

# ***Feedback in het domein***

*Een praktijkgericht onderzoek naar de ervaringen met en behoeften aan mondelinge feedback bij leerlingen op havo en vwo tijdens zelfstandig werken op De Werkplaats Kindergemeenschap*

Evelien Edelbroek  
Robin Kemper  
Rianne van Marlen  
Daan Rossewij  
Arnoud van Zoest

Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren, [S000 I (start aug. 2011)]  
[juni, 2012].

# Inhoudsopgave

<b>1. Inleiding</b>	<b>3</b>
1.1 Onderzoeksrelevantie	4
1.2 Theoretische achtergronden	6
1.2.1 Feedback in het voortgezet onderwijs	6
1.2.2 Mondelinge feedback op het domein van De Werkplaats	8
1.2.3 Verschillen tussen havo en vwo	10
1.3 Onderzoeksvraag	12
1.4 Hypothesen	13
<b>2. Methode</b>	<b>15</b>
2.1. Respondenten	15
2.2. Instrumenten	16
2.3. Opzet van het onderzoek	18
2.4. Analysemethode	19
2.4.1 Validiteit	19
2.4.2 Betrouwbaarheid	20
<b>3. Resultaten</b>	<b>21</b>
3.1. Beschrijvende analyses en verschillen tussen ervaring en behoeften	21
3.2. Verschillen tussen havo en vwo	22
3.3. Correlaties	22
<b>4. Conclusie en discussie</b>	<b>25</b>
4.1. Bespreking van de kwaliteit van het onderzoek	27
4.2. Suggesties voor vervolgonderzoek	28
4.3. Suggesties voor de praktijk	29
4.4. Reflectie	29
<b>5. Bronvermelding</b>	<b>31</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>33</b>
Bijlage I: Kenmerken traditionele vernieuwingsscholen	38
Bijlage II: Vragenlijst	38
Bijlage III: Analyse: Verschillen tussen jongens en meisjes	48

## 1. Inleiding

Het voortgezet onderwijs is continu aan veranderingen onderhevig. Dat is geen ontwikkeling die zich de laatste jaren heeft ingezet, ook begin vorige eeuw was daar al sprake van. Destijds werd al gezocht naar nieuwe manieren om onderwijs aan te bieden die beter aansloten bij de leerlingen en de eisen van de maatschappij. Zo ontstonden scholen met een vernieuwend onderwijsconcept. Montessorischolen, jenaplanscholen, maar ook De Werkplaats Kindergemeenschap te Bilthoven zijn daar voorbeelden van.<sup>1</sup> Aansluitend bij nieuwe manieren van onderwijs geven horen ook veranderingen in de rol van de docent<sup>2</sup>. De focus binnen de hierboven genoemde vernieuwingsscholen ligt op meer zelfstandigheid van de leerlingen en meer eigen verantwoordelijkheid voor hun werk. Dat betekent dat de docent in toenemende mate niet alleen de overdrager van inhoudelijke kennis is, maar ook steeds meer de rol van begeleider van het leerproces van de individuele leerling wordt. Daarbij helpt hij de leerling om meer zelfstandigheid te verwerven en zich studievaardigheden eigen te maken. (Vgl. Sol & Stokking, 2009)

Op De Werkplaats Kindergemeenschap (hierna kortweg: De Werkplaats) hebben in haar 85-jarig bestaan meerdere vernieuwingen aan het eigen onderwijs plaatsgevonden. Aanvankelijk begon de school als een echte “werkplaats” voor kinderen, waarin iedereen zijn bijdrage leverde aan de gemeenschap; gaandeweg werd, mede onder maatschappelijke druk en regelgeving, een meer traditionele weg ingeslagen. Sedert 2006 wordt echter weer op een experimentele manier onderwezen. In dat jaar kwam het nieuwe onderwijsgebouw gereed en bij de realisering daarvan is voor een radicaal andere manier van onderwijs gekozen. Leerlingen zitten niet langer in traditionele klaslokalen, maar de school bestaat uit een zevental leerdomeinen, ook wel leerpleinen genoemd, waarin leerlingen van twee jaarlagen gegroepeerd zitten. Een domein is een fysieke ruimte binnen de school, flexibel ingedeeld met computers en werkplekken, waar de leerlingen werken onder begeleiding van docenten. Zelfstandig werken vormt een essentieel onderdeel van de onderwijspraktijk en het leerproces op De Werkplaats.

Op De Werkplaats hebben leerlingen per vak minstens één instructie-uur en minstens één domeinuur (vaak twee per week); dit wil zeggen dat de leerlingen gemiddeld genomen een derde van hun lestijd voor het desbetreffende vak klassikale uitleg krijgen van hun docent

---

<sup>1</sup> In bijlage I worden vijf schoolsystemen behandeld die in Nederland (in sterkere mate) vertegenwoordigd zijn binnen het zgn. traditioneel vernieuwingsonderwijs. Deze uiteenzetting geeft inzicht in de ideologische achtergronden van De Werkplaats en daarmee ook in de huidige schoolcontext.

<sup>2</sup> Gelieve in navolgende tekst op plaatsen waar een mannelijke of seksneutrale vorm gebruikt wordt, ook steeds aan de vrouwelijke vorm te denken.

en twee derde van hun lestijd op het domein aan het werk zijn. Daar worden zij door dezelfde vakdocent<sup>3</sup> begeleid bij het (zelfstandig of in groepjes) werken aan het de taken voor dat vak. De leerlingen, ook wel ‘werkers’ genoemd, krijgen aan het begin van de week een zogenaamde weektaak op voor een vak, die ze aan het einde van de week afgerond moeten hebben. In principe is de domeintijd gereserveerd voor het werken aan de weektaak en is de domeintijd daarvoor toereikend. De medewerker van het betreffende vak is daarbij vaak degene die het domeinuur opstart, zorgt dat de leerlingen aan het werk gaan, en hen begeleidt bij hun werk. In het begeleiden van dit domeinleren speelt feedback een belangrijke rol.

### **1.1. Onderzoeksrelevantie**

Fundamenteel voor het leerproces op het domein is de feedback die leerlingen van docenten krijgen op hun werk(wijze), motivatie en gedrag. In het kader hiervan is op verzoek van De Werkplaats in de periode 2008-2009 een onderzoek uitgevoerd door Yvette Sol en Karel Stokking van de Universiteit Utrecht naar de manier waarop docenten mondelinge feedback geven aan leerlingen tijdens het zelfstandig werken. Het onderzoek werd uitgevoerd op De Werkplaats en vijf andere scholen in de regio Utrecht.<sup>4</sup> Voor De Werkplaats betrof het een onderzoek naar het geven van mondelinge feedback op het domein. Het is de opzet om in dit onderzoek voort te borduren op het werk van Sol en Stokking. Daarbij hebben we ervoor gekozen om het onderzoek alleen op De Werkplaats uit te voeren, en wel onder alle leerlingen van twee domeinen. Dit maakt het mogelijk om de resultaten rechtstreeks te verbinden aan de onderwijspraktijk op deze school. De school heeft er namelijk voor gekozen om van het thema *feedback* een belangrijk speerpunt te maken voor haar onderwijsbeleid<sup>5</sup> en in het kader van dit praktijkgericht onderzoek ook aan ontwikkeling van het feedbackbeleid voor de komende jaren te werken.

Aan het onderzoek van Sol en Stokking is deelgenomen door de schoolleiders van de betrokken scholen, twaalf docenten en hun leerlingen.<sup>6</sup> Behalve de visies van de schoolleiders op feedback is gekeken naar opvattingen en intenties van de geselecteerde docenten bij het

---

<sup>3</sup> Dit is normaliter de eigen docent, nu en dan worden uren overgenomen door collega's, bijvoorbeeld bij afwezigheid van de eigen vakdocent.

<sup>4</sup> De andere scholen betroffen het Via Nova College (Utrecht), Unic (Utrecht), Scholengemeenschap Huizermaat (Huizen), het Arend Roland Holst college, afdeling Quest (Hilversum) en het Amadeuslyceum (Vleuten). Deelnemende docenten waren werkzaam op vier van de zes scholen; van de overige twee scholen hebben geen docenten aan het onderzoek deelgenomen. (Vgl. Sol & Stokking, 2009: 9; 18)

<sup>5</sup> Vgl. bijv. Teamplan, team 4 2012-2013.

<sup>6</sup> Per school deden drie docenten mee aan het onderzoek. (Zie ook voetnoot 3.) Het aantal leerlingen per docent dat aan het onderzoek heeft deelgenomen varieerde van 9 tot 74. De leerlingen zaten in leerjaar 3 of 4. (Vgl. Sol en Stokking, 2009: 18)

geven van feedback. Naar aanleiding van algemene en concrete feedbacksituaties is vervolgens de visie van de betreffende docenten en enkele van hun leerlingen op de gegeven feedback gevraagd. Deze gegevens zijn met elkaar in verband gebracht. (Sol & Stokking, 2009) De intentie van het voorliggende onderzoek is om de focus geheel bij de leerlingen te leggen en in kaart te brengen welk algemeen beeld zij hebben van de feedback die ze op het domein van hun leraren ontvangen en hoe deze feedback er in hun optiek uit zou moeten zien. Zo worden opvattingen rondom feedback losgekoppeld van individuele leraren en situaties en verkrijgen de resultaten en aanbevelingen een meer algemene zeggingskracht in de context van De Werkplaats.

Een andere wijziging ten opzichte van het onderzoek van Sol en Stokking betreft de aandacht voor verschillende afdelingen binnen de school. Uit wetenschappelijke literatuur blijkt dat er verschillen bestaan tussen havoleerlingen en vwo-leerlingen. (Vgl. Michels, 2006; Fiers & Gompel, 2010; Joziassse *et al.*, 2010) Voor zover bekend bij ons, bestaat er evenwel geen literatuur waarin deze verschillen in verband worden gebracht met door de leerlingen ontvangen en gewenste feedback, zeker niet in de context van vernieuwingsonderwijs.<sup>7</sup> In deze praktijkstudie wordt de focus daarom verlegd naar juist dit aspect; er wordt onderzocht of er in de context van het domein op De Werkplaats verschillen bestaan tussen de niveaus havo en vwo, met betrekking tot het thema feedback. Per niveau wordt kortom gepoogd een leerlingbeeld te verkrijgen van de ontvangen en gewenste feedback; hierin bestaat de meerwaarde van dit onderzoek.

Dit onderzoek maakt deel uit van een groter, meerjarig onderzoeksproject rondom het thema *feedback bij zelfstandig werken* (ProFeed), dat door de docentenopleiding van het COLUU is geïnitieerd. In overleg met de deelnemende opleidingsscholen is ervoor gekozen om het thema *feedback* tot speerpunt van een breed onderzoeksproject te maken. Vanuit de maatschappij en vanuit het onderwijs wordt namelijk steeds meer de focus op de individuele docent gelegd en op zijn rol in het leerproces van de leerling.<sup>8</sup> De kwaliteit van de individuele docent zal in de komende jaren dan ook in het middelpunt staan en professionalisering van docenten zal zich richten op de verbetering van onderwijs op maat; verschillen tussen leerlingen herkennen en differentiëren in onderwijsstof is de uitdaging voor de huidige docentengeneratie. Vooral de verbetering van feedback aan leerlingen is daarbij een zeer

---

<sup>7</sup> Er is door de onderzoekers gezocht naar literatuur via de digitale publicatiebibliotheek van de Universiteit Utrecht (Omega) en naar onderzoeksliteratuur op het wereldwijde web, door onder meer de zoektermen *havo* en *vwo* te combineren met *feedback* en *geven van feedback* en deze in te geven in de zoekmachines [www.google.com](http://www.google.com) en [www.yahoo.com](http://www.yahoo.com), waarbij de zoektermen *havo* en *vwo* ook gecombineerd zijn. Er is hierbij geen voor ons onderzoek relevante literatuur aan het licht gekomen.

<sup>8</sup> Vgl. Onderzoeksprogramma van ProFeed.

waardevol aspect. Een eerste stap in de professionalisering van docenten is in onze optiek in kaart te brengen hoe leerlingen feedback ervaren en welke behoeften zij op dit gebied hebben; dit kan beschouwd worden als nulmeting in het professionaliseringstraject. In de toekomst kan deze meting gebruikt worden om te kijken of de ervaringen van leerlingen beter aansluiten op hun behoeften – en dus om na te gaan of de docentprofessionalisering effect heeft gehad.

## **1.2. Theoretische achtergronden**

In het onderstaande wordt vanuit algemene principes met betrekking tot het geven van feedback in het voortgezet onderwijs toegewerkt naar de specifieke domeinsituatie. Vervolgens zal er ingegaan worden op het thema verschillen tussen havo/vwo; in de hypothese wordt getracht beide thema's samen te brengen.

### *1.2.1. Feedback in het voortgezet onderwijs*

Het woord *feedback* op zich kan op veel verschillende manieren geïnterpreteerd worden. Sol en Stokking (2009) signaleren in hun studie dat de term feedback op vele verschillende manieren gebruikt wordt in de maatschappij. Onder feedback in algemene zin wordt elke vorm van terugkoppeling verstaan. (Vgl. Sol & Stokking, 2009, p. 19) Voor het onderwijs kan men het paraplubegrip *terugkoppeling* specificeren; het doel ervan is “het doen toenemen van de kennis en vaardigheden die de leerlingen beheersen”. Sol en Stokking omschrijven dit als *positieve terugkoppeling* (Ibid.). Concreet betekent dit dat leerlingen dus steeds een positieve terugkoppeling krijgen van de docent, wanneer ze er iets hebben bijgeleerd. Men kan hierbij bijvoorbeeld denken aan het toekennen van een goed cijfer aan een gemaakte toets, of het geven van positieve opmerkingen bij opdrachten die goed gemaakt zijn.

In hun onderzoek over de kracht van het geven van feedback schrijven Hattie en Timperley (2007) dat feedback een zeer grote invloed heeft op het leren en verwerven van vaardigheden bij leerlingen. Het effect van feedback op de leerprestatie moet niet onderschat worden; Hattie en Timperley laten zien dat feedback zowel een positief als een negatief effect kan hebben. Het geven van feedback kan door een leerling bijvoorbeeld als negatief commentaar worden geïnterpreteerd, los van het feit of dit commentaar ook zo bedoeld is, en dat kan de leerling dan ontmoedigen met de stof aan de slag te gaan of hem misschien zelfs het leerplezier ontnemen. (Vgl. Hattie & Timperley, 2007) Voor alle vormen van feedback is het van belang dat een docent zich bewust is van het feit dat feedback een aanwijsbaar effect heeft op de motivatie en zelfinschatting van de leerlingen. Chen et al. (2011) vonden bijvoorbeeld een

sterk positief verband tussen mondelinge feedback en de zelfinschatting van leerlingen Hieruit volgt dat (zeker) bij mondeling feedback een positieve houding van de docent belangrijk is. Het effect van feedback is volgens Hattie en Timperley afhankelijk van de situatie waarin deze gegeven wordt en in dat opzicht bestaat er dus ook niet zoiets als één duidelijke vorm van feedback. De effectiviteit van feedback wordt volgens hen namelijk bepaald door het type feedback dat gegeven wordt en de vorm waarin dit gebeurt. Er bestaat geen duidelijke standaard voor de ideale vorm van feedback, omdat deze per situatie zo verschillend is, maar bovengenoemde onderzoekers wijzen er wel op dat je de effectiviteit en validiteit van feedback kunt bepalen aan de hand van drie vragen die door een docent en/of leerling zouden moeten worden gesteld: (1) Naar welk doel ben ik onderweg? (2) hoe sta ik ervoor tot nu toe? en (3) wat is de volgende stap die ik moet nemen? (3). Hiermee worden drie zogenaamde 'feedbackdomeinen' bestreken: de *feed up*, de *feed back* en de *feed forward*. Er wordt gekeken hoe er naar het doel toegewerkt moet worden, hoe er tot nu toe gewerkt is en wat er in de toekomst kan gebeuren. (Vgl. Hattie & Timperley, p. 86) Echter, het stellen van deze drie vragen vormt geen algemeen geldende succesregel voor het geven van feedback; de mate van effectiviteit van deze vragen wordt medebepaald door het niveau waarop de vragen betrekking hebben. Hattie en Timperley onderscheiden vier niveaus van feedback (ibid., p. 90-97):

- Feedback op het niveau van de taak (voert de leerling de taak goed uit? geeft hij de juiste antwoorden en vergroot hij zijn kennis?);
- Feedback op de uitvoering van de taak (snapt de leerling waar hij mee bezig is?);
- Feedback op de zelfregulatie van de leerling (kan de leerling zijn leerproces zelf aansturen en evalueren? kan hij zelfstandig zoeken naar feedback en hiermee uit de voeten?);
- Feedback op het persoonlijk niveau van de leerling (heeft de leerling talent?).

Op deze vier niveaus kan feedback een verschillende werking hebben; er is geen sprake van algemeen geldende effectiviteit van feedback. Belangrijk is dat feedback op het persoonlijk niveau van de leerling vaak voorkomt, maar meestal ineffectief is. Het verschaft namelijk

geen informatie over leeropbrengsten en kan bovendien als bedreigend worden ervaren.<sup>9</sup> (Ibid., p. 96)

Sol en Stokking maken bij het geven van feedback de kanttekening dat het in het onderwijs lang niet altijd duidelijk is wat de precieze norm is waaraan de leerlingen moeten voldoen; bij kennisbeheersing kan men een dergelijke norm vaak nog wel vaststellen, maar bij het ontwikkelen van vaardigheden al niet meer zo duidelijk als bij kennisniveaus. Veeleer gaat het er dan om of een leerling zich in een gewenste richting ontwikkelt. (Vgl. Sol & Stokking, 2009, p. 19ff.) Het advies wordt gegeven om feedback in het onderwijs op te vatten als een gezamenlijk proces, zodanig dat het een effectief middel wordt om leerlingen iets bij te brengen: “[...] om de boodschap duidelijk over te kunnen brengen zullen docent en leerling vaak moeten samenwerken, tijdens een proces van interactie en communicatie. Als feedback wordt opgevat en gehanteerd als gezamenlijk proces, en niet meer als een eenmalige reactie (eenrichtingsverkeer), wordt feedback al snel een onderdeel van coaching, gericht op bevordering van het leerproces.” (Ibid., p. 136). Met andere woorden: er moet volgens de auteurs sprake zijn van wederzijdse communicatie om van feedback daadwerkelijk iets te kunnen leren. Docenten (op het domein) zullen dus meer in hun mars moeten hebben dan alleen het geven van evaluaties op de werkinhoud en werkhouding van leerlingen; zij moeten hierover met leerlingen in discussie kunnen gaan en hen uitdagen te ontdekken waarin precies een bepaalde fout steekt of wat datgene is wat ze nog niet snappen. Dat vereist een proactieve houding van de docent.

### 1.2.2. *Mondelinge feedback op het domein van De Werkplaats*

In het onderstaande zal steeds gebruik gemaakt worden van het paraplubegrip *feedback* waar het leveren van *mondelinge feedback* betreft; schriftelijke of andere denkbare manieren van feedback zullen hierbij niet in acht worden genomen. De nadruk van dit onderzoek ligt daarbij op de *inhoudelijke feedback* die de medewerker geeft aan de leerlingen in het domein terwijl zij aan het werk zijn. Belangrijk is daarbij dat onder inhoudelijke feedback dus zowel feedback op het werkinhoud als de werkhouding geleverd kan worden. Men kan hierbij denken aan verschillende manieren voor het geven van feedback. Doordat in dit onderzoek enkel het mondelinge aspect van feedback in ogenschouw genomen wordt, zal bijvoorbeeld feedback in de vorm van een teruggekregen cijfer (ook wel summatieve feedback genoemd, een vorm van schriftelijke feedback), buiten beschouwing gelaten worden. (Ibid., p. 25)

---

<sup>9</sup> In ons onderzoek zijn alle vier de niveaus van feedback betrokken doordat deze geïntegreerd zijn in de vragenlijsten van Sol en Stokking.



In het onderzoek van Sol en Stokking, dat onder meer op De Werkplaats is uitgevoerd, worden globaal twee soorten feedback onderscheiden. Ten eerste wordt onderzoek gedaan naar de zogenaamde *resultaatgerichte feedback*, waartoe – zoals het woord al aangeeft – feedback gegeven wordt die gericht is op het resultaat van het werk van leerlingen, en ten tweede naar *procesgerichte feedback*, dus feedback die gericht is op het leerproces en het werken (waaronder de werkhouding) van de leerling. (Ibid., p. 67ff.)

De auteurs formuleren in hun conclusie duidelijk waarin het geven van feedback aan leerlingen op het domein verschilt van het geven van feedback aan leerlingen op traditionele scholen. (Vgl. Sol & Stokking, 2009, p. 136) Doordat de leerlingen zelfstandig aan het werk zijn, is de domeindocent vooral een begeleider. Hij is degene die er zorg voor draagt dat het leerproces in het domein ordelijk verloopt, maar is daarnaast ook de expert op zijn vakgebied. De kennis en vaardigheden die horen bij het aanleren van een bepaald vak zal de docent op de lange duur op zijn leerlingen dienen over te brengen; dit is immers het doel van het onderwijs in dat vak. De docent zal echter ook inzicht moeten hebben en tonen in de manier waarop het leerproces voor zijn vak verloopt, zodat hij in het domein een proactieve begeleidende rol kan spelen. De manieren waarop leerlingen kennis verwerven bij zijn vak en de eventuele problemen die daarbij kunnen optreden, zijn dus, net als voor een docent op een traditionele school, belangrijk om in kaart te brengen voor een domeindocent.

Sol en Stokking geven verder aan dat het noodzakelijk is dat men, zeker als docent op het domein, in staat moet zijn om goed te observeren en te analyseren wat de werkhouding en werkaanpak van de leerlingen is. De docent moet volgens genoemde publicatie letterlijk inzicht krijgen in het denken en doen van de leerling en moet daarnaast in kunnen schatten wat de kwaliteit is van het geleverde werk of halfproduct. Alleen zo krijgt hij inzicht in het totale leerproces. Ten slotte dient een domeindocent in staat te zijn om zijn feedback zodanig vorm te geven dat de boodschap helder is en de feedback dus exact en eenduidig bij de leerling aankomt (Vgl. Sol & Stokking, 2009, p. 136).

De docent op een domeinschool moet er daarbij voor zorgen dat zijn leerling langzamerhand de eigenaar van zijn leerproces wordt, dit wil zeggen dat de leerling dus steeds meer de eigen verantwoordelijkheid over zijn werk krijgt. Wanneer een leerling eenmaal eigenaar van zijn leerproces is, zal hij zelfstandig aan de slag gaan met zijn schoolwerk en zal hij om feedback vragen indien hij daartoe de noodzaak ziet, omdat hij bijvoorbeeld vastloopt. (Ibid.) De aanleiding tot het geven van feedback zal in domeinsituaties in vergelijking met onderwijssituaties binnen het traditionele onderwijs dus veel meer vanuit de leerling komen. Anderzijds kan een leraar, wanneer hij ziet dat een leerling hulp nodig heeft, hem bij zijn

werk hulp bieden; daarmee kan de aanleiding tot het geven van feedback van twee kanten komen; de docent neemt hierbij het eigen initiatief. In de praktijk van het domein ziet men beide vormen terugkomen, maar er ligt een duidelijke nadruk op de hulpvraag en dus ook de feedbackvraag vanuit de leerling.

*Resultaatgerichte feedback* en *procesgerichte feedback* zijn beide vormen van inhoudelijke feedback op het werk en de werkhouding van de leerling. Op het domein van De Werkplaats spelen beide vormen een belangrijke rol als het gaat om de mondelinge feedback die daar gegeven wordt, omdat een docent zijn leerling zowel kan wijzen op de manier waarop hij aan het werk is en begeleiden in de manier waarop hij dit werk uitvoert (procesgericht) als feedback kan (en moet) leveren op het resultaat van dat geleverde werk.<sup>10</sup> De keuze die Sol en Stokking hebben gemaakt voor de focus op deze twee vormen (procesgerichte en resultaatgerichte feedback) in hun onderzoek uit 2009 en die hier herhaald wordt, is daarmee gerechtvaardigd. Geprobeerd wordt daarbij in dit onderzoek een brug te slaan met eventuele verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen met betrekking tot hun ervaringen met en behoeften aan (de verschillende typen) feedback.

### 1.2.3. *Verschillen tussen havo en vwo*

In de literatuur over verschillen tussen (onderwijs aan) leerlingen op de havo en op het vwo wordt voornamelijk stilgestaan bij leerlingkenmerken (persoonskenmerken, motivatie, studievaardigheden, leerstijlen, prestaties e.d.) en de didactiek die ofwel door docenten wordt gehanteerd, ofwel (op basis van wensen en kenmerken van leerlingen) aan hen wordt aanbevolen. (Vgl. Michels, 2006, p. 8-10) Bij feedback wordt binnen dit kader echter slechts sporadisch – en veelal impliciet – stilgestaan.

Toch bieden de uitkomsten van eerder onderzoek naar de verschillen tussen havo en vwo nuttige inzichten voor het onderzoek naar feedback. Aanbevelingen omtrent onderwijs aan havo- en vwo-leerlingen hebben namelijk ook implicaties voor verschillen in feedback op beide leerniveaus.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> In zoverre het daarbij geen schriftelijke feedback in de vorm van toetsen en toetscijfers betreft. Deze zijn in voorliggend onderzoek niet meegewogen.

<sup>11</sup> Implicaties voor feedback kunnen op twee manieren bestaan. Enerzijds kunnen implicaties betrekking hebben op de manier waarop onderzochte docenten feedback geven aan havo- dan wel vwo-leerlingen; dit zou inzicht kunnen geven in de *feedbackervaringen* van leerlingen die dit onderwijs genieten. Anderzijds kunnen implicaties, via kenmerken en opvattingen van leerlingen, betrekking hebben op de *gewenste* feedback door havo- dan wel vwo-leerlingen.

In het onderstaande zullen enkele verschillen tussen havo en vwo, zoals bekend uit de literatuur, op een rij worden gezet. In de hypothese worden deze gegevens verbonden met het thema feedback.

Docenten ervaren vaak grote verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen; soms wordt door leraren dan ook gesproken over de ‘typische havoleerling’ of de ‘échte vwo-leerling’. (Vgl. Michels, 2006, p. 5) Uit de literatuur blijkt ook dat havo- en vwo-leerlingen inderdaad op een aantal punten verschillen. Voorafgaand aan een kort overzicht van deze verschillen dient de opmerking geplaatst te worden dat het gaat om verschillen die meestal, maar vanzelfsprekend niet altijd, opgaan.

Om te beginnen is er doorgaans een intelligentieverschil tussen havo- en vwo-leerlingen, maar heel groot blijkt dat verschil niet te zijn. (Fiers & Gompel, 2010; Joziassse *et al.*, 2010) Daarnaast worden leerlingen van het vwo meer uitgedaagd door individuele taken, waarbij ze moeilijke problemen op moeten lossen om zich op die manier te verdiepen in de lesstof. Vwo-leerlingen zijn dan ook beter in het bedenken van creatieve oplossingen en het leveren van eindproducten. Havoleerlingen worden daarentegen meer uitgedaagd door spannende opdrachten, waarbij ze kunnen werken aan het afleveren van een goed product. Bij vwo-leerlingen is het belangrijk om er rekening mee te houden dat ze meer vrijheid willen met betrekking tot de uitvoering en inhoud van de taken of opdrachten, terwijl dit bij havoleerlingen minder van belang is. Havoleerlingen willen juist weten wat er van hen wordt verwacht bij opdrachten en wat het doel van de opdracht is, vooral als ze het onderwerp niet interessant vinden. Zij zijn dan ook minder geneigd hun fantasie te gebruiken bij een opdracht. (Fiers & Gompel, 2010)

Leerlingen op het havo zijn vaker onzeker over hun kennis en vaardigheden dan vwo-leerlingen. Dit kan de oorzaak zijn van het minder neigen naar creatieve oplossingen voor opdrachten. Verder vinden havisten het vaak moeilijk intrinsieke motivatie op te brengen om constructief aan het werk te gaan. Bij vwo’ers is de intrinsieke motivatie om schoolwerk te doen door de bank genomen hoger dan bij havoleerlingen en daarmee is hun studiehouding vaak ook beter (*ibid.*). Joziassse *et al.* (2010) raden aan om bij havoklassen meer aandacht aan rust en orde in de klas te geven, zodat de leerlingen zich beter kunnen concentreren. Leerlingen geven zelf aan dit prettig te vinden.

Hoewel de intrinsieke motivatie voor schoolwerk onder havoleerlingen minder groot is, zien ze vaker dan vwo-leerlingen het nut van huiswerk in, hoewel beide groepen het niet leuk vinden om huiswerk te maken. Vwo-leerlingen geven vaker aan huiswerk niet nodig te

hebben om de lesstof te beheersen, terwijl havisten vaak dus wel aan hun huiswerk willen werken en daarbij vaak ook meer hulp nodig hebben. Tijdens zelfstandig werken hebben zij de docent vaker nodig dan vwo-leerlingen, maar alleen met betrekking tot de inhoud van het werk. Aangaande de controle op hun voortgang hebben havo- en vwo-leerlingen volgens de analyse van Fiers en Gompel uit 2010 in even grote mate begeleiding nodig, hoewel beide groepen leerlingen aangeven liever niet op hun voortgang gecontroleerd te worden.

Vwo-leerlingen zijn doorgaans beter in het plannen van hun werk dan havisten. Dit ligt echter niet aan het maken van de planning zelf, maar aan het opbrengen van de discipline om zich aan die planning te houden. Vwo-leerlingen hebben meestal meer discipline als het om schoolwerk gaat, ofschoon zowel havo- als vwo-leerlingen liever niet zelf plannen en meer structuur zouden willen hebben (Fiers & Gompel, 2010; Joziassse *et al.*, 2010). Daarnaast blijkt uit de literatuur dat vwo-leerlingen ook vaker meer geplande leerstrategieën toepassen dan hun medescholieren op de havo. Er wordt zelfs beweerd dat vwo'ers zich beter zouden kunnen concentreren. (Ibid.) Het ligt in de lijn der verwachting dat leerlingen op het vwo daarom beter met hun werk bezig zijn dan havisten.

Tot slot doen zowel havo- als vwo-leerlingen weinig aan zelfevaluatie, maar vwo-leerlingen kunnen beter inschatten of ze de lesstof beheersen of niet. Daarvoor wordt als reden gegeven dat zij het fijn vinden om dingen zelf uit te zoeken of met leeftijdsgenoten de lesstof door te nemen, terwijl havoleerlingen liever duidelijk omliggende stof krijgen en daarbij willen weten of hetgeen ze doen 'goed' of 'fout' is. (Fiers & Gompel, 2010)

### **1.3. Onderzoeksvraag**

Aangezien in het onderzoek van Sol en Stokking op verzoek van De Werkplaats specifiek het aspect mondelinge feedback onderzocht is, maken wij de keuze om ons in dit onderzoek ook op mondelinge feedback te richten. Dit biedt het meest concreet de mogelijkheid om het aspect feedback op het domein te onderzoeken, daar schriftelijke feedback doorgaans niet tijdens het werken op het domein plaatsvindt. Daarnaast is het in het kader van de rendementsverhoging van het domeinleren interessant om te onderzoeken welke rol de docent op het domein speelt en hoe feedback daarin een plaats heeft.

Zoals vermeld zal aan de kant van de leerlingen geïnventariseerd worden hoe er in hun ervaring op dit moment feedback wordt gegeven in het domein en welke soorten feedback daarbij een rol spelen. Ook wordt in kaart gebracht welke behoefte er bestaat aan de verschillende soorten feedback. Het verschil tussen de groepen havo-4 en vwo-4 staat centraal.

De onderzoeksvraag luidt dan ook:

*Welke verschillen zijn er aan te wijzen tussen de feedbackervaring en -behoefte van enerzijds havo-4-werkers en anderzijds vwo-4-werkers tijdens de domeinuren op De Werkplaats?*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden en om de verschillen tussen leerlingen van de havo en van het vwo goed in kaart te kunnen brengen, wordt deze vraag uiteen gesplitst de volgende deelvragen:

1. Wat is het verschil in feedbackervaring van enerzijds havo-4-werkers, anderzijds vwo-4-werkers tijdens de domeinuren op De Werkplaats?
2. Wat is het verschil in feedbackbehoefte van enerzijds havo-4-werkers, anderzijds vwo-4-werkers tijdens de domeinuren op De Werkplaats?

Aan de hand van deze onderzoeksvragen hopen we een gedegen inventarisatie te maken van de manieren waarop feedback op dit moment een rol speelt in het domeinleren op de onderzochte domeinen en of de huidige praktijk aansluit bij datgene waaraan de ‘werkers’ behoefte hebben. De school kan van dit onderzoek leren op welke punten het geven van feedback binnen de domeinen van havo 3-4-5 en vwo 3-4 verbeterd of geoptimaliseerd zou kunnen worden en wij verwachten dan ook aanbevelingen te kunnen doen voor een effectievere manier van feedback geven op deze domeinen en mogelijk ook in het algemeen voor alle domeinen in De Werkplaats. Voorliggend onderzoek heeft voorts tot doel om aan de hand van eventuele verschillen tussen havo en vwo aanbevelingen te doen die aan de basis kunnen liggen van de ontwikkeling van een instrument waarmee volgende generaties leraren-in-opleiding voor domeinonderwijs en in het bijzonder het docentencorps van De Werkplaats zich kunnen professionaliseren.

#### **1.4. Hypothesen**

Onze hypothese splitst zich, net als de deelvragen, uiteen in voorspellingen met betrekking tot feedbackervaring en feedbackbehoefte.

Met betrekking tot de *feedbackervaring* verwachten we dat werkers van het havo- en van het vwo-domein een verschillend beeld zullen schetsen. Aangezien leraren wel spreken over de typische havo- of vwo-leerling, verwachten wij namelijk dat zij hun didactiek – inclusief hun feedbackgedrag – op dit beeld hebben aangepast. Bovendien hebben werkers

van de havo en van het vwo te maken met een eigen groep vaste medewerkers<sup>12</sup>, die waarschijnlijk als team een eigen manier van werken ontwikkeld hebben. We verwachten dat aan beide groepen leerlingen momenteel meer resultaatgerichte dan procesgerichte feedback wordt gegeven, immers het geven van feedback op het leerproces is een intensieve aangelegenheid en vergt bovendien bewustwording, de mate waarin daarom sprake is van de verdergaande resultaatgerichte feedback is naar inschatting lager.

Verwachtingen ten aanzien van de *feedbackbehoefte* baseren we op de bovenstaande literatuur over havo/vwo-verschillen. Om te beginnen zullen havoleerlingen naar verwachting meer behoefte hebben aan feedback op verschillende gebieden. Daarbij zullen ze vooral willen weten of ze hun werk ‘goed’ doen. Er zal daarom naar verwachting onder havisten meer behoefte zijn aan de zogenaamde resultaatgerichte feedback dan onder vwo-leerlingen. Omdat havisten vaker onzeker zijn over hun kennis en vaardigheden dan vwo’ers en vaak willen weten of ze opdrachten correct uitvoeren, zullen havoleerlingen meer individuele bevestiging nodig hebben dan vwo-leerlingen. Leerlingen op de havo en op het vwo hebben in even grote mate controle nodig op hun voortgang, maar vwo’ers hebben minder moeite om zich aan hun planning te houden. Ook kunnen leerlingen op het vwo hun beheersing van de lesstof beter inschatten. We verwachten daarom dat leerlingen op zowel het havo als het vwo in grote mate behoefte hebben aan procesgerichte feedback, maar dat deze behoefte op de havo hoger zal liggen dan op het vwo.

---

<sup>12</sup> Een uitzondering op de vaste medewerkers van een domein vormen de zgn. ‘invliegers’, die lesgeven aan klassen buiten hun vaste domein. Dit is echter de uitzondering, niet de regel.

## 2. Methode

In dit hoofdstuk volgt achtereenvolgens een beschrijving van de respondenten, de instrumenten, de opzet van het onderzoek en de gebruikte analysemethode in ons onderzoek.

### 2.1. Respondenten

Dit onderzoek is uitgevoerd onder de leerlingen van 4-havo en 4-vwo van De Werkplaats. De keuze voor deze groep respondenten is op meerdere gronden tot stand gekomen. Bij voorbaat was duidelijk dat het onderzoek uitgevoerd zou worden in de bovenbouw; de keuze voor de vierde klassen van havo en vwo is vervolgens vanuit overwegend praktische redenen tot stand gekomen.<sup>13</sup> De vierde klas bleek een geschikte groep, omdat in dit leerjaar al een groot beroep wordt gedaan op het zelfstandig werken en leren op het domein. Ook hebben leerlingen in deze klas ruime ervaring met het werken in domeinen en hebben daarom vermoedelijk vrij goed voor ogen wat feedback is en welke ervaringen en behoeftes zij op dit gebied hebben. Er is bewust voor gekozen om binnen deze jaarlaag alle leerlingen uit het domein te ondervragen; op deze wijze is binnen de onderzochte groep volledigheid nagestreefd en worden de opvattingen van zoveel mogelijk leerlingen meegenomen in het onderzoek.

In Tabel 1 is de verdeling van de onderzoeksdeelnemers beschreven aan de hand van de categorieën klas, aantal, gemiddelde leeftijd, geslacht en aantal doubleurs.

Klas	N=	Gem. leeftijd	Sekseverdeling	Aantal doubleurs
H4A	23	16,17	9 m, 14 v	3
H4B	22	15,95	8 m, 14 v	2
H4C	22	15,77	7 m, 15 v	1
V4A	22	15,62	9 m, 12 v <sup>14</sup>	1
V4B	28	15,54	16 m, 12 v	2
V4C	20	15,65	8 m, 12 v	2
Totaal	137 (67h, 70v)	15,78	57 m, 79 v	11

Tabel 1: Overzicht van respondenten in dit onderzoek

<sup>13</sup> Vanuit De Werkplaats is de keuze gevallen op team 5 en team 6, dat wil zeggen de klassen 3-, 4- en 5-havo (team 5) en de klassen 3- en 4-vwo (team 6). Om tot overeenkomstige groepen (qua leeftijd) te komen, viel 5-havo direct af. De keuze voor 4-havo en -vwo is vervolgens gebaseerd op de groepen waar de meeste onderzoekers bij betrokken zijn.

<sup>14</sup> In deze klas heeft één respondent de leerling-gegevens niet ingevuld (seks, leeftijd, klas, doublant, niveau). We weten echter wel zeker dat deze leerling in V4A zit.

## 2.2. Instrumenten

Aangezien eerder afgenomen onderzoek van Sol en Stokking (2009) het uitgangspunt bij onze meting van feedbackervaring en -behoeften vormde, hebben wij ervoor gekozen de leerlingvragenlijsten uit dit onderzoek als uitgangspunt te nemen. Sol en Stokking hebben in hun onderzoek uit 2009 gebruikgemaakt van vragen die zij al eerder hadden ontwikkeld.<sup>15</sup> Deze betreffen het *taakgebied geven van feedback*, uitgesplitst in *geven feedback* en *benutten van feedback*, en *taakgebied volgen van leerproces*. In hun onderzoek uit 2009 hebben zij hier een nieuwe, algemene feedbackschaal met 22 items aan toegevoegd, die uitgesplitst kan worden in 11 items die *resultaatgerichte feedback* meten en 11 items die *procesgerichte feedback* meten. In de vragenlijsten is de leerlingen verder gevraagd naar self-efficacy (eigeneffectiviteit) en motivatie.<sup>16</sup> De items zijn door Sol en Stokking afgeleid uit specifieke literatuur over verschillende vormen van feedback.<sup>17</sup> Met betrekking tot feedback is het belangrijk op te merken dat de leerlingen in dit onderzoek is gevraagd naar het feedbackgedrag van één van hun leraren, voorafgaand aan een concrete feedbacksituatie. Aan de hand van deze bestaande lijsten hebben we een eigen vragenlijst opgesteld, die specifiek is toegesneden op De Werkplaats en de domeinsituatie op deze school. Het merendeel van de enquêtevragen van Sol en Stokking is daarbij overgenomen en waar nodig in formulering aangepast (bijvoorbeeld ‘leraar’ werd ‘medewerker op het domein’).<sup>18</sup> Ook zijn de vragen aangepast op onze vraagstelling, door ze generaliserend te maken; ze zijn losgekoppeld van individuele leraren. Er wordt om een algemeen beeld gevraagd dat leerlingen hebben van de feedback die zij op het domein van de medewerkers ontvangen. Een voorbeeld kan de genoemde aanpassingen illustreren. Twee vragen in de leerlingvragenlijst bij Sol en Stokking zagen er als volgt uit:

	Past dit bij wat de leraar doet?	Wil je dat de leraar dit doet?
De leraar geeft feedback op	0 0 0 0 0 helemaal helemaal	0 0 0 0 0 helemaal helemaal

<sup>15</sup> De vragen waren eerder ontwikkeld in een onderzoek uit 2008, naar het handelen van docenten in scholen met een vernieuwend onderwijsconcept. Feedback was in dat onderzoek een van de gemeten taakgebieden.

<sup>16</sup> De gebruikte vragenlijsten staan in de bijlagen 6 t/m 10 uit het onderzoek van Sol en Stokking: bijlage 6 (“Vragenlijst leerlingen vooraf, self-efficacy”, p. 161, bijlage 7 (“Vragenlijst leerlingen vooraf, motivatie”, p. 162), bijlage 8 (“Vragenlijst leerlingen vooraf, feedback geven (resultaatgericht en procesgericht)”, p. 163-164), bijlage 9 (“Vragenlijst leerlingen vooraf, taakgebied geven van feedback”, p. 165), bijlage 10 (“Vragenlijst leerlingen vooraf, taakgebied volgen van het leerproces”, p. 166)

<sup>17</sup> De uitspraken in de vragenlijst van Sol en Stokking zijn gebaseerd op literatuur over het geven van feedback, van o.a. Kluger & DeNisi (1996), Sadler (1989) en Shute (2008). (Vgl. Sol & Stokking, 2009, p. 59)

<sup>18</sup> Op De Werkplaats worden leraren ‘medewerkers’ genoemd.



resultaten, opdrachten en producten	niet	wel	niet	wel
Door de feedback van de leraar leren leerlingen hoe ze iets kunnen aanpakken	0	0	0	0
	helemaal niet	helemaal wel	helemaal niet	helemaal wel

Dezelfde vragen, maar nu omgewerkt naar de vragenlijst in dit onderzoek, zijn:

De medewerker in het domein...	
... geeft feedback op resultaten, opdrachten en producten.	
Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> nooit <span style="float: right;">altijd</span>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> nooit <span style="float: right;">altijd</span>
... geeft de feedback zo, dat werkers leren hoe ze iets kunnen aanpakken.	
Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> nooit <span style="float: right;">altijd</span>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> nooit <span style="float: right;">altijd</span>

Te zien is dat de vragen in de formulering zijn toegesneden op het domein en op de onderzoeksopzet, maar dat de vragenlijst van Sol en Stokking verder zoveel mogelijk is gevolgd. Dit is gedaan om op effectieve wijze een bruikbare en goede versie te verkrijgen en om tot een valide en betrouwbaar instrument te komen.

Verder zijn nog enkele wijzigingen aangebracht. De onderdelen self-efficacy en motivatie, die in de vragenlijst van Sol en Stokking bovenaan staan, zijn in dit onderzoek verplaatst naar het einde van de vragenlijst. Dat is gedaan vanwege de lengte van de lijst en de te verwachten afname van de concentratie van leerlingen tijdens het invullen van de vragenlijst. Self-efficacy en motivatie zijn in dit onderzoek namelijk alleen gemeten als controlegegevens en zijn daarom minder van belang dan de overige vragen. Daarnaast is in de vragenlijst een tweetal vragen opgenomen over zogenaamde ‘invliegers’, zoals leraren uit andere domeinen van deze school genoemd worden. De invliegers zijn minder vaak bij de

groep leerlingen aanwezig, dus de vraag rees of het beeld van hun feedback anders zou zijn. Bij de inventarisatie van de gegevens is echter besloten om deze vragen toch niet mee te nemen in de analyse, omdat de resultaten vertroebeld bleken door een verkeerde interpretatie van het begrip ‘invlieger’ door veel leerlingen.

In de vragen over feedback geven (resultaatgericht en procesgericht) en over het volgen van het leerproces door de leraar is gebruikgemaakt van een 5-punts Likertschaal, in de vragen over self-efficacy en motivatie van een 7-punts Likertschaal. De gebruikte vragenlijst bevat behalve een inleiding en enkele vragen over leerlingkenmerken (seks, klas, leeftijd, dublant ja/nee), 39 items rond het thema feedback, 8 items over self-efficacy en 16 items over motivatie. De items rond het thema feedback zijn verdeeld over de te meten concepten, zoals aangegeven in tabel 2. De complete vragenlijst is te vinden in bijlage 2.

Concept	Items
Resultaatgerichte feedback	2, 4, 6, 8, 10, 33, 35, 36
Procesgerichte feedback	1, 3, 5, 7, 9, 11, 34, 37, 38
Geven van feedback	12, 13, 15, 17, 18
Benutten van feedback	16, 20, 21, 22
Volgen leerproces	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 39

Tabel 2: De verdeling van de vragenlijstitems over de te meten concepten

### 2.3. Opzet van het onderzoek

De opgestelde proefversie van de vragenlijst is in een pilootonderzoek voorgelegd aan tien willekeurig benaderde leerlingen (4m, 6v) uit vwo-3. Bij het invullen van de vragenlijst waren de onderzoekers aanwezig als observant en aanspreekpunt, om eventuele onduidelijkheden in de vraagstelling te signaleren en te begeleiden, evenals te monitoren op andere problemen waar leerlingen tegenaan liepen bij het invullen van de lijsten. Tevens is de tijd voor het invullen van de vragenlijsten opgenomen. Na afloop van het invullen zijn reacties van de leerlingen gevraagd op het invullen van de vragenlijst. Daarmee werd inzicht verkregen in de motivatie van leerlingen hiervoor en van hun begrip van de gestelde vragen. Uitgangspunt bij dit alles was dat leerlingen uit de 4<sup>e</sup> klas van de havo of het vwo deze vragenlijst zonder problemen (met betrekking tot taalbegrip, maar ook aandacht en motivatie) zou moeten kunnen invullen. Ook zouden de vragenlijsten duidelijk genoeg moeten zijn toegesneden op het domeinwerken op De Werkplaats.

De belangrijkste opbrengsten van het vooronderzoek zijn verwerkt in de vragenlijst; het resultaat staat in bijlage 2, waar in bovenstaande reeds naar verwezen is. Aanpassingen betroffen voornamelijk formuleringen (vragen zijn ingekort) en de volgorde van de vragen (eerst de vragen die specifiek betrekking hebben op feedback en daarna pas de onderdelen self-efficacy en motivatie). Met de vragenlijst die hieruit ontstond zijn we vervolgens het onderzoek onder werkers uit havo- en vwo-4 gestart.

Het afnemen van de vragenlijsten in havo- en vwo-4 geschiedde tijdens lesblokken op het domein en in de instructie. Het moment van afname was afhankelijk van de tijd die een leraar in zijn lestijd beschikbaar stelde, waarmee ook de specifieke locatie werd bepaald. De leerlingen in twee vwo-klassen (V4B, V4C) hebben de vragenlijsten ingevuld in een instructielokaal, dus in een besloten ruimte, onder aanwezigheid van een van de onderzoekers. Deze heeft de gang van zaken uitgelegd en het invullen van de vragenlijsten bijgewoond. De leerlingen in de havoklassen en klas V4A vulden de vragenlijsten in op het domein; bij het havo met de drie klassen (H4A, H4B, H4C) tegelijkertijd. Hierbij waren verschillende docenten en de onderzoekers aanwezig. Opnieuw werd de gang van zaken uitgelegd, maar op het domein was het invullen van de lijsten wat lastiger in banen te leiden en te controleren. Dat betekent dat de omstandigheden in de havo- en in de vwo-groep op alle fronten gelijk waren, behalve de locatie en daarmee de rust en het overzicht van het geheel. Mogelijkerwijs heeft dit de resultaten enigszins beïnvloed. De verwachting is echter dat de resultaten hierdoor niet significant anders zullen zijn uitgevallen, omdat de enquêtes over het algemeen serieus zijn ingevuld.

## **2.4. Analysemethode**

### **2.4.1. Validiteit**

Zoals hierboven aangegeven, zijn in voorliggend onderzoek uitgegaan van de vragenlijsten van Sol en Stokking, maar zijn enkele noodzakelijke veranderingen aangebracht. Naar verwachting heeft dit geen grote gevolgen voor de betrouwbaarheid en validiteit. Er wordt door de onderzoekers uitgegaan van een hoge interne validiteit: elk construct dat in dit onderzoek gemeten wordt, bestaat uit meerdere items, waardoor steeds meerdere facetten van elk construct meegenomen worden.

Een kanttekening bij de validiteit van de vragenlijst moet geplaatst worden bij de gemeten vormen van feedback. De kans is namelijk groot dat resultaatgerichte feedback door leerlingen gemakkelijker herkend wordt dan procesgerichte feedback, controle op het

benutten van feedback en feedback die valt onder het volgen van het leerproces. Dat betekent dat er een kans is dat deze feedback feitelijk wel plaatsvindt, maar niet als zodanig door de leerlingen herkend wordt en dus ook minder terugkomt in de onderzoeksresultaten. Hier wordt in de discussie op teruggekomen.

#### 2.4.2. Betrouwbaarheid

Om te controleren of de afname van de vragenlijst leidt tot betrouwbare schalen, is per schaal de *Cronbachs alfa* bepaald. Daarbij wordt – net als in het onderzoek van Sol en Stokking – uitgegaan van betrouwbaarheid bij een Cronbachs alfa van minimaal .60 (Sol & Stokking, 2009, p. 54). Tabel 3 laat zien dat deze waarde voor alle gemeten schalen behaald wordt.

HANDELEN NU/ERVAREN FEEDBACK	Cronbachs alfa
Subschaal resultaatgerichte feedback (8 items)	.786
Subschaal procesgerichte feedback (9 items)	.745
Subschaal feedback geven (5 items)	.765
Subschaal feedback benutten (4 items)	.782
HANDELEN IDEEAAL/BEHOEFTE	
Subschaal resultaatgerichte feedback (8 items)	.720
Subschaal procesgerichte feedback (9 items)	.709
Subschaal feedback geven (5 items)	.814
Subschaal feedback benutten (4 items)	.711

Tabel 3: De afhankelijke variabelen (schalen en subschalen) en hun betrouwbaarheid

### 3. Resultaten

#### 3.1. Beschrijvende analyses en verschillen tussen ervaring en behoeften

Alle afhankelijke variabelen bleken normaal verdeeld. De leerlingen geven aan dat alle vormen van feedback worden gegeven, maar de nadruk lijkt te liggen op de items uit *taakgebied feedback* en *resultaatgerichte feedback*. Interessant is om een nadere blik te werpen op de vijf subschalen (zie tabel 4, eerst wordt gekeken naar de ervaren feedback (handelen nu). 67,2% heeft een score van 3 of hoger gegeven op resultaatgerichte feedback (gemiddeld: 3.28), 43,1% geeft een score van 3 of hoger aan op procesgerichte feedback (gemiddeld: 2,95), 65,7% geeft een score van 3 of hoger op de subschaal geven van feedback (gemiddeld: 3.30), slechts 5,9% kent een score van 3 of hoger toe op de subschaal *benutten van feedback* (gemiddeld: 2.21) en 32,1% geeft een score van 3 of hoger op het volgen van het leerproces (gemiddeld: 2.71). De scores die de leerlingen hebben ingevuld bij ideaalbeeld/behoefte liggen hoger; de gemiddelden worden weergegeven in tabel 4. Deze verschillen tussen de ervaren feedback (handelen nu) en het ideaalbeeld zijn ook significant. Dit geldt voor alle meegenomen schalen en subschalen, zie ook tabel 4.

	Handelen nu	Handelen ideaal	t-toets
Feedback S&S	M = 3.10, SE = .55	M = 4.00, SE = .48	t(136) = -15.75, p = .00
Resultaatgericht (sub)	M = 3,28, SE = .63	M = 4.08, SE = .51	t(136) = -12.65, p = .00
Procesgericht (sub)	M = 2.95, SE = .58	M = 3,94, SE = .54	t(136) = -16.18, p = .00
Geven van feedback	M = 2.80, SE = .68	M = 3,97, SE = .62	t(136) = -15.94, p = .00
Geven (sub)	M = 3.30, SE = .73	M = 4.29, SE = .63	t(136) = -13.55, p = .00
Benutten (sub)	M = 2.21, SE = .86	M = 3.54, SE = .82	t(136) = -14.95, p = .00
Volgen leerproces	M = 2.71, SE = .70	M = 3,79, SE = .74	t(136) = -13.49, p = .00

Tabel 4: Verschillen tussen ervaren feedback en ideaalbeeld (gehele populatie)

### 3.2. Verschillen tussen havo en vwo

Middels een MANOVA is onderzocht of er verschillen zijn tussen de havo- en de vwo-leerlingen op het gebied van feedbackervaringen en -behoeften.<sup>19</sup> Kijkend naar de ervaren feedback (handelen nu) ziet men dat er voor geen enkele van de afhankelijke variabelen significante verschillen zijn waar te nemen tussen de twee leerniveaus. Het grootste verschil in gemiddelden werd gevonden in het ervaren van procesgerichte feedback; de descriptieve statistieken laten zien dat de havoleerling meer (gem. 3.04) procesgerichte feedback ervaart dan de vwo-leerling (2.86), maar zoals aangegeven, is ook dit verschil niet significant ( $p = .064$ ).

Als we dezelfde analyse uitvoeren voor het ideaalbeeld zien we dat er meerdere verschillen zijn tussen havo- en vwo-leerlingen met betrekking tot de behoeften aan feedback. Havoleerlingen scoren hoger op het ideaalbeeld bij procesgerichte feedback ( $F = 13.66$ ,  $p = .00$ ), evenals op het ideaalbeeld bij benutten van feedback ( $F = 8.94$ ,  $p < .01$ ) en ideaal volgen leerproces ( $F = 9.68$ ,  $p < .01$ ). *Procesgerichte feedback ideaal* en *benutten van feedback ideaal* zijn subschalen (zie tabel 1). Uit de gegevens blijkt dat de schalen waar deze uit voort komen (respectievelijk *feedback s&s ideaal* en *taakgebied geven van feedback ideaal*) ook significant zijn (respectievelijk  $F = 9.01$ ,  $p < .01$  en  $F = 4.40$ ,  $p = .04$ ).

### 3.3. Correlaties

Ook is gekeken naar de samenhang tussen de variabelen. De gevonden correlaties zijn te vinden in tabel 5 en 6. Centraal staan de schaal en subschalen over feedback ontworpen door Sol en Stokking (2007), afgezet tegen de (sub)schalen *taakgebied geven van feedback* en de schaal *volgen van leerproces*. Tabel 1 heeft betrekking op de door de leerlingen ervaren feedback, ook wel omschreven als 'handelen nu', tabel 6 toont de behoefte c.q. ideaalbeeld van de leerlingen met betrekking tot feedback. Alle correlaties bleken significant bij  $p < 0.01$ . Dit wil zeggen dat alle (subschalen) bijdragen aan het meten van aspecten van hetzelfde construct. De grootte van de correlaties ligt tussen de .46 en de .80 (Pearsons correlatie).

---

<sup>19</sup> Eenzelfde analyse is uitgevoerd om te kijken of er interessante verschillen waren tussen jongens en meisjes. Aangezien dit niet voortkwam uit de vraagstelling van ons onderzoek, zijn de resultaten hiervan terug te vinden in bijlage 3.

Handelen nu (ervaren feedback) N = 137	Schaal feedback Sol & Stokking (17 items)	Subschaal resultaatgerichte feedback (8 items)	Subschaal procesgerichte feedback (9 items)
Schaal taakgebied geven van feedback (11 items)	.79**	.70**	.72**
Subschaal geven van feedback (5 items)	.70**	.67**	.58**
Subschaal benutten van feedback (4 items)	.64**	.51**	.64**
Taakgebied <i>volgen</i> <i>leerproces</i> (11 items)	.61**	.46**	.65**

Tabel 5: Correlatiematrix feedback en geven van feedback handelen nu (ervaring)

Uit tabel 5 valt op te maken dat het subtaakgebied *benutten van feedback* lager correleert met de subschaal *resultaatgerichte feedback* dan met *procesgerichte feedback*. Dit verschil is ook terug te vinden wanneer we kijken naar de behoefte/ideaalbeeld (tabel 6). Dit zou er op kunnen wijzen dat docenten die vaak procesgerichte feedback geven in hun onderwijs ook vaker aandacht geven aan het benutten van feedback. Sol en Stokking vonden in hun onderzoek eenzelfde correlatie. Tabel 5 toont ook dat de correlatie met het volgen van het leerproces minder sterk samenhangt met resultaatgerichte feedback dan met procesgerichte feedback. Dit ligt in het verlengde van de hogere correlatie tussen procesgerichte feedback en het benutten van de feedback. Ook hier zou een verklaring kunnen zijn dat docenten die procesgerichte feedback geven ook meer het leerproces van de leerling volgen, d.w.z. meer dan docenten die zich voornamelijk bedienen van resultaatgerichte feedback. In het ideaalbeeld van de leerling vinden we de lage correlatie tussen het volgen van het leerproces en de resultaatgerichte feedback niet terug. Dit zou er op kunnen wijzen dat de behoefte van leerlingen aan het merkbaar volgen van hun leerproces steeds aanwezig is, zowel bij proces- als bij resultaatgerichte feedback.

Handelen ideaal (behoefte) N = 137	Schaal feedback Sol & Stokking (17 items)	Subschaal resultaatgerichte feedback (8 items)	Subschaal procesgerichte feedback (9 items)
Schaal taakgebied geven van feedback (11 items)	.80**	.74**	.75**
Subschaal geven van feedback (5 items)	.77**	.77**	.68**
Subschaal benutten van feedback (4 items)	.59**	.50**	.59**
Taakgebied <i>volgen</i> <i>leerproces</i> (11 items)	.71**	.65**	.68**

Tabel 6: Correlatiematrix feedback en geven van feedback ideaal (behoefte)

Wat ook opvalt, is dat de correlaties in het ideaalbeeld hoger zijn dan bij de ervaren feedback, met uitzondering van de subschaal *benutten van feedback*. Dit is tegengesteld aan de resultaten van Sol en Stokking; zij vonden voor alle correlaties lagere waarden bij het ideaalbeeld dan bij de ervaren feedback. Dit deed hen dan ook vermoeden dat de leerling-percepties van de ervaren feedback consistentier zijn dan de wensen die de leerlingen hebben. “Mogelijk speelt daarbij een rol dat het handelen van de docent iets is dat alle leerlingen kunnen waarnemen (de leerlingen van dezelfde docent baseren zich op die ene docent), terwijl de wensen van de leerlingen individueel verschillend kunnen zijn.” (Sol en Stokking, p. 62). Een mogelijke verklaring voor onze hogere correlaties bij het ideaalbeeld is dat in dit onderzoek de leerlingen om een algemeen beeld is gevraagd. Onze vragen gingen niet over één specifieke docent, maar over alle docenten. Het zou kunnen zijn dat de leerlingen juist een overeenkomstig ideaalbeeld hebben over de manier waarop zij in het algemeen feedback zouden willen ontvangen. Dat ideaalbeeld zal pas per leerling gaan verschillen wanneer het om de feedback van één specifieke docent gaat, die door elke leerling verschillend gezien wordt.



#### 4. Conclusie en discussie

Op basis van de resultaten kunnen we diverse conclusies trekken. De (deel)conclusies zullen aansluitend besproken worden.

Ten aanzien van de eerste deelvraag (Wat is het verschil in feedbackervaring van enerzijds havo-4-werkers, anderzijds vwo-4-werkers tijdens de domeinuren op De Werkplaats?), is er geen significant verschil gevonden tussen de feedbackervaring van werkers van enerzijds havo-4 en anderzijds vwo-4. Er is een hoge eenvormigheid in de ervaring van de feedback door de werkers. Hieruit kan afgeleid worden dat er een hoge mate van overeenstemming bestaat in de wijze waarop medewerkers feedback geven in de door ons onderzochte domeinen. Het is echter niet duidelijk of deze eenvormigheid het gevolg is van een hoge mate van weloverwogen overeenstemming en bekendheid met elkaars manieren van feedback geven van medewerkers. Dit zou betekenen dat er een consensus bestaat tussen medewerkers hoe de feedback gegeven moet worden. Een andere verklaring is dat de hoeveelheid feedback per individuele medewerker te laag is om een discriminerend effect te hebben.

Ten aanzien van deelvraag 2 (Wat is het verschil in feedbackbehoefte van enerzijds havo-4-werkers, anderzijds vwo-4-werkers tijdens de domeinuren op De Werkplaats?), zijn er wel duidelijk significante verschillen gevonden tussen de feedbackbehoefte tussen havo-4 en vwo-4-werkers. Uit de resultaten van ons onderzoek blijkt dat werkers van havo-4 over het algemeen een hogere behoefte hebben aan de zogenaamde procesgerichte feedback als je hen vergelijkt met de werkers van vwo-4. Hierbij dient opgemerkt te worden dat de behoefte aan procesgerichte feedback voor beide leerjaren in het algemeen al hoger ligt dan de ervaring die de werkers van beide leerjaren met procesgerichte feedback hebben. Havisten geven een extra grote behoefte aan deze vorm van feedback aan. Naast een grotere behoefte aan procesgerichte feedback is er voor de subschaal *benutten van feedback* ook een verschil tussen havo- en vwo-leerlingen aan te wijzen. Blijkens onze enquête is er een significant hogere behoefte aan te wijzen aan het controleren door de medewerkers van het benutten van feedback door de werkers op het havo. Ook met betrekking tot het taakgebied *volgen van het leerproces* is er een hogere behoefte aan te wijzen bij leerlingen van havo-4. Leerlingen op het havo hebben aldus een grotere behoefte aan het gevolgd worden door een medewerker in hun leerproces. Men kan dus in het algemeen concluderen dat waar de ervaringen tussen werkers van havo en vwo in ons onderzoek ongeveer gelijk liggen, de behoeften – met name op bovengenoemde subschalen – aan feedback bij de werkers van havo-4 hoger liggen dan bij

de werkers van het vwo-4-domein. Dit is in overeenstemming met de verwachtingen die vooraf bij dit onderzoek geuit werden en tevens met de in de theorie gevonden verschillen tussen havisten en vwo'ers.

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat de havo-4 werkers meer behoefte hebben aan een feedbackvorm waarbij feedback wordt gegeven op de wijze waarop de werkers leren en werken, dus de behoeften zijn procesgericht. Tevens geven zij aan dat zij graag zouden willen dat de docent de primaire voortgang van de leerlingen volgt op basis van eerder gegeven feedback. De medewerker zou korte tijd na het geven van specifieke feedback moeten controleren of de werker een concrete actie heeft ingezet op basis van die feedback en of zijn leerproces hierdoor gewijzigd is. In meer algemene zin is het bovendien noodzakelijk dat de docent de voortgang van het hele leerproces van een leerling monitort en bevordert door te werken met het zogenaamde *follow-up*, een paraplubegrip, voor het steeds weer terugkoppelen naar vorige feedbackacties wanneer de docent een leerling feedback geeft. Op deze manier kan men enerzijds controleren of er echt iets met de feedback gedaan wordt en wordt anderzijds ook inzichtelijk gemaakt hoe een leerling zich ten gevolge van het krijgen van de feedback heeft ontwikkeld.

### **Relatie met theorie**

Op basis van bovenstaande conclusies is het beeld ten aanzien van feedbackervaring nu en het ideaalbeeld, dat de werkers (met name die van havo-4) een duidelijke behoefte hebben aan procesgerichte feedback. Dit is in overeenstemming met de hypothese bij dit onderzoek en eerdere onderzoekingen naar verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen. In de hypothese werd gesteld dat er bij de havo-4 werkers tevens meer behoefte zou zijn aan resultaatgerichte feedback gezien hun hogere behoefte aan aandacht en bevestiging. Het blijkt echter dat havo-4 werkers vooral een hogere behoefte hebben aan procesgerichte feedback en begeleiding van hun leerproces door de medewerker.

Het is aannemelijk om dit resultaat te wijten aan de specifieke domeinsituatie op de Werkplaats en de onderwijsvisie van de school. Zelfstandig werken is een van de speerpunten in het schoolbeleid, wat mede door de domeinsituatie een concrete vorm krijgt. Het is realistisch te veronderstellen dat het zelfstandig werken in deze vorm meer van toepassing is op de populatie vwo-werkers dan de populatie havowerkers. Onze resultaten laten echter het tegendeel zien. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de werk- en leersituatie in het domein voor de vwo-werkers reeds in hoge mate toegesneden is op hun capaciteiten. Zij hebben relatief weinig extra ondersteuning nodig om met succes te leren en te werken. De

havowerkers daarentegen hebben die extra ondersteuning wel nodig omdat ze de benodigde kwaliteiten voor zelfstandig domeinwerk minder sterk ontwikkeld hebben. Beide groepen werkers zijn dus gewend aan zelfstandig werk, maar de havogroep heeft daarbij meer behoefte aan extra ondersteuning.

#### **4.1. Bespreking van de kwaliteit van het onderzoek**

Vanwege het feit dat onderzoek in het onderwijsveld afhankelijk is van vele factoren die met elkaar interfereren is hier een aantal zaken te noemen dat wellicht van negatieve invloed is geweest op de kwaliteit van dit onderzoek. Ten eerste valt op te merken dat de onderscheiding tussen enerzijds resultaatgerichte feedback en anderzijds procesgerichte feedback door de leerlingen meestal niet makkelijk te maken is. Door de bank genomen kan men stellen dat resultaatgerichte feedback als zodanig door leerlingen gemakkelijker herkend wordt. Leerlingen kunnen dus beter inschatten hoe ze de enquêtevragen die op dit item van toepassing waren moeten interpreteren. Procesgerichte feedback en de toepassing daarvan daarentegen is (wellicht) minder herkenbaar voor deze leerlingen, wat voor hen de interpretatie van de bijbehorende vragen heeft bemoeilijkt. Hierbij dient opgemerkt te worden dat er in de vragenlijst voor de leerlingen geen duidelijke onderscheiding tussen beide vormen was aangebracht.

Reeds bij het afnemen van het pilootonderzoek bleek dat leerlingen (van de 3<sup>e</sup> klassen) de vragenlijst als erg lang ervoeren. Het was echter niet mogelijk om de vragenlijst in te korten zonder verlies aan onderzoekskracht; door een aantal kleine aanpassingen aan de layout en de weergave van de lengte van de vragen, hebben wij de enquête hierna (optisch) ingekort. Bij het uiteindelijke, grote onderzoek was de kans, door de nog steeds relatief grote omvang, aanwezig dat werkers tijdens het invullen op den duur de vragenlijst sneller en minder geconcentreerd gingen invullen. Dit zou tot gevolg kunnen hebben dat bepaalde enquêtes niet volledig aan het juiste beeld dat bij de leerlingen leeft voldoen.

Ten derde geschiedde een groot deel van het invullen van de vragenlijst tijdens een grote bijeenkomst van werkers in het domein. Ofschoon de leerlingen zelf vrijwel stil waren, was de omgeving relatief onrustig en dit werkte wellicht storend bij het invullen van de vragenlijst doordat werkers door elkaar afgeleid werden en de vragenlijst minder aandachtig gingen invullen. Evenwel is er door de wijze waarop de vragenlijsten zijn afgenomen

(grotendeels in stilte) naar gestreefd, zo min mogelijk interferentie op dit gebied te laten ontstaan.<sup>20</sup>

#### **4.2. Suggesties voor vervolgonderzoek**

Dit onderzoek heeft een interessante uitkomst opgeleverd ten aanzien van verschillen in gewenste feedback tussen havo-4 en vwo-4-werkers in een domeinsituatie. De vraag die echter opkomt is in hoeverre de onderzochte situatie kenmerkend is voor de domeinsituatie. Het onderzoek geeft wel verschillen aan tussen de feedbackbehoeften tussen twee werkerpopulaties, maar geeft geen informatie of dit gerelateerd is aan de specifieke domeinsituatie. Suggesties die wij in dit kader willen doen voor vervolgonderzoek zijn: het uitvoeren van een onderzoek naar de feedbackbeleving en feedbackwens van werkers tijdens de instructielessen. Feitelijk zou dit onderzoek dus in een instructieomgeving gedaan moeten worden en wordt hiermee dus niet gemeten hoe er feedback gegeven wordt tijdens het zelfstandig werken. Door een vergelijking van beide vormen kan geconcludeerd worden of de manieren waarop feedback gegeven en ervaren wordt domeinspecifiek of algemene geldigheid hebben voor de manieren waarop op De Werkplaats in de 4<sup>e</sup> klassen van het havo en het vwo feedback een rol speelt (1). Tevens zou een vergelijkend onderzoek naar feedbackbeleving en –behoeften ook in het traditionele onderwijs uitgevoerd moeten worden om te onderzoeken of gevonden resultaten bijvoorbeeld leeftijdsspecifiek zouden zijn en dus ook op andere scholen voorkomen of juist bijzonder zijn voor de manier van werken op De Werkplaats (2).

Suggesties voor vervolgonderzoek die we op basis van de resultaten van dit onderzoek kunnen doen, bestaan uit het feit dat uit dit onderzoek is gebleken dat er een sterke behoefte bestaat van werkers aan procesgerichte feedback en dat leerlingen, met name de havisten behoefte hebben in hun leerproces gevolgd te worden (monitoring en follow-up). De vraag is echter op welke wijze dit nader ingevuld zou kunnen worden. Onderzoek hoe deze items ingevuld kunnen worden om te voldoen aan de behoeften van de werkers is daarom wenselijk, met name voor de medewerkers die in het domein vorm en inhoud moeten geven aan de procesgerichte feedback, monitoring en follow-up. Een voorwaarde hiervoor is dat duidelijk moet zijn wat het ideaalbeeld van de werkers ten aanzien van de genoemde zaken is. Het is – zoals ook uit de theoretische beschouwing bleek – bijvoorbeeld niet duidelijk of leerlingen het ook daadwerkelijk wenselijk zullen vinden of zullen accepteren wanneer zij continu feedback

---

<sup>20</sup> Voor een uitgebreide behandeling van de validiteit van het onderzoek wordt tevens verwezen naar paragraaf 2.4.1.

krijgen op hoe zij werken en welke vorderingen gemaakt worden. Ook hier zal nader detailonderzoek soelaas kunnen bieden.

### **4.3. Suggesties voor de praktijk**

We kunnen op basis van deze bevindingen de aanbeveling doen dat medewerkers in het domein meer aandacht besteden aan procesgerichte feedback en een consequente follow-up van met name de havorwerkers. Het huidige niveau van feedback vertoont een grote eenvormigheid, wat de gegeven feedback onafhankelijk maakt van de medewerker. Het is aan te bevelen om te achterhalen wat de aard en de frequentie is van de feedback die door de medewerkers wordt gegeven in het domein. Indien een verbeterproces op De Werkplaats ten aanzien van het geven van feedback wordt ingezet is het noodzakelijk om, naast de specifieke wensen van de werkers, helder te krijgen wat de wensen, behoeften en mogelijkheden zijn van de medewerkers van de Werkplaats. Dit lijkt ons een voorwaarde om het geven van procesgerichte feedback, monitoring en follow-up inhoudelijk en organisatorisch effectief en volledig in te vullen.

### **4.4. Reflectie**

Dit onderzoek werd in het algemeen als belonend, maar ook belastend ervaren door de onderzoeksgroep van De Werkplaats. Dit had met een aantal zaken te maken. Ten eerste was de keuze van het onderzoeksonderwerp feedback niet vrij. Dit gaf deels houvast, immers het was niet nodig om zelf een onderzoeksonderwerp te kiezen. Daarnaast was de keuze voor feedback duidelijk door de participerende scholen zelf aangedragen. Onderzoek naar feedback had dus een praktische meerwaarde en was opgezet met het doel om de docent informatie te leveren waarmee deze in de klas (of in het geval van De Werkplaats het domein) direct vorm en inhoud aan kon geven. Het praktische karakter werd mede gestalte gegeven door de samenwerking tussen het COLUU, de participerende school (in dit geval De Werkplaats) en de onderzoeksgroep.

Wat het onderzoek in eerste instantie lastig maakte, was de diffuse definitie van het paraplubegrip *feedback*, in de literatuur lijkt hier steeds een andere definitie voor gehanteerd te worden. Vanuit de docentenwerkgroep van De Werkplaats kon hieraan wel richting gegeven worden door eerder onderzoek van Sol en Stokking, wat mede op De Werkplaats had plaatsgevonden. Daarnaast was duidelijk dat er op De Werkplaats behoefte bestond om het onderzoek van Sol en Stokking te verplaatsen naar de domeinsituatie. Vanuit de onderzoeksgroep kwam de wens om het onderzoek te doen vanuit de positie van de werker,

omdat deze het beste kan aangeven waar deze behoefte aan heeft. Dit betekende wel dat de wensen van drie partijen (Werkplaats, COLUU en onderzoeksgroep) samengevoegd moesten worden. Dit proces heeft relatief veel tijd gekost, omdat er slechts weinig samenkomstmomenten tussen de drie partijen hebben plaatsgevonden. Het was daarom lang niet duidelijk welke onderzoeksvraag relevant was, uiteindelijk heeft het COLUU het voorstel opgeworpen om naar de verschillen te kijken in feedbackbeleving en -wensen tussen havo en vwo. Een krachtige coördinatie in deze fase is duidelijk wenselijk.

De interpretatie van het werk van Sol en Stokking en de adaptatie naar de domeinsituatie verliep vloeiend; soms was echter niet helemaal duidelijk wat de auteurs precies bedoelden in hun werk. Gelukkig waren beide auteurs wel bereikbaar voor tekst en uitleg. De adaptatie naar een geschikte vragenlijst voor ons onderzoek verliep vlot, mede door eerst een pilootonderzoek uit te voeren. De statistische verwerking van de data was een ingewikkeld proces; binnen de onderzoeksgroep was een collega die over voldoende statistische kennis beschikte om de cijferanalyses uit te voeren. De interpretatie van de resultaten was echter zowel voor hem en vooral de rest van de groep geen sinecure. De uiteindelijke conclusie was verrassend en gaf interessante mogelijkheden tot vervolgonderzoek. Daarnaast is het feit dat het onderzoek significante resultaten heeft opgeleverd een bevredigende uitkomst.

## 5. Bronvermelding

Alkema, E. & Tjerkstra, W. (2006): *Meer dan onderwijs. Theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool*. Uitgeverij Van Gorcum, Assen.

Bakker, N., Noordman, J. & M. Rietveld-van Wingerde (2010): *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000*. Uitgeverij Van Gorcum, Assen.

Boer, de S. (2011): Traditionele vernieuwers, wat kunnen andere scholen van ze leren? *Kader Primair*, 17 (4), 14-17.

Centrum voor Onderwijs en Leren, Universiteit Utrecht (2011): *Onderzoeksprogramma Docentprofessionalisering Feedback (ProFeed)*, interne publicatie, Utrecht.

Chen, Y., M. S. Thompson, J. D. Kromrey & G. H. Chang (2011): Relations of Student Perceptions of Teacher Oral Feedback With Teacher Expectancies and Student Self-Concept. *The Journal of Experimental Education*, 79 (4), 452-477.

Fiers, N. & T. van Gompel (2010): *Het zijn de kleine verschillen die het hem doen. Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen op het Pius X-College*. Pius X-College, publicatie onder Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit, Bladel.

Hattie, J. & Timperley, H (2007): The power of feedback. *Review of educational research*, 77 (1), 81-112.

Joziassse, M., Siewert, S. & S. van de Ven (2010): *Zelfstandig werken: leerlingen aan het woord. Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen leerlingen van Havo 4 en VWO 4 in het regulier onderwijs wat betreft de wensen en ervaringen van zelfstandig werken tijdens de geschiedenisles?* Ongepubliceerd Praktijkgericht Onderzoek, Universiteit Utrecht, Utrecht.

Michels, B. (2006): *Vershil moet er wezen. Een werkdocument over verschillen tussen havo en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan*. Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), Enschede.

Shute, V. J. (2008): Focus on Formative Feedback. *Review of educational research*, 78 (1), 153-189.

Smit, F. (2006): *MR-stand van zaken 2006. Surfen op de golven van medezeggenschap in het onderwijs*. Uitgeverij Kluwer, Alphen aan den Rijn.

Smit, F., Vrieze, G. & J. van Kuijk (2005): *Leerlingenparticipatie in het voortgezet onderwijs. Onderzoek naar ervaringen met nieuwe vormen van leren*. Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS). Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen.

Sol, Y. & K. Stokking (2009): *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken. Interactie tussen docenten en leerlingen in het VO*. IVLOS en Afdeling Onderwijskunde, Universiteit Utrecht, Utrecht.

Werkplaats Kindergemeenschap, Team 4: *Teamplan 2012-2013*, ongepubliceerd, 2012, Bilthoven.

#### **Geraadpleegde internetpagina's:**

Webpagina van de *Freinetbeweging*. URL: [www.freinet.nl](http://www.freinet.nl). Geraadpleegd d.d. 18-06-2012.

Webpagina van de *Nederlandse Jenaplan Vereniging*. URL: [www.jenaplan.nl](http://www.jenaplan.nl). Geraadpleegd d.d. 18-06-2012.

Webpagina van de *Vereniging van vrijescholen*. URL: [www.vrijescholen.nl](http://www.vrijescholen.nl). Geraadpleegd d.d. 18-06-2012.



## **Bijlage I: Kenmerken traditionele vernieuwingscholen**

### *Het traditioneel vernieuwingsonderwijs*

De Werkplaats is een school die geschaard wordt onder het begrip van het traditionele vernieuwingsonderwijs. Om duidelijk te krijgen in welke onderwijssituatie er op De Werkplaats les wordt gegeven en in welk kader het domeinleren dient te worden gezien, wordt in deze bijlage nader ingegaan op de traditionele onderwijsvernieuwingen.

De term traditionele vernieuwingschool (in Vlaanderen methodeschool) is een verzamelnaam voor scholen met een typische filosofische en ideologische achtergrond (F. Smit, 2006). Veel van deze scholen zijn ontstaan uit de *Reformpedagogiek*. Deze internationale beweging is in 1921 ontstaan door de oprichting van *La Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle (LIEN)*, ook bekend als *The New Educational Fellowship* (E. Alkema, W Tjerkstra, 2006). De leden van deze beweging trachten nieuwe vormen te vinden om het onderwijs gestalte te geven (reformpedagogiek). De aanleiding hiertoe moet gezien worden in de tijdgeest. Al vanaf 1900 was er een groeiende onvrede over het negentiende-eeuwse schoolsysteem. Volgens kritische onderwijsvernieuwers was dit systeem teveel gericht op de leerstof en te weinig op de leerling. Leerlingen werden geacht de stof te leren door passief te luisteren, zonder een activerende of motiverende handeling. In de klas werd een strenge discipline gehandhaafd, wat volgens de onderwijsvernieuwers leidde tot inperking van de individuele vrijheid. Tezamen met de opkomst van het socialisme (samen delen is het devies) en de neoromantiek werd de aandacht meer gericht op het echte, het zuivere en natuurlijke in de mens. Tot de leden van de New Educational Fellowship behoorden o.a. Maria Montessori, Helen Parkhurst, Célestin Freinet en Peter Petersen.

De reformpedagogiek werd gekenmerkt door haar kindgerichtheid. Het kind moest centraal staan in het onderwijs, niet de leerstof. Het onderwijs moest zich aan het kind aanpassen, niet andersom. Het intellectueel vermogen werd gezien als slechts één van de vermogens van kinderen. Er werd veel nadruk gelegd op de lichamelijke en kunstzinnige vorming. Hierdoor nam bewegingsonderwijs en kunstonderwijs een belangrijke rol in het onderwijs in. Ook vonden ze dat er meer vertrouwen moest komen in de natuurlijke ontwikkeling van kinderen. Er moest ook niet van kinderen verlangd worden dat ze de hele dag stil zitten, omdat kinderen van nature de behoefte hebben om te bewegen. Dit resulteerde in veel handwerk (werken in de tuin, boekbinden e.d.) en meer tactiele werkvormen. Tevens moest de leerstof aansluiten bij de interessewereld van de kinderen en moest er geen

scheiding tussen de school en de maatschappij zijn. Deze uitgangspunten zijn, met verschillende accenten, door de leden van de beweging uitgewerkt.

Van de leden die deel uitmaakten van de New Educational Fellowship hebben enkelen een schoolsysteem gebouwd dat de tand des tijds heeft doorstaan. Voorbeelden van onderwijsvernieuwers zijn Jenaplan, Freinet, Montessori en Dalton. Rudolf Steiner (Vrije School) maakte geen deel uit van de beweging, maar is wel opgenomen in het rijtje van onderwijsvernieuwers. Ook in Nederland waren aanhangers van de reformpedagogiek actief. Vertegenwoordigers hiervan waren o.a. Jan van Rees (Humanitaire School) en Kees Boeke (De Werkplaats), die beiden hun eigen type schoolsysteem ontwikkelden (Bakker, N., Noordman, J. & M. Rietveld-van Wingerde 2010). Reeds voor de jaren twintig van de vorige eeuw was er veel belangstelling vanuit Nederland voor de pedagogiek van Maria Montessori. Haar visie werd zo populair dat er vanaf 1926 Montessorischolen in Nederland verzezen. Vanaf 1928 kwamen daar de Daltonscholen bij. In 2004 telde het basisonderwijs 160 Montessorischolen, ruim 150 Daltonscholen, 220 Jenaplanscholen en ongeveer 70 Vrije scholen. Het Daltononderwijs leent zich goed voor adaptief onderwijs dat rekening houdt met de behoefte en mogelijkheden van het individuele kind. De Nederlandse Daltonvereniging stimuleert de didactiek en pedagogiek van Vygotski. Op basis van de *Zone van Naaste Ontwikkeling* probeert het Daltononderwijs de ontwikkeling van de leerling steeds een stapje voor te zijn om zo de leerling uit te dagen om nieuwe stappen te zetten. Van alle vernieuwingsscholen groeide de Jenaplanschool het hardst in de naoorlogse periode. Ze kreeg daarom ook de meeste invloed in de mede door de overheid gestimuleerde vernieuwing van het reguliere basisonderwijs.

### **Typen traditioneel vernieuwingsonderwijs**

**Algemene bron:** Bakker, N., Noordman, J. & M. Rietveld-van Wingerde (2010): Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000. Aanvullingen op deze bron staan waar nodig in de tekst vermeld.

Daltonschool: De oorsprong van het daltononderwijs ligt in 1905 in een school in Wisconsin, V.S. De jonge, net afgestudeerde onderwijzeres Helen Parkhurst (1887-1973) werd er aangesteld om als enige leerkracht de veertig kinderen van zes tot en met twaalf jaar op dit eenmanschooltje les te geven. Parkhurst koos voor een onderwijsvorm afgestemd op het individu in plaats van het frontale klassikale onderwijs. Daltonscholen hanteren een vorm van methodeonderwijs die steunt op drie grote principes: verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en

samenwerking. Daltononderwijs is in principe geschikt voor alle kinderen. Belangrijk is met name dat je als ouder gelooft in een gestructureerde, planmatige werkwijze en dat dit past bij de thuissituatie. Vrijheid is een van de aspecten van het daltononderwijs, maar dit betekent niet dat kinderen op school vrij gelaten worden. Door de kinderen zelf te leren plannen en doelen te stellen, sluit deze onderwijsvorm zeer goed aan bij het secundair onderwijs. (De Boer 2011, Smit, F., Vrieze, G. & J. van Kuijk 2005)

Freinetschool: Vernieuwingsschool die werkt volgens de pedagogie van Célestin Freinet (1896-1966). De basisprincipes van dit onderwijs zijn:

- Het onderwijs is ervaringsgericht: zelf ontdekken, onderzoeken en uitproberen is de basis van het leren, experimenteren, samenwerken met anderen;
- Kinderen werken graag (een kamp bouwen, een verhaal schrijven, een tekening maken...). Het is hun 'natuurlijk bezig zijn', veel meer dan vrijblijvend spelen (bv. computerspelletjes). Dat laatste doen kinderen meestal maar wanneer ze zich vervelen;
- De natuur van het kind moet gerespecteerd worden en in principe zijn kinderen en volwassenen gelijkwaardig;
- De leerkracht moet rekening houden met alle facetten van elk kind in de klas. Om dit te kunnen waarmaken zijn freinetscholen qua omvang beperkt ([www.freinet.nl](http://www.freinet.nl)).

Vrije school: Vernieuwingsschool gebaseerd op de pedagogiek van Rudolf Steiner (1861-1925). De belangrijkste principes van dit onderwijs zijn:

- Het leerplan is geïnspireerd door een ontwikkelingspsychologie. Het geeft veelomvattende thema's aan, die verbonden zijn aan fasen in de kinder- en jeugdontwikkeling. Onderwijs is vanuit die optiek eerst en vooral pedagogie;
- Het onderwijs is situationeel. Inhoud en vorm komen tot stand in concrete leersituaties, in de relatie tussen een bepaalde leerkracht en bepaalde leerlingen. Deze kwaliteit van het onderwijs maakt het mogelijk dat een leerling gestimuleerd en begeleid wordt bij het vormen van eigen waarden en normen;
- Het onderwijs is intuïtief. Daardoor kan in onderwijssituaties aan het punt geraakt worden, waarop voor de leerling op dat moment ontwikkeling mogelijk is. De leerkracht observeert, wisselt zijn observaties uit met collega's, bezint zich, handelt situationeel;

- Het onderwijs wordt in hoofdzaak gegeven aan klassen, dat wil zeggen qua vermogens heterogene en qua leeftijd homogene groepen van leerlingen, die de school gezamenlijk doorlopen. Bekendheid met en veiligheid in de groep hoeven niet telkens opnieuw gerealiseerd te worden. Daardoor kunnen, in elke leeftijdsfase weer andere, sociale vermogens ontplooid en beoefend worden. Vroegtijdige selectie en determinatie zijn uitgesloten;
- Het onderwijs is kunstzinnig. Het beleven van schoonheid en harmonie is voor het basisschoolkind een voorwaarde om zich innerlijk te verbinden met de door het onderwijs ontsloten aspecten van de wereld;
- De praktische beoefening van ambachtelijke vaardigheden (handwerk, tuinbouw, houtbewerking) is bij uitstek het middel waarmee de innerlijke motivatie voor werk en in bredere zin voor het deelnemen aan de samenleving gevoed wordt;
- Innerlijke motivatie staat tegenover externe motivatie. ([www.vrijescholen.nl](http://www.vrijescholen.nl))

Montessorischool: Vernieuwingsschool volgens de pedagogiek van Maria Montessori. Montessori (1870-1951) was een Italiaanse arts, die belangrijke ontdekkingen deed over de ontwikkeling en opvoeding van kinderen. De montessorionderwijsmethode is gebaseerd op individualisering, zelfwerkzaamheid en niet-cognitieve vakken en vertrekt vanuit de spontane bezigheid van het kind. Montessoribasisscholen zijn scholen zonder lessenrooster, zonder zittenblijven en zonder cijferbeoordelingssysteem. Kinderen blijven telkens drie jaar bij één leid(st)er. Centraal staan respect voor het kind, ontwikkeling van eigen verantwoordelijkheid en individuele begeleiding. (De Boer 2011, Smit, F., Vrieze, G. & J. van Kuijk 2005)

Jenaplanschool: Vernieuwingsschool gebaseerd op de ideeën van Peter Petersen (1854-1952). De basisprincipes van deze onderwijsvorm zijn:

- Elk mens is uniek en heeft het recht een eigen identiteit te ontwikkelen;
- Elk mens heeft voor het ontwikkelen van een eigen identiteit persoonlijke relaties nodig: met andere mensen, met de zintuiglijk waarneembare werkelijkheid en met de niet-zintuiglijk waarneembare werkelijkheid;
- Elk mens wordt steeds als totale persoon erkend en waar mogelijk ook zo benaderd en aangesproken;
- Elk mens wordt als een cultuurdrager en - vernieuwer erkend en waar mogelijk ook zo benaderd en aangesproken;

- Mensen moeten werken aan een samenleving die ieders unieke en onvervangbare waarde respecteert en die ruimte en stimulansen biedt voor ieders identiteitsontwikkeling;
- Mensen moeten werken aan een samenleving die zorgvuldig en met respect de natuurlijke en culturele hulpbronnen beheert en waarin rechtvaardig, vreedzaam en constructief met verschillen en veranderingen wordt omgegaan;
- De school is een relatief autonome coöperatieve organisatie van betrokkenen. Ze wordt door de maatschappij beïnvloed en heeft er zelf ook invloed op;
- In de school hebben de volwassenen de taak de voorgaande uitspraken over mens en samenleving tot (ped)agogisch uitgangspunt voor hun handelen te maken;
- In de school wordt de leerstof zowel ontleend aan de belevingswereld van de kinderen als aan de cultuurgoederen die in de maatschappij als belangrijke middelen worden beschouwd. Wereldoriëntatie neemt een centrale plaats in, met als basis ervaren, ontdekken en onderzoeken;
- In de school wordt het onderwijs vormgegeven door een ritmische afwisseling van de basisactiviteiten gesprek, spel, werk en viering;
- In de school vindt overwegend heterogene groepering van kinderen plaats, naar leeftijd en ontwikkelingsniveau, om het leren van en zorgen voor elkaar te stimuleren;
- In de school worden zelfstandig spelen en leren afgewisseld en aangevuld door gestuurd en begeleid leren. Dit laatste is expliciet gericht op niveauverhoging. In dit alles speelt het initiatief van de kinderen een belangrijke rol;
- In de school vinden gedrags- en prestatiebeoordeling van een kind zoveel mogelijk plaats vanuit de eigen ontwikkelingsgeschiedenis van dat kind en in samenspraak met hem;
- In de school worden verandering en verbeteringen gezien als een nooit eindigend proces. Dit proces wordt gestuurd door een consequente wisselwerking tussen doen en denken. ([www.jenaplan.nl](http://www.jenaplan.nl))

## Bijlage II: Vragenlijst

# Vragenlijst feedback op het domein

*Onderzoek naar de ervaringen met en behoeften aan feedback op het domein van De Werkplaats – In opdracht van het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht in samenwerking met De Werkplaats Kindergemeenschap.*

### Aan de leerlingen:

Voor je ligt een vragenlijst over het onderwerp **feedback in het domein**. De vragenlijst maakt deel uit van een onderzoek van de school dat in samenwerking met de Universiteit Utrecht wordt uitgevoerd. Het is de bedoeling dat we door jullie antwoorden een betere indruk krijgen van de manier waarop er nu in het domein feedback door medewerkers wordt gegeven en van de feedback die jullie nog graag zouden willen zien. (Let op: over feedback in de instructielessen wordt hier niets gevraagd.)

De vragenlijst is **anoniem**; er zullen geen persoonlijke gegevens van je gevraagd worden en je hoeft je naam er dus ook niet op te zetten. Probeer de vragenlijst dan ook **zo serieus mogelijk** in te vullen, dan kan de school van jullie resultaten gebruikmaken.

De vragenlijst bestaat uit bolletjes/vierkantjes die je moet inkleuren om het goede antwoord te geven. Doe dit zo duidelijk mogelijk: als je een fout maakt of bij nader inzien toch een ander antwoord wilt kiezen, zet je een kruisje door het foute antwoord en vul je het bolletje/vierkantje van je juiste keuze in.

*Voorbeeld:*

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> nooit	<input type="radio"/> niet mee eens
<input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> altijd	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> mee eens

Alvast bedankt voor het invullen,

Het onderzoeksteam

### A.

Ik ben een...

- jongen
- meisje

Ik zit in klas...

- H4A
- H4B
- H4C
- V4A
- V4B
- V4C

Leeftijd in jaren: .....jaar

Doe je dit jaar voor de tweede keer?

- ja
- nee

**B.** Geef bij de volgende stellingen / vragen aan of jij vindt dat de medewerker in het domein dit doet en of je wil dat de medewerker in het domein dit doet. Bij de vraag of medewerkers op het domein dit doen, geef je antwoord op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1 ervoor staat dat ze het nooit doen en vijf voor altijd.

**Vind jij dat de medewerkers dit doen?**

**altijd (5)**  
**meestal (4)**  
**soms (3)**  
**zelden (2)**  
**nooit (1)**

Bij de vraag of je wil dat medewerkers op het domein dit doen, geef je ook antwoord op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1 ervoor staat dat je het er niet mee eens bent en vijf voor dat je het er zeer mee eens bent.

**Wil je dat de medewerkers dit doen?**

**Helemaal mee eens (5)**  
**Mee eens (4)**  
**Niet mee eens, niet mee oneens (3)**  
**Mee oneens (2)**  
**Helemaal mee oneens (1)**

**De medewerker in het domein...**

<b>1. ...geeft aan waarom het belangrijk is een opdracht te maken.</b>	
Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> nooit <span style="margin-left: 200px;">altijd</span>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> niet mee eens <span style="margin-left: 150px;">mee eens</span>

<b>2. ... geeft feedback als we een fout hebben gemaakt in ons schoolwerk.</b>	
Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> nooit <span style="margin-left: 200px;">altijd</span>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> niet mee eens <span style="margin-left: 150px;">mee eens</span>

<b>3. ... geeft aan waarom we iets moeten leren.</b>	
Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> nooit <span style="margin-left: 200px;">altijd</span>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> niet mee eens <span style="margin-left: 150px;">mee eens</span>

<b>4. ... geeft aan waarom een antwoord goed of fout is.</b>	
Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> nooit <span style="margin-left: 200px;">altijd</span>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> niet mee eens <span style="margin-left: 150px;">mee eens</span>

**5. ... geeft tijdens het werken aan de hand van het resultaat tips hoe we ons werk kunnen verbeteren.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**6. ... geeft feedback op wat we verkeerd doen.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**7. ... geeft alleen tussentijds feedback als we daarom vragen.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**8. ... controleert of het werk aan de eisen van de opdracht voldoet.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**9. ... stemt de feedback af op elke leerling afzonderlijk.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**10. ... leert ons zelf te kijken of we aan alle eisen hebben voldaan die aan de opdracht worden gesteld.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**11. ... vergelijkt het werk merkbaar met hoe een leerling eerdere opdrachten heeft gemaakt.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**12. ... geeft feedback op resultaten, opdrachten en producten.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>



**13. ... geeft de feedback zo, dat werkers leren hoe ze iets kunnen aanpakken.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**14. ... geeft de feedback zo, dat werkers leren hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**15. ... geeft de feedback zo, dat werkers weten wat ze moeten doen om een voldoende te halen.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**16. ... vraagt aan werkers waarop ze zelf graag feedback willen hebben.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**17. ... legt uit waarom hij of zij iets goed of niet goed vindt.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**18. ... zegt tegen werkers wat al duidelijk beter ging dan eerder.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**19. ... geeft voorbeelden van hoe het beter kan.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**20. ... gaat na of werkers de feedback begrijpen en wat ze er van vinden.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**21. ... laat werkers met elkaar discussiëren over de feedback.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**22. ... gaat na of werkers de feedback gebruiken.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**23. ... let erop of werkers wel voldoende leren.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**24. ... praat met de werkers over hun vorderingen.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**25. ... praat met de werkers over hoe ze zich ontwikkelen.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**26. ... wil graag weten wat de werker interesseert.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**27. ... vraagt de werkers waarin ze beter willen worden.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**28. ... vraagt aan werkers hoe het met ze gaat.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**29. ... wil graag weten waar werkers goed in zijn.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**30. ... wil graag weten waar werkers moeite mee hebben.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**31. ... houdt de vorderingen en beoordelingen van de werkers merkbaar bij.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**32. ... kijkt hoe de werkers werken.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**33. Als we feedback krijgen begint de medewerker in het domein eerst met wat we goed hebben gedaan.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**34. Tijdens het werken geeft de medewerker in het domein feedback op de aanpak van de opdrachten van zijn vak.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**35. Als we feedback krijgen vertelt de medewerker in het domein wat we anders moeten doen.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**36. We krijgen achteraf feedback op het resultaat van een opdracht.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**37. We krijgen achteraf feedback op de aanpak van de opdracht.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
nooit <span style="float: right;">altijd</span>	niet mee eens <span style="float: right;">mee eens</span>

**38. Tussentijds geeft de medewerker in het domein aan de hand van het resultaat tips hoe we de aanpak kunnen verbeteren.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> nooit <span style="margin-left: 150px;">altijd</span>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> niet mee eens <span style="margin-left: 100px;">mee eens</span>

**39. Als een werker vast zit, probeert de medewerker in het domein te achterhalen waar dat door komt.**

Vind jij dat de medewerkers dit doen?	Wil je dat de medewerkers dit doen?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> nooit <span style="margin-left: 150px;">altijd</span>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> niet mee eens <span style="margin-left: 100px;">mee eens</span>

**40. Invliegers**

Invliegers zijn medewerkers die bij een ander team horen, maar ook in jouw team lesgeven. Als je een algemeen beeld in je hoofd probeert te maken van de invliegers in je team aan de ene kant, en de teamleden aan de andere kant, zijn er dan *grote verschillen* tussen deze twee groepen medewerkers in de manier waarop zij feedback geven?

1. Er zijn zo goed als geen verschillen tussen invliegers en teamleden.
2. Er zijn kleine verschillen tussen invliegers en teamleden.
3. Er zijn grote verschillen tussen invliegers en teamleden.

1. 0 2. 0 3. 0

**41.** Als je bij de vorige vraag hebt gekozen voor antwoord 2 (kleine verschillen) of antwoord 3 (grote verschillen), geef hieronder dan aan wat deze verschillen zijn.

---



---



---



---

**C.** Deze vragen gaan over hoe overtuigd je bent en hoeveel vertrouwen je hebt om efficiënt en succesvol te leren.

1. Ik denk dat ik een goede beoordeling ga halen voor de opdrachten die ik deze periode ga maken.

Helemaal niet voor mij
Helemaal waar voor mij

2. Ik heb er wel vertrouwen in dat ik de meeste opdrachten die ik voor mijn vakken krijg kan begrijpen, hoe moeilijk ze ook zijn.

Helemaal niet voor mij
Helemaal waar voor mij

3. De basisbegrippen van de vakken krijg ik in ieder geval onder de knie.

Helemaal niet waar voor mij Helemaal waar voor mij

4. Ik vertrouw erop dat ik ook de ingewikkelde onderwerpen kan begrijpen die aan de orde worden gesteld in de opdrachten bij mijn vakken.

Helemaal niet waar voor mij Helemaal waar voor mij

5. Ik ben vol vertrouwen dat ik mijn opdrachten en toetsen deze periode heel goed ga maken.

Helemaal niet waar voor mij Helemaal waar voor mij

6. Ik verwacht dat ik voor de opdrachten van mijn vakken makkelijk een voldoende beoordeling ga halen.

Helemaal niet waar voor mij Helemaal waar voor mij

7. Ik weet zeker dat ik de vaardigheden die ik bij opdrachten nodig heb, ga beheersen.

Helemaal niet waar voor mij Helemaal waar voor mij

8. Wanneer ik rekening houd met de eisen van opdrachten, de medewerkers en wat ik al kan en weet, dan weet ik zeker dat ik een goede beoordeling krijg voor mijn vakken.

Helemaal niet waar voor mij Helemaal waar voor mij

## **D.** *Waarom span je je in voor school?*

1. Omdat ik denk dat het werken aan opdrachten interessant is.

Helemaal niet waar voor mij Helemaal waar voor mij

2. Omdat het voor mijn eigen bestwil is.

Helemaal niet waar voor mij Helemaal waar voor mij



11. Omdat ik geen keuze heb.

Helemaal niet waar voor mij Helemaal waar voor mij

12. Ik weet het niet; ik zie niet wat het mij oplevert.

Helemaal niet waar voor mij Helemaal waar voor mij

13. Omdat ik me goed voel als ik aan school werk.

Helemaal niet waar voor mij Helemaal waar voor mij

14. Omdat ik denk dat schoolactiviteiten belangrijk voor me zijn.

Helemaal niet waar voor mij Helemaal waar voor mij

15. Omdat ik het gevoel heb dat ik het moet doen.

Helemaal niet waar voor mij Helemaal waar voor mij

16. Ik doe dit wel, maar ik weet niet zeker of het goed is om mee door te gaan.

Helemaal niet waar voor mij Helemaal waar voor mij

**Einde**

**Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst!**

### **Bijlage III: Analyse: Verschillen tussen jongens en meisjes**

Naast de analyses die we hebben uitgevoerd in ons onderzoek met de nadruk op de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen, hebben we gekeken of er verschillen bestaan tussen meisjes en jongens met betrekking tot de afhankelijke variabelen. Uit een statistische analyse bleek, dat deze verschillen niet waarneembaar zijn, wanneer we kijken naar de ervaren feedback (handelen nu) aan de hand van de resultaten van een MANOVA. Wanneer we kijken naar de verschillen tussen jongens en meisjes met betrekking tot hun ideaalbeeld/behoefte, blijken ze te verschillen met elkaar op alle afhankelijke variabelen: meisjes geven dus aan dat ze aan elke vorm van feedback meer behoefte hebben dan jongens.

Evelien Edelbroek, Robin Kemper, Rianne van Marlen, Daan Rossewij en Arnoud van Zoest zijn docenten-in-opleiding, respectievelijk voor het schoolvak Nederlands, maatschappijleer/maatschappijwetenschappen, biologie, Duits en nogmaals biologie aan het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht (COLUU). In het kader van hun opleiding tot eerstegraadsdocent verrichtten zij een onderzoek naar ervaringen met en behoeften aan feedback bij leerlingen van de 4<sup>e</sup> klassen van havo en vwo tijdens lessituaties van zelfstandig werken op hun stageschool. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek (PGO) en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.