

Larique Bronkhorst en Jan van Tartwijk

Professionaliseren in het geven van feedback

De aanleiding

Docenten worden vaak niet of nauwelijks betrokken bij de ontwikkeling en uitvoering van onderwijsvernieuwingen (zie bijvoorbeeld het rapport van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing, 2008). Als gevolg daarvan voelen docenten zich geen mede-eigenaar van die vernieuwingen, wat hun motivatie om ermee aan de slag te gaan niet stimuleert. Bovendien kunnen ze vaak slecht met vernieuwingen uit de voeten, omdat deze vaak zeer algemeen zijn geformuleerd en moeilijk te vertalen zijn naar de specifieke context waarin docenten lesgeven (Fullan, 2007; Van Tartwijk, 2011). Het is om beide redenen dan ook essentieel om docenten een centrale rol te geven bij onderwijsvernieuwingen.

In 2011 was dit voor zes scholen voor voortgezet onderwijs in de regio Utrecht aanleiding om samen met de Universiteit Utrecht en de Hogeschool Utrecht te gaan experimenteren met een vorm van onderwijsvernieuwing waarin docenten een centrale rol kregen. In het project kregen docenten niet alleen een centrale positie in de onderwijsvernieuwing, maar ook in het flankerend onderzoek. Die onderwijsvernieuwing was gericht op professionalisering van de leraren, met als doel het verbeteren van *de kwaliteit van feedback aan leerlingen*. Achterliggende reden hiervan was dat binnen alle zes de scholen herkend werd dat feedback een van krachtigste middelen is die leraren kunnen inzetten om het leren van hun leerlingen te stimuleren (zie bijvoorbeeld Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008), maar ook dat het realiseren van een positief effect van feedback niet vanzelfsprekend is en dat de competentie van de docent op dit punt cruciaal is (Gibbs, 2010; Hattie, 2009; Marzano, 2007).

In overleg met de betrokken schoolbesturen is contact gezocht met het ministerie van OCW, dat bereid bleek het financieel te ondersteunen¹. Zo ontstond het project 'Bevorderen van Professioneel Leren van Docenten over Feedback aan Leerlingen die werkt', wat al snel werd afgekort tot *ProFeed*. In de lente van 2012 ging ProFeed officieel van start, en in de zomer 2015 werd het formeel afgerond.

In ProFeed ontwierpen twee tot drie docent-onderzoekers van elke deelnemende school in overleg met onderzoekers en trainers van de universiteit en collega's van school een professionaliseringstraject voor het geven van feedback aan leerlingen voor andere docenten op hun school. Startpunt daarbij vormde literatuur over

1 Verplichtingsnummer 804AO-39434.

feedback en de professionalisering van leraren, waarna op elke school telkens een inhoudelijke insteek op feedback en een vorm van professionalisering gekozen werd die paste bij de school in kwestie. Nadat de professionalisering was opgezet en uitgevoerd, evalueerden de docent-onderzoekers samen met hun collega's van de universiteit en studenten van de lerarenopleiding de effecten van de professionalisering. Tussentijds werden regelmatig ervaringen uitgewisseld.

In dit hoofdstuk verbinden we wat we van ProFeed hebben geleerd met bestaande literatuur over feedback en professionalisering, met als doel een antwoord te geven op de vraag hoe docenten kunnen leren om (nog) beter feedback te geven.²

De theorie

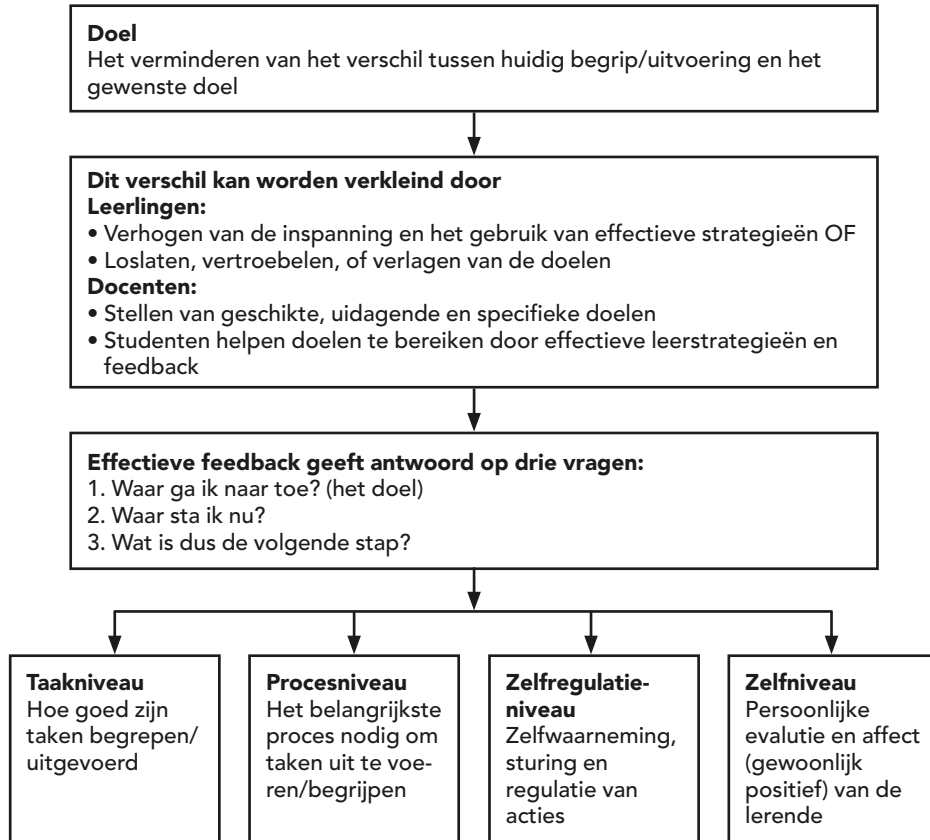
Startpunt voor het beantwoorden van deze vraag was bestaande kennis over de kwaliteit van feedback in de literatuur, en bestaande kennis over manieren waarop het leren van docenten door professionalisering effectief kan worden gestimuleerd.

Feedback

De enorme hoeveelheid onderzoek naar feedback in het onderwijs is onder andere samengevat door de Nieuw-Zeelandse onderzoekers Hattie en Timperley (2007). Hun review bleek voor veel van de docenten een goed startpunt voor hun denken over feedback en het ontwikkelen van professionalisering gericht op het verbeteren daarvan. Hattie en Timperley definiëren feedback als 'informatie beschikbaar gemaakt door een actor (bijv. docent, peer, boek, ouder, zelf, ervaring) met betrekking tot aspecten van iemands performance of begrip' (p. 81). Deze definitie wordt ondertussen breed gehanteerd. Voortbouwend op het werk van bijvoorbeeld Sadler (1989) ontwikkelden Hattie en Timperley een model van effectieve feedback dat we hieronder weergeven. Om het leren te bevorderen, moet feedback bijdragen aan het verkleinen van het verschil tussen wat iemand op een bepaald moment kan of begrijpt en wat hij idealiter zou moeten kunnen of begrijpen. Daarvoor moeten voor de ontvanger van de feedback drie vragen worden beantwoord: 1. Waar ga ik naartoe (het doel)? 2. Waar sta ik nu? 3. Wat is dus de volgende stap? (zie schema volgende pagina)

De complexiteit van het model illustreert hoe complex het geven van feedback kan zijn. Voor verschillende leerlingen in een klas kunnen de individuele antwoorden op de drie vragen allemaal verschillend zijn. Dat maakt het geven van effectieve feedback voor docenten nog complexer. Ook Hattie en Timperley stelden dat het geven en ontvangen van feedback veel van docenten vraagt:

2 Dit hoofdstuk is gebaseerd op de verschillende hoofdstukken uit het boek *ProFeed Ontketend!t. Drie jaar onderzoek op zes middelbare scholen in de regio Utrecht*.



Figuur 1. Een model van feedback om leren te verbeteren (Hattie & Timperley, 2007, eigen vertaling)

high *proficiency* in developing a classroom climate, the *ability* to deal with the complexities of multiple judgments, and *deep understandings* of the subject matter to be ready to provide feedback about tasks or the relationships between ideas, *willingness* to encourage self-regulation, and *having exquisite timing* to provide feedback before frustration takes over. (Hattie & Timperley, 2007, p. 103; *nadruk LB en Jvt*)

Kortom, uit de literatuur blijkt dat docenten niet zomaar effectieve feedback kunnen geven, maar dat ze zich er bewust in moeten ontwikkelen. De volgende stap in ProFeed was dan ook om na te gaan wat we uit onderzoek weten over de manier waarop docenten het beste leren, en hoe we dat kunnen vormgeven in professionalisering.

Professionalisering

Klaas van Veen en collega's (2010) hebben in een reviewstudie van het beschikbare onderzoek de kenmerken van effectieve professionalisering van docenten geïnventariseerd. Uit deze review blijkt dat de *vorm* van de professionalisering – 'interventie' in hun bewoording – er niet zoveel toe doet. 'Wat relevanter lijkt te zijn dan de specifieke vorm en plaats van de interventies, is het belang en bruikbaarheid van de professionalisering voor leraren in hun dagelijks werk' (Van Veen et al., 2010, p. 23). Verder stellen zij op basis van het beschikbare onderzoek dat het belangrijk is dat:

leraren een doorslaggevende stem hebben bij het bepalen van de doelen van de professionaliseringsinterventie; dat er langdurige coaching plaatsvindt na een vaardigheidstraining; dat er permanent ondersteuning 'op afroep' beschikbaar blijft; dat de professionalisering niet alleen gericht is op individuele leraren maar op schoolteams; dat de professionalisering deel uitmaakt van het totale schoolontwikkelingsbeleid; en dat leraren onderling ervaringen uitwisselen en gezamenlijk aan taken werken. (Van Veen et al., 2010, pp. 28-29)

Wat betreft de vorm en inhoud van de professionalisering benadrukken de auteurs het belang van actief en onderzoekend leren door docenten en een focus op het leerproces van leerlingen, liefst in een specifiek vak. Eigenaarschap van de professionalisering bij de docenten en de scholen, een actieve, onderzoekende houding van de docenten en een focus op het leren van leerlingen is precies datgene wat de zes scholen, de universiteit en de hogeschool beoogden met ProFeed.

De praktijk

De beschreven inzichten uit de theorie over feedback en de professionalisering van docenten stonden aan de wieg van ProFeed, samen met de wens om onderwijsvernieuwingen samen met docenten te ontwikkelen. Voordat we ingaan op professionalisering in de praktijk, geven we een korte beschrijving van de zes deelnemende middelbare scholen uit de regio Utrecht. School A is een school die tweetalig onderwijs verzorgt op alle niveaus, met ICT als speerpunt voor de komende jaren. School B is een school voor vmbo-t, havo en vwo, die zichzelf als traditioneel presenteert. School C verzorgt onderwijs op alle niveaus en biedt ook veel extra mogelijkheden; het profileert zich als Technasium en als Cultuurprofielschool. School D verzorgt onderwijs voor mavo, havo en vwo, en heeft veel aandacht voor differentiatie. School E is een vernieuwingsschool voor havo en vwo. School F ten slotte verzorgt onderwijs voor vmbo-t tot vwo vanuit een specifieke visie waarin samenwerken en samen leren centraal staan.

Op elk van deze zes scholen waren er docenten die de kans met beide handen aangrepen om zelf een professionaliseringstraject voor collega's te ontwikkelen, en dit te implementeren en evalueren. Zij namen drie jaar lang de rol van docent-onderzoekers op zich.

Professionalisering ProFeed

De docent-onderzoekers gingen eerst bij zichzelf te rade: wat zet mijzelf en mijn collega's aan het leren? De docent-onderzoekers vonden het enerzijds uitdagend om te bedenken hoe zij konden bijdragen aan de ontwikkeling van hun eigen, altijd kritische collega's, maar ervoeren anderzijds dat zij goed inzicht hadden in wat hun school en collega's nodig hadden:

Het tempo moet hoog liggen, anders gaan onze collega's al snel op hun telefoon zitten kijken. (Docent-onderzoeker School E)

In het eerste jaar kozen docenten op de meeste scholen nog voor een vorm van training die zich richtte op het werken aan de kwaliteit van *mondelijke* feedback. Hierin speelden video-opnamen van lessen vaak een grote rol, net als intervisie of collegiale uitwisseling en 'huiswerk' tussen de bijeenkomsten door. Een dergelijke opzet lijkt op wat in de literatuur als 'formele' professionalisering wordt beschreven (Tynjälä, 2008). In de loop van het ProFeed-project concludeerden docent-onderzoekers op verschillende scholen echter dat deze opzet niet het gewenste effect had:

De interventie uit de vorige twee jaren had niet het resultaat dat we hoopten. De theoretische kennis over feedback werd vergroot, de collegiale gesprekken tijdens de interventie waren interessant, en zo af en toe werd er wat geprobeerd en toegepast. Helaas was de vrijblijvendheid te groot en bleef de transfer naar de klas lastig. (Docent-onderzoekers School C)

Het is als een schriftelijke cursus hardlopen: het klinkt heel mooi, maar je hebt er niets aan. Ik kan het wel lezen en snappen, maar je moet er ook mee aan de slag gaan. (Docent-onderzoekers School B)

Naar aanleiding van tussentijdse evaluaties zijn de gebruikte vormen van professionalisering bijgesteld. Tabel 1 geeft een overzicht van de verschillende vormen van professionalisering zoals die zijn uitgevoerd in het laatste (derde) jaar. Deze methoden lijken meer op wat in de literatuur wordt aangeduid als 'informele' professionalisering (Tynjälä, 2008). Zo werd op drie scholen (A, D en F) meer ingestoken op directe toepasbaarheid, door de professionalisering te richten op het werken aan en met een concreet vakproduct, dat ook vakoverstijgend kon worden gebruikt: een *beoordelingsrubric*. Deze rubric kan docenten ondersteunen bij het geven van feedback. Zo'n concreet resultaat is belangrijk, omdat professionalisering:

... ook een praktisch product moet opleveren, dat bruikbaar is voor zowel studenten als voor de school. (Docent-onderzoekers School D)

Op twee andere scholen (B en C) werd juist ingezet op het feedbackproces en de aard van de feedback die docenten geven. Op deze scholen kregen docenten zelf feedback om de feedback die zij gaven te verbeteren. Die feedback kregen zij hoofdzakelijk van getrainde collega's, waarbij gebruik werd gemaakt van video-opnames (video-interactie analyse), maar daarnaast kregen zij ook feedback van hun leerlingen, via vragenlijsten en door collega's geleide gesprekken na de les.

Naast de vormgeving verschilden de zes scholen ook in hun specifieke focus van de professionalisering, zoals blijkt uit tabel 1. School E was daarbij uniek, omdat daar bewust de focus van de professionalisering aan de docent zelf werd overgelaten. Op basis van eigen leervragen werd zo gewerkt aan een onderdeel van het complexe proces van feedback geven.

Tabel 1 Overzicht van de kenmerken en effecten van de ontwikkelde professionaliseringsvormen in ProFeed

School	Deelnemers	Focus	Didactiek	Duur	Effecten
A	De groep docenten die betrokken is bij het profielwerkstuk (PWS)	Het optimaliseren van geschreven feedback op profielwerkstukken	Het ontwikkelen van rubrics	Zeven ontwerp-bijeenkomsten in vijf maanden	Kennis en bewustzijn van docenten over (de complexiteit van) feedback is verrijkt. Rubric wordt in gebruik genomen.
B	Individuele docenten, vrijwillig aangemeld	Het optimaliseren van mondelinge feedback tijdens zelfstandig werken (training wordt jaarlijks gegeven)	Groepsgewijze video-interactie begeleiding	Vier plenaire en twee intervisie-bijeenkomsten met videofeedback verspreid over het jaar, tussendoor toepassing	Kennis en bewustzijn van docenten over (de complexiteit van) feedback en het eigen handelen in de klas is verrijkt.
C	Individuele docenten, vrijwillig aangemeld	Het introduceren van een nieuwe manier van werken wat betreft mondelinge feedback tijdens zelfstandig werken.	Individuele video-interactie begeleiding en leerlingfeedback	Een startbijeenkomst, drie persoonlijke coachinggesprekken aan de hand van video-opnames en leerlingfeedback	Kennis en bewustzijn van docenten over (de complexiteit van) feedback en het eigen handelen daarin is verrijkt. Docenten geven anders les. Leerlingen zijn betrokken bij het geven van feedback.

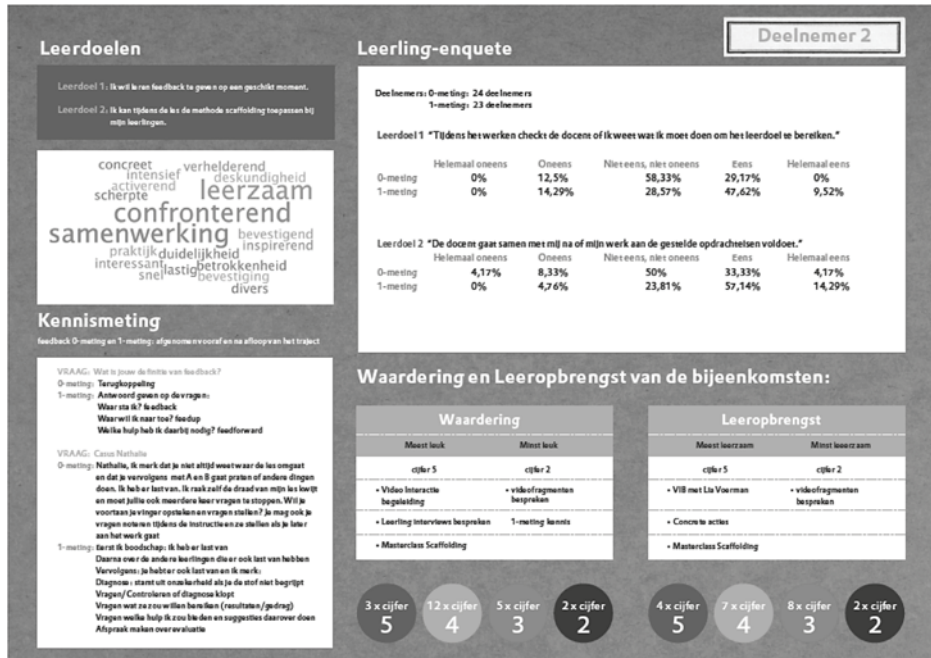
School	Deelnemers	Focus	Didactiek	Duur	Effecten
D	Groep docenten betrokken bij beoordeling van PWS	Een nieuwe manier van werken voor mondelinge en geschreven feedback op profielwerkstukken door het gebruik van rubrics	Het ontwikkelen van rubrics	Twee werkbijeenkomsten in drie maanden tijd	Docenten staan positief tegenover rubrics en nemen deze werkwijze volgend jaar in gebruik
E	Individuele docenten, deelname op verzoek van schoolleiding	Docent en vakspecifiek, afhankelijk van leerdoel docent, gericht op het beproeven van bestaande routines in lesgeven.	Speciaal ontwikkelde leergang, met gevarieerde werkvormen	Acht bijeenkomsten verspreid over het schooljaar, tussendoor 'huiswerk'	Kennis en bewustzijn van docenten over (de complexiteit van) feedback en de eigen (on-) mogelijkheden daarin is verrijkt. Leerlingen zien docenten anders lesgeven.
F	Alle docenten	Kritisch reflecteren op mondelinge en geschreven feedback tijdens complexe samenwerkingsopdrachten (waaronder PWS)	Theorie geïntegreerde collegiale intervisie	Drie bijeenkomsten verspreid over het schooljaar, tussendoor toepassing	Kennis en bewustzijn van docenten over (de complexiteit van) feedback is verrijkt. Er zijn nieuwe beoordelingsproducten voor complexe samenwerkingsopdrachten ontwikkeld.

Effecten van professionalisering

De vraag is natuurlijk of de verschillen tussen de professionaliseringstrajecten op de scholen ook leiden tot verschillende effecten. Kirkpatrick (1996) maakte onderscheid tussen verschillende niveaus waarop professionalisering effect kunnen hebben:

- 1) de reactie op of *waardering* voor de professionalisering van de kant van de docenten;
- 2) wat docenten *leren* of welke kennisgroei plaatsvindt;
- 3) hoe het *handelen* van de docenten verandert;
- 4) de *effecten op de leerlingen*.

Een onderscheid in deze niveaus is belangrijk, omdat het effect op de leerlingen wel het uiteindelijke doel van professionalisering van leraren is, maar ook notoir moeilijk is vast te stellen. Zo wordt in onderzoek naar het effect van onderwijs vaak



Figuur 2 Certificaat van een deelnemer van het professionaliseringstraject op School E, die werkte met eigen leerdoelen

geconstateerd dat gemiddeld slechts 20% van de verschillen in leerwinst van leerlingen toe te schrijven is aan het onderwijs dat die leerlingen hebben gevolgd (Hattie, 2009; Marzano, 2007). Persoonlijke kenmerken van leerlingen, zoals verschillen in achtergrond, persoonlijkheid en uiteraard intelligentie, hebben een veel groter effect. Vandaar dat in kleinschalig onderzoek het vaststellen van effecten op de eerste drie genoemde niveaus vaak het maximaal haalbare is. In de laatste kolom van tabel 1 zijn de effecten per school weergegeven. We bespreken die hieronder gestructureerd, aan de hand van de eerste drie niveaus van Kirkpatrick.

Effecten op de waardering

Wat betreft de waardering voor de professionalisering zien we over het algemeen grote tevredenheid bij de deelnemende docenten op alle scholen. Dit blijkt uit zelf-rapportages van de deelnemende docenten die op een aantal scholen verzameld werden en uit formele en informele evaluaties door de schoolleiders. Deze tevredenheid leek groter te zijn wanneer docenten ervoeren dat ze efficiënt en effectief bezig waren met professionalisering. Hoewel zoets altijd een subjectieve beleving is, lijkt het van belang dat (1) docenten vrijwillig aan de professionalisering deelnamen en/of dat (2) ze (direct) voordeel haalden uit hun deelname, bijvoorbeeld door het ontwikkelen van een product zoals rubrics of het werken aan een eigen leervraag. Het feit dat hun eigen collega's de professionalisering verzorgden, vonden de docenten op alle scholen positief, omdat collega's inzicht hebben in wat er speelt op hun

school, de taal van de school spreken en een continue ‘reminder’ zijn in de wandelingen. Dat helpt om het in de professionalisering geleerde te blijven toepassen, ook tussen de meer formele momenten door.

Effecten op kennis over feedback geven

Uit zelfrapportage (alle scholen) en analyse van de opgedane kennis (School E en F) blijkt dat de docenten zich veel kennis over feedback hebben eigen gemaakt, vooral wat betreft de complexiteit van feedback geven en de verschillende aspecten waarop feedback gegeven kan worden (inhoud, proces, zelfregulatie, persoon) en de manier waarop feedback geformuleerd kan zijn (terug- of vooruitkijkend). De docent-onderzoekers hebben hier zelf ook veel over geleerd: zij hebben de professionalisering gaandeweg steeds meer zo vormgegeven, dat er aandacht was voor de manier waarop feedback geven optimaal georganiseerd kon worden in de dagelijkse praktijk van hun eigen school.

Effecten op handelen

De deelnemende docenten rapporteren dat zij zich meer bewust zijn geworden van het eigen handelen en dat ze de intentie hebben om het eigen handelen te veranderen. Desondanks kon op slechts twee scholen (C en E) een verbetering in het feedbackgedrag van de deelnemende docenten worden aangetoond. Op School C bleek dit uit interviews met leerlingen: zij merkten niet alleen *dat* hun docenten zich qua feedback probeerden te ontwikkelen, maar ook *wat* ze probeerden te ontwikkelen. Leerlingen konden ook aangeven wat zij zelf nog prettiger zouden vinden. Op School E is aan de hand van een vragenlijst gekeken of de klassen vonden dat de docenten zich op hun specifieke leervraag hadden ontwikkeld (zie figuur 1 voor het certificaat waarop dit leerproces werd vastgelegd). De leerlingen waren in de meeste gevallen positiever over het feedbackgedrag van de betrokken docent.

De effecten verklaard

De effecten die we in het ProFeed-programma vonden, zijn goed te verklaren met wat we weten uit verschillende reviews van de internationale literatuur naar effectieve professionalisering (zie bijvoorbeeld Desimone, 2009; Van Veen et al., 2010), waarin het belang en de bruikbaarheid van professionalisering voor leraren in hun dagelijks werk wordt benadrukt. Dit werd door docenten van verschillende scholen onderstreept:

het zelf doen ... het was namelijk meteen toegepast op je eigen werkveld, en dan voelt het nuttig, want dan weet je dat er uiteindelijk na al die sessies een betere rubric uitkomt, die je anders zelf zou moeten maken, dus daar ben ik wel voorstander van. (...) We klagen over workload, maar we zijn het nu gewoon gaan doen. (Docent School A)

Daarnaast zijn uit ProFeed ook meer algemene lessen te trekken over *hoe docenten kunnen leren om (nog) beter feedback te geven*, die een aanvulling vormen op wat in de literatuur wordt beschreven. Deze beschrijven we hieronder.

We gaan het (niet) allemaal anders doen

De impliciete boodschap bij professionalisering is vaak: zoals het werd gedaan voldoet niet meer. We gaan het vanaf nu anders doen. Docenten, soms met jarenlange ervaring, krijgen daarmee eigenlijk de boodschap dat ze hun werk niet (meer) naar behoren doen, van mensen die niet (lijken te) weten hoe het er op de werkvloer van het onderwijs aan toegaat (Hammerness et al., 2005). Dit leidt vaak tot weerstand, terwijl een belangrijk kenmerk van effectieve professionalisering juist is dat de inhoud en manier van werken aansluit bij de docenten en de school. Soms is het nodig om het hele systeem om te gooien en het allemaal anders te gaan doen, maar veel vaker is effectiever om te beginnen met de vraag: wat doen we hier eigenlijk allemaal al mee op school, misschien zonder dat we het wisten?

Uitgangspunt van ProFeed was dan ook om waar mogelijk aan te sluiten bij de bestaande expertise op school. Dit idee werd versterkt door de resultaten van verkennend onderzoek, waaruit bleek dat de docenten meer kennis over feedback hadden dan vooraf gedacht (met name C en F). Er is steeds naar gestreefd om gedifferentieerde professionalisering te ontwerpen, zodat zo goed mogelijk bij de bestaande expertise kon worden aangesloten. Dit draagt niet alleen bij aan de kwaliteit van leren van docenten, maar ook aan hun motivatie en eigenaarschap van de vernieuwingen.

Er moet een reden zijn om te veranderen

Gedragsverandering van professionals is moeilijk. Professionals, en dus ook docenten, moeten dan hun routines loslaten, terwijl ze daaraan juist houvast ontnemen en er snel en effectief mee kunnen werken (Hammerness et al., 2005). Het veranderen van routines kost daarom moeite en tijd. De bereidheid om die tijd te investeren is uiteraard ook afhankelijk van de urgentie die de docenten daarbij ervaren en de winst die ze verwachten. Daarbij is externe input, bijvoorbeeld via 'formele' professionalisering in de vorm van een workshop of het lezen van literatuur, niet voldoende (Clarke & Hollingsworth, 2002). Docenten zijn daarentegen vaak wel bereid te investeren wanneer zij ervaren dat hun leerlingen baat hebben bij de verandering:

Dan denk je aan het eind van de les: nou, dat ging helemaal niet zo verkeerd, maar dan ga je thuis die les terugkijken en zie je toch wel een gala van gemiste kansen. (Docent School B)

Zo werd op School E voorafgaand aan de professionalisering een leerlingenquête over het feedbackgedrag van de docenten afgenomen. De resultaten hiervan werden aan de docenten teruggekoppeld. Dit gaf aanleiding om concrete leerdoelen vast te stellen om hun feedbackgedrag te verbeteren (zie ook figuur 2). Bij alles wat er vervolgens in de professionalisering aan de orde kwam, richtte de docent zich op zijn specifieke leervraag. Na afloop werd gekeken of er op deze specifieke punten verandering was opgetreden. Ook op een andere school werd met video-opnames in kaart gebracht welke feedback docenten al gaven, maar werd ook inzichtelijk gemaakt waar zij kansen hadden gemist. Voor de motivatie is het uiterst belangrijk om ook terug te koppelen wat de docent al wel goed doet:

Video-opnamen werden echte eyeopeners. Ik vind mijzelf altijd een goede uitlegger, een goede vragensteller, een goede structuuraanbrenger. De fragmenten lieten dat zeker zien, maar ook dat ik strooi met dooddoeners, “neerklappers” en totale meltdowns. Heel mooi ook om te zien dat leerlingen meteen gaan herkennen als je in een vervolgonname zaken anders doet: ineens aanschuiven, wel vragen voor zichzelf formuleren. (...) Heel leuk om te zien dat, als een positief extern effect, bij uitleg aan één persoon, de omgeving de feedback opzuigt, letterlijk in een leerhouding schiet en via gezichtsuitdrukkingen een waardering geeft. Fraai ook als je ziet dat je door een goede vraag, een mooie zin, een woord leerlingen kunt aanzetten tot (ander) gedrag. (Docent School C)

Door individuele feedback krijgen docenten inzicht in hun eigen feedbackrepertoire en het effect ervan op hun leerlingen, wat ook voor meer urgentiebesef kan zorgen. Als deze feedback ondersteund kan worden met data, bijvoorbeeld video-opnames of evaluaties door de leerlingen, is die nog krachtiger.

Gedrag kun je (deels) organiseren

Een reden of motivatie om te veranderen is over het algemeen niet voldoende om blijvende gedragsverandering teweeg te brengen. Vaak is het ook nodig om de omstandigheden te veranderen, waardoor verandering wenselijk of zelfs noodzakelijk wordt. Dit aspect komt minder vaak terug in de literatuur over professionalisering. Een uitzondering hierop is het werk van Lia Voerman. In haar hoofdstuk in het boek *Feedback ontketend!* (Bronkhorst & Van Tartwijk, 2016) beschrijft ze verschillende manieren waarop je als docent door goede voorbereiding mogelijkheden kunt creëren om feedback te geven. Zo kan het kiezen van een *geschikte werkvorm* feedbackgedrag ondersteunen. Een onderwijsleergesprek leent zich beter voor feedback dan klassikale instructie, maar als de leerlingen zelfstandig werken, heeft een docent nog meer ruimte om feedback te geven. Ongeacht de werkvorm is het volgens Voerman altijd belangrijk om *open vragen voor te bereiden (en te stellen)*. Op een vraag waarop maar één juist antwoord mogelijk is, is maar beperkt feedback te

geven. Op een open vraag kan een docent niet alleen feedback geven op de inhoud van het antwoord, maar ook op de aanpak die de leerling gevolgd heeft. Bovendien zetten open vragen leerlingen natuurlijk ook meer aan het denken. Belangrijk is wel om na een dergelijke vraag leerlingen de tijd te geven om een antwoord te bedenken. Deze tijd is overigens ook van belang na het geven van feedback:

Met de juiste feedback gaat een leerling nadenken, en nadenken kost tijd.
(Docent School C)

Om goed feedback te kunnen (leren) geven, is het belangrijk om het *doel* van het onderwijs (de les, de opdracht, het vak enz.) *helder voor ogen te hebben en te communiceren*. Om feedback te kunnen geven heb je immers een referentiekader nodig om de huidige situatie van een leerling mee te vergelijken (Hattie & Timperley, 2007; zie ook figuur 1). Voor drie scholen (A, D, en F) was dit aanleiding om beoordelingsproducten te ontwikkelen. Rubrics zorgen ervoor dat niet alleen docenten, maar ook leerlingen op de hoogte zijn van de doelen van het onderwijs. Figuur 3 toont een deel van de ontwikkelde rubrics op School D voor de begeleiding en beoordeling van profielwerkstukken. Het voordeel van rubrics is:

Zo heb je een beetje houvast. Je weet waar je op moet letten en dat je geen dingen over het hoofd ziet. Dat vind ik gewoon handig, en ook de leerlingen weten zo dat dit-en-dit er minimaal in moet staan ... (Docent School A)

Een duidelijk doel, eventueel vastgelegd in een rubric, geeft de leerling ook de mogelijkheid om te organiseren. Hij kan dan sneller en beter aan de docent duidelijk maken aan wat voor feedback hij behoefte heeft, in plaats van te kunnen aangeven: 'Ik snap het niet.' Daarmee bevestigen de inzichten uit ProFeed recent onderzoek naar *scaffolding* (zie bijvoorbeeld Van de Pol, 2012) en *adaptiviteit* (De Kleijn, 2013): goede feedback komt van twee kanten.

Een ander voordeel van beoordelingsproducten is dat deze ook door andere docenten te gebruiken zijn, waardoor het veranderde feedbackgedrag behouden blijft, ook als de docenten die aan het professionaliseringstraject hebben deelgenomen de school verlaten.

Figuur 3. Voorbeeld van een ontwikkelde rubric voor de beoordeling van profielstukken op de havo. Bij de niveaus 'goed' en 'excellent' wordt hetgeen bij 'voldoende' beschreven wordt verondersteld, en worden met + aanvullende aspecten aangegeven.

Omschrijving	Onvoldoende (4-5)	Voldoende (6-7)	Goed (8-9)	Excellent (10)
<p><i>Uitwerking onderzoek</i></p> <p>De leerling is in staat om de resultaten zodanig weer te geven dat de hoofd- en deelvragen worden beantwoord. Er wordt consequent verwezen naar gebruikte bronnen. Daarnaast wordt er gebruikgemaakt van eigen formuleringen.</p>	<p>De resultaten worden onsamenghangend gepresenteerd en/of de hoofd- en deelvragen worden niet beantwoord. En/of er wordt geen gebruik gemaakt van bronnen. Anders, namelijk ...</p>	<p>De resultaten worden samenghangend gepresenteerd, waarbij de hoofd- en deelvragen geheel worden beantwoord en de deelvragen gedeeltelijk. Er wordt inconsequent verwezen naar gebruikte bronnen.</p>	<p>+ De hoofd- en deelvragen worden volledig beantwoord. + Er wordt consequent verwezen naar gebruikte bronnen.</p>	<p>+ De resultaten worden theoretisch onderbouwd. + Er wordt gebruikgemaakt van eigen formuleringen.</p>
<p><i>Samenwerking (inclusief logboek)</i></p> <p>Leerlingen zijn in staat om samen een goede taakverdeling te maken en te overleggen over product en proces. Hierbij wordt een logboek bijgehouden dat weergeeft welke activiteiten wanneer hebben plaatsgevonden en door wie deze activiteiten zijn uitgevoerd. Problemen in de samenwerking geven de leerling op tijd aan en lossen ze samen op.</p>	<p>Er is geen of geen duidelijke taakverdeling en/of die wordt niet weergegeven in een logboek. Er is geen of te weinig overleg geweest tussen de leerlingen over het proces en het product. Problemen over de samenwerking worden niet of te laat gemeld. Anders, namelijk ...</p>	<p>Leerlingen hebben een taakverdeling gemaakt. Beslissingen over het proces en het product zijn genomen na gezamenlijk overleg en eventuele problemen hebben ze uiteindelijk gemeld bij de begeleider. Er is een logboek waarin een overzicht van de belangrijkste activiteiten worden weergegeven. Hierbij wordt ook aangegeven wie welke activiteiten heeft uitgevoerd.</p>	<p>+ De taakverdeling is eerlijk: alle leerlingen doen een gelijkwaardige hoeveelheid werk. + De leerlingen kunnen laten zien dat zij regelmatig samen aan het profielwerkstuk hebben gewerkt. + De leerlingen hebben elkaars werk beoordeeld en van feedback voorzien.</p>	<p>+ De leerlingen kijken kritisch naar elkaars werk. + De leerlingen zijn ook volledig op de hoogte van elkaars werk. Iedere deelnemer kan eventuele vragen over het profielwerkstuk individueel beantwoorden.</p>

Tijd (ver)maken

Tijd speelt op verschillende manieren een rol in de professionalisering van docenten. Er is eigenlijk altijd te weinig van: in drukke schoolroosters is het niet eenvoudig om tijd vrij te maken voor professionalisering. Leraren vinden het vaak lastig om tijd vrij te maken voor het 'huiswerk' van het professionaliseringstraject (bijvoorbeeld om voorbereidingen te treffen om feedback te organiseren). Bovendien is er tijd nodig om gedragsverandering te laten plaatsvinden, zeker als die van blijvende aard is, en vooral ook om nieuwe routines in te laten slijpen. De soms beperkte duur van de verschillende professionaliseringstrajecten kan een reden zijn dat het effect van de ontwikkelde professionalisering niet op elke ProFeed-school hetzelfde is.

Uit de gesprekken met de docent-onderzoekers van het ProFeed-project bleek dat de impact van professionalisering kan worden vergroot door anders met tijd om te gaan: de contactmomenten van het professionaliseringstraject werden over een langere periode gespreid, met *reminders* tussendoor. Deze reminders kunnen inhoudelijk zijn (bijvoorbeeld een e-mail met een huiswerkopdracht, feedback in de teamagenda opnemen), maar het helpt volgens de docent-onderzoekers ook dat collega's hen door de gang zien lopen. De docent-onderzoekers zijn dan zelf een reminder om met feedback aan de slag te gaan. Dit is een groot voordeel ten opzichte van professionalisering die door externen wordt verzorgd. Hierop voortbouwend:

Onze belangrijkste suggestie voor andere scholen is deze: geef vooral veel tijd aan docenten om onderling ervaringen uit te wisselen. Daarmee maak je optimaal gebruik van de expertise die je als school zelf in huis hebt. (Docent-onderzoekers School F)

De (on)mogelijkheden van professionaliseren

We begonnen met de vraag hoe docenten kunnen leren om (nog) beter feedback te geven. Om een antwoord te formuleren putten we uit de theorie en uit ervaringen uit het ProFeed-project. Op basis van de theorie stelden we dat een leerling effectieve feedback krijgt als de feedback ervoor zorgt dat hij voor zichzelf kan beantwoorden wat het (leer)doel is en wat hij moet doen om dat doel te bereiken. Ook bleek uit de theorie dat docenten kunnen leren om leerlingen hierbij (nog) meer te helpen, door deel te nemen aan langdurige professionaliseringstrajecten die aansluiten bij de specifieke schoolcontext en aanzetten tot actief en onderzoekend leren door de docenten, met als doel het leren van de leerlingen te bevorderen.

Vanuit onze ervaringen uit het ProFeed-project kunnen we allereerst het belang van aansluiting bij de specifieke schoolcontext onderstrepen. Het is voor docenten niet alleen demotiverend om in een professionaliseringstraject te horen dat ze alles anders moeten gaan doen, maar zo'n aanpak maakt ook geen gebruik van de al aanwezige expertise van docenten. Daarnaast werkt het goed om docenten te laten *er-*

varen waarom ze hun feedbackgedrag zouden moeten veranderen, door hen te laten inzien of ervaren hoe de beoogde verandering bijdraagt aan het leren van leerling. Maar zelfs dat is niet altijd genoeg, omdat docenten, net als andere professionals, varen op routines, die lastig te veranderen zijn. Daarom is het ook belangrijk om feedback geven te organiseren: bijvoorbeeld door een nieuw beoordelingsformulier te gebruiken, waardoor docenten worden uitgenodigd en ondersteund bij het geven van feedback. Als laatste onderstrepen onze ervaringen hoe belangrijk het is om tijd en ruimte vrij te maken om feedback te leren geven. Helaas is tijd vaak zeer schaars in het onderwijs. Juist daarom is het cruciaal om professionalisering zorgvuldig en samen met docenten vorm te geven.

Literatuur

- Bronkhorst, L.H., & Tartwijk, J. van (2016). *Feedback ontketend!t. Drie jaar onderzoek op zes middelbare scholen in de regio Utrecht*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing. (2008). *Tijd voor onderwijs*. Den Haag: Sdu.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College.
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds: Leeds Met Press.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D.C., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage, K. Hammerness, & H. Duffy (red.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited. *Training and Development*, 50(1), 54-59.
- Kleijn, R.A.M. de (2013). *Master's Thesis Supervision: Feedback, interpersonal relationships, and adaptivity*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- Opfer, V.D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81, 376-407.
- Pol, J.E. van de (2012). Stem hulp af op kennis leerling. *Didactief*, 42(7), 28-29.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-89.
- Tartwijk, J. van (2011). *Van onderzoek naar onderwijs, of De kunst van de toepassing*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Voerman, L. (2016). De niet te onderschatten waarde van feedback. In Larieke Bronkhorst & Jan van Tartwijk (red.), *Feedback ontketend/t. Drie jaar onderzoek op zes middelbare scholen in de regio Utrecht*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Voerman, L. (2014). *Teacher feedback in the classroom: Analyzing and developing teachers' feedback behavior in secondary education* (dissertatie). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Over de auteurs

Larieke Bronkhorst is universitair docent Educatie aan de faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht. In 2013 promoveerde ze op het proefschrift *Research-based teacher education: Interaction between teaching and learning*. Ze geeft les aan de universitaire lerarenopleiding en de onderwijskundige researchmaster en doet onderzoek naar de verbinding tussen binnen- en buitenschools leren.

Jan van Tartwijk is hoogleraar toegepaste onderwijswetenschappen aan de faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht, en is tevens directeur van zowel de universitaire lerarenopleidingen als de facultaire groep Onderwijsadvies en Training. In zijn onderzoek richt hij zich onder meer op de ontwikkeling van de expertise van leraren en op de communicatie tussen docenten en leerlingen, en de consequenties daarvan voor het sociale klimaat in de klas.