkaar. De vragenlijsten lieten lang op zich wachten. Na een aantal herhalingsmails en vragen in het team kwam de aap uit de mauw. Een dag voor de meivakantie kwamen collega's naar mij toe om duidelijk te maken dat ze de uitvoering van het ontwerp hadden overgelaten aan hun duo en dat zij de vragenlijst om die reden niet gingen invullen. Een andere collega kwam op dat moment pas aan met het feit dat zij schijnbaar geen taallessen geeft op haar dagen. Dat terwijl zij de eerste vragenlijst uit het vooronderzoek wel had ingevuld.

Al met al zijn er nog best wat obstakels geweest. Voornamelijk in de implementatie in het team. Ik zelf was in de veronderstelling dat ik voor alles gezorgd had en verzekerd was van betrouwbare resultaten. Uiteindelijk had ik er dus toch meer achteraan moeten gaan en minder rekening moeten houden met het drukke schema van mijn collega's. En mijn collega's hadden zich best wat meer betrokken mogen tonen bij mijn onderzoek. Het serieus nemen van mijn ontwerp was fijn geweest.

Nul –en eindmeting

Scoringsformulier observatie feedbackgedrag

© Y. Sol & K. Stokking (2008), Universiteit Utrecht		Aantal in 30 min. (1 workshop)
Geen feedback		
Zelf overnemen of zelf oplossen als docent		
Taakniveau		
Aangeven of bevestigen wat er tot nu toe correct of succesvol is...	... zonder informatie waarom iets goed is	
	... met informatie waarom iets goed is	
Geven van suggesties wat er beter kan/ wat nog ontbreekt/ wat (nog) fout is...	... zonder informatie waarom iets ontbreekt of fout is	
	... met informatie waarom iets ontbreekt of fout is	
Aangeven wat de goede oplossing is...	... zonder informatie waarom	
	... met informatie waarom	
Aangeven wat de standaard is waaraan moet worden voldaan		
Procesniveau		
De leerling stimuleren of vragen het probleem preciezer te omschrijven of te analyseren		
Vragen naar wat de leerling al heeft gedaan of hoever deze is		
Vragen naar bepaalde kennis		
Stellen van open vragen die het denkproces bij de leerling stimuleren		
Het probleem verhelderen en/of vereenvoudigen door het op te delen in stappen		
Geven van hints, cues, prompts, voorbeelden		
Geven van suggesties hoe het beter kan		
Voordoen van de aanpak, het probleem oplossingsproces modelleren		
Vragen of iets duidelijk c.q. begrepen is		
Geven van suggesties en/of voordoen van manieren om het proces zelf te monitoren en tussentijds te evalueren		
Zelfregulatie		
Verduidelijken of aanvullen van de gegeven instructie		
Een begrip uitleggen		
Uitleg geven over een aanpak om tot een oplossing te komen		
Zelfniveau		
Feedback geven op gedrag		
Bemoedigende opmerkingen		

Nul –en eindmeting

Tijdsteeekproef video-opnames

Feedback niveau	Aanduiding
<i>Taakniveau</i>	TN
<i>Procesniveau</i>	PN
<i>Zelfregulatie</i>	ZG
<i>Zelfniveau</i>	ZN
<i>Geen feedback</i>	GFB

Min.	20 seconden	40 seconden	60 seconden
1	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
2	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
3	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
4	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
5	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
6	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
7	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
8	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
9	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
10	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
11	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
12	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
13	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
14	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
15	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
16	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
17	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
18	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
19	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
20	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
21	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
22	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
23	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
24	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
25	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
26	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
27	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
28	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
29	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB
30	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB	TN - PN - ZG - ZN - GFB

Nulmeting**Vragenlijst leerkrachten groep 3 t/m 8**

In verband met het onderzoek over het geven van feedback dat ik uitvoer binnen de Beatrixschool, zou ik graag willen dat de volgende vragenlijst wordt ingevuld. Bij de eerste vraag wordt gemeten hoe de leerkrachten zelf kijken naar het geven van feedback tijdens de workshops taal. De tweede vraag meet waar leerkrachten in de praktijk tegenaan lopen bij het geven van feedback. Deze vragenlijst kan ingeleverd worden tot en met maandag 28 januari in mijn postvak of via de mail.

Vraag 1 conceptmap

Schrijf zoveel mogelijk woorden op waar je aan denkt bij het geven van feedback in de klas. Het gaat hier voornamelijk over wat jij denkt dat feedback in de klas inhoudt. Maak groepjes van woorden die bij elkaar horen.

Vraag 2 praktijk

Bij deze vraag is een tabel te zien met diverse uitspraken die gaan over het geven van feedback in de klas tijdens de workshops taal. In de eerste kolom wordt gevraagd hoe op dit moment feedback wordt gegeven bij jou in de klas tijdens deze lessen. Vervolgens wordt er gevraagd in hoeverre jij deze handeling belangrijk vindt en als laatst wordt er gevraagd waarom jij een bepaalde handeling wel of niet doet. De laatste kolom is hierin erg belangrijk om te kunnen achterhalen waar je tegenaan loopt in de praktijk bij dit onderwerp.

De vragenlijst is te vinden op de volgende pagina.

	Dit doe ik nu					Dit vind ik belangrijk om te doen					Dit is de reden dat ik dit wel/niet doe
Geef bij elke uitspraak antwoord op de drie vragen	Helemaal niet	Meestal niet	Deels niet, deels wel	Meestal wel	Helemaal wel	Helemaal niet	Meestal niet	Deels niet, deels wel	Meestal wel	Helemaal wel	Noem per uitspraak minstens 1 reden, bijvoorbeeld: - Te weinig tijd. - Dit helpt mijn leerlingen het best.
Ik geef feedback op de resultaten, producten, gemaakte opdrachten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Bij het geven van feedback benoem ik waarom iets goed of fout is.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Door mijn feedback leren leerlingen hoe ze opdrachten kunnen aanpakken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Door mijn feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Ik vraag leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Ik zeg tegen de leerlingen wat al duidelijk beter gaat dan eerder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Mijn feedback bestaat uit voorbeelden van hoe het beter kan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Ik ga na of leerlingen de feedback begrijpen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Ik laat leerlingen met elkaar discussiëren over feedback.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Ik ga na of leerlingen de feedback gebruiken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst!

Eindmeting

Vragenlijst leerkrachten groep 4 t/m 8

Deze vragenlijst is ontworpen om te onderzoeken in hoeverre het ontwerp heeft bijgedragen aan het geven van effectieve feedback tijdens de taalworkshops. Door deze ingevulde vragenlijst te vergelijken met die van het vooronderzoek, zal worden vastgesteld in hoeverre het ontwerp de leerkrachten heeft geholpen bij het geven van feedback. Met 'het ontwerp' wordt hier zowel het instructiemodel als de flashcards bedoeld. Wel kan in een opmerking worden aangegeven of het hierbij voornamelijk gaat over het instructiemodel of de flashcards.

	Dit doe ik/ kan ik nu beter met behulp van het ontwerp					Dit is de reden dat ik dit wel/niet doe
Geef bij elke uitspraak antwoord op de drie vragen	Helemaal niet	Meestal niet	Deels niet, deels wel	Meestal wel	Helemaal wel	Noem per uitspraak minstens 1 reden, bijvoorbeeld: - Het instructiemodel was niet overzichtelijk genoeg. - De flashcards gaven concrete voorbeelden om dit te kunnen doen.
Ik geef feedback op de resultaten, producten, gemaakte opdrachten.	☐	☐	☐	☐	☐	
Bij het geven van feedback benoem ik waarom iets goed of fout is.	☐	☐	☐	☐	☐	
Door mijn feedback leren leerlingen hoe ze opdrachten kunnen aanpakken.	☐	☐	☐	☐	☐	
Door mijn feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ik vraag leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ik zeg tegen de leerlingen wat al duidelijk beter gaat dan eerder.	☐	☐	☐	☐	☐	
Mijn feedback bestaat uit voorbeelden van hoe het beter kan.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ik ga na of leerlingen de feedback begrijpen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ik laat leerlingen met elkaar discussiëren over feedback.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ik ga na of leerlingen de feedback gebruiken.	☐	☐	☐	☐	☐	

Inhoud flashcards

Vraag	Feedback niveau			Perspectief			BKC-feedback		
	Taak	Proces	Zelf-regulatie	Feed-back	Feed-up	Feed-forward	B	K	C
Wat kan of weet je nu beter dan voor de les?									
Welke doelen heb je behaald? Wat uit de les heb je goed begrepen?									
Welke doelen heb je nog niet behaald? Wat uit de les heb je nog niet zo goed begrepen?									
Wat wordt het doel voor de volgende les: woordenschat, taal verkennen, spreken en luisteren of schrijven?									
Wat voor leerstof moet er de volgende les worden aangeboden?									
Wat ging er nu beter tijdens het maken van de taak, dan de vorige keer?									
Is er iets wat nu minder goed ging bij het maken van de taak, dan de vorige keer?									
Op welke manier heb je de opdrachten gemaakt? Kun je dit laten zien?									
Op welke manier zou je de volgende les te werk gaan?									
Welke strategie gebruikte je de vorige keer om zelfstandig de opdrachten te kunnen maken?									
Ga je dezelfde strategie gebruik om zelfstandig een opdracht te maken, of niet? Waarom?									
Op welke manier kon jij de opdrachten zelfstandig en goed maken?									
Wat moet je een volgende keer doen om ervoor te zorgen dat jij de opdrachten zelfstandig kunt maken?									
Wat moet je een volgende keer doen om ervoor te zorgen dat jij de opdrachten goed kunt maken.									

Taak

Bevestigende feedback

Wat kan of weet je nu beter dan voor deze les?



Taak

Bevestigende feed-up

Welke doelen heb je behaald?
Wat uit de les heb je goed begrepen?



Taak

Kritische feed-up

Welke doelen heb je nog niet behaald?
Wat uit de les heb je nog niet zo goed begrepen?



Taak

Constructieve feed forward

De les van vandaag ging over een van de volgende domeinen:
Woordenschat * Taal verkennen * spreken en luisteren * schrijven

Wat wordt het doel voor de volgende les van dit domein?

Tip: denk aan 'het toepassen van de nieuwe woordenschat woorden' of 'het extra oefenen van het woord gedrag en afluisteren'.



Taak

Constructieve feed forward

Wat voor leerstof moet er de volgende les van dit domein worden aangeboden?

Tip: denk aan 'voordoen hoe je een bron gebruikt'.



Proces

Bevestigende feedback

Wat ging er nu beter tijdens het maken van de taak, dan de vorige keer? Geef een voorbeeld.



Proces

Kritische feedback

Is er iets wat nu minder goed ging, bij het maken van de taak,
dan de vorige keer? Geef een voorbeeld.



Proces

Kritische feed-up

Op welke manier heb je de opdrachten gemaakt?
Kun je dit laten zien?

Tip: denk aan 'door bij de les schrijven eerst een tekst op klad en daarna in het net te maken'.



Proces

Constructieve feed forward

Op welke manier zou je de volgende les te werk gaan?

Kun je dit uitleggen?

Tip: denk aan 'op dezelfde manier, want...' of 'zonder kladblaadje, want...'.



Zelfregulatie

Bevestigende feedback

Welke strategie gebruikte je de vorige keer om goed en zelfstandig de opdrachten te kunnen maken?



Zelfregulatie

Bevestigende feedback

Ga je dezelfde strategie gebruiken als de vorige keer, om zelfstandig de opdracht te maken? Waarom wel/niet?



Zelfregulatie

Kritische feed-up

Wat moet jij doen om ervoor te zorgen dat je de opdrachten goed en zelfstandig kunt maken?

Tip: denk aan 'eerst goed zelf lezen wat de opdracht is'.



Zelfregulatie

Constructieve feed forward

Wat moet je een volgende keer doen om ervoor te zorgen dat jij de opdrachten zelfstandig kunt maken?

Tip: denk aan 'zachtjes vragen aan klasgenoten of zij de opdracht kunnen uitleggen'



Zelfregulatie

Constructieve feed forward

Wat moet je een volgende keer doen om ervoor te zorgen dat jij de opdrachten goed kunt maken?

Tip: denk aan 'controleren in bijv. het nakijkboek of ik de opdrachten goed heb begrepen en gemaakt'.



Ontwerp didactisch instructiemodel

INSTRUCTIEMODEL - FEEDBACK					
Tijdverloop	Lesfases	Actiepunten		Soort feedback	Voorbeeld
5 minuten	Oriëntatie	Beginsituatie	Cognitief	Feedback Taakniveau	<i>Wat hebben we al gedaan?</i>
			Affectief	Feedback voor de leerkracht zelf	<i>In welke situatie wordt deze les gegeven? Tijd, setting, materialen etc.</i>
		Doelen	Productdoel	Feed-up Taak/procesniveau	<i>Wat gaan we vandaag leren?</i>
			Procesdoel	Feed-up proces/taak	<i>Waar gaan we naartoe?</i>
				Feed forward proces/taak	<i>Wat is de volgende stap?</i>
5 minuten	Demonstratie	Groepsinstructie		Procesniveau	<i>Modellen Controleren of de leerlingen het begrijpen.</i>
5 minuten	Begeleide inoefening	Aanpak 1 + 2	Begeleide inoefening	Procesniveau	<i>Leerlingen de stappen in de taak laten modellen.</i>
				Taakniveau	<i>Vragen beantwoorden.</i>
		Aanpak 3	Zelfstandige verwerking	Zelfregulatie	<i>De leerlingen sturen hun eigen aanpak bij wanneer het doel niet gehaald wordt.</i>
10 minuten	Zelfstandige verwerking	Servicerondes + verlengde instructie		Procesniveau	<i>Open vragen stellen om het denkproces te stimuleren.</i>
				Zelfregulatie	<i>Helpen bij het bedenken van een aanpak om tot een oplossing te komen.</i>
5 minuten	Afsluiting/terugblikken	Productdoel		Feedback Taakniveau	<i>Wat hebben we geleerd vandaag?</i>
		Procesdoel		Feedback Procesniveau	<i>Bespreken van suggesties hoe iets beter kan.</i>

Bronnen: Hattie en Zierer (2018), Van den Bergh en Ros (2017), Hattie (2012) en Leenders, Naafs en Van den Oord (2007).

Bijlage G. Monitoren uitvoering van het ontwerp: updates

Week 1 11 – 15 maart

- Groep 8 heeft deze week maar 1 taalles kunnen uitvoeren met deze kaarten.
- Groep 7 heeft deze week maar 2 lessen kunnen uitvoeren met deze kaarten.
- De lessen geven volgens het instructie model vergt veel tijd voor voorbereiding.
- De flashcards passen goed bij de methode Staal Taal

Week 2 18 – 22 maart

- Groep 4 heeft deze week i.p.v. 4, 3 lessen taal gegeven.
- Tot nu toe lukt het beter om de flashcards in te zetten dan het directe instructiemodel.
- De flashcards zijn wel wat groot voor het gebruik in de praktijk.
- Groep 7 en 8 hebben deze week maar 2 lessen taal kunnen geven.
- Ondanks het instructie model is er nog steeds veel gebrek aan tijd.

Week 3 25 – 29 maart

- De flashcards zijn ook goed in te zetten bij andere lessen of coachgesprekken
- Ondanks de korte tijd kun je de kaarten snel even inzetten om toch feedback toe te passen.
- Groep 7 en 8 hebben deze week maar 3 lessen taal kunnen geven.
- Het coöperatie toepassen van de kaarten aan de kinderen zelf werkt nog niet. Het kost te veel tijd en de kinderen zijn niet kritisch genoeg.
- Voor de video-opname is de les goed voorbereid met het instructie model en met het van tevoren bedenken van de feedback vragen van de flashcards. Het stellen van goede vragen lukte hiermee wel goed, maar er is nog steeds tijdnoed.

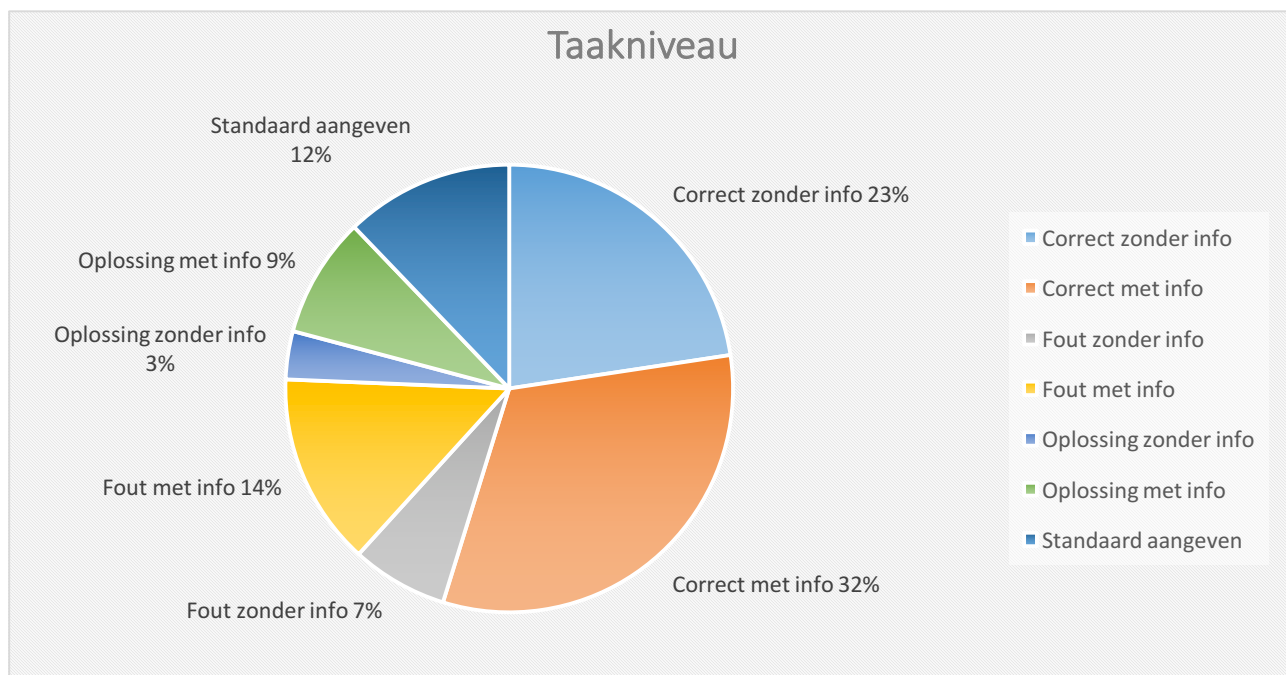
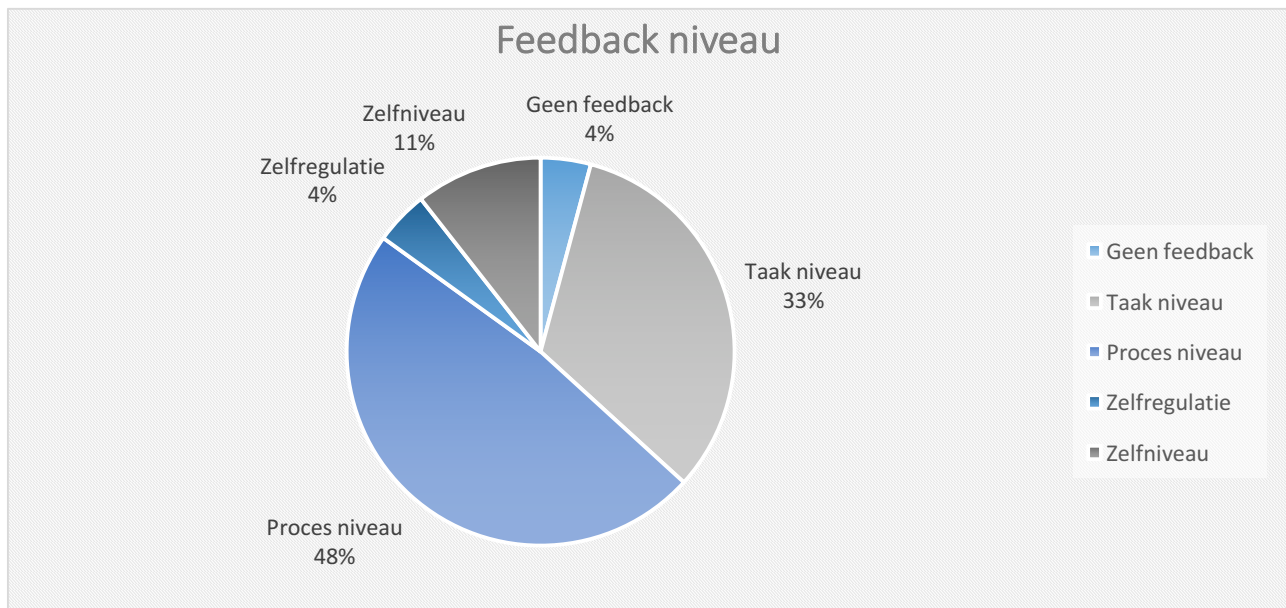
Week 4 1 – 5 april

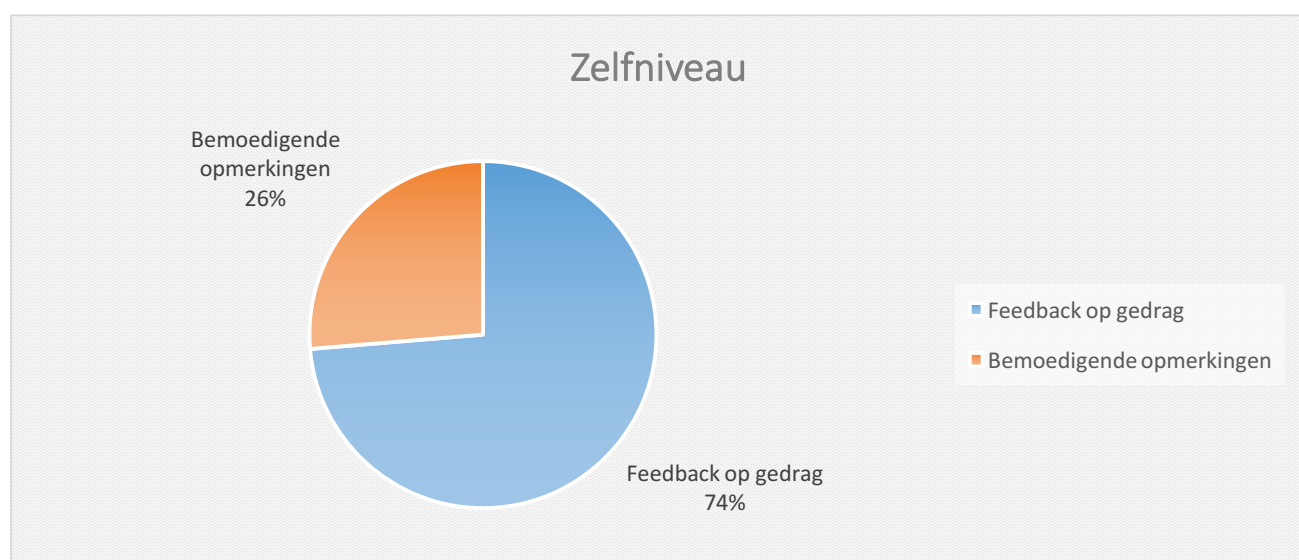
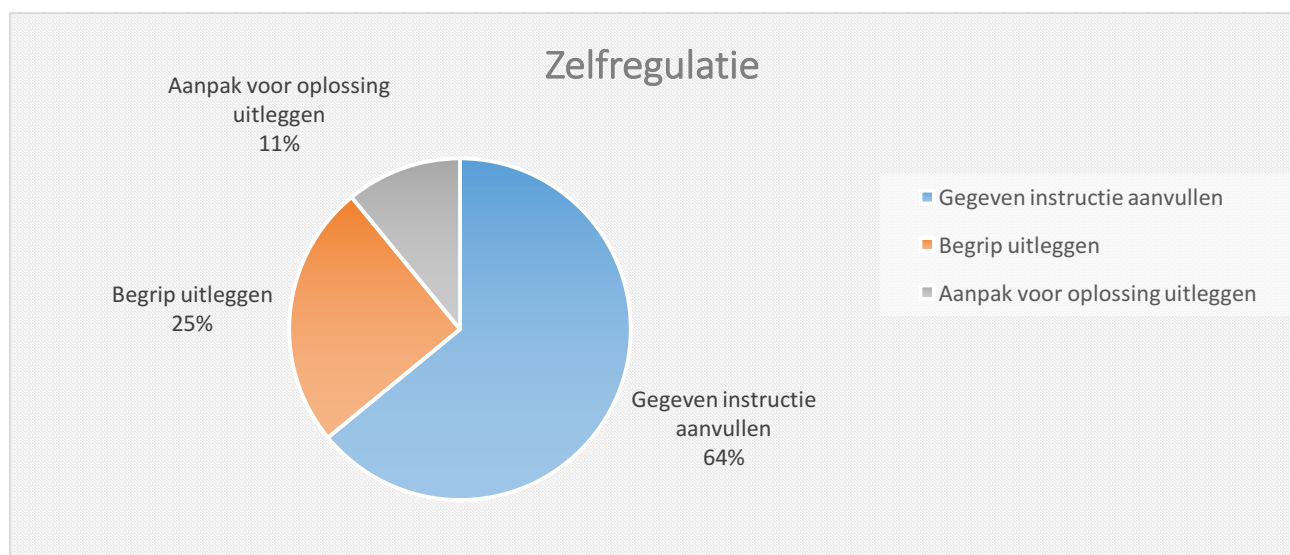
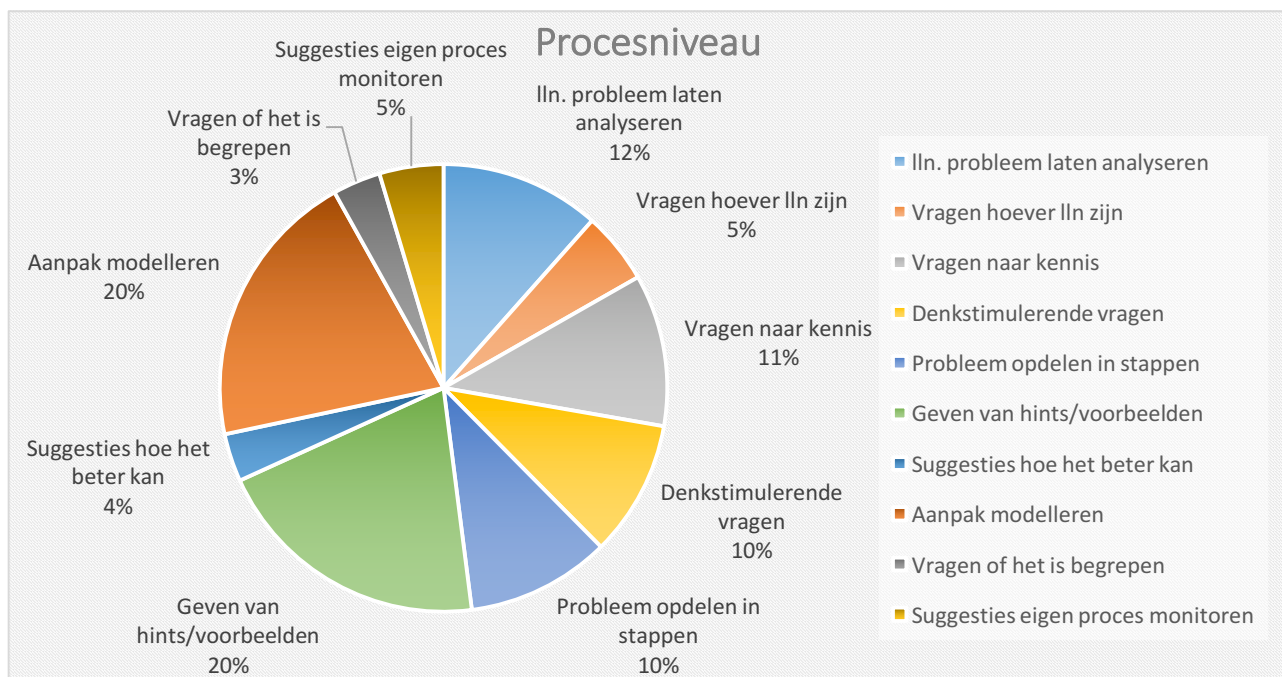
- De flashcards geven nieuwe inzichten.
- Het directe instructie model helpt je je lessen weer goed voor te bereiden. Alleen de kolom 'feedback' gebruik ik niet. Daar gebruik ik de kaarten voor.
- Er is nog steeds tijdgebrek.
- Groep 8 heeft deze week maar 2 lessen taal kunnen doen.
- Groep 6 heeft deze week maar 3 lessen taal kunnen doen.

Nulmeting**Scoringsformulier observatie feedbackgedrag (resultaten)**

© Y. Sol & K. Stokking (2008), Universiteit Utrecht		Aantal in 30 min. (1 workshop)
Geen feedback		15
Zelf overnemen of zelf oplossen als docent		15
Taakniveau		117
Aangeven of bevestigen wat er tot nu toe correct of succesvol is...	... zonder informatie waarom iets goed is	26
	... met informatie waarom iets goed is	37
Geven van suggesties wat er beter kan/ wat nog ontbreekt/ wat (nog) fout is...	... zonder informatie waarom iets ontbreekt of fout is	8
	... met informatie waarom iets ontbreekt of fout is	16
Aangeven wat de goede oplossing is...	... zonder informatie waarom	4
	... met informatie waarom	10
Aangeven wat de standaard is waaraan moet worden voldaan		14
Procesniveau		173
De leerling stimuleren of vragen het probleem preciezer te omschrijven of te analyseren		20
Vragen naar wat de leerling al heeft gedaan of hoever deze is		9
Vragen naar bepaalde kennis		19
Stellen van open vragen die het denkproces bij de leerling stimuleren		17
Het probleem verhelderen en/of vereenvoudigen door het op te delen in stappen		18
Geven van hints, cues, prompts, voorbeelden		35
Geven van suggesties hoe het beter kan		6
Voordoen van de aanpak, het probleem oplossingsproces modelleren		35
Vragen of iets duidelijk c.q. begrepen is		6
Geven van suggesties en/of voordoen van manieren om het proces zelf te monitoren en tussentijds te evalueren		8
Zelfregulatie		16
Verduidelijken of aanvullen van de gegeven instructie		7
Een begrip uitleggen		5
Uitleg geven over een aanpak om tot een oplossing te komen		4
Zelfniveau		38
Feedback geven op gedrag		28
Bemoedigende opmerkingen		10

Analyse filmopnames





Analyse tijdsteekproef

Moment	Taakniveau		Procesniveau		Niveau van zelfregulatie		Geen feedback + zelfniveau		Totaal	
Introductie	5	10%	14	27%	0	0%	33	63%	52	100%
Klassikale-instructie/ begeleide inoefening	49	20%	103	41%	6	2%	93	37%	251	100%
Zelfstandig werken	29	31%	33	35%	7	7%	26	27%	95	100%
Na-bespreking	15	50%	7	23%	2	7%	6	20%	30	100%

Analyseren vragenlijsten

1.

Ik geef feedback op de resultaten, producten, gemaakte opdrachten.

	<u>Hoe vaak doe je dit?</u>	<u>Hoe belangrijk vind je dit?</u>
<i>Helemaal wel</i>	11%	44%
<i>Meestal wel</i>	67%	56%
<i>Deels niet, deels wel</i>	22%	0%
<i>Meestal niet</i>	0%	0%
<i>Helemaal niet</i>	0%	0%
<i>Totaal</i>	100%	100%

2.

Bij het geven van feedback, benoem ik waarom iets goed of fout is.

	<u>Hoe vaak doe je dit?</u>	<u>Hoe belangrijk vind je dit?</u>
<i>Helemaal wel</i>	44%	56%
<i>Meestal wel</i>	44%	33%
<i>Deels niet, deels wel</i>	12%	11%
<i>Meestal niet</i>	0%	0%
<i>Helemaal niet</i>	0%	0%
<i>Totaal</i>	100%	100%

3.

Door mijn feedback leren leerlingen hoe ze opdrachten kunnen aanpakken.

	<u>Hoe vaak doe je dit?</u>	<u>Hoe belangrijk vind je dit?</u>
<i>Helemaal wel</i>	33%	56%
<i>Meestal wel</i>	44%	33%
<i>Deels niet, deels wel</i>	23%	11%
<i>Meestal niet</i>	0%	0%
<i>Helemaal niet</i>	0%	0%
<i>Totaal</i>	100%	100%

4.

Door mijn feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen.

	<u>Hoe vaak doe je dit?</u>	<u>Hoe belangrijk vind je dit?</u>
<i>Helemaal wel</i>	22%	67%
<i>Meestal wel</i>	45%	11%
<i>Deels niet, deels wel</i>	33%	22%
<i>Meestal niet</i>	0%	0%
<i>Helemaal niet</i>	0%	0%
<i>Totaal</i>	100%	100%

5.

Ik vraag leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben.

	<u>Hoe vaak doe je dit?</u>	<u>Hoe belangrijk vind je dit?</u>
<i>Helemaal wel</i>	0%	11%
<i>Meestal wel</i>	11%	56%
<i>Deels niet, deels wel</i>	11%	11%
<i>Meestal niet</i>	78%	22%
<i>Helemaal niet</i>	0%	0%
<i>Totaal</i>	100%	100%

6.

Ik zeg tegen leerlingen wat al duidelijk beter gaat dan eerder.

	<u>Hoe vaak doe je dit?</u>	<u>Hoe belangrijk vind je dit?</u>
<i>Helemaal wel</i>	22%	56%
<i>Meestal wel</i>	33%	33%
<i>Deels niet, deels wel</i>	33%	11%
<i>Meestal niet</i>	12%	0%
<i>Helemaal niet</i>	0%	0%
<i>Totaal</i>	100%	100%

7.

Mijn feedback bestaat uit voorbeelden van hoe het beter kan.

	<u>Hoe vaak doe je dit?</u>	<u>Hoe belangrijk vind je dit?</u>
<i>Helemaal wel</i>	11%	45%
<i>Meestal wel</i>	67%	22%
<i>Deels niet, deels wel</i>	0%	22%
<i>Meestal niet</i>	22%	11%
<i>Helemaal niet</i>	0%	0%
<i>Totaal</i>	100%	100%

8.

Ik ga na of leerlingen de feedback begrijpen.

	<u>Hoe vaak doe je dit?</u>	<u>Hoe belangrijk vind je dit?</u>
<i>Helemaal wel</i>	33%	67%
<i>Meestal wel</i>	56%	33%
<i>Deels niet, deels wel</i>	11%	0%
<i>Meestal niet</i>	0%	0%
<i>Helemaal niet</i>	0%	0%
<i>Totaal</i>	100%	100%

9.

Ik laat leerlingen met elkaar discussiëren over feedback.

	<u>Hoe vaak doe je dit?</u>	<u>Hoe belangrijk vind je dit?</u>
<i>Helemaal wel</i>	11%	11%
<i>Meestal wel</i>	0%	22%
<i>Deels niet, deels wel</i>	11%	45%
<i>Meestal niet</i>	56%	11%
<i>Helemaal niet</i>	22%	11%
<i>Totaal</i>	100%	100%

10.

Ik ga na of leerlingen de feedback gebruiken.

	<u>Hoe vaak doe je dit?</u>	<u>Hoe belangrijk vind je dit?</u>
<i>Helemaal wel</i>	33%	44%
<i>Meestal wel</i>	45%	44%
<i>Deels niet, deels wel</i>	22%	12%
<i>Meestal niet</i>	0%	0%
<i>Helemaal niet</i>	0%	0%
<i>Totaal</i>	100%	100%

Waar lopen leerkrachten tegenaan?

	Tijdnood	Afhankelijk van hoe essentieel het is.	Maakt de leerling onzeker.	Nooit aan gedacht	Niet passend bij de leeftijd/groep/ leerling
1	x				
2					
3		x			
4	x				x
5	x			x	x
6	x			x	
7	x		x		
8	x				
9	x			x	
10	x				

	De kinderen moeten dit zelf doen.	Leerlingen zijn te snel tevreden.	Dit doe ik op een andere manier.	Past niet bij taal.	Past niet bij mij
1					
2					
3	x				
4					
5		x	x		
6					
7					
8					
9				x	x
10					

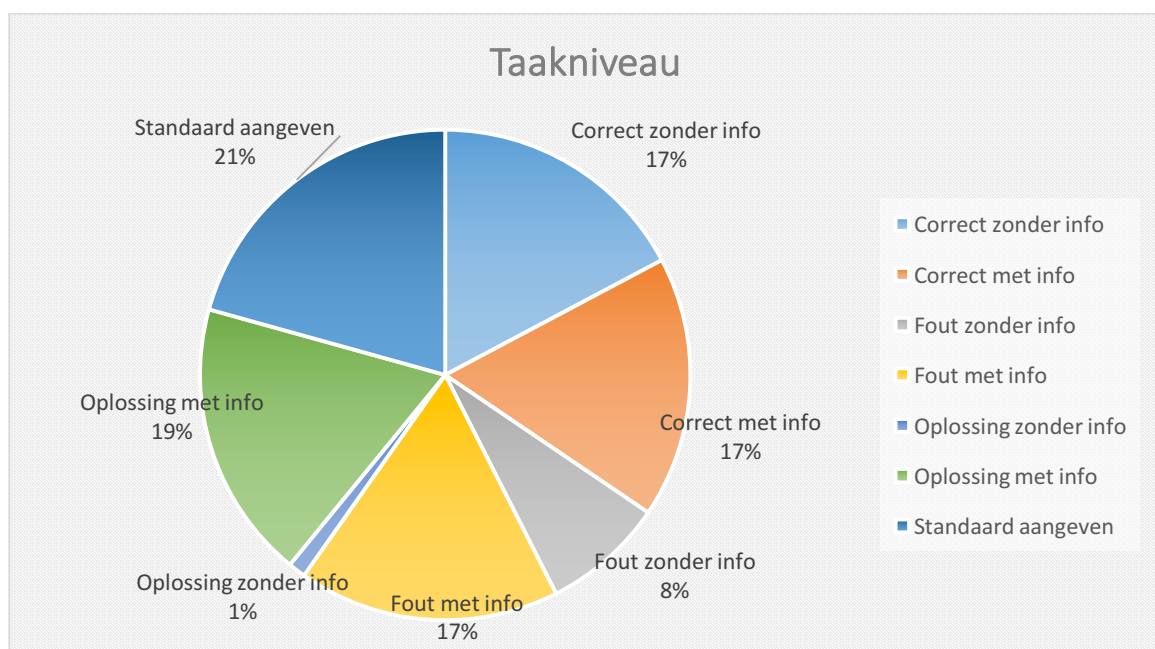
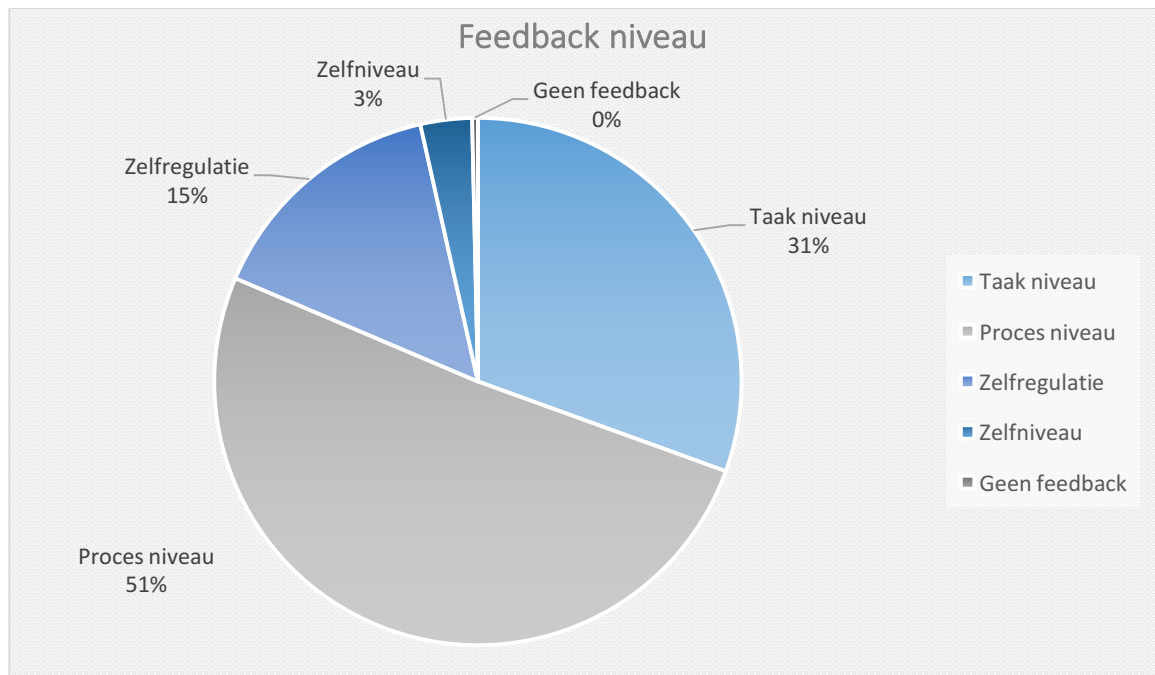
Opvallend:

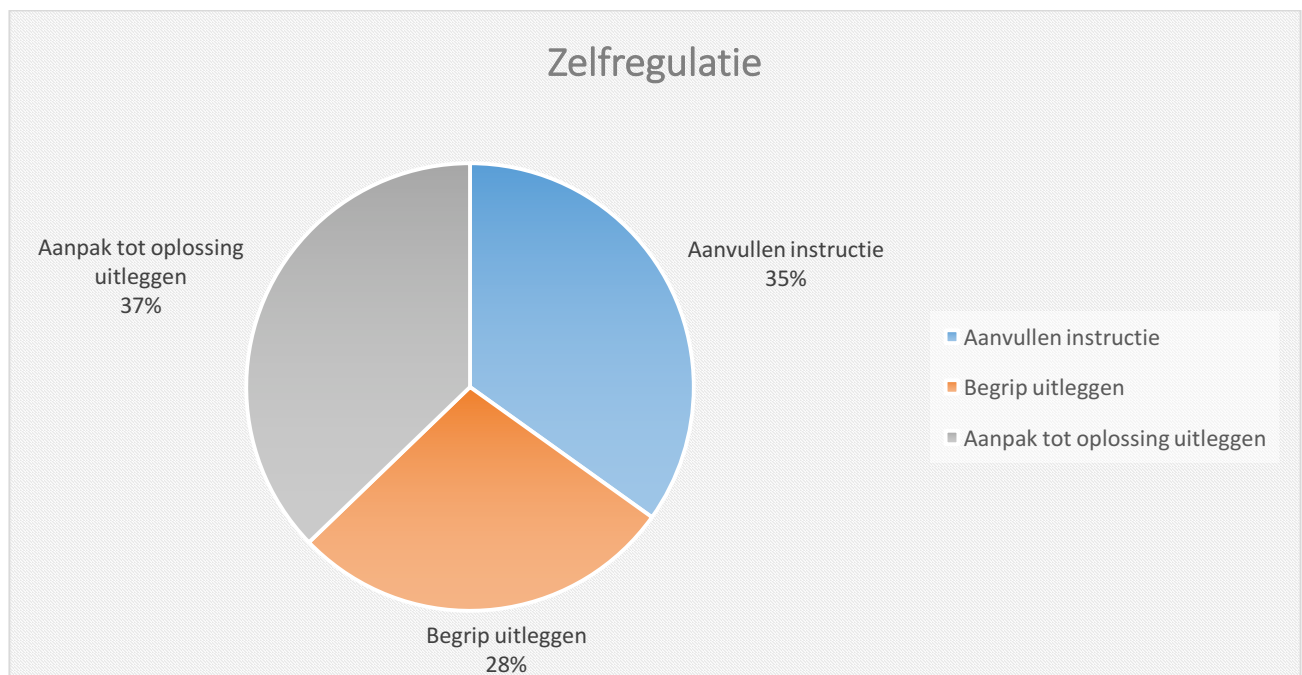
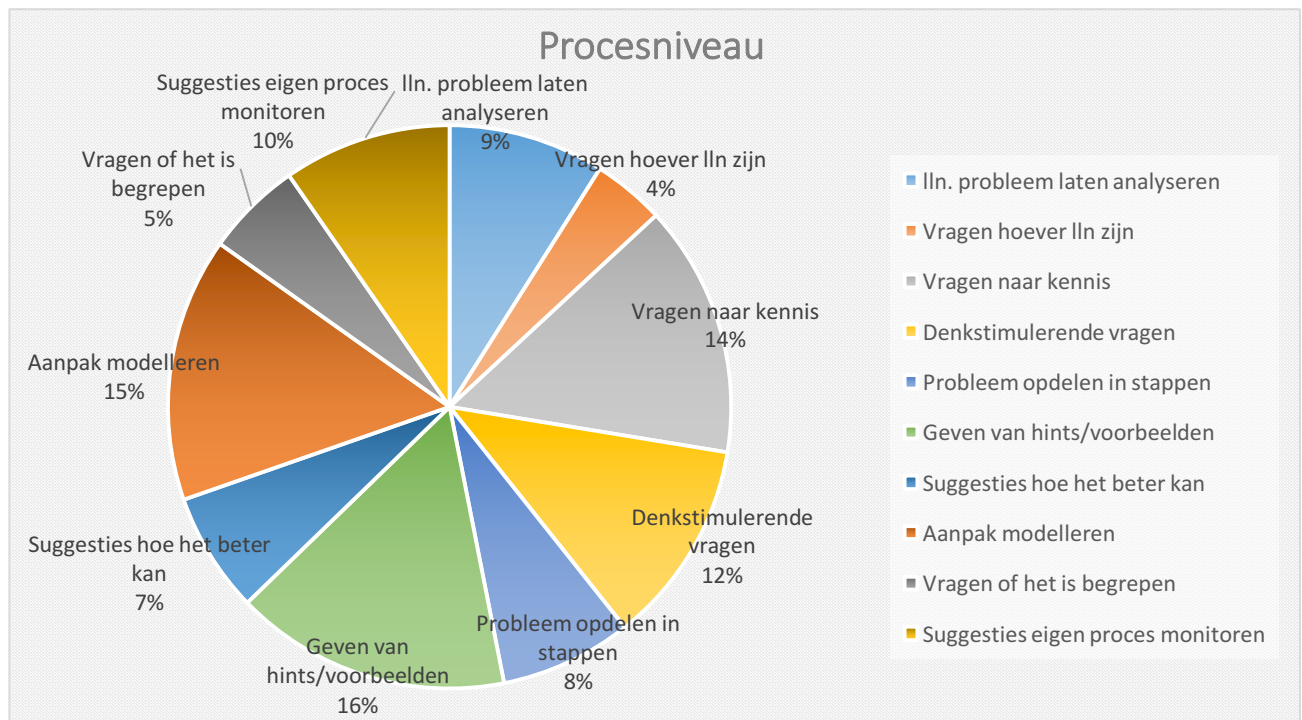
1. Tijdnood, 2. Nooit aan gedacht, 3. Niet passend bij de leeftijd/leerling/groep.

Eindmeting**Scoringsformulier observatie feedbackgedrag**

© Y. Sol & K. Stokking (2008), Universiteit Utrecht		Aantal in 30 min. (1 workshop)
Geen feedback		
Zelf overnemen of zelf oplossen als docent		1
Taakniveau		87
Aangeven of bevestigen wat er tot nu toe correct of succesvol is...	... zonder informatie waarom iets goed is	15
	... met informatie waarom iets goed is	15
Geven van suggesties wat er beter kan/ wat nog ontbreekt/ wat (nog) fout is...	... zonder informatie waarom iets ontbreekt of fout is	7
	... met informatie waarom iets ontbreekt of fout is	15
Aangeven wat de goede oplossing is...	... zonder informatie waarom	1
	... met informatie waarom	16
Aangeven wat de standaard is waaraan moet worden voldaan		18
Procesniveau		145
De leerling stimuleren of vragen het probleem preciezer te omschrijven of te analyseren		13
Vragen naar wat de leerling al heeft gedaan of hoever deze is		6
Vragen naar bepaalde kennis		21
Stellen van open vragen die het denkproces bij de leerling stimuleren		17
Het probleem verhelderen en/of vereenvoudigen door het op te delen in stappen		11
Geven van hints, cues, prompts, voorbeelden		23
Geven van suggesties hoe het beter kan		10
Voordoen van de aanpak, het probleem oplossingsproces modelleren		22
Vragen of iets duidelijk c.q. begrepen is		8
Geven van suggesties en/of voordoen van manieren om het proces zelf te monitoren en tussentijds te evalueren		14
Zelfregulatie		43
Verduidelijken of aanvullen van de gegeven instructie		15
Een begrip uitleggen		12
Uitleg geven over een aanpak om tot een oplossing te komen		16
Zelfniveau		9
Feedback geven op gedrag		7
Bemoedigende opmerkingen		2

Analyse: scoringsformulier filmopnames (ontwerp)





Analyse tijdsteekproef (ontwerp)

Moment	Taakniveau		Procesniveau		Niveau van zelfregulatie		Geen feedback + zelfniveau		Totaal	
Introductie	18	25%	19	28%	4	6%	27	40%	68	100%
Klassikale-instructie/ begeleide inoefening	31	20%	47	29%	17	11%	66	37%	161	100%
Zelfstandig werken	27	25%	39	36%	6	6%	37	34%	109	100%
Na-bespreking	13	17%	24	32%	14	18%	25	33%	76	100%

Analyse tijdsteeekproef (ontwerp)

1. Ik geef feedback op de resultaten, producten, gemaakte opdrachten.		
	Hoe vaak doe je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	20%	- Dit werd ook al gedaan. - De kaarten brengen je op nieuwe ideeën.
Meestal wel	80%	
Deels niet, deels wel	0%	
Meestal niet	0%	
Helemaal niet	0%	

2. Bij het geven van feedback benoem ik waarom iets goed of fout is.		
	Hoe vaak doe je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	60%	- Wordt geen reden aangegeven.
Meestal wel	40%	
Deels niet, deels wel	0%	
Meestal niet	0%	
Helemaal niet	0%	

3. Door mijn feedback leren leerlingen hoe ze opdrachten kunnen aanpakken.		
	Hoe vaak doe je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	40%	- De Staal Taal methode helpt hierbij. - De flashcards geven concrete voorbeelden.
Meestal wel	60%	
Deels niet, deels wel	0%	
Meestal niet	0%	
Helemaal niet	0%	

4. Door mijn feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen.		
	Hoe vaak doe je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	20%	- De flashcards maken dit makkelijker - De kinderen zijn niet kritisch - Dit vind ik zelf lastig - Tijdnood
Meestal wel	40%	
Deels niet, deels wel	40%	
Meestal niet	0%	
Helemaal niet	0%	

5. Ik vraag leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben.		
	Hoe vaak doe je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	0%	- Dit past beter bij een coachgesprek. - Komt weinig respons van de kinderen - Dit is nog geen gewoonte
Meestal wel	20%	
Deels niet, deels wel	20%	
Meestal niet	60%	
Helemaal niet	0%	

6. Ik zeg tegen de leerlingen wat al duidelijk beter gaat dan eerder.		
	Hoe vaak doe je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	0%	- Het lukt door te vergelijken met hun vorige aanpak. - De flashcards helpen hierbij. - Vooral door het geven van opstekers.
Meestal wel	80%	
Deels niet, deels wel	20%	
Meestal niet	0%	
Helemaal niet	0%	

7. Mijn feedback bestaat uit voorbeelden van hoe het beter kan.		
	Hoe vaak doe je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	20%	- Door de kinderen dit zelf te laten doen. - Met behulp van de resultatenmonitor - Het hoofddoel is belangrijker om te benoemen.
Meestal wel	80%	
Deels niet, deels wel	0%	
Meestal niet	0%	
Helemaal niet	0%	

8. Ik ga na of leerlingen de feedback begrijpen.		
	Hoe vaak doe je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	60%	- De flashcards hebben hierbij geholpen.
Meestal wel	40%	
Deels niet, deels wel	0%	
Meestal niet	0%	
Helemaal niet	0%	

9. Ik laat leerlingen met elkaar discussiëren over feedback		
	Hoe vaak doe je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	0%	- Tijdnood - Met behulp van de flashcards terugblikken op de vorige les.
Meestal wel	0%	
Deels niet, deels wel	40%	
Meestal niet	40%	
Helemaal niet	10%	

10. Ik ga na of leerlingen de feedback gebruiken.		
	Hoe vaak doe je dit?	Wat is de reden dat je dit wel/niet doet?
Helemaal wel	20%	- De flashcards helpen hierbij de docent en het kind. - Tijdnood
Meestal wel	60%	
Deels niet, deels wel	10%	
Meestal niet	0%	
Helemaal niet	0%	