

# LEREN ZICHTBAAR MAKEN MET BEHULP VAN FEEDBACK

Een onderzoek naar de manier waarop leerkrachten effectieve feedback kunnen geven aan leerlingen om het leren zichtbaar te maken.

Datum:	28-04-2017
Student:	Esther de Klein
Studentnummer:	2218319
Studie:	Fontys Hogeschool Kind en Educatie, Veghel
Studieloopbaanbegeleider:	Petra Moolenaar
Onderzoeksbegeleider:	Nina Plompen - van der Wijst

## Inhoud

Samenvatting.....	3
1. Probleemanalyse .....	4
1.1 Aanleiding en context.....	4
1.2 Probleemstelling.....	4
2. Theoretisch kader.....	6
2.1 Definitie van feedback.....	6
2.2 Het belang van feedback.....	6
2.3 Feedback in de huidige onderwijspraktijk versus het ideaalbeeld .....	7
2.3.1 De huidige onderwijspraktijk.....	7
2.3.2 Het ideaalbeeld .....	8
2.4 Actuele ontwikkelingen: peerfeedback.....	8
2.5 Feedback ten overstaan van maatschappelijke ontwikkelingen.....	9
2.6 Samenvattend .....	10
2.7 Onderzoeksvragen.....	10
3. Opzet van het onderzoek .....	11
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling .....	11
3.2 Respondenten .....	12
3.3 Instrumenten.....	12
3.3.1 Enquête groepsleerkrachten .....	13
3.3.2 Enquête leerlingen .....	13
3.3.3 Groepsinterview .....	13
3.4 Wijze van data-analyse.....	13
4. Resultaten.....	14
4.1 Op welke manier geven leerkrachten feed back, feed up en feed forward aan leerlingen (Hattie & Timperley, 2007)? .....	14
4.2 Op welke manier begeleiden leerkrachten het geven van peerfeedback? .....	15
4.3 Wat helpt leerlingen van de basisschool om peerfeedback te kunnen geven en ontvangen? ..	16
4.4 Welke mogelijkheden zien leerkrachten om met behulp van feedback leren zichtbaar te maken (Hattie, 2014)?.....	18
5. Conclusie en aanbevelingen.....	20
5.1 Conclusie .....	20
5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces.....	21
5.3 Aanbevelingen.....	22
Literatuurlijst .....	24

Bijlage 1: Schoolanalyse ParnasSys .....	26
Bijlage 2: Enquête groepsleerkrachten .....	28
Bijlage 3: Enquête leerlingen groepen 5 t/m 8 .....	31
Bijlage 4: Groepsinterview .....	34

## Samenvatting

Dit onderzoek naar het geven van effectieve feedback om het leren zichtbaar te maken is gedaan in opdracht van basisschool Bernadette te Veghel. Aanleiding van het onderzoek is een dalende lijn bij alle vakgebieden. De school wil de opbrengsten verbeteren aan de hand van leren zichtbaar maken. Doel van dit onderzoek is om erachter te komen hoe leerkrachten effectieve feedback kunnen geven aan leerlingen om het leren zichtbaar te maken.

Binnen het onderzoek zijn een aantal onderwerpen leidend. Feed up, feed back en feed forward (Hattie & Timperley, 2007) geven drie elementen van feedback aan. Peerfeedback speelt ook een rol. Dit komt aan bod aan de hand van de PAR-cyclus (Reinholz, 2016). Deze begrippen zijn leidend geweest voor het samenstellen van vragen voor de enquêtes en het groepsinterview voor het onderzoek. Daarnaast is er aandacht besteed aan de verschillende niveaus van feedback (Hattie, 2014), BKC-feedback (van den Bergh & Ros, 2015), strategieën van formatief evalueren en de rol van feedback bij de zelfregulerende leerling (Thijs, Fisser, & Hoeven, 2014).

Uit het onderzoek blijkt dat er geen doorgaande lijn is rondom feed back en feed forward. In de onderbouw wordt de feed back voor de groep zichtbaar gemaakt, maar niet voor het individu. Verder blijkt dat de definitie van peerfeedback niet helder is voor leerkrachten. Aanbevelingen zijn om af te stemmen op welke wijze er feed back gegeven wordt in de onderbouw en bovenbouw, leerkrachten vaardig maken in het geven van feed forward en de definitie van peerfeedback helder maken.

# 1. Probleemanalyse

## 1.1 Aanleiding en context

Momenteel is er landelijk veel aandacht voor de kwaliteit van ons onderwijs. Een belangrijk onderdeel vanuit de inspectie is de wijze waarop scholen de ontwikkeling van leerlingen volgen. Scholen moeten zich verantwoordelijk voelen voor de kwaliteit van hun onderwijs en passende maatregelen nemen als het aangeboden onderwijs niet toereikend genoeg blijkt te zijn (Inspectie van het Onderwijs, januari 2016).

De basisschool waar dit onderzoek plaatsvindt deelt deze opinie. De directie en de leerkrachten hebben een dalende lijn geconstateerd bij alle vakgebieden. De daling komt duidelijk naar voren in het leerlingvolgsysteem en is zichtbaar aan de hand van D- en E-scores bij de leerlingen (zie Bijlage 1, Tabel 1, Tabel 2 en Tabel 3). Dit verschijnsel vindt met name plaats in de middenbouw en in mindere mate in de onder- en bovenbouw. De school heeft een poging gedaan om de opbrengsten te verbeteren door een conferentie bij te wonen van John Hattie. Hieruit heeft de school nieuwe inzichten gekregen. Volgens Hattie moet het leren zichtbaar zijn voor zowel de leerlingen als voor de leerkracht. Het schoolbestuur heeft de theorie van Hattie ook opgenomen in het beleidsplan voor de jaren 2016-2020 (Skipov, 2016). Hattie's visie wordt daardoor niet alleen op schoolniveau gedragen, maar ook op bestuursniveau. Hattie heeft onderzocht wat invloed heeft op de leerprestaties van leerlingen (Hattie, 2014). Het is belangrijk dat leerkrachten zich bewust worden van handelingen die een positief effect hebben op de leerprestaties van leerlingen. Hattie spreekt van een positieve impuls op de leerprestaties vanaf een effectgrootte van 0.40.

Een concrete actie die de school genomen heeft is het opstellen van drie ontwikkelpunten gerelateerd aan het leren zichtbaar maken. Hierbij is gekeken naar de impact op de leerprestaties en zijn de volgende ontwikkelpunten geselecteerd:

1. Helderheid van de leerkracht (heeft volgens Hattie een effectgrootte van 0.75)
2. Beoordelingsbekwame leerling (heeft volgens Hattie een effectgrootte van 1.44)
3. Feedback (heeft volgens Hattie een effectgrootte van 0.73)

De basisschool heeft al initiatieven genomen om aan de bovenstaande ontwikkelpunten te werken. Zo zijn de doelen per thema van de vakken in de klas benoemd en is er aandacht besteed aan een heldere leerkrachtcommunicatie. Het team wil zich verder ontwikkelen op het geven van feedback, zodat er een doorgaande lijn binnen de school ontstaat ter bevordering van de beoordelingsbekwame leerling. De verschillende niveaus van feedback en de termen 'feedback, feed up en feed forward' zijn bekend binnen het team (Hattie & Timperley, 2007). De manier waarop deze termen toegepast worden binnen de school is nog in ontwikkeling. De school vraagt zich niet alleen af welke leerkrachtvaardigheden nodig zijn om op een effectieve manier feedback te geven, maar ook welke metacognitieve vaardigheden leerlingen nodig hebben om iets met de feedback te doen.

De leerkrachten hebben nog onvoldoende kennis over het geven van feedback op een effectieve manier. De school wil een doorgaande lijn ontwikkelen in het geven van feedback. De focus van dit onderzoek zal op dit onderdeel liggen.

## 1.2 Probleemstelling

Na constatering van de school dat er een dalende lijn zichtbaar is bij alle vakgebieden, is er besloten om de opbrengsten te verbeteren aan de hand van leren zichtbaar maken. De manier waarop leerkrachten effectieve feedback kunnen geven aan leerlingen staat centraal in het onderzoek. Leerkrachten zijn zich bewust van de impact van feedback op de leerprestaties van leerlingen.

De vraag hoe leerkrachten op een effectieve manier feedback kunnen geven, welke leerkrachtvaardigheden nodig zijn en welke vaardigheden de leerlingen nodig hebben om met behulp van feedback het leren zichtbaar te maken, dienen onderzocht te worden. Wenselijk is om de termen 'feedback , feed up, en feed forward' hierin uit te splitsen. Als er op een effectieve manier feedback gegeven kan worden, zal dit een positief effect hebben op de leerprestaties van leerlingen (Hattie, 2014). Dit onderzoek is gericht op de manier waarop leerkrachten effectieve feedback kunnen geven aan leerlingen.

## 2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk komt als eerste een vergelijking van verschillende definities van feedback aan de orde. Vanuit de definities komt het belang van feedback aan bod, waarbij gekeken wordt naar de niveaus van feedback, de drie begrippen 'feedback, feed up en feed forward' en de effectiviteit van feedback. In het tweede deel wordt beschreven hoe feedback als ideaalbeeld in het onderwijs naar voren zou moeten komen versus de huidige onderwijspraktijk. Hierbij wordt rekening gehouden met de vaardigheden die de leerling nodig heeft om feedback te ontvangen en te verwerken. Tot slot wordt er nog gekeken naar de actuele ontwikkelingen op het gebied van het geven van feedback, de samenhang van feedback met het 'Curriculum van de toekomst' en de beoordelingsbekwame leerling. Voortvloeiend uit deze informatie staan de hoofdvraag en deelvragen van dit onderzoek centraal.

### 2.1 Definitie van feedback

Feedback kan op verschillende manieren worden gedefinieerd. Feedback is een vergelijking van het effect met de oorspronkelijke bedoeling (Van Dale, 2016). Niet alleen Van Dale heeft het begrip 'feedback' gedefinieerd. In de literatuur zijn verschillende definities terug te vinden. Feedback geeft aan wat men heeft begrepen van de taak en hoe het zich verhoudt met de bedoeling van de taak (Sadler, 1989). Met feedback kan een leerling informatie opbouwen in het geheugen in de vorm van vakkennis, metacognitieve kennis, kennis over zichzelf en over werkstrategieën (Winnie & Butler, 1994).

Feedback is specifieke informatie over de ontwikkeling van een leerling in vergelijking met de vooraf gegeven criteria die bedoeld zijn om de ontwikkeling van een leerling te stimuleren (Ridder, Stokking, McGaghie, & Ten Cate, 2008). De definities van Sadler (1989) en Van de Ridder et al (2008) hebben een overeenkomst: beiden geven aan dat feedback samenhang heeft met het vooraf gestelde doel. De definitie van Van de Ridder et al. (2008) is aangehouden in een proefschrift van de Technische Universiteit Eindhoven (Keuvelaar - van den Bergh, 2013). De definitie van Van de Ridder et al. (2008) wordt ook in dit onderzoek aangehouden.

### 2.2 Het belang van feedback

De verschillende definities van feedback geven niet aan waarom het van belang is dat leerlingen feedback ontvangen. Feedback is een van de krachtigste manieren om invloed uit te oefenen op de prestaties van leerlingen (Hattie & Timperley, 2007). Onderzoek heeft bevestigd dat het een van de meest invloedrijke interventies is die een leerkracht kan doen (Kluger & DeNisi, 1996). De feedback moet echter wel op een effectieve manier gegeven worden. De wijze waarop men effectief feedback kan geven, komt later in deze paragraaf aan de orde. Volgens Kluger en DeNisi (1996) moeten leerkrachten op alle niveaus feedback kunnen geven, zodat de effectiviteit gewaarborgd wordt.

De vier niveaus waarop leerkrachten feedback kunnen geven zijn: taakniveau, procesniveau, zelfsturingsniveau en op persoonlijk niveau (Hattie, 2014). Feedback op taakniveau geeft informatie over het product waar de leerling mee bezig is. Feedback op procesniveau geeft weer hoe de leerling aan de taak werkt. Feedback op het niveau van de zelfsturing geeft aan hoe leerlingen het werk plannen, overzien en aanpassen. Hattie noemt feedback op het niveau van de zelfsturing het meest effectief. Feedback op persoonlijk niveau staat los van de taak en is volgens Hattie (2014) het minst effectief. Dit betekent echter niet dat leerlingen geen behoefte hebben aan feedback op persoonlijk niveau. Feedback op persoonlijk niveau heeft geen effect op het leren, maar wel op de motivatie van leerlingen om dingen te willen doen (Hattie & Yates, 2015).

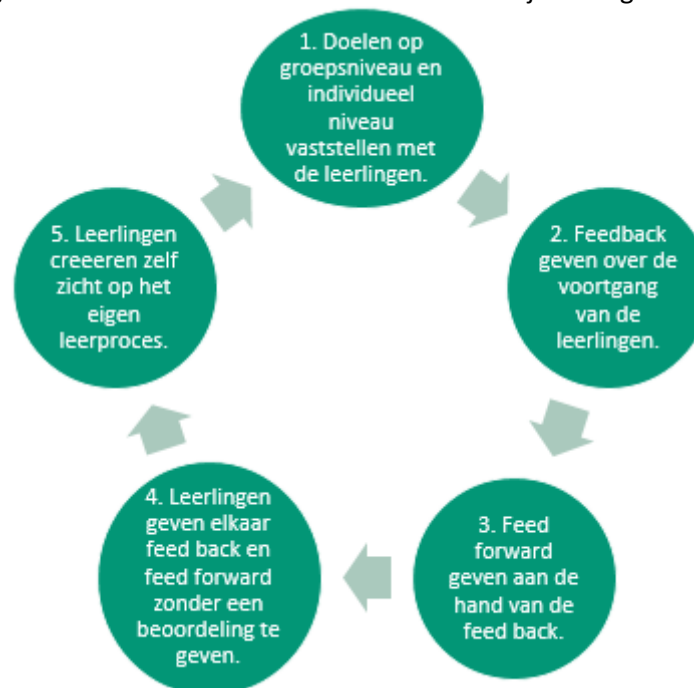
Volgens Hattie (2014) beantwoordt effectieve feedback de volgende drie vragen:

1. Waar ga ik heen?
2. Hoe bereik ik mijn doel?
3. Wat is de volgende stap?

De effectiviteit van feedback staat of valt met de duidelijkheid over het te leren aspect (Foster, 2016, p. 2). Het is van groot belang dat de doelen voor de leerlingen helder zijn.

Hattie en Timperley (2007) onderscheiden feedback in drie elementen: feed back, feed up en feed forward. Wanneer alle drie de elementen geïmplementeerd zijn in het onderwijsaanbod, kan de leerkracht op een effectieve manier feedback geven (Fisher & Frey, 2009). Het eerste element is feed up. Feed up zorgt voor helderheid van het doel. Het tweede element is feed back. Feed back maakt de voortgang van de leerling zichtbaar. Het geeft informatie over de manier waarop er aan het doel gewerkt wordt. Het derde element is feed forward. Feed forward geeft informatie over de volgende stap.

Feed back, feed up en feed forward worden door Leahy, Lyon, Thompson en Wiliam (2005) onder formatief evalueren geschaard. Formatief evalueren bestaat uit vijf strategieën.



*Vijf strategieën formatief evalueren (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005).*

## 2.3 Feedback in de huidige onderwijspraktijk versus het ideaalbeeld

De bovenstaande paragrafen geven aan wat feedback is, het belang van feedback en de verschillende niveaus van feedback. In deze paragraaf wordt de huidige onderwijspraktijk versus het ideaalbeeld beschreven.

### 2.3.1 De huidige onderwijspraktijk

Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat leerkrachten het moeilijk vinden om effectieve feedback te geven. Hierbij gaat het niet direct om de inhoud van de feedback, maar om de juiste voorwaarden te scheppen om feedback te geven (Bergh, Ros, & Beijaard, 2013). In het onderzoek van Van den Bergh, Ros en Beijaard (2013) geven leerkrachten aan tegen de volgende problemen aan te lopen:



1. het gevoel te weinig tijd te hebben om iedere leerling individueel goede feedback te geven;
2. geneigd om te snel antwoord te geven op een vraag in plaats van gerichte aanwijzingen te geven, zodat een leerling daarmee verder kan;
3. het stellen van de juiste vragen, waarmee leerlingen gemotiveerd worden om verder na te denken;
4. te weinig kennis over de kennis en vaardigheden van leerlingen;
5. de balans vinden tussen het geven van kritische feedback op een positieve en constructieve manier, zonder dat de feedback een negatieve lading heeft.

Uit onderzoek van Sol en Stokking (2009) blijkt dat leerkrachten in de huidige onderwijspraktijk met name reageren op wat een leerling doet en niet zo zeer op de beoordeling van het doel wat er gesteld is. Positieve feedback en bevestiging komen vaak naar voren: leerkrachten geven vooral feedback op wat er al goed gaat en niet zo zeer op wat er nog beter kan (Sol & Stokking, 2009). Oplossingsstrategieën voordoen en de criteria voor een opdracht herhalen blijken weinig voor te komen in de praktijk.

### 2.3.2 Het ideaalbeeld

In het ideale plaatje geven leerkrachten feedback op alle niveaus: taakniveau, procesniveau, zelfsturingniveau en persoonlijk niveau (Kluger & DeNisi, 1996). Volgens Van den Bergh en Ros (2015) hebben leerlingen feedback nodig op hun ontwikkeling van metacognitieve kennis en vaardigheden, oftewel op het niveau van de zelfsturing. Wanneer leerlingen op dit onderdeel feedback krijgen, kunnen zij hun eigen leerproces gaan sturen (van den Bergh & Ros, 2015).

BKC-feedback (bevestigend, kritisch en constructief) wordt door Van den Bergh en Ros (2015) omschreven als een manier waarop leerkrachten leerlingen kunnen uitdagen om betere prestaties te leveren. BKC-feedback omvat drie onderdelen. De feedback is bevestigend in wat er al goed gaat, kritisch op wat er nog niet zo goed gaat en constructief in de vorm van aanwijzingen, waardoor de leerling op een nieuw denkspoor gezet wordt.

### 2.4 Actuele ontwikkelingen: peerfeedback

Om dichterbij het ideaalbeeld van onderwijs te komen, blijft men zich ontwikkelen. Recent is er onderzoek gedaan naar de rol van feedback bij het leren van leerlingen. Peerfeedback is een vorm van feedback, waarbij leerlingen het werk van elkaar bekijken en daar feedback op geven (Van den Berg, Pilot & Admiraal, 2005). Van den Berg, Pilot en Admiraal geven aan dat leerlingen van elkaars peerfeedback leren en dat de kwaliteit van het werk beter wordt. In *'The impact of programmatic assessment on student learning: theory versus practice'* wordt feedback door zowel leerkrachten als leerlingen gegeven. Deze feedback wordt opgeslagen in een portfolio, die door de leerlingen gebruikt wordt voor persoonlijke reflectie, zelfsturing van het leren en het volgen van specifieke leerdoelen (Heeneman, Oudkerk Pool, Schuwirth, Vleuten, & Driessen, 2015).

Uit onderzoek van Heeneman et al. (2015) blijkt dat feedback zowel een ondersteunend als remmend effect heeft. Wanneer medeleerlingen anoniem feedback geven aan elkaar, moedigt het leerlingen aan om feedback te geven die mondeling minder snel gegeven wordt. Heeneman et al. (2015) stellen dat het geven van anonieme feedback de ontvanger kan overweldigen, met het gevolg dat de ontvanger de verkregen feedback minder snel zal accepteren. De leerlingen uit het onderzoek van Heeneman et al. (2015) waardeerden peerfeedback als goede bron voor reflectie. De peerfeedback werd als nuttig beschouwd voor competenties gerelateerd aan groepswork, professionaliteit en samenwerking. De feedback van de leerkracht werd echter niet altijd als deskundig gezien door de leerlingen, net zoals de inhoud van de verkregen feedback. De manier waarop de feedback was geïmplementeerd, beperkte de effectiviteit van de feedback. Leerlingen gaven aan dat er vaak door medeleerlingen gezocht werd naar details, die niet altijd het leren

verbeterden. Heeneman et al. (2015) stellen dat feedback waardevol moet zijn voor het leren van de leerling. De leerlingen in het onderzoek van Heeneman et al. (2015) ervoeren de reflectie op het leerproces net zo waardevol en nuttig, als feedback voor het zelfsturend leren.

Een ander onderzoek heeft de focus gelegd op peerfeedback in relatie met leerdoelen (Reinholz, 2016). Zoals hierboven beschreven kennen leerlingen een positieve waarde aan de rol van peerfeedback. Reinholz (2016) heeft onderzocht welke cyclus met peerfeedback het meest effectief is voor het leren. Reinholz (2016) stelt dat de PAR cyclus (Peer-assisted reflection) het meest effectief is. Binnen de PAR-cyclus werken leerlingen aan de hand van vier stappen. In de eerste stap werkt de leerling zelfstandig aan een (lastige) taak. De tweede stap bestaat uit zelfreflectie. In de derde stap analyseren leerlingen elkaars werk en wordt er peerfeedback uitgewisseld. In de vierde stap reviseren leerlingen het gemaakte werk, voordat het werk wordt ingeleverd ter beoordeling bij de leerkracht. Uit onderzoek van Reinholz (2016) blijkt dat leerlingen zich bewust zijn van de leerdoelen, wanneer zij werk van medeleerlingen analyseren. Reinholz (2016) heeft deze cyclus een aantal keer herhaald. Bij de derde afname scoorden de leerlingen die volgens de PAR cyclus werkten 23% hoger op de leerprestaties, dan bij de eerste afname.



PAR-Cyclus (Reinholz, 2016).

## 2.5 Feedback ten overstaan van maatschappelijke ontwikkelingen

De actuele ontwikkelingen rondom feedback geven niet aan welke rol feedback heeft in een maatschappelijke context. Een instantie die zich bezig houdt met onderwijs in de huidige maatschappij is Stichting Leerplan Ontwikkeling. SLO houdt zich bezig met het onderwijs van de toekomst. In het 'Curriculum van de toekomst' is de rol van feedback verweven met de vaardigheid 'Zelfregulering' (Thijs, Fisser, & Hoeven, 2014). SLO geeft specifiek aan dat zelfregulerende leerlingen kunnen reflecteren op het eigen handelen en de uitvoering van de taak. Om te kunnen reflecteren op het eigen handelen en de uitvoering van de taak, is feedback nodig. Zelfregulerende leerlingen kunnen de feedback op het eigen gedrag en handelen toepassen in andere (leer)situaties. Deze vaardigheid sluit bovendien aan bij de beoordelingsbekwame leerling, zoals Hattie heeft beschreven. De beoordelingsbekwame leerling kan zijn/haar eigen niveau inschatten en is in staat dit te verbinden aan de helderheid van de leerkracht in de vorm van de doelen die gesteld worden (OnderwijsAdvies, 2016). OnderwijsAdvies (2016) stelt dat 80% van de gegeven feedback van (mede)leerlingen komt en 20% van de leerkracht. Leerlingen kunnen bij het geven van feedback het beste gebruik maken van een rubric met de beoordelingscriteria. Een rubric met beoordelingscriteria

geeft een kader voor het geven van feedback op het leren. Een beoordelingsbekwame leerling vraagt dingen, denkt na, legt verbanden, let op, heeft doorzettingsvermogen, vraagt zich zaken af en is in staat om te reflecteren. De beoordelingsbekwame leerling (OnderwijsAdvies, 2016) kan zijn/haar eigen leerproces onder woorden brengen en kan dit zichtbaar maken.

## 2.6 Samenvattend

Volgens Ridder et al. (2008) is feedback specifieke informatie over de ontwikkeling van een leerling in vergelijking met de vooraf gegeven criteria die bedoeld zijn om de ontwikkeling van een leerling te stimuleren. Het is dus van belang dat leerkrachten van te voren aangeven wat de doelen voor de leerlingen zijn. Het aangeven van de doelen is een vorm van feed up (Hattie & Timperley, 2007). Aansluitend bij feed up volgen, feed back en feed forward. Feed up, feed back en feed forward vallen onder de vijf strategieën van formatief leren (Leahy, Lyon, Thompson, & Wiliam, 2005). Wanneer leerkrachten op een effectieve manier feedback geven, worden de verschillende niveaus van feedback besproken (Kluger & DeNisi, 1996). Hattie (2014) geeft aan dat er vier verschillende niveaus van feedback zijn: taakniveau, procesniveau, zelfsturingsniveau en persoonlijk niveau. In de huidige onderwijspraktijk blijkt dat leerkrachten het lastig te vinden om de juiste voorwaarden voor het geven van effectieve feedback te scheppen (Bergh, Ros, & Beijaard, 2013).

Ook geven leerkrachten aan dat de balans tussen het geven van kritische feedback op een positieve en constructieve manier, zonder een negatieve lading, zoek is. Van den Bergh en Ros (2015) hebben dit ondervangen in de vorm van BKC-feedback. BKC-feedback is bevestigend in wat er al goed gaat, kritisch op wat er nog niet zo goed gaat en constructief in de vorm van aanwijzingen. Uit het onderzoek van Heeneman et al. (2015) blijkt dat leerlingen peerfeedback waarderen, terwijl niet alle feedback van de leerkracht als nuttig is ervaren. Reinholz (2016) stelt dat de PAR-cyclus het meest effectief is als het om het geven van peerfeedback gaat. Hoe staat dit alles in verhouding met de beoordelingsbekwame leerling? SLO noemt de beoordelingsbekwame leerling zelfregulerend (2014). Een zelfregulerende leerling kan reflecteren op het eigen handelen en de uitvoering van de taak. Bovendien passen zelfregulerende leerlingen de feedback toe op het eigen gedrag en handelen in andere (leer)situaties. OnderwijsAdvies (2016) voegt daar nog aan toe dat de beoordelingsbekwame leerling verbanden legt, doorzettingsvermogen toont en het eigen leerproces onder woorden kan brengen en zichtbaar maken. Daarbij komt 80% van de feedback van medeleerlingen.

## 2.7 Onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Op welke manier kunnen leerkrachten van de basisschool op een effectieve wijze feed back, feed up en feed forward geven aan leerlingen?

Deelvragen:

1. Op welke manier geven leerkrachten feed back, feed up en feed forward aan leerlingen (Hattie & Timperley, 2007)?
2. Op welke manier begeleiden leerkrachten het geven van peerfeedback?
3. Wat helpt leerlingen van de basisschool om peerfeedback te kunnen geven en ontvangen?
4. Welke mogelijkheden zien leerkrachten om met behulp van feedback leren zichtbaar te maken (Hattie, 2014)?

### 3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk komt als eerste een beschrijving en verantwoording van de dataverzameling aan bod. Vervolgens worden de respondenten en instrumenten beschreven. Tot slot wordt de wijze van data-analyse toegelicht.

#### 3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Het doel van dit onderzoek is dat leerkrachten effectieve feedback kunnen geven aan leerlingen. Zoals in het theoretisch kader beschreven is, blijkt dat het belangrijk is om leerlingen feed back, feed up en feed forward te geven (Hattie & Timperley, 2007). Wanneer deze onderdelen in de activiteiten verweven zijn, wordt de feedback pas effectief voor leerlingen (Kluger & DeNisi, 1996). Ook peerfeedback blijkt een belangrijke rol te hebben bij het leren (Heeneman et al. 2015 ; Reinholz, 2016). Deze bestaande theorieën worden als onderlegger gebruikt in dit onderzoek.

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden is het van belang dat er een duidelijk beeld is van hoe er momenteel op de basisschool feedback gegeven wordt door de leerkrachten. Dit kan in beeld gebracht worden met een beschrijvend onderzoek (Oost & Markenhof, 2002). In dit geval wordt er gebruik gemaakt van Mixed Method Research. Mixed Method Research wordt door Baarda (2014) beschreven als een vorm van onderzoek, waarin zowel gebruik gemaakt wordt van kwalitatieve als kwantitatieve gegevens. In de eerste fase van het onderzoek worden enquêtes ingezet, waarin zowel kwantitatieve als kwalitatieve vragen worden gesteld. Met de gegevens uit de enquêtes wordt naderhand een beeld gevormd van de huidige situatie, welke bevraagd wordt in de tweede fase van het onderzoek in de vorm van een kwalitatief groepsinterview.

##### Eerste fase:

De groepsleerkrachten krijgen een enquête voorgelegd, waarin een splitsing wordt gemaakt tussen het geven van feed back, feed up en feed forward (deelvraag 1) en het aansturen van peerfeedback (deelvraag 2). In de enquête worden de volgende topics aangehouden:

- Feed up, feed back en feed forward (Hattie & Timperley, 2007).
- Vier niveaus van feedback (Hattie, 2014)
- Peerfeedback (Heeneman et al., 2015; Reinholz, 2016)

Vraag 1 en 2 zijn te beantwoorden met: nooit, soms, vaak, altijd. Vraag 3 t/m 13 zijn open vragen.

Onder de bovenbouwleerlingen wordt een enquête uitgezet om erachter te komen wat hen helpt om peerfeedback te geven en te ontvangen (deelvraag 3). In de enquête worden de volgende topics aangehouden:

- Effect van peerfeedback (Heeneman et al., 2015)
- PAR cyclus (Reinholz, 2016)

Drie vragen zijn te beantwoorden met: nooit, soms en vaak. Vier vragen zijn te beantwoorden met: ja of nee. Twee vragen zijn te beantwoorden met: het lukt me al, hulp van mijn juf/meester, een blaadje met feedback vragen, een klasgenoot die dit al kan en anders (ruimte om zelf aan te vullen). Bij vijf vragen wordt er om een toelichting gevraagd.

##### Tweede fase:

Nadat de enquêtes bij de groepsleerkrachten en de leerlingen afgenomen zijn, volgt er een kwalitatief groepsinterview. Een interview geeft zicht op meningen, opvattingen en ervaringen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmas, 2011). In het groepsinterview wordt er gevraagd naar de mogelijkheden die de leerkrachten zien m.b.t. het geven van feedback.

In het groepsinterview worden de resultaten van de enquête voor de leerkrachten en de enquête voor de leerlingen, op twee posters visueel gemaakt. Bij iedere poster ligt een flipcamera, waarmee de gesprekken worden opgenomen. De twee posters zijn onderverdeeld in de volgende topics:

- Feed up, feed back en feed forward (Hattie & Timperley, 2007)
- Peerfeedback (Van den Bergh, Pilot & Admiraal, 2005)

Het team wordt verdeeld in twee groepen, waarin de onderbouw en bovenbouw door elkaar gehusseld zijn. In iedere groep zit minimaal één lid van de onderzoeksgroep. Iedere groep start bij een van de posters. Bij de posters liggen vragen rondom het topic. De vragen zijn gericht op de mogelijkheden die het team ziet om met behulp van feedback het leren zichtbaar te maken (deelvraag 4). Het lid van de onderzoeksgroep leidt het gesprek d.m.v. de vragen. Na zeven minuten wisselen de groepen door, zodat alle topics bij de groepen aan bod komen.

### 3.2 Respondenten

De respondenten van dit onderzoek zijn het team en de leerlingen van de groepen 5 t/m 8 van de basisschool. Het team van de basisschool bestaat uit tien groepsleerkrachten, twee intern begeleiders, één adjunct-directeur en één directeur.

De groepsleerkrachten met een vaste aanstelling vullen de enquête in. Deze groep respondenten is geselecteerd voor de enquête, omdat zij dagelijks met de leerlingen bezig zijn en hen gedurende de dag feedback geven. Vervolgens vindt er een groepsinterview plaats, waarin de topics uit de enquêtes besproken worden aan de hand van vragen. De vragen zijn gericht op de mogelijkheden die het team ziet om met behulp van feedback het leren zichtbaar te maken. Bij het groepsinterview sluiten ook de intern begeleiders, de adjunct-directeur en de directeur aan, omdat het gaat om een verandering op teamniveau.

Leerlingen leren van elkaar door het geven van peerfeedback, daarnaast zorgt peerfeedback ervoor dat de kwaliteit van het gemaakte werk beter wordt (Van den Berg, Pilot & Admiraal, 2005). Het is van belang om erachter te komen wat leerlingen helpt om peerfeedback te kunnen geven. Om deze reden zijn de leerlingen van de groepen 5 t/m 8 (81 leerlingen) geselecteerd voor het invullen van de enquête.

### 3.3 Instrumenten

In dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van twee enquêtes en een groepsinterview. Eerst worden de enquêtes afgenomen onder de groepsleerkrachten en de bovenbouwleerlingen. De enquêtes worden in de vorm van een websurvey afgenomen. Een websurvey heeft als voordeel dat het respondentvriendelijk is, er kunnen geen vragen worden overgeslagen en de gegevens worden anoniem verwerkt (Baarda, 2014). De resultaten van de enquêtes worden per topic op posters visueel gemaakt. De posters worden ingezet als onderlegger voor het groepsinterview. In het groepsinterview wordt er per topic besproken welke mogelijkheden de leerkrachten zien om met behulp van feedback het leren zichtbaar te maken.

Om de validiteit te kunnen waarborgen, zijn de vragen uit de enquêtes gebaseerd op de volgende topics:

- Feed up, feed back en feed forward (Hattie & Timperley, 2007)
- Vier niveaus van feedback (Hattie, 2014)
- Peerfeedback (Heeneman et al., 2015; Reinholz, 2016)

Om de betrouwbaarheid te waarborgen, worden de vragen eenduidig gesteld. Door de eenduidige vraagstelling richten de vragen zich telkens op één topic. De vragen in het groepsinterview worden door leden van de onderzoeksgroep samengesteld.

Hierdoor weten de leden wat de achterliggende gedachten van de vragen is en is er geen ruimte voor eigen interpretatie bij het stellen van de vragen.

### 3.3.1 Enquête groepsleerkrachten

De enquête voor de groepsleerkrachten is opgesteld om zicht te krijgen op de manier waarop feed back, feed up en feed forward gegeven wordt aan leerlingen en op welke wijze het geven van peerfeedback aangestuurd wordt (bijlage 2). De vragen in de enquête zijn gebaseerd op de drie elementen van feedback (Hattie & Timperley, 2007), de vier verschillende niveaus van feedback (Hattie, 2014) en de wijze waarop peerfeedback aangestuurd wordt in de klas. De enquête bestaat uit 24 gesloten vragen en twee open vragen. Bij de gesloten vragen zijn er vier antwoordmogelijkheden, waarbij er geen middenpunt is. Hierdoor wordt de respondent gedwongen om een standpunt in te nemen (Baarda, 2014).

### 3.3.2 Enquête leerlingen

De enquête voor de leerlingen van de groepen 5 t/m 8 is opgesteld om erachter te komen wat leerlingen helpt om peerfeedback te kunnen geven (bijlage 3). De vragen in de enquête zijn gebaseerd op het effect van peerfeedback volgens Heeneman et al. (2015) en de wijze waarop leerlingen elkaar peerfeedback geven (Reinholz, 2016). De enquête bestaat uit 9 gesloten vragen, waarbij er bij iedere vraag ruimte is om het antwoord toe te lichten.

### 3.3.3 Groepsinterview

Nadat de enquêtes bij de groepsleerkrachten en de leerlingen zijn afgenomen, vindt er een groepsinterview plaats. Het groepsinterview zal de vorm van een gestructureerd interview aannemen. Door de vorm van een gestructureerd interview zijn de antwoorden tussen de verschillende groepen makkelijk te vergelijken (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2011). De vragen zijn gericht op de topics op de verschillende posters. Hierdoor kan er niet van het onderwerp afgeweken worden.

## 3.4 Wijze van data-analyse

De resultaten van de enquêtes en het groepsinterview worden geanalyseerd door de onderzoeker. Er wordt per topic bekeken waar grote overeenkomsten en verschillen zitten. Vervolgens bespreekt de onderzoeker de resultaten met de onderzoeksgroep, zodat er vragen opgesteld kunnen worden voor het groepsinterview. De enquêtes worden digitaal afgenomen en automatisch verwerkt in cirkeldiagrammen. Door de enquête digitaal af te nemen, worden de resultaten nauwkeurig weergegeven.

Bij aanvang van het groepsinterview geeft de onderzoeker aan dat de gesprekken opgenomen worden. Het team wordt verdeeld in twee groepen. In iedere groep zit minimaal één lid van de onderzoeksgroep. Het lid van de onderzoeksgroep stelt de vooraf samengestelde vragen aan de groep. De gesprekken in het groepsinterview worden dezelfde dag nog schriftelijk verwerkt door de onderzoeker aan de hand van de opnames. De onderzoeker schrijft in een transcript uit wat er in het gesprek gezegd is en zorgt ervoor dat de respondenten anoniem vermeld worden. Alleen zaken gerelateerd aan de topics worden in het transcript opgenomen. Het transcript wordt aan de respondenten voorgelegd, zodat deze kunnen controleren of het interview correct is weergegeven. De onderzoeker geeft in het onderzoeksverslag per topic de resultaten weer.

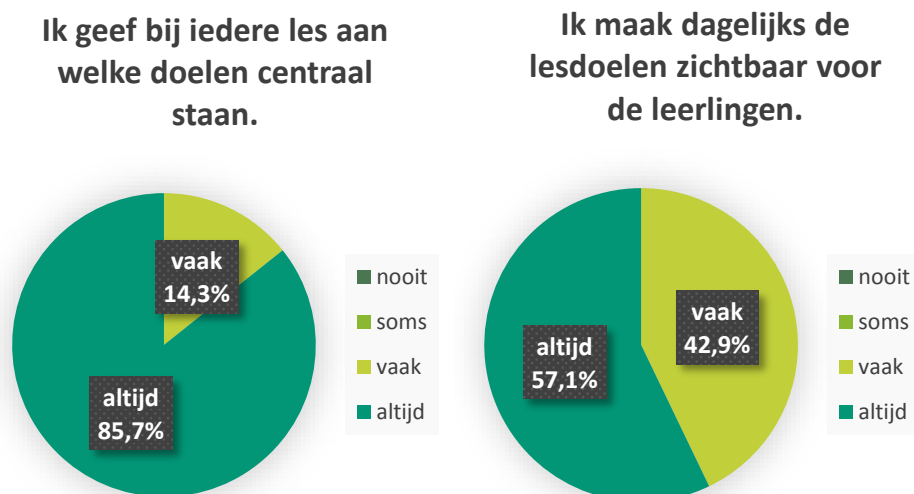
## 4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten per deelvraag beschreven. Ter ondersteuning worden er figuren gebruikt om gegevens per deelvraag te verhelderen.

### 4.1 Op welke manier geven leerkrachten feed back, feed up en feed forward aan leerlingen (Hattie & Timperley, 2007)?

#### Feed up

Uit de enquête blijkt dat 85,7% van de respondenten altijd aangeeft welke doelen centraal staan in de les. Wanneer er gevraagd wordt of de doelen dagelijks zichtbaar gemaakt worden, geeft 57,1% van de respondenten aan dit altijd te doen. De rest van de respondenten (42,9%) geeft aan de lesdoelen vaak zichtbaar te maken.



Figuur 4.1 Feed up in de klas.

#### Feed back

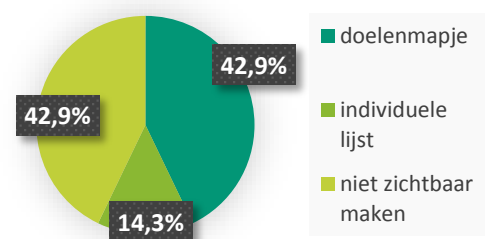
In de enquête geven de respondenten verschillende manieren aan hoe de voortgang van de groep zichtbaar gemaakt wordt bij de hoofdvakken:

- 71,4% maakt de voortgang zichtbaar met behulp van schema's en grafieken;
- 14,3% maak de voortgang zichtbaar door na afloop terug te vragen of de gestelde doelen behaald zijn en dit met behulp van 1, 2 of 3 vingers aan te geven;
- 14,3% maakt de voortgang van de groep niet zichtbaar.

Wanneer het gaat om het zichtbaar maken van de voortgang van individuele leerlingen bij de hoofdvakken, geven de respondenten het volgende aan:

- 42,9% laat leerlingen een doelenmapje invullen aan de hand van de prétoets en eindtoets;
- 14,3% houdt zelf een individuele lijst met resultaten per maand bij;
- 42,9% maakt de voortgang individueel niet zichtbaar.

#### Hoe maak je de voortgang van de individuele leerling zichtbaar bij de hoofdvakken?



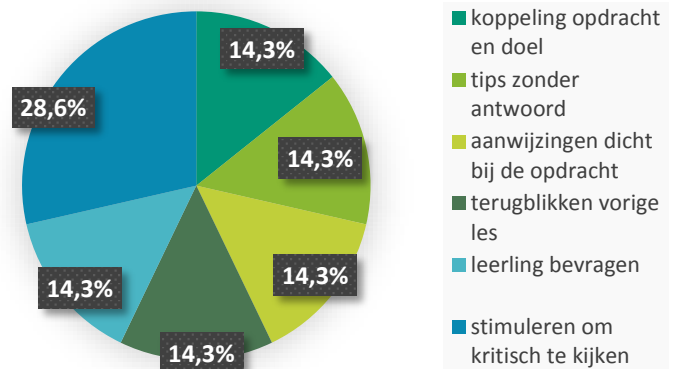
Figuur 4.2 Zichtbaar maken individu.

### Feed forward

In de enquête geven de respondenten verschillende manieren van aanwijzingen geven aan die gegeven worden aan leerlingen om dichterbij het gestelde doel te komen:

- 14,3% benoemt welke opdracht bij welk doel hoort;
- 14,3% geeft tips zonder het antwoord voor te zeggen;
- 14,3% geeft aanwijzingen die dicht bij de opdracht liggen;
- 14,3% blikt terug op de vorige les;
- 14,3% bevroegt de leerling op waar de leerling is, waar de leerling heen wil en wat de leerling daarvoor nodig heeft;
- 28,6% stimuleert leerlingen om kritisch naar zichzelf te kijken en aan de hand daarvan de keuze te maken om aan te sluiten bij de instructie van het zorgblokje én om vragen te stellen als iets niet duidelijk is.

### Welke aanwijzingen geef je waardoor leerlingen dichterbij het gestelde doel komen?



Figuur 4.3 Aanwijzingen om dichterbij het gestelde doel te komen.

De respondenten geven in de enquête aan op welke wijze leerlingen geholpen worden om doelen te bereiken:

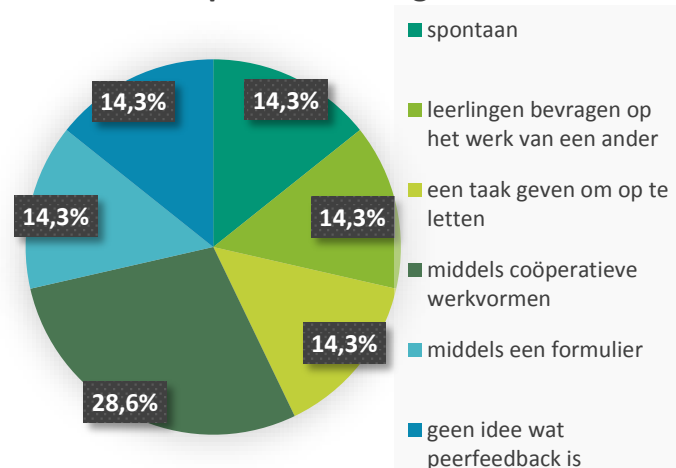
- 28,6% geeft aan dit op eenzelfde manier aan te pakken als het geven van aanwijzingen;
- 14,3% biedt extra oefenen met de leerkracht aan;
- 14,3% past strategieën toe bij lezen;
- 14,3% laat leerlingen oefenen in hoeken, werken met materialen en zet coöperatieve werkvormen bij kringactiviteiten in;
- 28,6% geeft aan (individueel) in gesprek te gaan met leerlingen om te kijken wat er al bereikt is en wat er nog nodig is om een doel te bereiken.

### 4.2 Op welke manier begeleiden leerkrachten het geven van peerfeedback?

In de enquête geven de respondenten verschillende manieren van begeleiding aan voor het geven van peerfeedback:

- 14,3% geeft aan dit spontaan te laten gebeuren in termen van mooi of niet mooi;
- 14,3% geeft aan leerlingen te bevroegen op welke manier het werk van een ander beter zou kunnen en wie zich aan de opdracht gehouden heeft;
- 14,3% geeft leerlingen een taak om tijdens het voorlezen op te letten;
- 28,6% laat leerlingen elkaar peerfeedback geven aan de hand van coöperatieve werkvormen;
- 14,3% laat leerlingen elkaar peerfeedback geven bij de zaakvakken met behulp van een formulier waarop leerlingen elkaar een waardering geven;
- 14,3% heeft geen idee wat er bedoeld wordt bij het geven van begeleiding van peerfeedback.

### Op welke manier laat je leerlingen elkaar peerfeedback geven?



Figuur 4.4 Manieren waarop peerfeedback gegeven wordt.



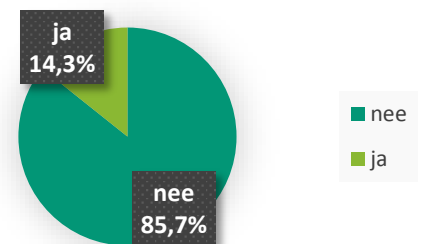
De respondenten geven in de enquête verschillende manieren aan rondom de organisatie van peerfeedback:

- 42,9% geeft ruimte voor het geven van peerfeedback tijdens coöperatieve werkvormen;
- 28,6% geeft nog niet bewust de ruimte om peerfeedback te geven;
- 14,3% laat leerlingen alleen peerfeedback geven over het werken en opruimen, maar nog niet voldoende;
- 14,3% geeft aan geen idee te hebben wat er bedoeld wordt met peerfeedback.

Wanneer het gaat over kennis van verschillende cyclussen voor het geven van peerfeedback, zijn de leerkrachten eensgezind:

- 85,7% is niet bekend met verschillende cyclussen voor het geven van peerfeedback.
- 14,3% noemt *Kolb, Elly Vermunt* en de *reflectiecyclus van Korthagen* als cyclus voor het geven van peerfeedback.

**Ik ben bekend met verschillende cyclussen voor het geven van peerfeedback.**



Figuur 4.5 Kennis over cyclussen voor het geven van peerfeedback.

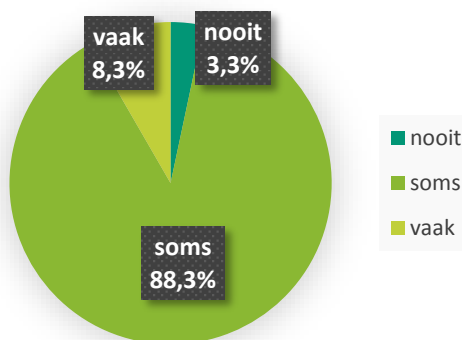
Uit de enquête blijkt dat de respondenten geloven dat kinderen elkaar goede peerfeedback kunnen geven:

- 71,4% geeft aan dat leerlingen in staat zijn om elkaar inhoudelijke peerfeedback te geven, mits er handvatten komen ter ondersteuning en de juiste voorwaarden gecreëerd worden;
- 14,3% geeft aan peerfeedback net zo waardevol te zien als feedback van de leerkracht;
- 14,3% geeft aan dat het bij kleuters lastig is, omdat zij vaak een oordeel hebben.

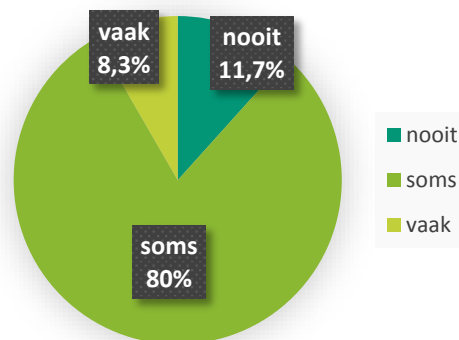
### 4.3 Wat helpt leerlingen van de basisschool om peerfeedback te kunnen geven en ontvangen?

Uit de enquête blijkt dat 88,3% van de respondenten soms feedback geeft na samenwerking met een klasgenoot. Van de respondenten geeft 8,3% aan vaak feedback te geven na samenwerking en 3,3% geeft aan nooit feedback te geven na samenwerking. Wanneer de respondenten bevraagd worden over het ontvangen van feedback na samenwerking met een klasgenoot, blijkt dat 11,7% nooit feedback krijgt van een klasgenoot, 80% krijgt soms feedback en 8,3% ontvangt vaak feedback.

**Als ik heb samengewerkt met een klasgenoot, geef ik feedback aan mijn klasgenoot**

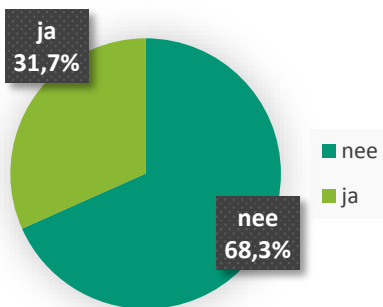


**Als ik heb samengewerkt met een klasgenoot, krijg ik feedback van mijn klasgenoot**



Figuur 4.6 Ontvangen en geven van feedback na samenwerking met een klasgenoot.

### Ik vind het lastig om feedback aan een klasgenoot te geven



Figuur 4.7 Feedback geven aan een klasgenoot.

In de enquête geeft 31,7% van de respondenten aan het lastig te vinden om feedback aan een klasgenoot te geven. Enkele genoemde redenen zijn:

- het niet willen kwetsen van een ander;
- het niet weten hoe een ander zal reageren;
- het niet weten wat goede feedback inhoud.

Anderzijds geeft 68,3% van de respondenten aan het niet lastig te vinden om feedback te geven aan een klasgenoot. Enkele genoemde redenen zijn:

- het kunnen zeggen wat er goed ging en wat er beter kan;
- het eerlijk willen zijn;
- het is normaal om feedback te geven;
- het is makkelijk;
- het kennen van klasgenoten en het vaker doen.

Tevens geeft 83,3% aan het niet lastig te vinden om feedback van een klasgenoot te ontvangen. Meest aangedragen reden is dat men er van kan leren. Van de respondenten geeft 16,7% aan het lastig te vinden om feedback van een klasgenoot te ontvangen, omdat men niet weet hoe hierop te reageren.

Het merendeel van de respondenten (85%) geeft aan eerst zelf na te willen denken over een opdracht, voordat dit met een klasgenoot besproken wordt. Enkele genoemde redenen zijn:

- het dan zelf al weten waar het over gaat;
- de ander kunnen helpen als die het niet begrijpt;
- jezelf eerst uitdagen voor bespreken.

Respondenten die niet eerst zelf willen nadenken voor bespreking met een klasgenoot (15%) geven voornamelijk aan er samen over na te willen denken.

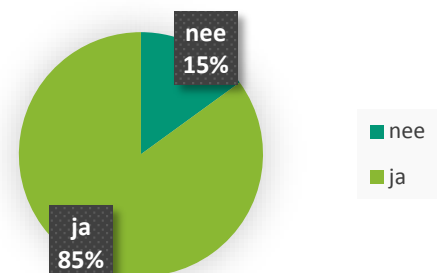
Het gebruik van een stappenplan voor het geven van feedback wordt door 86,7% gezien als niet nodig. Uit de reacties blijkt dat het merendeel aangeeft zonder stappenplan een mening te kunnen vormen. Echter geeft 13,3% aan wel een stappenplan nodig te hebben voor het geven van feedback. Meest genoemde redenen zijn dat men dan beter kan nadenken over de feedback en dat men het lastig vindt om feedback vorm te geven.

De helft van de respondenten geeft aan het werk aan te passen met de gekregen feedback, 36,7% past het werk vaak aan en 13,3% doet dit nooit. Respondenten die nooit het werk aanpassen, geven aan het niet altijd met de feedback eens te zijn en dat men soms niks met de feedback kan.

Op de vraag wat respondenten nog nodig hebben om feedback te kunnen geven aan een klasgenoot, wordt wisselend gereageerd:

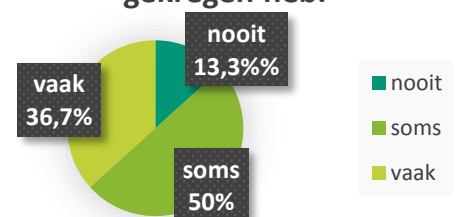
- 53,3% geeft aan al in staat te zijn om feedback te kunnen geven;
- 6,7% heeft hulp van de leerkracht nodig;
- 18,3% heeft een blaadje met feedbackvragen nodig;

### Ik wil eerst zelf kunnen nadenken over een opdracht, voordat ik dit met een klasgenoot bespreek.



Figuur 4.8 Bespreking met een klasgenoot.

### Als ik feedback van een klasgenoot heb gekregen, pas ik mijn werk aan met de feedback die ik gekregen heb.



Figuur 4.9 Werk aanpassen n.a.v. feedback.

- 8,3% geeft aan hulp van een klasgenoot te die dit al kan nodig te hebben;
- 13,3% geeft aan nog iets anders nodig te hebben, namelijk tijd om na te denken, iemand die men al goed kent en meer zelfvertrouwen.

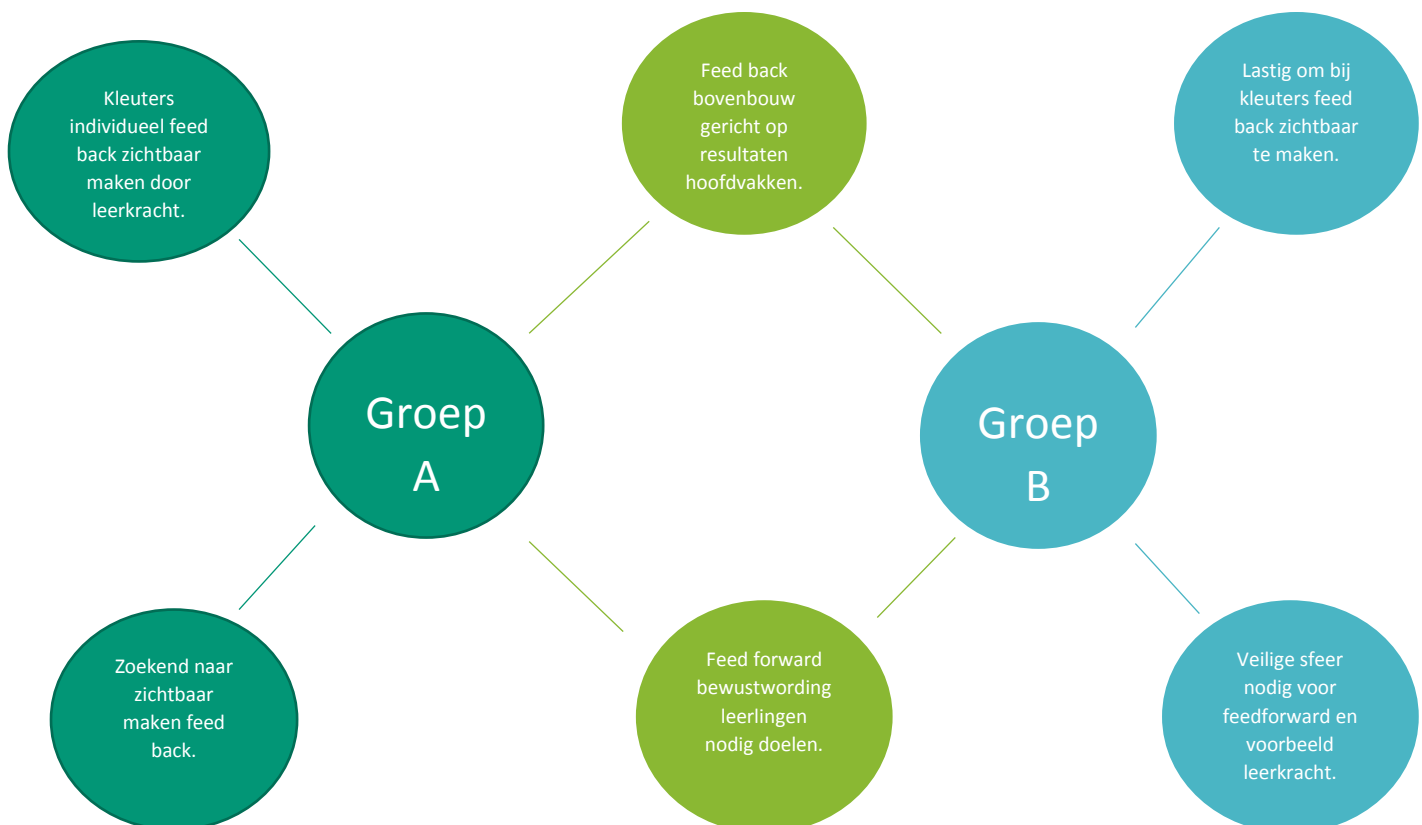
Het merendeel van de respondenten (70%) geeft aan al in staat te zijn om feedback te kunnen ontvangen. Hulp van een klasgenoot die dit al kan wordt door 16,7% van de respondenten genoemd, 3,3% heeft een blaadje met feedbackvragen nodig en 10% geeft aan iets anders nodig te hebben: uitleg waarom iemand bepaalde feedback geeft wordt als wenselijk ervaren.

#### 4.4 Welke mogelijkheden zien leerkrachten om met behulp van feedback leren zichtbaar te maken (Hattie, 2014)?

##### Feed up, feed back en feed forward

In het groepsinterview geeft groep A aan zoekend te zijn naar een vorm om feed back zichtbaar te maken samen met de leerlingen van groep 3. Bij de kleuters gebeurt het zichtbaar maken van feed back al individueel met de leerkracht, alleen houdt de leerkracht dit bij voor de leerling in tegenstelling tot de bovenbouw. Groep B geeft echter aan het bij de kleuters als erg lastig te ervaren om feed back individueel zichtbaar te maken. Reden hiervoor zou zijn dat het onderwerp moeilijk leefbaar te maken is bij de kleuters.

Beide groepen geven in het groepsinterview aan dat de feed back zichtbaar maken bij de bovenbouw vooral gericht is op de resultaten bij de hoofdvakken. Men ziet echter wel ruimte voor verdieping. Groep A geeft aan leerlingen kritisch te willen laten kijken naar de eigen vaardigheden. Rondom het geven van feed forward zijn beide groepen het met elkaar eens: er moet bewustwording komen bij de leerlingen voor wat men zelf nodig heeft om doelen te bereiken. Groep B geeft hierbij aan dat er een veilige sfeer nodig is om aan te geven wat leerlingen nog nodig hebben en dat leerkrachten moeten modelen. Welk vaardigheidsniveau leerkrachten nodig hebben om de bewustwording bij leerlingen teweeg te brengen is onduidelijk.



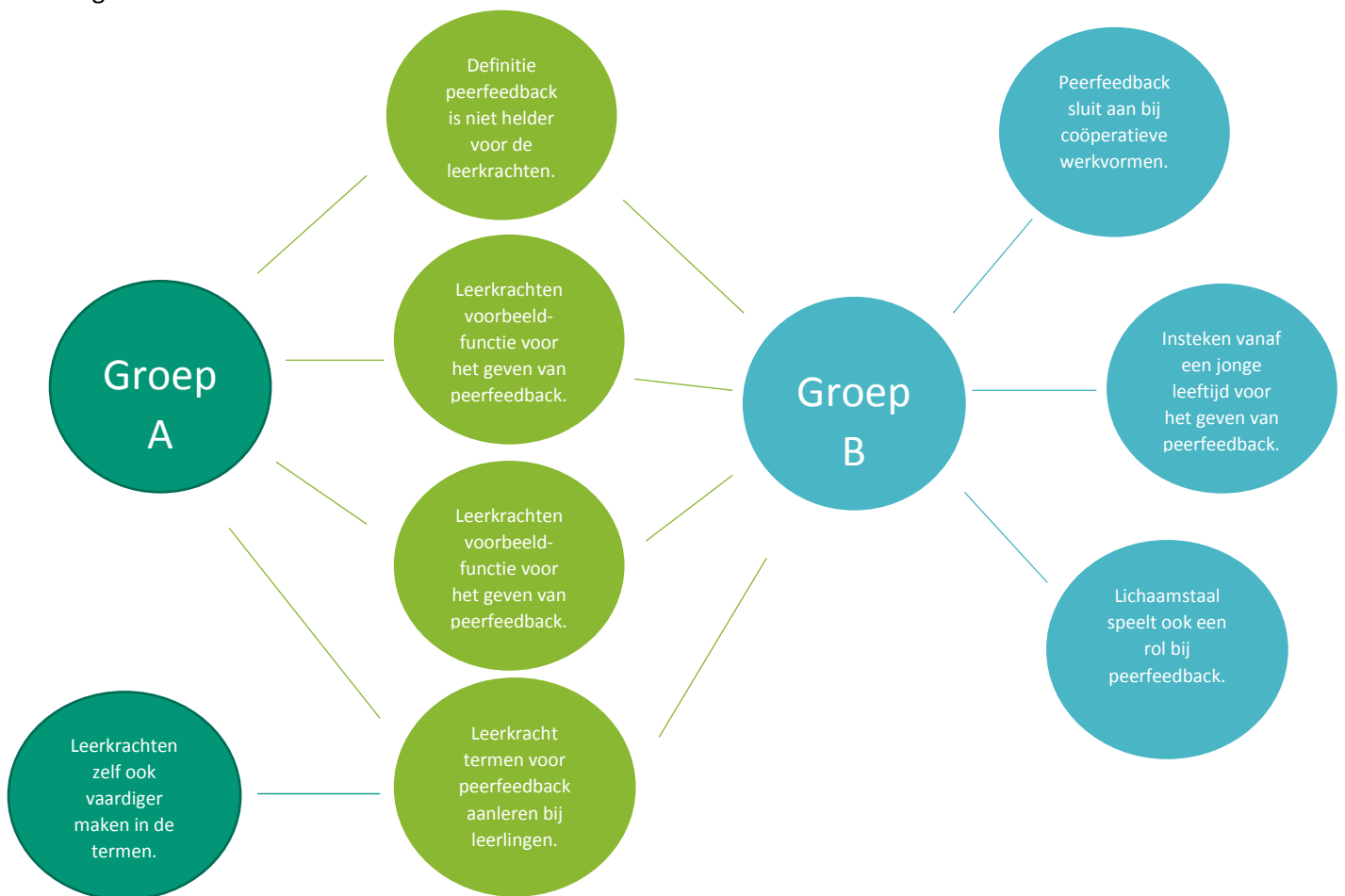
Figuur 4.10 Overeenkomsten en verschillen feed up, feed back en feedforward.

## Peerfeedback

Uit het groepsinterview blijkt dat de definitie van peerfeedback nog niet duidelijk is voor iedereen. Groep A geeft aan dat deze helder gemaakt moet worden, voordat men er iets mee kan gaan doen in de klas. Groep B geeft aan dat peerfeedback aansluit bij de coöperatieve werkvormen en dat het een natuurlijke vorm van peerfeedback geven is.

Over de rol van de leerkracht geven beiden groepen aan dat men de leerlingen termen wil aanreiken, waarmee peerfeedback gegeven kan worden. Belangrijk aandachtspunt hierbij is wat goede feedback inhoudt. Groep A geeft aan zelf nog vaardiger te moeten worden rondom de termen die men gebruikt voor het geven van feedback. Groep B benoemt dat lichaamshouding een rol speelt bij het geven van peerfeedback. Groep B geeft aan dat men op een jonge leeftijd moet insteken op het geven van peerfeedback. Beiden groepen geven aan dat de leerkracht moet voordoen hoe leerlingen goede feedback kunnen geven.

Spontane feedback vinden beiden groepen nog lastig om te herkennen. Men geeft aan hier nog een groei in te kunnen maken.



Figuur 4.11 Overeenkomsten en verschillen peerfeedback.

## 5. Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt per deelvraag een conclusie geformuleerd om vervolgens tot een conclusie op de hoofdvraag te komen. Vervolgens wordt er kritisch gereflecteerd op het onderzoeksproces. Tot slot worden er aanbevelingen gegeven voor de praktijk, gerelateerd aan de conclusies op de hoofdvraag en deelvragen.

### 5.1 Conclusie

De deelvragen zijn als volgt beantwoord:

1. *Op welke manier geven leerkrachten feed back, feed up en feed forward aan leerlingen (Hattie & Timperley, 2007)?*

De leerkrachten geven feed up door aan te geven welk doel centraal staat in de les. Het merendeel maakt de doelen zichtbaar voor de leerlingen. De leerkrachten geven feed back door de voortgang van de groep zichtbaar te maken in schema's en grafieken. De voortgang van de individuele leerling wordt met name in de bovenbouw zichtbaar gemaakt aan de hand van doelenmapjes. In de onderbouw wordt dit vrijwel niet gedaan. Feed forward wordt door de leerkrachten op verschillende manieren gegeven. Met name het bevragen van de leerling op waar deze staat met het doel, wat de leerling wil bereiken en wat daarvoor nodig is, komt sterk overeen met hetgeen wat Hattie beschrijft rondom effectieve feedback (Hattie, 2014). Welk vaardigheidsniveau leerkrachten nodig hebben voor het geven van feed forward wordt niet duidelijk.

2. *Op welke manier begeleiden leerkrachten het geven van peerfeedback?*

Peerfeedback staat nog in de kinderschoenen. Uit het groepsinterview blijkt dat de definitie niet helder is voor alle leerkrachten. Bijna de helft van de leerkrachten koppelt peerfeedback aan coöperatieve werkvormen in de les. De peerfeedback is vaak gericht op persoonlijk niveau (Hattie, 2014) en zegt daarmee inhoudelijk niks over de vorderingen van de leerling. Een enkeling maakt gebruik van een formulier waarmee de leerlingen elkaar een beoordeling geven. Meer dan zeventig procent geeft aan het vertrouwen te hebben dat leerlingen elkaar peerfeedback kunnen geven, mits er handvatten komen voor de inhoud en vorm.

3. *Wat helpt leerlingen van de basisschool om peerfeedback te kunnen geven en ontvangen?*

Uit de enquête blijkt dat leerlingen het nut van peerfeedback inzien. De gekregen peerfeedback wordt echter door een grote groep leerlingen niet verwerkt, omdat de peerfeedback niet altijd gericht is op de taak of op het proces. Gerichte feedback vragen, hulp van de leerkracht, hulp van een klasgenoot en meer zelfvertrouwen helpen leerlingen om peerfeedback te geven en ontvangen.

4. *Welke mogelijkheden zien leerkrachten om met behulp van feedback leren zichtbaar te maken (Hattie, 2014)?*

Uit het groepsinterview komt duidelijk naar voren dat leerkrachten in de onderbouw het lastig vinden om feed back voor de individuele leerling zichtbaar te maken. In de bovenbouw zien leerkrachten mogelijkheden voor verdieping rondom feed back. Niet alleen feed back zichtbaar maken voor de resultaten, maar ook leerlingen kritisch laten kijken naar de eigen vaardigheden. Leerkrachten zien mogelijkheden om met feed forward leerlingen bewust te laten nadenken over wat zij zelf nodig hebben om de gestelde doelen te bereiken: leerlingen moeten chauffeur worden van hun eigen leerproces. Leerkrachten geven aan leerlingen termen te willen aanreiken voor het geven van peerfeedback, zodat de peerfeedback inhoudelijk iets zegt over het werk van de leerling.

Uit de antwoorden op de deelvragen vloeit het antwoord op de hoofdvraag voort:

***Op welke manier kunnen leerkrachten van de basisschool op een effectieve wijze feed back, feed up en feed forward geven aan leerlingen?***

**Conclusie 1:** *Het is op de basisschool noodzakelijk om een doorgaande lijn te ontwikkelen rondom het geven van feed back en feed forward. Wanneer deze elementen geïmplementeerd zijn in het onderwijsaanbod, kan er op een effectieve manier feedback gegeven worden (Fisher & Frey, 2009). Feed up heeft al een vaste rol binnen het onderwijs ingenomen. In de onderbouw is de feed back nog niet zichtbaar voor de individuele leerling, terwijl dit in de bovenbouw wel zo is. Ook rondom feed forward kan nog een groei gemaakt worden door de basisschool.*

**Conclusie 2:** *De definitie van peerfeedback is niet duidelijk voor het team, waardoor dit niet op een effectieve manier ingezet kan worden. In het theoretisch kader staat de kracht van peerfeedback beschreven (Heeneman et al, 2015; Reinholz, 2016). Uit het groepsinterview komt naar voren dat de definitie van peerfeedback niet helder is voor de leerkrachten. Dit heeft als gevolg dat de peerfeedback inhoudelijk weinig zeggend is. Wanneer de definitie voor de leerkrachten niet helder en eenduidig is, kan dit ook niet overgebracht worden naar de leerlingen.*

**Conclusie 3:** *Onder de leerlingen heerst een cultuur waarin peerfeedback mogelijk is. Uit de enquête blijkt dat leerlingen het nut van peerfeedback inzien. Meer dan de helft van de leerlingen geeft aan in staat te zijn om peerfeedback te kunnen geven en ontvangen. De gekregen peerfeedback wordt echter niet door alle leerlingen als waardevol ervaren. Een derde deel van de leerlingen geeft aan niet goed te weten waar goede feedback aan moet voldoen. Een groot deel geeft aan geen stappenplan nodig te hebben voor het geven van feedback.*

## 5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces

Het onderzoek is in samenspraak met de onderzoeksgroep uitgevoerd. Een sterk punt van het onderzoek is dat alle stappen zijn besproken met de onderzoeksgroep, waardoor er draagvlak is vanuit het team. Het theoretisch kader is een sterk element van het onderzoek. Er zijn meer dan vijftien actuele en relevante bronnen en wetenschappelijke artikelen, zowel nationaal als internationaal, gebruikt. De opzet van het onderzoek is gebaseerd op onderwerpen uit het theoretisch kader. Tijdens de uitvoering van het onderzoek zijn de groepsleerkrachten met een vaste aanstelling bevraagd middels een enquête en een groepsinterview. Voor afname van de enquêtes is gebruik gemaakt van het programma Survio. Middels een gratis account maakt Survio het mogelijk om enquêtes digitaal af te nemen en de resultaten automatisch te genereren. De resultaten zijn door deze werkwijze betrouwbaar. Sterk aan het onderzoek is dat de resultaten van de enquête van de groepsleerkrachten, verwerkt zijn in de vragen van het groepsinterview. De groepsleerkrachten hebben hierdoor de mogelijkheid gekregen om onduidelijkheden te verhelderen en argumentatie aan te dragen voor de eerder gekozen antwoorden. Dit maakt het onderzoek nog betrouwbaarder. Door de resultaten van de enquête van de groepsleerkrachten in het groepsinterview te verwerken, was het mogelijk om direct aan te sluiten bij deelvraag 4.

Een zwak punt van het onderzoek is dat niet alle respondenten de enquête hebben ingevuld. Van de groepsleerkrachten hebben zeven van de tien leerkrachten de enquête ingevuld. Dit zorgt ervoor dat het beeld bij deelvraag 1 en 2 niet compleet is. Tevens komt uit de enquête naar voren dat de vraagstelling bij het onderdeel peerfeedback voor onduidelijkheden zorgde. Deze onduidelijkheid ontstond door het niet bekend zijn met de term. De leerlingen van groep 5 hebben de enquête niet ingevuld. Dit is in samenspraak met de onderzoeksgroep besloten, wegens omstandigheden in de groep. Hierdoor weet men nu niet hoe de leerlingen van groep 5 zich verhouden ten overstaan van het onderwerp peerfeedback.

Een logisch vervolgonderzoek is het onderzoeken welke stappen er nog gezet moeten worden om met behulp van feed forward leerlingen chauffeur te maken van het eigen leerproces. Leerkrachten geven namelijk aan dat men dit als doel heeft met het geven van feed forward. Tevens zou

onderzocht kunnen worden in hoeverre leerlingen al chauffeur zijn van het eigen leerproces en welke vaardigheden leerkrachten nog nodig hebben om dit te realiseren.

### 5.3 Aanbevelingen

Naar aanleiding van het onderzoek kunnen er passende aanbevelingen gedaan worden om het onderwijs te verbeteren. In de probleemanalyse is het probleem geschetst rondom de weg die de school is ingeslagen om de opbrengsten van de leerlingen te verbeteren met behulp van Hattie's visie op leren zichtbaar maken. De school had hierbij de expliciete hulpvraag rondom het geven van effectieve feedback aan leerlingen. Naar aanleiding van het onderzoek kunnen de volgende aanbevelingen gedaan worden:

#### **Aanbeveling 1:**

##### **Afstemmen feed back onderbouw en bovenbouw**

Om de effectiviteit van de feed back te waarborgen, is het wenselijk dat er afstemming plaatsvindt rondom het geven van feed back. In de onderbouw wordt de feed back niet zichtbaar gemaakt voor de individuele leerling, terwijl dit in de bovenbouw wel gedaan wordt.

Dit kan een weloverwogen keuze zijn. Ga met de leerkrachten in gesprek om een weloverwogen en onderbouwde beslissing te formuleren. Voor de bovenbouw kan er nog verdere afstemming plaatsvinden. Stem af bij welke vakken je de groei voor de groep en het individu zichtbaar maakt en op welke wijze. Door met elkaar af te stemmen, waarborg je de effectiviteit van feed back en de doorgaande lijn binnen de school.

#### **Aanbeveling 2:**

##### **Koppel leerkrachten uit de onder- en bovenbouw aan elkaar om vaardig te worden in het geven van feed forward**

Leerkrachten hebben een beeld voor ogen waarin leerlingen zich bewust zijn van wat zij nodig hebben om de gestelde doelen te bereiken. In het 'Curriculum van de toekomst' (Thijs, Fisser, & Hoeven, 2014) wordt dit type leerling een zelfregulerende leerling genoemd. Feed forward geeft naar aanleiding van de feed up en feed back aan wat er nog nodig is om het doel te bereiken (Hattie & Timperley, 2007). Om bovenstaand beeld te realiseren is het van belang dat het voor leerkrachten duidelijk wordt welke acties zij kunnen ondernemen om leerlingen van kwalitatief goede feed forward te voorzien. Het verdient aanbeveling om leerkrachten uit de onder- en bovenbouw aan elkaar te koppelen en elkaar hierin vaardig maken. Zo denken leerkrachten samen na over de stappen die gezet gaan worden in de verschillende groepen. Een hulpmiddel wat in de klas ingezet kan worden, zijn de vijf strategieën van formatief evalueren (Leahy, Lyon, Thompson, & William, 2005).

#### **Aanbeveling 3:**

##### **Maak de definitie van peerfeedback helder voor het team**

Leerkrachten geven aan dat de definitie van peerfeedback niet helder is. Maak voor leerkrachten helder wat peerfeedback is. Veel leerkrachten koppelen peerfeedback aan coöperatieve werkvormen. De vraag hierbij is of de peerfeedback die bij coöperatieve werkvormen gegeven wordt, wel iets zegt over het werk van de leerling. Zegt de peerfeedback iets over de taak, proces en zelfsturing van de leerling of zegt het iets op persoonlijk niveau (Hattie, 2014)? Aangeraden wordt om leerkrachten hier bewust van te maken. Een handreiking die hierbij kan helpen is het onderwerp BKC-feedback (van den Bergh & Ros, 2015) aanbieden aan leerkrachten. Ook het inzetten van de PAR-cyclus (Reinholz, 2016) kan helpen om vorm te geven aan de manier waarop peerfeedback georganiseerd kan worden in het onderwijs.

#### **Aanbeveling 4:**

##### **Zet de PAR-cyclus in binnen de bovenbouw**

Leerlingen en leerkrachten zijn het over eens dat leerlingen in staat zijn om peerfeedback te geven. De vraag is of de vorm waarin dit nu gebeurt wel voor kritische peerfeedback zorgt. Het verdient aanbeveling om de PAR-cyclus (Reinholz, 2016) in te zetten. Een groot deel van de leerlingen (85%) geeft aan het fijn te vinden om eerst zelf na te denken, voordat er overlegd wordt met een klasgenoot. Dit past binnen de stappen van de PAR-cyclus. Tegelijkertijd spreken de leerlingen zichzelf tegen door aan te geven geen stappenplan nodig te hebben. Vermoedelijk komt dit voort uit onwetendheid over de inhoud van het stappenplan. De PAR-cyclus biedt leerkrachten handvaten voor de organisatie en begeleiding van peerfeedback.



## Literatuurlijst

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Berg, I. van den, Pilot, A. & Admiraal, W. (2005). *Peer assessment als leermiddel. Voorbeelden uit het hoger onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht (IVLOS).
- Bergh, L. van den & Ros, A. (2015). *Begleiden van actief leren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bergh, L. van den, Ros, A. & Beijaard, D. (2013). Feedback during active learning: elementary school teacher's beliefs and perceived problems. *Educational Studies*(39:4), 418-430. doi:DOI: 10.1080/03055698.2013.767188
- Fisher, D. & Frey, N. (2009). Feed Up, Back, Forward. *Educational Leadership*, 20-25.
- Foster, R. (2016). Feedback. *Teaching History*, 2.
- Hattie. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* (pp. 77, 81-112). Auckland: University of Auckland.
- Hattie, J. & Yates, G. (2015). *Leren zichtbaar maken met de kennis over hoe wij leren*. Rotterdam: Bazalt.
- Heeneman, S., Oudkerk Pool, A., Schuwirth, L. W., Vleuten, C. P. & Driessen, E. W. (2015). The impact of programmatic assessment on student learning: theory versus practice. *Medical Education*, 49, 487-498.
- Inspectie van het Onderwijs. (januari 2016). *Analyse en waarderings van opbrengsten primair onderwijs*. Utrecht: Ministerie van Cultuur, Onderwijs en Wetenschap.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Keuvelaar - van den Bergh, L. (2013). *Teacher feedback during active learning: the development and evaluation of a professional development programme Eindhoven*. Technische Universiteit Eindhoven: DOI: 10.6100/IR754854.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin* 119 (2), 254-284.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute-by-Minute and Day-by-Day. *Educational Leadership* 63 (3), 18-24.
- OnderwijsAdvies. (2016). *De zichtbaar lerende leerling* [Webinar]. Opgeroepen op 18 november 2016 van, [https://oadvies.adobeconnect.com/\\_a1148436816/p8f55jm0abb/?launcher=false&fcsContent=true&pbMode=normal](https://oadvies.adobeconnect.com/_a1148436816/p8f55jm0abb/?launcher=false&fcsContent=true&pbMode=normal)
- Reinholz, D. (2016). The assessment cycle: a model for learning through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*(41:2), 301-315. doi:10.1080/02602938.2015.1008982

- Ridder, J. M., Stokking, K. M., McGaghie, W. C. & Ten Cate, O. T. (2008). What is feedback in clinical education? *Medical Education*, 189-197.
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Skipov. (2016). *Beleidsplan 2016-2020*. Opgehaald van Skipov basisonderwijs:  
<https://www.skipov.nl/38-skipov-beleidsplan-2016-2020-versie-1-1-01-05-2016/file.html>
- Sol, Y. & Stokking, K. (2009). *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken. Interactie tussen docenten en leerlingen in het VO*. Utrecht: IVLOS.
- Thijs, A., Fisser, P. & Hoeven, M. van der (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Van Dale. (2016). *Betekenis feedback*. Opgeroepen op 2 november 2016, van Van Dale:  
<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=feedback&lang=nn>
- Winnie, P. H. & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. In T. Husen, & T. Postlewaite, *International encyclopaedia of education* (pp. 5738–5745). Oxford, UK: Pergamon.

## Bijlage 1: Schoolanalyse ParnasSys

Tabel 1: Schoolanalyse ParnasSys Begrijpend lezen

Niveaus	2013-2014		2014-2015		2015-2016	
	Groep 3		Groep 4		Groep 5	
A	8%		7%		13%	
B	8%		7%		13%	
C	8%		14%		17%	
D	20%	Samen	17%	Samen	30%	Samen
E	56%	76%	55%	72%	26%	56%
	Groep 4		Groep 5		Groep 6	
A	13%		11%		11%	
B	26%		20%		28%	
C	24%		26%		17%	
D	16%	37%	20%	43%	17%	45%
E	21%		23%		28%	
	Groep 5		Groep 6		Groep 7	
A	33%		13%		35%	
B	33%		31%		10%	
C	20%		19%		15%	
D	13%	13%	6%	37%	15%	40%
E	0%		31%		25%	

Tabel 2: Schoolanalyse ParnasSys Spelling

Niveaus	2013-2014		2014-2015		2015-2016	
	Groep 3		Groep 4		Groep 5	
A	19%		10%		17%	
B	15%		14%		8%	
C	26%		10%		13%	
D	11%	Samen	24%	Samen	29%	Samen
E	30%	41%	41%	65%	33%	62%
	Groep 4		Groep 5		Groep 6	
A	21%		17%		14%	
B	16%		17%		33%	
C	29%		26%		22%	
D	16%	34%	20%	40%	11%	30%
E	18%		20%		19%	
	Groep 5		Groep 6		Groep 7	
A	27%		25%		35%	
B	27%		19%		25%	
C	20%		19%		5%	
D	13%	26%	33%	38%	30%	35%
E	13%		25%		5%	

Tabel 3: Schoolanalyse ParnasSys Rekenen/Wiskunde

Niveaus	2013-2014		2014-2015		2015-2016	
	Groep 3		Groep 4		Groep 5	
A	7%		7%		4%	
B	19%		21%		17%	
C	26%		31%		29%	
D	15%	Samen 48%	14%	Samen 42%	13%	Samen 51%
E	33%		28%		38%	
	Groep 4		Groep 5		Groep 6	
A	24%		11%		22%	
B	26%		23%		14%	
C	16%		20%		31%	
D	11%	35%	26%	46%	6%	34%
E	24%		20%		28%	
	Groep 5		Groep 6		Groep 7	
A	27%		7%		25%	
B	20%		20%		10%	
C	40%		47%		40%	
D	0%	13%	20%	27%	20%	25%
E	13%		7%		5%	

## Bijlage 2: Enquête groepsleerkrachten

Beste collega,

Dit schooljaar wordt er een onderzoek gedaan naar de manier waarop er effectieve feedback gegeven kan worden in de klas, ter bevordering van de beoordelingsbekwame leerling. In deze enquête wordt er gevraagd naar de wijze waarop je momenteel feedback geeft aan leerlingen. De enquête is opgesteld aan de hand van de volgende onderwerpen: feed up, feed back en feed forward, niveaus van feedback en peerfeedback. Deze onderwerpen komen in het onderzoek regelmatig naar voren. Voorafgaand aan de vragen wordt vermeld over welk onderwerp de vragen gaan.

De resultaten van de enquête worden besproken in de onderzoeksgroep. Vanuit deze resultaten wordt er een groepsinterview gehouden. In het groepsinterview worden opvallende resultaten en/of onduidelijkheden besproken.

Het onderzoek zal een bijdrage leveren aan het onderwijs binnen de Bernadette. Er wordt geen informatie vanuit dit onderzoek gegeven aan derden. De resultaten worden anoniem verwerkt.

De enquête bestaat uit 13 vragen. Vraag 1 en 2 zijn meerkeuzevragen. Vraag 3 t/m 13 zijn open vragen. Het invullen van de enquête duurt ongeveer 15 minuten.

Alvast bedankt!

-----

De volgende vragen gaan over de begrippen feed up, feed back en feed forward (Hattie & Timperley, 2007). De volgende vragen gaan over de begrippen feed up, feed back en feed forward (Hattie & Timperley, 2007). Feed up zorgt voor helderheid van het doel. Feed back maakt de voortgang van de leerling zichtbaar. Feed forward geeft informatie over de volgende stap.

Feed up	1. Ik geef bij iedere les aan welke doelen centraal staan.
	nooit                      soms                      vaak                      altijd

Feed up	2. Ik maak dagelijks de lesdoelen zichtbaar voor de leerlingen.
	nooit                      soms                      vaak                      altijd

Feed back	3. Hoe maak je de voortgang van de groep zichtbaar bij de hoofdvakken?
-----------	--

Feed back	4. Hoe maak je de voortgang van de individuele leerling zichtbaar bij de hoofdvakken?
Feed forward	5. Welke aanwijzingen geef je waardoor leerlingen dichterbij het gestelde doel komen?
Feed forward	6. Hoe help je leerlingen om de volgende stap te zetten om het doel te kunnen bereiken?

De volgende vragen gaan over verschillende niveaus van feedback volgens Hattie (2014). Feedback op taakniveau geeft informatie over het product waar de leerling mee bezig is. Feedback op procesniveau geeft weer hoe de leerling aan de taak werkt. Feedback op het niveau van de zelfsturing geeft aan hoe leerlingen het werk plannen, overzien en aanpassen.

Taakniveau	7. Hoe geef je feedback over de taak waar een leerling mee bezig is?
Procesniveau	8. Hoe geef je feedback over de manier waarop een leerling aan een taak werkt?
Zelfsturingsniveau	9. Hoe geef je feedback over de manier waarop een leerling het werk plant?

De volgende vragen gaan over de peerfeedback. Peerfeedback is een vorm van feedback, waarbij leerlingen het werk van elkaar bekijken en daar feedback op geven (Van den Berg, Pilot & Admiraal, 2005). Heeneman et al. (2015) en Reinholz (2016) geven aan dat peerfeedback een rol speelt bij het leren.

Peerfeedback	10. Op welke manier laat je leerlingen elkaar peerfeedback geven?
--------------	---

Peerfeedback	11. Hoe geef je tijdens lessen ruimte aan kinderen om elkaar peerfeedback te geven?
--------------	---

Peerfeedback	12. Ik ben bekend met verschillende cyclussen voor het geven van feedback.  Nee                      Ja, zoals.....
--------------	---

Peerfeedback	13. Ik denk dat kinderen elkaar goede feedback kunnen geven. Geef aan waarom wel of niet.
--------------	--

## Bijlage 3: Enquête leerlingen groepen 5 t/m 8

Beste leerlingen van groep 5 t/m 8,

In deze enquête worden vragen gesteld over de manier waarop je feedback krijgt van jouw meester of juf en van jouw klasgenoten. Feedback is informatie die iets zegt over hoe je iets doet en hoe dat past bij de doelen waar je aan werkt.

Bij iedere vraag kun je kiezen uit antwoorden. Bij sommige vragen wordt er gevraagd om een stukje uitleg.

De enquête bestaat uit 14 vragen. Het invullen van de enquête duurt ongeveer 10 minuten.

Alvast bedankt!

-----

1. Als ik heb samengewerkt met een klasgenoot geef ik feedback aan mijn klasgenoot.

nooit

soms

vaak

2. Als ik heb samengewerkt met een klasgenoot krijg ik feedback van mijn klasgenoot.

nooit

soms

vaak

3. Ik vind het lastig om feedback aan een klasgenoot te geven. Geef aan waarom

ja

nee

4. Leg hier je antwoord op de vorige vraag uit.

5. Ik vind het lastig om feedback van een klasgenoot te ontvangen. Geef aan waarom.

ja

nee



6. Leg hier je antwoord op de vorige vraag uit.

7. Ik wil eerst zelf na kunnen denken over een opdracht, voordat ik dit met een klasgenoot bespreek.

nooit                      soms                      vaak

8. Leg hier je antwoord op de vorige vraag uit.

9. Ik heb een stappenplan nodig om feedback te kunnen geven aan een klasgenoot.

nooit                      soms                      vaak

10. Leg hier je antwoord op de vorige vraag uit.

11. Als ik feedback van een klasgenoot heb gekregen, pas ik mijn werk aan met de feedback die ik gekregen heb.

nooit                      soms                      vaak

12. Leg hier je antwoord op de vorige vraag uit.

13. Wat heb jij nog nodig om feedback te kunnen geven aan een klasgenoot?

Het lukt me al

Hulp van mijn juf /meester

Een blaadje met feedback vragen

Een klasgenoot die dit al kan

Anders, (ruimte om aan te vullen)

14. Wat heb jij nog nodig om feedback te kunnen ontvangen van een klasgenoot?

Het lukt me al

Hulp van mijn juf /meester

Een blaadje met feedback vragen

Een klasgenoot die dit al kan

Anders, (ruimte om aan te vullen)

## Bijlage 4: Groepsinterview

Vragen voor het groepsinterview:

### Feed up, feed back en feed forward:

- Waardoor geeft 42,9% aan de voortgang niet zichtbaar te maken voor de individuele leerling?
- Welk einddoel willen we bereiken bij het onderdeel feed forward?

### Transcript Groep A: Feed up, feed back en feed forward

Lid onderzoeksgroep:	Waardoor geeft 42,9% aan de voortgang niet zichtbaar te maken voor de individuele leerling?
Leerkracht OB:	Dat is dus echt puur dat je per leerling in beeld brengt voor dat kind? Ik denk dat het vooral, tenminste als je bij ons kijkt, op groepsniveau maken we het nu zichtbaar in de klas.
Lid onderzoeksgroep:	En de vraag is dan, waarom alleen dan op groepsniveau?
Leerkracht OB	Ik zou op dit moment niet zo goed weten hoe ik dat per leerling in beeld moet gaan brengen en ik denk dat dat heel erg omslachtig wordt, veel werk denk ik.
Leerkracht BB:	Je zit ook met een tweedeling. Bij feed back ben je toch vooral bezig met het lesprogramma en het individuele zichtbaar maken, dat doen wij met onze doelenbladen, maar dat is alleen op de hoofdvakken en dus niet constant. We prikken daar een aantal dingen uit en die hebben we zichtbaar gemaakt in de klas voor de hele groep. Dus in hoeverre, wat zou een manier zijn, de vraag die bij mij opkomt is: hoe zouden wij dat individueel zichtbaar kunnen maken voor de leerlingen?
Lid onderzoeksgroep:	Alle leerlingen? Wat bedoel je....
Leerkracht BB:	Nou, je hebt hier met de hoofdvakken, ik denk dat dit een uitbreiding daarvan zou zijn. En zit je dan op vakinhoudelijk te werken of ben je kritisch op de vaardigheden van de leerlingen? Kunnen kinderen hun eigen werk nakijken en kan dat daarna? Wat verwacht je daar dan van? En daar denk ik dat een beetje de crux zit.
Lid onderzoeksgroep:	Ja, even time-out. Ik hoor nu twee verschillende dingen. Leerkracht OB geeft aan: ik zou eigenlijk niet weten hoe ik het moet doen.
Leerkracht OB:	Ja, vooral met mijn oog op groep 3.
Lid onderzoeksgroep:	Ja, precies. En leerkracht BB geeft eigenlijk al weer een andere twist daar aan, waarin de crux zou zitten in het zichtbaar maken in individueel niveau waar de scheidingslijn ligt. Dat is heel leuk, want het zijn twee sporen. En het ene spoor benadruk je heel erg groep 3. Dan word ik heel nieuwsgierig: wat zie je dan als belemmering?
Leerkracht OB:	Nou ja, vooral ook omdat als ik zie wat ze in groep 8 doen. Bijvoorbeeld: ze krijgen de uitslag terug van een toets en die vullen ze dan zelf op hun doelenblad in, dus dan is het waarschijnlijk wel mogelijk. Maar dan zal je eerst goed na moeten denken over de vorm, zodat de kinderen begrijpen wat ze aan het doen zijn. Ik denk dan meteen: ik ben iemand die alles aanpakt, dus ik moet dingen meer uit handen gaan geven. Ik denk meteen: pfoe, dat is veel werk. Maar ik kan natuurlijk ook iets bedenken waardoor ik het met de kinderen kan doen.
Leerkracht OB2:	Maar ik ga er hierbij vanuit dat er hier gewerkt wordt met de vier kleuren: blauw, oranje, rood en groen. Of zijn het scores?
Leerkracht BB:	Kan.

Lid onderzoeksgroep:	Dat kan, het kan verschillen. Leerkracht OB2, jouw reactie ben ik eigenlijk heel benieuwd naar. Jij zit weer in nog een groep lager te kijken.
Leerkracht OB2:	Ik zit natuurlijk helemaal bij de kleuters, dus wij zijn helemaal niet bezig individuele leerlingen en met voortgang. Wij kijken echt alleen op groepsniveau.
Lid onderzoeksgroep:	En de reden? De overweging daarbij?
Leerkracht OB2:	Ik zit me nou af te vragen, van als je het op groepsniveau doet of kinderen het van elkaar mogen weten. Want ik doe het wel met de kinderen, maar dan krijgen ze het echt individueel op een papiertje en het wordt door mij gedaan. Dus ik ga met de kinderen bijvoorbeeld de cijfers controleren en kennen ze het alle 10, dan krijgen ze een krulletje.
Lid onderzoeksgroep2:	Ja.
Leerkracht OB2:	Of een sticker, maar ze zien het niet van elkaar. Alleen in de klas hangt er een briefje en daar kun je op zien hoe alle kinderen het doen, dus op groepsniveau.
Leerkracht BB:	Dat is in principe dezelfde manier als wat wij in principe doen.
Lid onderzoeksgroep2:	Ja, eigenlijk nog wel.
Leerkracht BB:	Alleen jij hebt de lijst en de kinderen hebben bij ons zelf een mapje.
Leerkracht OB2:	Ja, dat is bij ons dus niet. Ik schrijf gewoon de naam op van de kinderen.
Directielid:	En weten de kleuters vooraf dat ze daarop, dat dat het doel is?
Leerkracht OB2:	Ja. Het doel is wel, want het is ook duidelijk voor de kinderen. Bijvoorbeeld: over drie maanden wil de juf dat alle kinderen alle cijfers kennen van 1 tot 10. Bij mij zit dan wel weer de vraag van: ja, de kinderen die ze allemaal al weer kennen, dat is fijn, dit kunnen ze, er zit verder geen uitdaging meer in. Dus wij zijn heel erg bezig met de kinderen, wie kent de cijfers van 1 tot 5 nog niet? Maar de kinderen ervaren wel de voortgang in de groep, want dan hebben we het gecontroleerd na een maand: 'Wow, iedereen kent de cijfers tot 5, maar nu gaan we verder'. En gistermiddag heb ik gedaan met de kinderen, dat vond ik wel heel grappig, toen zei ik van: 'De juf gaat weer zitten in het zorgblokje, wie wil bij de juf komen voor de cijfers?' Twee kinderen kwamen. Ze kenden ze ook echt niet. Bijvoorbeeld 6 en 9, want die hangen dan in de klas zichtbaar, maar niet individueel, niet op groepsniveau. Wel als het leren zichtbaar maken, maar niet individueel op de kinderen gericht.
Lid onderzoeksgroep:	Aan de hand van de feed forward hadden we de vraag: waar willen we naar toe? Welk einddoel willen we bereiken? Wat willen we uiteindelijk? Feed forward geeft informatie over de volgende stap. Hoe ver zitten we daar nu? Waar willen we naar toe?
Leerkracht BB:	Wat ik hier heel vaak doe, ik kijk het doel terug waar ik mee begonnen ben en dat doe ik op twee manieren. Ik geef bij de kinderen aan: 'Oké, deze oefening komt terug in de weektaak, maar heb je meer nodig dan kun je bij mij aangegeven of je meer nodig hebt, want hij zit in het zorgblokje van komende donderdag.'
Lid onderzoeksgroep:	Stop. Dit is wat je doet, maar de vraag is: waar wil je naar toe?
Leerkracht BB:	Maar wel dat kinderen ook weten waar ze naar toe gaan. Ik denk dat dat de stip moet zijn.
Leerkracht OB:	Ja.
Leerkracht BB:	Daar wil ik wel naar toe. Dat kinderen nu weten: dit kan ik. En dat ze vooraf weten: dit is het einddoel. Beginnen met het einde voor ogen, daar gaan we een aantal dingen voor doen en aan het eind moeten de

	kinderen beseffen van: oké, hier sta ik nu en die feed forward, ik moet dus ook weten wat ik nodig heb om het uiteindelijke doel te bereiken.
Leerkracht OB:	Maar wat je nu beschrijft, bedoel je dan de gehele linie? Wat jullie in de bovenbouw heel erg doen, jullie hangen al alle doelen van het blok van rekenen, die hangen bijvoorbeeld al op de wand. Bedoel je dan meer: goed we leren nu dit doel, over drie maanden in blok dan.... Snap je wat ik bedoel? Want ik denk dat dat wat je nu zegt, doen jullie eigenlijk toch al? We zeggen wat het einddoel is.
Leerkracht BB:	Ja, dat wel. Maar het is voor kinderen dan belangrijk dat ze weten wat ze nog nodig hebben om dat doel te bereiken.
Leerkracht OB2:	Ja.
Lid onderzoeksgroep:	En even, dit stukje feed forward gaat over voor jou als leerkracht. Dus niet eens voor de kinderen, maar wat wil jij als leerkracht in jouw vaardigheid van feed forward geven? Waar wil je naar toe en wat is jouw stip op de horizon? Dat is hier eigenlijk de vraag.
Leerkracht OB2:	En bij kleuters blijft er altijd een vraag van: ik wil wel graag vooruit, maar kan ik dat ook en kunnen kleuters, dat is bij ons nog een heel ding, reëel nadenken. Die zeggen gerust: 'Ik ken alle cijfers van 1 tot 10', en dan kennen ze het niet.
Lid onderzoeksgroep2:	Oh ja.
Lid onderzoeksgroep:	Maar je trekt het nu weer op kleuterniveau, maar je moet het naar je eigen vaardigheidsniveau vertalen.
<i>Einde opname groepsinterview.</i>	

### Transcript Groep B: Feed up, feed back en feed forward

Onderzoeker:	Er wordt aangegeven dat 42,9% de voortgang niet zichtbaar maakt voor de individuele leerling. Waarom zou dat zo zijn? Wat zou daar achter liggen?
Leerkracht OB:	Heb je ons daar bijvoorbeeld in groep 1 en 2 in meegenomen? Want dan heb je al een groot aantal.
Onderzoeker:	Ja, dit zijn alle groepen.
Leerkracht OB:	Ik denk dat wij het met groep 1 en 2 sowieso niet doen.
Onderzoeker:	En ligt dat dan aan de leeftijd of nog iets anders?
Leerkracht OB:	Ik heb geen prétoets of een eindtoets.
Intern begeleider:	Nee, maar hebben jullie niet ooit in beeld gehad, bepaalde dingen uit het kind-volg-model: hier gaan we de komende tijd aan werken en nu staan we... En dan denk ik waarschijnlijk te veel vanuit de bovenbouw: in een grafiekje hier en over een paar weken merken we dat nog meer kinderen dit beheersen, zitten we hier...
Leerkracht OB2:	Ja, maar dat is niet de individuele leerling. Dat is de groep.
Intern begeleider:	Oh ja, dat is waar.
Leerkracht OB:	En ik merk dat dat heel erg mijn ding is, want de kinderen zegt het niks. Ik kleur keurig de vakjes, maar mijn kleuters interesseert het echt niet. Dat is waar ik nog heel erg mee aan het zoeken ben.
Leerkracht BB:	Je hebt wel heel erg de verwachting als je het individueel zou doen, dat dan wat meer.....
Leerkracht OB:	Nee... Ja dat weet ik niet.
Leerkracht OB2:	Ik weet niet. Dat is heel moeilijk om echt leefbaar te maken bij kleuters. Ik weet niet hoe ik het anders moet formuleren, daar loopt leerkracht OB ook tegen aan. Ik vind dat ook.

Onderzoeker:	En ligt dat dan aan dat je het bij kleuters zelf lastig vindt om dat vorm te geven of aan de methodes die er bij jullie zijn? Is het niet geschikt voor bij wat jullie doen?
Leerkracht OB:	Nee, misschien wel allebei. Ik merk bijvoorbeeld dat ik de woordkaarten en de woorden die bij het thema horen van Piramide, als ik die aan bied, dan kunnen kinderen prima uitleggen: deze woorden kennen we al, die kunnen op het bord en deze woorden zijn moeilijk. Als ik dat met de kinderen bespreek van: 'Goh we gaan morgen nog eens proberen om er vier bij te hangen....'
Leerkracht OB2:	Dan zijn ze wel enthousiast.
Leerkracht OB:	Dan wel ja. Maar op het moment dat ik vraag: 'Wie kan er tot 5 tellen?' en we gaan dat in een schemaatje bijhouden, nou dan uh... Nu staat er alleen een 11 op het bord, want we moeten nog elf woorden doen. Helemaal prima, want dan zeggen ze: 'Oh kunnen we morgen naar 9?' Ja, dat kan.
Onderzoeker:	Dus per individu is de betrokkenheid er niet, maar bij de groep is die er wel?
Leerkracht OB:	Ja, maar dat ligt dus heel erg aan wat je doet. Een grafiek maken heeft echt, dat doe ik voor mij, maar niet voor de kinderen.
Leerkracht OB2:	Nee, dat vind ik ook.
Lid onderzoeksgroep:	En ik heb het met groep 5 wel ooit gedaan individueel, maar ik heb het met groep 3 nooit geprobeerd. Maar misschien is het wel goed om dat een keer te doen. proberen en kijken hoe kinderen daarop reageren.
Leerkracht OB2:	Voor de kleuters vind ik dat echt heel lastig, terwijl we dat wel willen proberen.
Onderzoeker:	Als je dan kijkt naar de bovenbouw, dan kan ik even richting leerkracht BB. Hoe zie jij dat?
Leerkracht BB:	Ja, ik snap wel de problematiek. Bij mij zijn ze natuurlijk ontzettend zelfstandig en ja, ik hoef daar zelf niet schema's in te vullen. Wel zo werkzaam mogelijk natuurlijk voor de kinderen, zodat ze eigenlijk als ze een toets terug krijgen, meteen kunnen invullen en ook na een aantal weken weer hun eigen toets kunnen analyseren en zien: ik ben echt gegroeid. En als je daar echt aandacht aan geeft, dan zie je wel echt dat kinderen, afgelopen week bij spelling, N. bijvoorbeeld: 'Ik ben zo trots op mezelf'.
Intern begeleider	Ja, dat is wat je wil.
Leerkracht BB:	En dat zal misschien niet bij iedere leerling zo zijn, maar ik zie wel dat daar steeds meer groei in komt en ik weet zeker als wij dat nog doorzetten dan, met elkaar ermee bezig zijn, dat we dan echt....
Onderzoeker:	Daar zie je meer mogelijkheden?
Leerkracht BB:	Ja.
Onderzoeker:	Bij feed forward hadden we ook nog een vraag. Waar willen we eigenlijk naar toe met feed forward? Wat zouden we daar mee willen bereiken?
Leerkracht OB:	Ik denk, voor mijn gevoel dat daar een stukje bewustwording van de kinderen moet komen. Dat het niet van mij is om te bedenken: 'Oh, ik moet hier iets mee of hier wil ik iets mee', maar dat is hoe ik het zie.
Leerkracht OB2:	Ja, chauffeurschap van de leerlingen zeg maar.
Leerkracht OB:	Ja, dat vind ik daar wel echt bij horen.
Leerkracht BB:	Ik ben het wel met hun eens, dat hopelijk zelfstandigheid bij de leerlingen, natuurlijk in de onderbouw in mindere mate dan in de bovenbouw, maar wel dat kinderen zelf hun leerproces echt in handen

	nemen en zelf vanuit hun eigen motivatie gaan aangeven: wat wil ik nu bereiken en wat heb ik daarvoor nodig.
Onderzoeker:	Wat is dan de rol van de leerkracht daarbij als je zegt kinderen moeten dat zelf aangeven, eigen maken? Wat moeten wij dan doen?
Leerkracht OB:	Nou, dan gaan we weer modelen. Ja, het klinkt echt heel stom, maar je moet het de hele dag voordoen. Ik doe met mijn kleuters niks anders als de hele dag vragen: 'Waarom doe je dit zo?' of 'Wat had je anders kunnen doen?'
Leerkracht BB:	Ik denk bij ons vooral die mogelijkheid bieden en dat is heel mooi aan die zorgblokjes, want daar bieden wij die mogelijkheid van: hier kom maar halen wat jij nodig hebt. En dan denk ik ook een open houding als leerkracht, constant benoemen: 'Wat heb jij nu nodig? Huiswerk heb ik hier genoeg, kasten vol. En heb je extra instructie, kom maar hier bij mij.' Dat je dat gewoon bijna dagelijks blijft benoemen.
Onderzoeker:	Dus het modelen en stimuleren om zelf die actie te nemen?
Leerkracht BB:	En aangeven fouten maken is niet erg, leer er weer van, dat denk ik dat heel erg belangrijk is. Dat kinderen zich veilig voelen om naar jou toe te komen, aangeven wat ze nodig hebben.
Onderzoeker:	Wat willen we nu bereiken met feed forward?
Lid onderzoeksgroep:	Dat kinderen er zelf bewust van zijn in wat de volgende stap is.
Leerkracht OB2:	Chauffeurschap.
Leerkracht OB:	En wat ze daarvoor nodig hebben.
<i>Einde opname groepsinterview.</i>	

Vragen voor het groepsinterview:

#### Peerfeedback:

- Wat verstaan wij onder peerfeedback?
- Wat is onze rol bij het begeleiden van peerfeedback?
- Hoe herken je spontane peerfeedback?

#### Transcript Groep A: Peerfeedback

Lid onderzoeksgroep:	Wat is onze rol bij het begeleiden van peerfeedback?
Leerkracht BB:	Ik vind dat wij daar woorden aan moeten gaan geven.
Leerkracht OB:	Dat denk ik ook.
Leerkracht BB:	Kinderen komen niet verder als: goed, mooi en leuk. That's it. wij moeten ervoor zorgen dat... Onze rol als leerkracht is om een laag daaronder te gaan zitten, dat we kinderen ook tools en handvatten geven om die peerfeedback goed te geven. Waar moet ik überhaupt naar kijken als ik iets ga geven, als ik iets moet gaan vertellen over een ander en nu zit het natuurlijk een stukje in de coöperatieve werkvormen. Ik heb bijvoorbeeld de complimentenposter gebruikt, ook daar komt heel veel: 'Je hebt mooi haar' en 'Je hebt mooie schoenen', prima, maar dat is eigenlijk wat je niet wil als leerkracht. Je wil eigenlijk dat ze ook gewoon goed kijken naar wat er gevraagd wordt en welke woorden je daaraan kunt verbinden in plaats van: goed, mooi en leuk.
Lid onderzoeksgroep:	Samenvattend hoor ik jou eigenlijk zeggen: ik zie mijn rol als leerkracht i dat ik kinderen woorden ga leren geven om aan elkaar peerfeedback.... Welke woorden moet ik als kind gebruiken om een ander peerfeedback te kunnen geven? Dat hoor ik jou zeggen en dat zie jij als jouw taak als leerkracht. Ik zie leerkracht OB knikken.

Leerkracht OB:	Ja, maar inderdaad. Ik wilde hetzelfde zeggen als leerkracht BB en ook gewoon een stukje modellen, het voordoen van hoe klinkt feedback, peerfeedback en dat je het ook eens voordoet bij kinderen. En al is het maar als je een ander kind je eigen feedback geeft, maar dan horen kinderen hoe je dat doet en dan pikken ze dat ook weer op. En het bespreekbaar maken ook, met elkaar.
Leerkracht OB2:	En ook hoe ga je daarmee om als je feedback krijgt.
Leerkracht OB:	En ook weten dat het mag.
Leerkracht BB:	En wij moeten daarin ook vaardig worden. Ik betrap mezelf ook nog wel eens regelmatig dat ik verval in: goed, mooi en leuk. Ja, dat is zo, dat is heel eerlijk...
Lid onderzoeksgroep:	Wij zijn mensen hé?
Leerkracht BB:	Dus ook ik moet daar vaardigheden voor ontwikkelen om het uiteindelijk ook de kinderen vaardig te maken om dat op die manier te doen.
Leerkracht OB2:	Ik voel dan ook een beetje een rode draad: wat verwacht ik dan in groep 1 en wat verwacht ik ervan in groep 8? Wat mag ik daarvan verwachten? Dat ik de kinderen natuurlijk wel stuur. Ik ben al blij als onze kinderen het tegen elkaar kunnen zeggen: 'Goed gedaan' en dan zijn ze al ergens mee bezig. Maar welke uitbreiding ga je daarop maken?
Lid onderzoeksgroep:	Dat is een heel mooi bruggetje wat leerkracht OB2 legt. Hoe herken je nu spontane peerfeedback? Hoe vaardig zijn wij in het herkennen van: wow, dat is eigenlijk gewoon een stukje wat ik niet geïnitieerd heb, maar dat is peerfeedback wat hier voor mijn neus gebeurt! Hoe vaardig zijn wij hierin. Wat hebben we daar voor nodig?
Leerkracht OB2:	Om duidelijk te weten wat peerfeedback is.
Lid onderzoeksgroep:	Dus ik hoor jou zeggen: toch een stukje definitie, zodat we allemaal hetzelfde denken over het begrip peerfeedback.
Leerkracht BB:	En het is ook een taak om die gelijkwaardigheid in de klas te initiëren, want kinderen moeten ook wel durven, zich veilig voelen om peerfeedback te geven.
Leerkracht OB2:	En ook te ontvangen.
Leerkracht BB:	Maar ook te ontvangen.
Lid onderzoeksgroep:	Dus jij refereert aan een stukje sociaal klimaat, score met ZIEN.
Leerkracht BB:	En bij de ene gaat het waarschijnlijk, ja goed. Kijk maar naar het profiel van ZIEN, die pakt dat heel makkelijk op, al dat ze het niet altijd even tactisch doen, dat kan hé? Maar een ander durft niks te zeggen tegen een ander, want is bang dat de relatie op het spel komt te staan.
Lid onderzoeksgroep2:	Ja, ja...
Leerkracht BB:	Dus dat zijn wel dingen die je moet afwegen in jouw klassenklimaat.
Lid onderzoeksgroep:	Hoe vaardig zijn wij dan om dat stukje te herkennen en daarna mee aan het werk te gaan? Wat hebben wij dan nodig? Of hebben wij dat?
Leerkracht BB:	Een stuk Leefstijl zit daar in, maar dat valt of staat niet met een lesje Leefstijl. Dat is een stuk sfeer en stukje coöperatief leren dat je kinderen aanleert, hoe ze met elkaar om moeten gaan. Ik denk dat wij daar best wel al een heel eind in zijn. Best wel al stappen daarin gemaakt hebben.
Leerkracht OB:	Dat denk ik ook.
Leerkracht BB:	Als ik kijk naar een heel simpel voorbeeld, het buitenspelen, dat daar weinig excessen zijn, in de klas is het af en toe iets, maar de sfeer binnen de klas is op dit moment.... Ja, ik denk dat we daar best wat stappen in gemaakt hebben. Met klas- en teambouwers en Leefstijl. Maar ik vind dat wel een voorwaarde, want we kennen natuurlijk ook uit het verleden



	klassensituaties waarin we dat niet hebben. Waarin die veiligheid niet gewaarborgd is. Jij hebt afgelopen anderhalf jaar ook kei hard gewerkt om dat voor elkaar te krijgen. En nu sta je op het punt dat je langzaam die stapjes kunt maken. Maar het blijft een heel dun spanningsveld waar jij je op begeeft met bepaalde groepen. De ene dag zal het beter gaan, dan de andere. Maar het is wel een voorwaarde om peerfeedback goed neer te zetten.
Lid onderzoeksgroep:	Dus moeten wij die voorwaardes zien te scheppen. Dat vraagt denk ik toch een stukje expertise van ons. Je zal maar zo'n groep hebben.
Leerkracht BB:	Dan kun je dit niet afschieten, van: 'Ja, ik heb nu die groep, dus dan kan dat niet'. Je zult daar wel iets meer moeten.
Lid onderzoeksgroep:	Nee, als wij dit met elkaar gaan afspreken, dan....
Lid onderzoeksgroep2:	Nee, dan moet je iets met die groep.
Lid onderzoeksgroep:	Dan zullen we zelf moeten gaan kijken....
Leerkracht BB:	Wat heeft die groep nodig?
Lid onderzoeksgroep:	Even terug naar wat we nu gehoord hebben. De definitie peerfeedback is heel belangrijk, dat we de rol van leerkracht zien, het handvatten/woorden geven aan hoe he met elkaar feedback geeft, kinderen op kindniveau. Geldt dat trouwens ook voor onszelf? Dat wij zelf ook naar mekaar toe, als collega's op gelijk niveau, voldoende woorden om aan elkaar te geven aan peerfeedback of is daar ook nog een inhaalslag in te maken?
Leerkracht OB2:	Voor mij, ik denk voor mezelf wel. Ik kan niet zo goed voor de anderen oordelen.
Leerkracht OB:	Ik vind dat lastig te oordelen. Als ik kijk naar mezelf denk ik dat ik wel goed feedback kan geven, maar ik weet niet goed, ja wat.....
Leerkracht BB:	Je komt niet vaak in die situatie.
Lid onderzoeksgroep:	Nee, maar zoeken wij, en dat is een tweede, zoeken wij die situaties op? Dat is een hele interessante.
Leerkracht OB:	Dat vind ik wel goed, wat je laatst hebt gedaan. Dat je elkaar feedback geeft, wat je dan op zo'n moment doet, maar dan met voor ingevulde vragen. Er worden wel al binnen de school stappen gezet in het elkaar feedback geven.
Lid onderzoeksgroep:	Dus dat is de vierde. Wij zijn ons bewust van de stappen die wij zetten en daar is nog plek die we kunnen opvullen.
Lid onderzoeksgroep2:	Voor mij vallen de stukjes steeds meer in elkaar. Ik zit hier beneden en voor mijn gevoel ging dat hartstikke goed, maar wat daar boven gebeurt... En toen dacht ik: 'Oh wauw, doen wij dat hier zo. Met die doelenposters.'
Lid onderzoeksgroep:	Maar dat is een mooie. Wat lid onderzoeksgroep2 hier aangeeft, dat we ook nog hier een laag, hier een laag en eigenlijk zouden we nog meer met elkaar....
Leerkracht OB2:	Op een lijn...
Lid onderzoeksgroep2:	Maar ook weten...
Lid onderzoeksgroep:	Van elkaar...
<i>Eind opname groepsinterview.</i>	

### Transcript Groep B: Peerfeedback

Onderzoeker:	Wat verstaan we eigenlijk onder peerfeedback? Waar denk je dan aan? Wat is peerfeedback volgens jullie?
Leerkracht OB:	Volgens mij dat kinderen elkaar feedback geven op hun werk.

Lid onderzoeksgroep:	Én op hun handelen.
Leerkracht OB:	Op allebei ja.
Leerkracht BB:	En ik denk dat daarom ook heel erg aandacht is gegeven aan coöperatieve werkvormen. Daar doe je het redelijk automatisch, omdat dat gewoon geïntegreerd is in de werkvorm. Vrijwel alle coöperatieve werkvormen hebben dat wel in zich, doordat ze samenwerken automatisch natuurlijk op elkaar reageren. Een hele natuurlijke vorm van feedback geven aan elkaar.
Leerkracht OB:	Ja, maar ik vond dit bij kleuters heel lastig invullen.
Leerkracht OB2:	Ja, die vragen zijn voor kleuters wel moeilijk ja.
Leerkracht OB:	Jij kunt vanuit groep 7 natuurlijk daar nog iets mee. Ik weet nog niet hoe ik dit moet invullen. Wij geven nog geen feedback op elkaars werk.
Intern begeleider:	Maar doen kleuters dat niet als grondhouding?
Leerkracht OB:	Jawel, maar dan ben ik me daar nog niet zo van bewust dat het dan daarbij hoort. Ze doen het constant.
Leerkracht BB:	Ik denk wel dat wij te weinig daar... bijvoorbeeld van Leefstijllessen ofzo, dat wij daar best wel veel meer aandacht aan zouden van.... Wat is nu goede feedback? Want ik zag dat de kinderen zichzelf heel positief beoordelen en als ik dan ooit in mijn klas kijk op welke manier er dan bijvoorbeeld op gedrag van een ander, als de een tegen een ander zegt: 'Stil!', hoe er dan om gelachen wordt andersom. Want eigenlijk is dat ook al feedback en dan leer ik ze wel aan op een goede manier zeggen, maar hoe het dan op wordt gepakt. De manier van geven, maar ook het reageren erop. Ze beoordelen zichzelf heel positief, maar of ik dat ook altijd vind. Ik denk ook wel dat dat een stukje onkunde is wat ze ook nog niet geleerd hebben.
Onderzoeker:	Wat is dan onze rol bij het begeleiden van peerfeedback?
Leerkracht BB:	Ik denk dat we dat best in, en dan zou ik echt al op jonge leeftijd daarop insteken en ook gewoon geregeld op terug komen.
Leerkracht OB:	Ik denk dat je constant moet modelen.
Leerkracht OB2:	De manier waarop ja inderdaad.
Leerkracht BB:	Een coöperatieve werkvorm doet dat al in zo'n schema. Eigenlijk zou je alleen al zo'n schemaatje ook voor op het bord, bijna na iedere les en wat is nou goede feedback?
Lid onderzoeksgroep:	En ook dat je kinderen termen leert die ze kunnen gebruiken.
Leerkracht BB:	Want ze zeggen heel vaak: 'Ja, dat is goed.' Maar wat is dat? Geef het dan ook aan elkaar terug. En dat kennen kinderen automatisch denk ik niet zo. En ik denk dat dat goede feedback is.
Directielid:	Ik denk dat het taalgebruik heel belangrijk is. Allemaal dezelfde taal gebruiken. Dat is chauffeurschap waar het over gaat. Het constante herhalen. Het taalgebruik is heel belangrijk.
Leerkracht BB:	En ik denk dat dat wel echt een voorwaarde is.
Leerkracht OB:	Dat ik dat inderdaad de hele dag doe.
Directielid:	En dan mag het best een moeilijk woord zijn, maar als dat vaak herhaald wordt, dan weten kinderen: 'Oh ja, hij bedoelt dat.'
Leerkracht BB:	De voorwaarde is dan ook dat je daar heel jong mee begint.
Lid onderzoeksgroep:	Net als hier: 'Mooi en niet mooi', zijn niet de juiste termen.
Leerkracht BB:	Dat is een beetje wat ik bedoelde.
Leerkracht OB:	Ja, dat is persoonlijk, dat zegt niks over de tekening.
Onderzoeker:	Dus eigenlijk het modelen, de taal aanleren hoe je dat doet en dat een beetje vormgeven? En afstemmen met elkaar.

Leerkracht OB:	Maar ik denk ook dat daar een stukje lichaamshouding bij zit. Bijvoorbeeld dat je begint dat je elkaar aankijkt als je wat zegt. Dat vind ik ook wel van die dingen die daar ook bij horen. Want je hebt ook kinderen die daarbij zeggen het is goed, dat je dáár zit.
Leerkracht BB:	Feedback bestaat niet uit één woord, maar ook waarom je dat vindt.
Leerkracht OB:	Dat is wat ik bij de kleuters heel erg doe. Als je tegen iemand iets wil zeggen, dan kijk je elkaar aan.
Lid onderzoeksgroep:	Maar ook als kinderen met elkaar praten, soms is het heel zacht en dan denken ze dat die ander het gehoord heeft.
Onderzoeker:	Hoe herken je spontane peerfeedback?
Leerkracht BB:	Juist een enthousiaste reactie.
Leerkracht OB2:	Maar bij kleuters herken ik dat vooral als ze elkaar echt aankijken en echt tegenover elkaar staan. Dan herken je dat bij kleuters denk ik.
Leerkracht BB:	Maar ik denk dat enthousiast ook juist heel kortaf kan zijn.
Leerkracht OB:	Ja, dat denk ik ook.
Leerkracht BB:	'Stil', bijvoorbeeld. Bij negatieve feedback geven ze ook niet veel taal.
Lid onderzoeksgroep:	En misschien moeten wij hier ook nog een groei in maken.
Intern begeleider:	Dat denk ik zeker.
Lid onderzoeksgroep:	Welke termen wij daarin herkennen.
Leerkracht OB:	Ik vond het ook echt heel moeilijk om in te vullen, maar nu ik er zo over nadenk gebeurt het echt heel veel.
<i>Einde opname groepsinterview.</i>	