

Wat vind je er zelf van?

Een beschrijvend onderzoek naar ervaringen en voorkeuren van jongens en meisjes van mondelinge, klassikale feedback



Praktijk Gericht Onderzoek
21 juni 2012

Margriet Hermans (3018482)
Susanne Kemps (3230171)
Aster Steijlen (3112195)
Lieneke Westerink (3007073)

Mentor: Felix van Vugt
Workshop leider: Jan Vermunt
Centrum voor Onderwijs en Leren
Universiteit Utrecht

Samenvatting

In een beschrijvend onderzoek zijn jongens en meisjes met elkaar vergeleken op basis van hun ervaringen met en voorkeuren voor de feedback die zij van hun vrouwelijke en mannelijke docenten ontvangen. Daarnaast zijn deze ervaringen en voorkeuren vergeleken met geobserveerde lessen. De ervaringen en voorkeuren van leerlingen zijn bevestigd via een interview. Door de verschillen tussen jongens en meisjes en binnen beide groepen zijn er weinig significante overeenkomsten tussen ervaringen en voorkeuren van leerlingen gevonden. Enkele ervaringen en voorkeuren bleken wel enige overeenkomst te vertonen met de geobserveerde lessituaties. Kritische kanttekeningen bij de interviews en observaties worden gegeven voor vervolgonderzoek.

Inleiding

Het geven van feedback is heel belangrijk in het onderwijs, omdat het de leerresultaten van leerlingen kan verbeteren. Een dergelijke stelling roept verschillende vragen op. Wat is feedback? Onder welke condities is het geven van feedback het meest effectief? Hoe wordt feedback ervaren door leerlingen? En zijn er verschillen tussen leerlingen bij het ontvangen van feedback?

Wat is feedback?

Feedback wordt door Hattie en Timperley (2007) gezien als informatie die wordt gegeven door een leraar, ouder, klasgenoot of deskundige, met betrekking tot aspecten van de prestaties of het begrip van iemand, in relatie met het doel dat bereikt moet worden. Volgens hen moet feedback informatie verschaffen die specifiek gerelateerd is aan de taak die, of het leerproces dat een gat vertoont tussen dat wat begrepen is en dat wat begrepen had moeten worden. Het is nauw verbonden aan het stellen van doelen, want het informeert leerlingen over de vorderingen die ze hebben gemaakt in de richting van het doel dat bereikt moet worden (Kamphuis & Vernooy, 2011). Deze informatie heeft als doel het verbeteren van de prestaties van leerlingen (Duijnhouwer, 2010).

Hattie en Timperley (2007) onderscheiden vier niveaus van feedback:

1. *Taakniveau*: de feedback heeft betrekking op het eindproduct van de taak. Is de taak goed uitgevoerd? Heeft de leerling de taak begrepen? Taakgerichte feedback wordt ook wel correctieve feedback genoemd. Taakgerichte feedback geeft aan hoe leerlingen presteren bij het werken aan een taak, dus of een antwoord correct is of niet, of hun gedrag acceptabel is of niet en of hun interpretatie goed is of niet. Het helpt leerlingen hun leerdoel te realiseren en het leergedrag beter te reguleren om zelf de gestelde doelen te bereiken.
2. *Procesniveau*: hierbij gaat het om feedback over de uitvoering van de taak. Hoe is het proces verlopen dat nodig is om de taak goed uit te kunnen voeren? Bij procesgerichte feedback gaat het specifiek over informatie over het onderliggende proces dat aan het uitvoeren van de taak ten grondslag ligt. Het gaat om de manier waarop de leerlingen gemaakte fouten opsporen, het leren van fouten en hoe de leerlingen bepaalde strategieën toepassen. Procesgerichte feedback is het meest zinvol wanneer de docent de leerling aanwijzingen geeft over de relatie inspanning – succes en over hun strategiegebruik.
3. *Zelfregulerend niveau*: de feedback betreft de aanpak van de leerling en de manier waarop de leerling zijn activiteiten reguleert en evalueert. Zelfregulerende feedback gaat over de manier waarop leerlingen hun taken monitoren, sturen, evalueren en activiteiten ondernemen om hun leerdoel te bereiken. Het is alleen effectief als het leerlingen overtuigt dat meer inspanning en aandacht tot de gewenste resultaten zullen leiden.

4. *Niveau van de persoon*: hier gaat het om de leerling als individu. Persoonsgerichte feedback is vaak niet op de taak gericht, maar op de persoon zelf. Het gaat hier om het prijzen van de leerling of het geven van een afkeurende reactie. Dit soort feedback komt het vaakst voor, terwijl het niet per se tot verbetering van de leerresultaten leidt. Dit is dan ook de reden dat de feedback gericht moet zijn op bijvoorbeeld de inspanning die de aanpak vroeg en de betrokkenheid van de leerling bij het uitvoeren van de taak.

Docenten moeten een beoordelingsmoment gebruiken om leerlingen feedback te geven op de eerste drie niveaus. Ze moeten hier niet alleen feedback geven over hoe goed ze een taak hebben gedaan, maar ook over welke strategieën ze zouden moeten gebruiken en over hun manier van omgang met de taak.

Het effect van feedback op leerlingresultaten

Effectieve feedback moet een bijdrage leveren aan het sluiten van de kloof tussen het actuele niveau en het gewenste niveau van de leerling. De effectiviteit van de feedback gegeven door de docent hangt af van de mate waarin feedback het reflectieve denken van de leerling stimuleert (Carless, 2006). Reflectief denken wordt door Mezirow (1991) gedefinieerd als een kritische en voorzichtige overweging van een bepaalde ervaring in relatie tot een andere situatie of vorige kennis. Het is een opzettelijke vorm van denken die leerlingen bewust maakt van hun leerproces en prestaties. Daarbij is het belangrijk om doelen aan te geven bij een taak. Zonder heldere doelen kan er moeilijk effectieve feedback worden gegeven en zal het effect van de feedback gering of zelfs negatief zijn. Het is dus van belang om het geven van feedback te combineren met het stellen van doelen (Hattie & Timperley, 2007). Carless (2006) vond in zijn onderzoek dat feedback negatief kan uitpakken wanneer de feedback niet specifiek en duidelijk genoeg is om zich te kunnen verbeteren, als de feedback moeilijk te begrijpen is en als de feedback het zelfvertrouwen op een negatieve manier beïnvloedt. Volgens Hattie (2003, zoals gerefereerd in Kamphuis & Vernooy, 2011) is een goede timing, vaak direct na het uitvoeren van de taak, effectief.

Uit onderzoek van Hattie (2009) blijkt dat het effect van door de leerkracht gegeven feedback groot is en dat het leerlingresultaten versterkt. Uit ditzelfde onderzoek blijkt dat feedback vooral effectief is als er informatie en aanwijzingen over de taakuitvoering worden gegeven. Alleen een 'Goed zo!' is niet voldoende, de feedback moet zo precies mogelijk zijn. Wat heeft de leerling precies zo goed gedaan? (Voerman & Faber, 2011). De docent moet zodoende dus ook inzien hoe en waarom leerlingen een bepaalde opdracht niet begrijpen en vervolgens moet hij de leerlingen helpen om het leerproces verbeteren. Ook wordt het effect van feedback bepaald door het moeilijkheidsniveau en de doelen van de taak. Het geven van feedback is het meest effectief als de doelen specifiek en uitdagend zijn en de taak niet te complex.

Hattie en Timperley (2007) merken in hun artikel op dat het belangrijk is om bij het geven van feedback aan leerlingen te vertellen hoe goed ze het hebben gedaan en hoe ze zich verbeterd hebben in vergelijking met toen het minder goed ging. Daarnaast kan niet positieve feedback toch ook effectief zijn. Leerlingen denken dat ze een taak goed hebben gemaakt, maar krijgen te horen dat dit niet het geval is. Dit kan door sommige leerlingen als een uitdaging worden opgevat. Door de eigen fouten in te zien, stellen de leerlingen hogere doelen voor zichzelf. Toch benadrukken Kamphuis en Vernooy (2011) dat vooral positieve feedback volharding en betrokkenheid van leerlingen tot gevolg heeft. Bij leerlingen met veel zelfvertrouwen is zowel positieve als negatieve feedback effectief, maar voor leerlingen met weinig zelfvertrouwen is het geven van positieve feedback cruciaal. Het prijzen van leerlingen blijkt weinig effectief te zijn voor het leerresultaat van een leerling. Toch blijkt uit onderzoek van Sharp (1985) dat leerlingen het wel waarderen.

Feedback is niet altijd effectief. Als leerlingen geen of een zwakke instructie krijgen, is er geen duidelijke richtlijn waarop feedback gegeven moet worden. Feedback is dus geen doel op zichzelf, maar nauw verbonden met de gegeven instructie door de docent.

Om feedback effectief te laten zijn, moet antwoord worden gegeven op drie vragen:

1. Wat is mijn doel? (feedup)
2. Hoe heb ik dat doel tot nu toe aangepakt? (feedback)
3. Wat ga ik verder doen om de doelen te kunnen realiseren? (feedforward)

De docent speelt een belangrijke rol in de beantwoording van deze vragen. Daarbij is het van belang dat de docent en de leerling(en) dezelfde doelen voor ogen hebben. Het beantwoorden van deze drie vragen zou moeten leiden tot een versterking van het leerproces en het verkleinen van de kloof tussen het actuele en gewenste niveau van de leerling(en).

Hattie en Timperley (2007) stellen ook dat geschreven commentaar effectiever kan zijn voor de leerresultaten van leerlingen dan het geven van cijfers. Het positieve effect van geschreven commentaar verdwijnt echter weer als dit gepaard gaat met een cijfer. Leerlingen zijn dan alleen nog maar gefocust op het cijfer en negeren het geschreven commentaar.

Een andere conditie die een rol speelt binnen de effectiviteit van feedback is het pedagogische klimaat in de klas. Een goede vertrouwensrelatie tussen de docent en de leerlingen is een voorwaarde voor het geven van goede feedback. Een positief pedagogisch klimaat moet ervoor zorgen dat leerlingen niet bang zijn om fouten te maken en docenten moeten goed luisteren naar de vragen van hun leerlingen. Het is belangrijk dat een docent weet hoe en wanneer het beste een bepaalde vorm van feedback gegeven kan worden. Carless (2006) stelt dat het ontbreken van betrokkenheid van leerlingen bij een taak niet tot betere resultaten leidt. Het is belangrijk dat docenten het zelfvertrouwen van leerlingen stimuleren. Feedback is vooral effectief als het

informatie biedt die zowel het zelfvertrouwen als het zelfsturend handelen versterkt.

Feedback, taak en motivatie

Naast een verbetering van de leerprestatie kan feedback bijdragen aan de motivatie van leerlingen (Duijnhouwer, 2010). Kluger en DeNisi (1996) stellen dat het effect van feedback op motivatie en prestaties afhangt van het proces waarop de feedback zich richt. Zij onderscheiden drie hiërarchische processen in hun Feedback Invention Theory, namelijk meta-taakprocessen, taak-motivatieprocessen en taak-leerprocessen. Bonouvrie (2011) heeft in haar onderzoek verschillende feedbackkenmerken gekoppeld aan de drie processen van Kluger en DeNisi. Deze feedbackkenmerken geven aan of de feedback wel of niet zal leiden tot motivatie en betere leerprestaties.

Meta-taakprocessen. Feedbackkenmerken die gekoppeld kunnen worden aan meta-taakprocessen zijn hard geformuleerde feedback, onbegrijpelijke feedback, een overweldigende hoeveelheid feedback, informatie over persoonlijke kenmerken en informatie over anderen (Bonouvrie, 2011). Deze feedbackkenmerken zijn niet gericht op de inhoud van de taak en leiden ertoe dat de aandacht van de taak wordt afgeleid.

Taak-motivatieprocessen. Feedbackkenmerken die zich richten op taak-motivatieprocessen zijn allereerst dat feedback voorzichtig geformuleerd wordt en begrijpelijk is. Daarnaast werkt het motiverend als de feedback verwijst naar de taak of de taakprestatie. Het is voor de motivatie van de leerling van belang dat de feedback hulp biedt, maar de controle bij de leerling legt en ook beslissingen aan de leerling overlaat. Ook hebben feedback die verbeterstrategieën aanreikt en feedback in de vorm van vragen een positieve invloed op de taakmotivatie en taakprestatie. Een derde kenmerk is progressiefeedback. Progressiefeedback biedt informatie over de prestatie in vergelijking met eerdere prestaties bij een vergelijkbare taak en richt daarom de aandacht op taak-motivatieprocessen. Tot slot werkt het motiverend voor leerlingen als de hoeveelheid feedback hanteerbaar is en de feedback snel wordt aangeboden.

Taak-leerprocessen. Bij feedback op taak-leerprocessen is het zo dat feedback gericht is op de taakaanpak of het taakproces. De feedback is dus niet alleen gericht op het resultaat, maar ook op de manier waarop de taak is aangepakt door de leerling. Ook feedback die verbeterstrategieën aanreikt, feedback in de vorm van vragen, uitleg en voorbeelden sluiten aan bij taak-leerprocessen. Deze feedbackkenmerken maken immers zeer specifieke, inhoudelijke feedback mogelijk en dragen daardoor bij aan het taakproces.

Kluger en DeNisi (1996) concluderen dat feedback gericht op taak-motivatieprocessen en taak-leerprocessen de effecten van feedback op leerprestaties verhogen en dat feedback gericht op meta-taakprocessen een negatief effect heeft op de prestaties van leerlingen.

Leerlingperceptie van feedback

Op elk moment dat een docent feedback geeft, kan de docent worden gezien als feedbackgever en de leerling als feedbackontvanger. De docent heeft een bepaalde bedoeling met de feedback en wil een boodschap met een bepaalde betekenis geven. De leerling zal deze boodschap (moeten) interpreteren (Sol & Stokking, 2009).

Aangezien het geven van feedback vaak als doel het verbeteren van prestaties bij en motivatie van leerlingen heeft, is het belangrijk te bekijken hoe leerlingen de ontvangen feedback ervaren. Percepties vormen de manier waarop leerlingen feedback van docenten interpreteren en kunnen zowel een positieve als negatieve invloed hebben op de manier waarop de leerling reageert op de feedback. Het is belangrijk dat leerlingen positieve percepties hebben over de geschreven en verbale feedback die ze ontvangen, omdat de feedback alleen dan effectief kan zijn.

De perceptie van iemand op elke willekeurige feedback en de mate waarin diegene dit accepteert of afwijst, hangt af van de relatieve impact die de feedback zal hebben op de zelfperceptie van die persoon (Befort & Rickard, 2003). Felson (1985, zoals gerefereerd in Befort & Rickard, 2003) suggereert dat feedback de meeste invloed heeft in omgevingen waar de status van een persoon heel erg afhangt van de meningen van anderen, zoals omgevingen waar men populair wil zijn.

In het artikel van Van der Schaaf, Baartman, Prins, Oosterbaan en Schaap (2011) komt naar voren dat feedbackdialogen positieve percepties van leerlingen op de feedback kunnen versterken. Als leerlingen een gesprek kunnen voeren met hun docent, waarin de docent feedback geeft aan de leerlingen, kan dit leiden tot een positieve perceptie van de ontvangen feedback. Schaaf en collega's onderzochten het verschil in effect van feedback op de percepties van leerlingen met én zonder feedbackdialoog met de docent. Het blijkt dat leerlingen die daadwerkelijk een gesprek voeren met hun leraar de ontvangen feedback nuttiger vinden dan leerlingen die dit gesprek niet voeren.

Leerlingen vinden het lastig om onderscheid te maken tussen verschillende soorten feedback. Volgens Voerman en Faber (2011) zijn leerlingen snel geneigd feedback op specifiek gedrag op dat moment of op een specifieke taak te betrekken op de eigen persoon. Hierbij is het interactieproces tussen leerlingen en docent van groot belang, omdat dit kan voorkomen dat leerlingen de feedback op zichzelf als persoon betrekken.

Voerman en Faber (2011) gaan in hun artikel in op Didactisch Coachen. Dit is een vorm van interactie tussen leerling en docent, waarbij de docent feedback aan de leerling geeft én tevens vragen stelt om het reflectieproces te bevorderen. De bedoeling van de werkwijze is niet alleen om het leren te bevorderen, maar bovendien de motivatie van de leerling te vergroten. De leerling verwerft inzicht in zijn eigen leerproces en zichzelf met behulp van Didactisch Coachen.

Het is belangrijk om tijdens het geven van feedback de gemoedstoestand van leerlingen aan

de orde te stellen en leerlingen te leren met hun gevoelens om te gaan. Daarnaast is het vooral belangrijk om leerlingen bewust te maken van hun kwaliteiten (Lagerwerf & Korthagen, 2006). Als leerlingen weten welke kwaliteiten ze hebben, helpt hen dit om oplossingen te vinden voor de problemen die ze tegenkomen.

De relatie tussen docenten en leerlingen is ontzettend belangrijk. Didactisch Coachen kan gebruikt worden om een relatie met een leerling op te bouwen, waarin wederzijds vertrouwen en openheid kenmerkend worden. Hierbij is het van belang dat de docent nagaat op welke manier de gegeven feedback door de leerling wordt ontvangen. Positieve feedback werkt alleen leerbevorderend als de feedback ook daadwerkelijk positief binnenkomt bij de leerling. De docent bewaakt zodoende hoe de leerling reageert op de feedback en wat er gebeurt met zijn 'leerstand'. Ondersteuning en uitdaging door de docent leert leerlingen om te gaan met emoties die feedback kan oproepen (Voerman & Faber, 2011). Door leerlingen bewust te maken van en te wijzen op wat ze al goed doen, kan ervoor gezorgd worden dat leerlingen een positiever zelfbeeld krijgen en dat hun motivatie vergroot (Bos & Voerman, 2011).

Uit het onderzoek van Sol, Stokking en Vermunt (2009) blijkt dat leerlingen over het algemeen tevreden zijn over de feedback die ze van hun docenten ontvangen. De leerlingen in dit onderzoek vonden de feedback duidelijk, terecht, leerzaam en bruikbaar. Daarentegen signaleerden zij wel dat het accent vaak ligt op wat goed is of gaat en zien ze minder procesgerichte dan resultaatgerichte feedback. Het kan zijn dat leerlingen zelf meer gericht zijn op resultaatgerichte feedback, omdat ze bevestiging willen dat ze iets goed doen. Hierdoor is het mogelijk dat de procesgerichte feedback daardoor minder wordt opgemerkt. Bij het geven van betekenis door een leerling aan verkregen feedback kunnen kenmerken van de taak, de prestatie, de feedbackgever en de context daarop invloed uitoefenen. De invloed van deze kenmerken kan zowel objectief als subjectief worden waargenomen en ervaren door de ontvanger (Sol & Stokking, 2009). Bij het interpreteren van feedback zullen dergelijke kenmerken van de taak, de prestatie, de feedbackgever en de context in de ogen van de ontvanger vaak min of meer één geheel vormen met de feedback zelf.

De feedbackontvanger zelf oefent ook een grote invloed uit op de betekenis die aan feedback wordt gegeven. Ontvangers van feedback verschillen onderling op allerlei kenmerken. Zo is de *cognitieve capaciteit* van de ontvanger een belangrijke variabele bij het waarnemen en interpreteren van feedback. Daarnaast kunnen ook *voorkeuren* het effect van feedback meebepalen. Sommige leerlingen willen bijvoorbeeld graag feedback van een ander ontvangen, terwijl anderen een voorkeur hebben voor feedback die door henzelf gegenereerd wordt (Herold & Fedor, 2003). Voor leerlingen die feedback van een ander ontvangen is het belangrijk dat er externe feedback beschikbaar is, terwijl leerlingen die liever zelf feedback genereren geneigd zijn meer waarde aan hun eigen oordeel te hechten dan aan het oordeel van iemand anders. Tot slot spelen ook *affectieve*

processen een rol en dan met name als de feedback negatief is. Ilgen en Davis (2000) stellen dat een leerling zich bewust moet worden dat een specifieke prestatie wel of niet voldoet aan bepaalde standaarden, om zich te kunnen verbeteren. Docenten moeten dus aangeven aan leerlingen dat een bepaalde prestatie niet goed is.

Ontvangers van negatieve feedback kiezen allereerst of ze afhaken of dat ze hun prestatie willen verbeteren. Daarna kiezen ze of zij verbetering willen bereiken door hun inzet te verhogen of door hun aanpak te veranderen (Ilgen & Davis, 2000). Ontvangers zullen zich alleen richten op verbetering als ze het gevoel hebben dat ze hier zelf invloed op kunnen uitoefenen. Processen van causale attributie spelen hierbij een belangrijke rol. Leerlingen die hun falen namelijk toeschrijven aan omstandigheden of aan eigenschappen van zichzelf die zij toch niet kunnen veranderen, zullen er niet toe komen zich (opnieuw) in te zetten. In hun feedback kunnen docenten invloed uitoefenen op de attributies van hun leerlingen, door te benadrukken dat de taak echt kan worden geleerd.

Naast processen van causale attributie is het belangrijk welk doel leerlingen nastreven. Gaat het leerlingen om een betere prestatie in termen van vergelijking met andere leerlingen, of willen ze de taak zelf beter onder de knie krijgen? Leerlingen met een prestatie-oriëntatie verbeteren zich minder of minder snel dan leerlingen met een oriëntatie op leren. Docenten kunnen tevens invloed uitoefenen op de doeloriëntaties van leerlingen. Dit kan gedaan worden door in de omschrijving van de taak het leren van kennis en vaardigheden centraal te stellen en niet het feit dat leerlingen worden beoordeeld en dat leerlingen daarbij onderling kunnen worden vergeleken (Sol & Stokking, 2009).

Een ander affectief proces is het vertrouwen van de leerling dat hij de taak kan leren en kan uitvoeren. Self-efficacy is zowel (mede-) oorzaak als gevolg van het eigen presteren. De eerste prestatie op een (nieuwe) taak vormt het startpunt van een 'performance history' en elke volgende prestatie zal worden waargenomen en beoordeeld in het licht van de eerdere prestatie(s). Een laatste voorbeeld van een affectief proces dat door bepaalde feedback kan worden beïnvloed, doet zich voor als een feedbackgever met zijn feedback duidelijk controle lijkt te willen uitoefenen op het denken en het gedrag van de feedbackontvanger. De ontvanger kan zich aangetast voelen in zijn behoefte aan autonomie (Deci & Ryan, 2000).

De manier waarop feedback wordt ingepast in de 'affectieve boekhouding' van de feedbackontvanger is dus vrij cruciaal (Sol & Stokking, 2009). Docenten moeten bij het geven van feedback een balans zien te vinden tussen aan de ene kant het confronteren van de ontvanger met een negatief oordeel en deze zelf verantwoordelijkheid laten nemen voor het nog onvoldoende presteren en aan de andere kant de ontvanger behoeden voor te sterke aantasting van het zelfvertrouwen.

Uit onderzoek van Nease, Mudgett en Quiñones (1999) blijkt dat mensen met een hoge self-

efficacy herhaalde negatieve feedback minder accepteren dan mensen met een lage self-efficacy, terwijl mensen met een lage self-efficacy herhaalde positieve feedback minder accepteren. Volgens de consistentietheorie houden mensen namelijk graag vast aan hun bestaande zelfbeeld en verwerpen hierdoor feedback die hier niet mee strookt. De versterkingstheorie zegt daarentegen dat mensen hun zelfbeeld graag willen versterken en dus positieve feedback eerder zullen accepteren en negatieve feedback zullen proberen te vermijden, omdat die bedreigend is voor hun zelfachting. Dauenheimer, Stahlberg en Petersen (1999) concluderen dat de consistentietheorie vooral van toepassing is op cognitieve reacties op feedback en de versterkingstheorie op affectieve reacties.

Verschillen tussen meisjes en jongens

Omdat leerlingen onderling verschillen, is het mogelijk dat er ook verschillen zijn in de manier waarop leerlingen feedback geven, ontvangen en percipiëren. Een specifiek onderscheid tussen leerlingen is dat op basis van geslacht. Jongens en meisjes ontwikkelen zich heel verschillend en er komen recentelijk geluiden op om aan deze verschillen aandacht te schenken (zie o.a. Woltring, 2003). Woltring (2003) beschrijft in zijn artikel dat veel mannen ergens in hun ontwikkeling zijn blijven hangen en dat veel niet-gelukkige mannen materiële compensatie gebruiken als copingmechanisme voor stress en ongenoegen. Het disfunctioneren van veel jongens is veel sterker in beeld gekomen door de emancipatie van meiden (vooral in het onderwijs) en het wegvallen van klassieke patronen van socialisatie en sociale controle, in tegenstelling tot de kwaliteiten van jongens. Denk aan kwaliteiten als hun lust tot concreet handelen en experimenteren, prestatiegerichte wedijver, nieuwsgierigheid, zoeken naar concrete oplossingen, fysiek in de wereld staan en creativiteit in beweging en muziek.

Volgens Woltring (2003) is het belangrijk dat scholen leerlingen bewegingsvrijheid geven. Als een school met veel vrouwelijke docenten voornamelijk een cognitief-emotionele en verbaal-emotionele cultuur heeft en als jongens niet in hun deels eigen ontwikkelingstaken en –stadia begrepen worden, dan kunnen de kwaliteiten van sommige jongens niet tot uiting komen, waardoor de jongens onrust gaan stoken, ongeproportioneerd gedrag laten zien en zich destructief gaan afzetten tegen klasgenoten en docenten. Bij andere jongens blijven de kwaliteiten onderontwikkeld, wat kan leiden tot depressieve klachten of agressief gedrag.

Uit hetzelfde artikel van Woltring (2003) blijkt dat jongens in de interactie met opvoeders en leerkrachten veel meer aandacht krijgen dan meisjes, maar dat deze opvallend vaak negatief van toon is, namelijk corrigerend met een ondertoon van ergernis. Jongens moeten aan de ene kant constant stil zitten en proberen netjes te schrijven, veel luisteren en praten en aan de andere kant krijgen ze teveel vrije ruimte die ze nog niet zelf kunnen structureren, waardoor ze ongewenst gedrag gaan vertonen. Hier volgt weer negatieve feedback op en zo begint de cirkel weer van voor af

aan. Deze negatieve feedback maakt school voor sommige jongens tot een kwelling. Jongens willen veel meer beweging en ruimte voor experimenteren binnen duidelijke grenzen. Jongens vragen om contactrijk onderwijs en een heldere structuur. Meisjes beschikken al eerder over 'zelfreguleringsvaardigheden' en hoeven minder energie kwijt in het klaslokaal. Het kan zijn dat jongens in hun ontwikkeling worden geforceerd.

Feedback blijkt meer invloed te hebben op meisjes dan op jongens. Een gemeenschappelijk stereotype is dat meisjes meer goedkeuring vragen aan anderen voor hun bekwaamheden dan jongens doen en dat daardoor allerlei soorten feedback meer invloed hebben op meisjes (Befort & Rickard, 2003). Een andere uitleg is dat meisjes gevoeliger zijn voor non-verbale communicatie en beter zijn in het opvangen van aanwijzingen van goed- of afkeuring (Hall, 1984). Jongens zijn daarentegen minder gevoelig voor feedback en accepteren selectief positieve feedback en weigeren negatieve feedback. Meisjes zien de relevantie van alle vormen van feedback in.

Roberts en Nolen-Hoeksema (1994) hebben onderzoek gedaan naar de verschillen in percepties van mannen en vrouwen. Zij concludeerden dat verschillen tussen sekses op feedback het gevolg zijn van verschillende percepties over de informatieve waarde van feedback: vrouwen hebben meer aandacht voor feedback, zowel voor positieve als negatieve feedback, omdat ze het relevanter en informatiever vinden dan mannen. In dit onderzoek van Roberts en Nolen-Hoeksema werd gekeken naar universitaire studenten in de Verenigde Staten. In dit onderzoek zal worden gekeken naar jongere mensen, namelijk naar leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs, en de manier waarop zij feedback ervaren.

Relevantie

Met dit onderzoek is getracht meer inzicht te krijgen in de kwaliteit en waarde van feedback gegeven door docenten aan leerlingen. Dit is van belang, omdat het verbeteren van feedback aan leerlingen veel kan betekenen voor de verbetering van de dagelijkse onderwijspraktijk. De docent is een belangrijke schakel in de kwaliteit van onderwijs en speelt een cruciale rol bij het leerproces van de leerling. Feedback is hierin belangrijk, omdat het docenten een mogelijkheid geeft om in te spelen op verschillen tussen leerlingen. Ook kan de docent leerlingen tijdens het geven van feedback duidelijk maken wat er wel en niet goed is gegaan en wat de leerling zoal geleerd heeft. Voor beginnende docenten is inzicht in het geven van effectieve feedback aan zowel jongens als meisjes van belang, opdat hen vroegtijdig juiste feedbackstrategieën aangeleerd kunnen worden. Bovendien is het voor beginnende docenten vaak lastig om rekening te houden met de heterogeniteit in de klas. De onderzoeksresultaten kunnen een stap vormen op weg naar het begeleiden van leerprocessen op maat als onderdeel van goed docentschap.

Naast deze relevantie van het onderzoek voor beginnende docenten past het ook binnen (landelijke) initiatieven om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. In het actieplan leraar-2020 van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011) werden initiatieven aangekondigd om de kwaliteit van de docent te verhogen, waarbij een nadruk op professionalisering geconstateerd kan worden. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen bijdragen aan de professionalisering van docenten door de vergroting van het inzicht in feedbackprocessen. Bovendien kunnen leerlingen baat hebben bij meer toegesneden feedback waarmee zij een duidelijker beeld kunnen krijgen van hun eigen leerproces. Het leerrendement zal hoger zijn, wat betekent dat onderwijs effectiever en efficiënter kan worden. Het hoogst haalbare doel van de resultaten van dit onderzoek zou zijn dat er zowel door docenten als door leerlingen meer geleerd kan worden in dezelfde – of zelfs minder – tijd.

Vraagstelling

Zoals hierboven is beschreven kan feedback zowel een positief als een negatief effect hebben op leerlingprestaties en -motivatie. Binnen het onderwijs is het van belang om feedback zodanig te geven dat een prestatie zoveel mogelijk verbeterd wordt (Duijnhouwer, 2010). De perceptie op feedback blijkt anders te zijn voor mannen en vrouwen (Roberts & Nolen-Hoeksema). Daarom is het van belang om te achterhalen welke verschillen er in het Nederlandse voortgezet onderwijs bestaan tussen jongens en meisjes. Om het effect van feedback nog verder te specificeren, wordt ook gekeken of het geslacht van de docent invloed heeft op de perceptie van de leerling. Om bovenstaande te onderzoeken, is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

In hoeverre sluiten ervaringen en voorkeuren van jongens en meisjes van mondelinge, klassikale feedback die gegeven wordt door mannelijke en vrouwelijke docenten aan op de situatie in de klas tijdens een les?

Naast de hoofdvraag worden de volgende deelvragen onderscheiden:

1. In hoeverre is er verschil tussen mondelinge, klassikale feedback die wordt gegeven door vrouwelijke docenten en door mannelijke docenten?
2. In hoeverre is er verschil in de voorkeuren van jongens en meisjes voor mondelinge, klassikale feedback?
3. In hoeverre bestaat er verschil tussen jongens en meisjes in de ervaring van mondelinge, klassikale feedback die gegeven wordt door vrouwelijke docenten en mondelinge, klassikale feedback die gegeven wordt door mannelijke docenten?

4. In hoeverre is er verschil tussen de ervaringen van jongens en meisjes, de voorkeuren van jongens en meisjes en de situatie in de klas tijdens de lessen van mannelijke en vrouwelijke docenten?

Hypothesen

Via empirisch onderzoek is getracht deze onderzoeksvragen te beantwoorden. De verwachting daarbij was dat mannen en vrouwen op een andere manier feedback geven, omdat zij ook verschillende percepties hebben over de informatieve waarde van feedback (Roberts en Nolen-Hoeksema 1994). Daarnaast werd verwacht dat jongens de feedback van mannelijke docenten als leerzamer en prettiger ervaren en dat meisjes de feedback van vrouwelijke docenten leerzamer en prettiger vinden. De hypothese was daarom dat zowel meisjes als jongens verschil zullen ervaren in de feedback die wordt gegeven door mannelijke en vrouwelijke docenten. Roberts en Nolen-Hoeksema (1994) stellen dat vrouwen een andere perceptie hebben van de informatieve waarde van feedback dan mannen. Er werd tot slot verwacht dat feedback leerzamer en prettiger is wanneer de perceptie van de informatieve waarde van feedback overeenkomt voor de feedbackgever en –ontvanger.

Variabelen

Binnen dit onderzoek zijn enkele variabelen te onderscheiden. Het geslacht van de docent en de leerling zijn twee constante variabelen. De voorkeuren en ervaringen van de leerlingen over de feedback die door de docent wordt gegeven zijn twee andere variabelen. Binnen deze voorkeuren en ervaringen wordt gekeken naar vier verschillende onderdelen van feedback, namelijk het object van de feedback (gedrag, persoon, product of proces), het positieve of negatieve karakter van de feedback, de directe of reflectieve aard (wat vind je ervan?) van de feedback en of de feedback precies of algemeen is.

Context

Het onderzoek wordt uitgevoerd op een openbare school voor vmbo/havo/vwo in het midden van het land. Op deze school wordt al enige tijd onderzoek gedaan naar jongens- en meisjesachtige leerstijlen. De klassen waarin het onderzoek naar jongens- en meisjesachtige leerstijl wordt uitgevoerd zijn twee vmbo/havo/vwo uitstelkeuzeklassen. Als gevolg hiervan wordt dit onderzoek uitgevoerd in de havo/vwo uitstelkeuzeklas.

Methode

Respondenten

In dit onderzoek hebben 26 leerlingen en zes docenten geparticipeerd. Alle leerlingen kwamen uit een tweede klas en zaten in dezelfde uitstelkeuzeklas voor havo/vwo. De leerlingen uit deze klas en de docenten die de leerlingen lesgeven, participeren ook in onderzoeken van de schoolonderzoeker. Daarom zijn zowel de leerlingen als docenten gewend aan onderzoekers in de klas. De klas bestaat uit zestien jongens en tien meisjes. De leeftijd van de leerlingen varieert van dertien tot vijftien jaar (gemiddeld 14,3 jaar). Van de zes docenten die zijn geobserveerd is de helft vrouw. De vrouwelijke docenten doceren Frans, Duits en handvaardigheid. De mannelijke docenten geven Engels, drama en Nederlands.

Design & procedure

In het onderzoek zijn leerlingen geïnterviewd en lessen geobserveerd. Het afnemen van de interviews is gebeurd tijdens de geobserveerde lessen. Leerlingen werden een voor een uit de les gehaald voor een interview van ongeveer tien minuten. Door middel van het afnemen van interviews is getracht de voorkeuren en ervaringen van leerlingen over de feedback van hun docenten te achterhalen. Op basis van observaties is getracht de lespraktijk in beeld te krijgen. Daarnaast zijn de resultaten uit de interviews en observaties met elkaar vergeleken.

Instrumenten

De interview- en observatieschema's zijn terug te vinden als bijlagen bij dit onderzoeksplan (zie bijlage 1 en 2). Beide schema's zijn gebaseerd op bovenstaand theoretisch kader en op de vragenlijst van Sol en Stokking (2009, p. 167). Beide instrumenten richten zich op het object van de feedback (gedrag, persoon, product of proces). Daarnaast wordt gekeken in welke mate er positieve en negatieve feedback, directe of reflectieve (wat vind je ervan?) feedback en precieze of algemene feedback gegeven wordt. In het interviewschema is daarnaast het geslacht van de docent toegevoegd aan de vragen.

Analyse

Bij de analyse van de verschillende deelvragen zijn percentages en frequenties berekend om te kijken in hoeverre deze overeenkomen. Bij de analyse van de resultaten van deelvraag 4 is gebruik gemaakt van het statistiekprogramma SPSS. Voor de verschillende deelvragen zijn eerst percentages en frequenties berekend. Er is gekozen voor het berekenen van deze resultaten, omdat deze gegevens

beschrijvend zijn voor het antwoord op de deelvraag. Deze resultaten zijn weergegeven in diverse tabellen. Daarnaast zijn er voor de resultaten bij deelvraag 4 verschillende chi-square-toetsen uitgevoerd. Er is gekozen voor deze statistische toets, omdat er sprake is van variabelen op nominaal meetniveau. De verschillende variabelen, als positieve of negatieve feedback en precieze of algemene feedback, omvatten alleen enkele categorieën die niet oplopen in hoeveelheid. De cijfers bij deze variabelen staan enkel voor labels (Field, 2005). Zoals Field beschrijft kunnen gegevens die in categorieën zijn opgedeeld, niet normaal verdeeld zijn. Daardoor worden parametrische toetsen uitgesloten.

Bij de chi-square toets zijn twee belangrijke aannames (Field, 2005). Deze toets mag niet gebruikt worden voor herhaalde metingen. In dit onderzoek is geen sprake van herhaalde metingen. De tweede aanname is dat de verwachte frequenties groter moeten zijn dan vijf, want anders treedt er een vermindering van de statistische power op. Een mogelijk bestaand effect wordt dan niet gevonden. Indien de verwachte frequentie niet groter is dan vijf, wordt uitgeweken naar een Fisher's Exact Test. Als SPSS het resultaat van de Fisher's Exact Test weergaf, is deze gebruikt als resultaat.

Resultaten

Per deelvraag worden de resultaten besproken. In de tabellen staan de percentages met daarachter de frequentie genoemd.

Deelvraag 1. In hoeverre is er verschil tussen mondelinge, klassikale feedback die wordt gegeven door vrouwelijke docenten en door mannelijke docenten?

Het aantal feedbackmomenten bleek sterk te verschillen per geobserveerde docent. Het kleinste aantal geobserveerde feedbackmomenten in een les is 24, het grootste aantal geobserveerde momenten in een les is 85. In totaal werden 305 feedbackmomenten geobserveerd, waarvan 112 in lessen die gegeven werden door mannelijke docenten en 193 in lessen van vrouwen. In tabel 1 valt het op dat de vrouwelijke en mannelijke docenten vooral directe feedback geven. Tabel 2 toont aan dat wanneer de vrouwelijke en mannelijke docenten mondelinge, klassikale feedback geven deze ongeveer even vaak positief als negatief van aard is.

Tabel 1.

Hoeveelheid direct/zelf nadenken

	Vrouwen	Mannen
Direct	83,3% (160)	91,8% (101)
Zelf nadenken	16,7% (32)	8,2% (9)

Tabel 2.

Hoeveelheid positief/negatief

	Vrouwen	Mannen
Positief	49,5% (94)	45,4% (49)
Negatief	44,7% (85)	53,7% (58)
Combinatie	5,8% (11)	0,9% (1)

Tabel 3.

Hoeveelheid precies/algemeen

	Vrouwen	Mannen
Precies	68,9% (131)	73,8% (79)
Zelf nadenken	31,1% (59)	23,4% (25)
Combinatie	-	2,8% (3)

Tabel 4.

Hoeveelheid opdracht/gedrag/aanpak/persoon

	Vrouwen	Mannen
Opdracht	28,5 (55)	33,9% (38)
Gedrag	35,2 (68)	28,6% (32)
Aanpak	33,2 (64)	33,9% (38)
Persoon	1,0 (2)	0,9% (1)
Gedrag+proces	2,1 (4)	1,8% (2)
Product+persoon	-	0,9 (1)

In tabel 3 valt het op dat wanneer de vrouwelijke en mannelijke docenten mondelinge, klassikale feedback geven deze vaak precies van aard is. Uit tabel 4 valt op te maken dat wanneer de vrouwelijke docenten feedback geven dit meestal gericht is op opdracht, aanpak of gedrag. Wanneer

de mannelijke docenten feedback geven, is dit meestal gericht op aanpak of gedrag. Feedback op de persoon wordt door zowel de vrouwelijke als de mannelijke docenten niet vaak gegeven.

Deelvraag 2. In hoeverre is er verschil in de voorkeuren van jongens en meisjes voor mondelinge, klassikale feedback?

De helft van de meisjes en het grootste deel van de jongens vindt feedback het leerzaamst als deze negatief van aard is, zoals te zien is in tabel 5. Uit deze tabel blijkt ook dat zowel onder meisjes als jongens de grootste groep het fijner vindt als feedback positief van aard is. Tabel 6 laat zien dat zowel jongens als meisjes precieze feedback zowel leerzamer als fijner vinden dan algemene feedback. Zowel meisjes als jongens geven aan dat ze het meest leren van feedback die er voor zorgt dat ze zelf moeten nadenken. Beide groepen geven echter ook aan dat zij het fijner vinden om directe feedback te krijgen (zie tabel 7).

Tabel 5.

Voorkeur mondelinge, klassikale feedback positief/negatief

	Meisjes		Jongens	
	Leerzaamst	Fijnst	Leerzaamst	Fijnst
Positieve feedback	50,0% (6)	75,0% (9)	21,4% (3)	78,6% (11)
Negatieve feedback	50,0% (6)	8,3% (1)	78,6% (11)	21,4% (3)
Beide	-	16,7% (2)	-	-

Tabel 6.

Voorkeur mondelinge, klassikale feedback precies/algemeen

	Meisjes		Jongens	
	Leerzaamst	Fijnst	Leerzaamst	Fijnst
Precies	91,7% (11)	83,3% (10)	100% (14)	64,3% (9)
Algemeen	8,3% (1)	16,7% (2)	-	21,4% (3)
Combi	-	-	-	14,3% (2)

Tabel 7.

Voorkeur mondelinge, klassikale feedback direct/zelf nadenken

	Meisjes		Jongens	
	Leerzaamst	Fijnst	Leerzaamst	Fijnst
Direct	16,7% (2)	66,7% (8)	28,6% (4)	71,4% (10)
Zelf nadenken	83,3% (10)	33,3% (4)	64,3% (9)	28,6% (4)
Verskillend	-	-	7,1% (1)	-

Tabel 8.

Voorkeur mondelinge, klassikale feedback opdracht/gedrag/persoon/aanpak

	Meisjes		Jongens	
	Leerzaamst	Fijnst	Leerzaamst	Fijnst
Opdracht	50,0% (6)	16,7% (2)	7,1% (1)	21,4% (3)
Gedrag	8,3% (1)	8,3% (1)	14,3% (2)	7,1% (1)
Persoon	-	16,7% (2)	7,1% (1)	7,1% (1)
Aanpak	41,7% (5)	50,0% (6)	71,4% (10)	42,9% (6)
Anders	-	8,3% (1)	-	21,4% (3)

Uit tabel 8 blijkt dat meisjes aangeven veel te leren van feedback op een opdracht en van feedback op aanpak. Een grote meerderheid van de jongens vindt feedback op de aanpak het leerzaamst. Zowel meisjes als jongens vinden aanpak het fijnste onderwerp om feedback op te krijgen.

Zoals blijkt uit tabel 9 geven jongens aan dat zij het meeste leren van feedback van mannelijke docenten. Meisjes zijn het niet eens over wie er de leerzaamste feedback geven.

Tabel 9.

Leerzaamste, mondelinge, klassikale feedback mannelijke/vrouwelijke docenten

	Meisjes	Jongens
Mannelijke docenten	50% (6)	64,3% (9)
Vrouwelijke docenten	50% (6)	35,7% (5)

Deelvraag 3. In hoeverre bestaat er verschil tussen jongens en meisjes in de ervaring van mondelinge, klassikale feedback die gegeven wordt door vrouwelijke docenten en mondelinge, klassikale feedback die gegeven wordt door mannelijke docenten?

Uit tabel 10 blijkt dat het grootste deel van zowel de meisjes als de jongens aangeeft dat mondelinge, klassikale feedback door vrouwelijke docenten vooral positief van aard is. Daarnaast geven de meeste meisjes aan dat feedback die wordt gegeven door mannelijke docenten vooral negatief is. Ook de jongens constateren meer negatieve dan positieve feedback bij hun mannelijke docenten.

Tabel 11 laat zien dat de helft van de meisjes vindt dat de feedback van hun vrouwelijke docenten precies van aard is. De andere helft van de meisjes spreekt dit tegen. Ook de feedback van mannelijke docenten wordt door de helft van de meisjes als precies en door de andere helft van de meisjes als algemeen van aard beoordeeld. Uit tabel 11 blijkt dat de meeste jongens de feedback van vrouwelijke docenten vooral precies vindt. De feedback van mannelijke docenten wordt door een meerderheid van de jongens als algemeen ervaren.

Tabel 10.

Ervaring mondelinge, klassikale feedback positief/negatief¹

	Meisjes		Jongens	
	Vrouwen	Mannen	Vrouwen	Mannen
Positieve feedback	66,7% (8)	25% (3)	78,6% (11)	35,7% (5)
Negatieve feedback	33,3% (4)	75% (9)	7,1% (1)	57,1% (8)
Allebei	-	-	14,3% (2)	7,1% (1)

Tabel 11.

Ervaring mondelinge, klassikale feedback precies/algemeen²

	Meisjes		Jongens	
	Vrouwen	Mannen	Vrouwen	Mannen
Precieze feedback	50% (6)	50% (6)	71,4% (10)	21,4% (3)
Algemene feedback	50% (6)	50% (6)	21,4% (3)	57,1% (8)
Allebei	-	-	7,1% (1)	21,4% (3)

¹ Voor de definitie van positief/negatief zie de inleiding.

² Ibidem.

Tabel 12.

Rangorde ervaring onderwerpen van feedback³

	Meisjes		Jongens	
	Vrouwen	Mannen	Vrouwen	Mannen
Aanpak	28,3%	27,5%	28,6%	26,4%
Opdracht	25,8%	30,8%	25,0%	28,6%
Gedrag	24,2%	30,0%	24,3%	30,7%
Persoon	21,7%	11,7%	22,1%	14,3%

Tabel 13.

Ervaring mondelinge feedback direct/zelf nadenken

	Meisjes		Jongens	
	Vrouwen	Mannen	Vrouwen	Mannen
Direct	66,7% (8)	33,3% (4)	57,1% (8)	35,7% (5)
Zelf nadenken	33,3% (4)	66,7% (8)	42,9% (6)	57,1% (8)

Uit tabel 12 blijkt dat zowel jongens als meisjes het idee hebben dat hun vrouwelijke docenten ongeveer evenveel feedback geven op de aanpak als op de opdracht, gedrag en de persoon. Jongens en meisjes zijn het er over eens dat mannelijke docenten vooral feedback geven op de aanpak, de opdracht en het gedrag. Mannelijke docenten geven weinig feedback op de persoon volgens zowel jongens als meisjes.

Tabel 13 laat zien dat zowel jongens als meisjes vinden dat vrouwelijke docenten voornamelijk directe feedback geven en dat mannelijke docenten voornamelijk feedback geven die leerlingen zelf laat nadenken. Uit de tabel blijkt dat meisjes een groter verschil tussen mannelijke en vrouwelijke docenten ervaren dan jongens.

Deelvraag 4. In hoeverre is er verschil tussen de ervaringen van jongens en meisjes, de voorkeuren van jongens en meisjes en de situatie in de klas tijdens de lessen van mannelijke en vrouwelijke docenten?

Om de ervaringen, voorkeuren en situaties in de klas te kunnen vergelijken, is de data in staafdiagrammen weergegeven. De betekenis van de afkortingen in de staafdiagrammen wordt genoemd in tabel 14. Indien er een significante overeenkomst is gevonden, wordt dit vermeld.

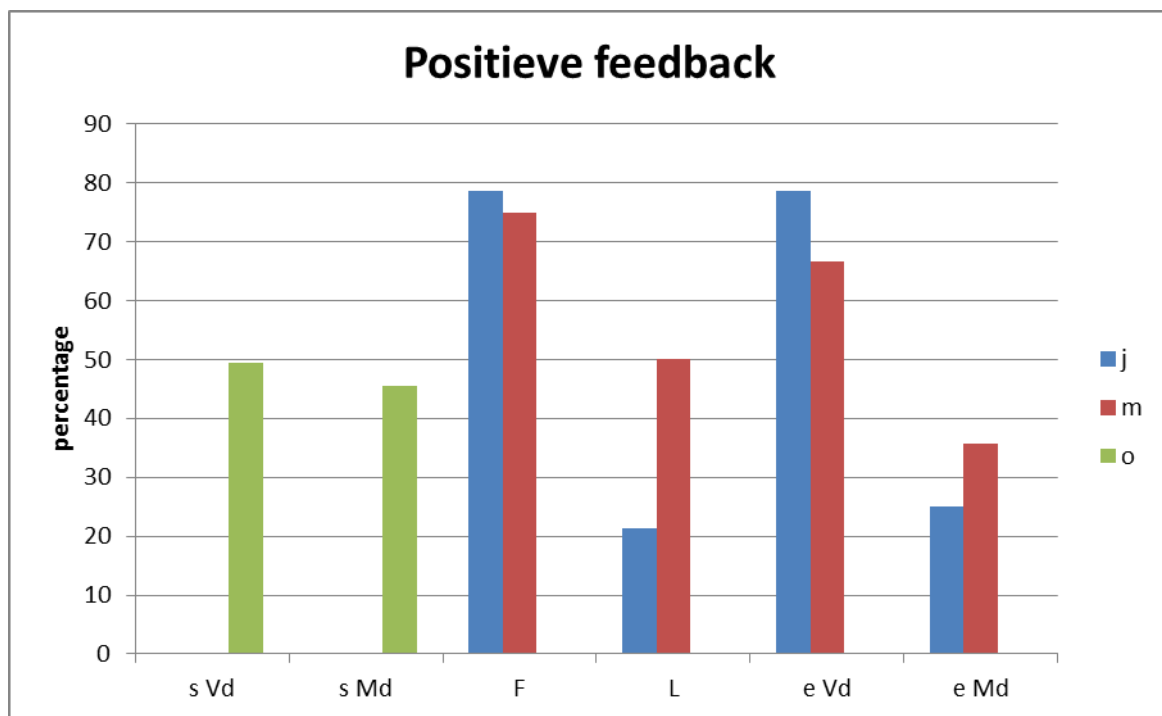
³ Zie bijlage 3 voor tabel I t/m IV voor weergave totstandkoming tabel 12.

Tabel 14.

Legenda staafdiagrammen

Afkorting	Betekenis
s	Situatie in de klas
Vd	Vrouwelijke docenten
Md	Mannelijke docenten
F	Fijnst
L	Leerzaamst
e Vd	Ervaringen met vrouwelijke docenten
e Md	Ervaringen met mannelijke docenten
j	Jongens
m	Meisjes
o	Onderzoeker

Positieve en negatieve feedback



Figuur 1. *Positieve feedback*

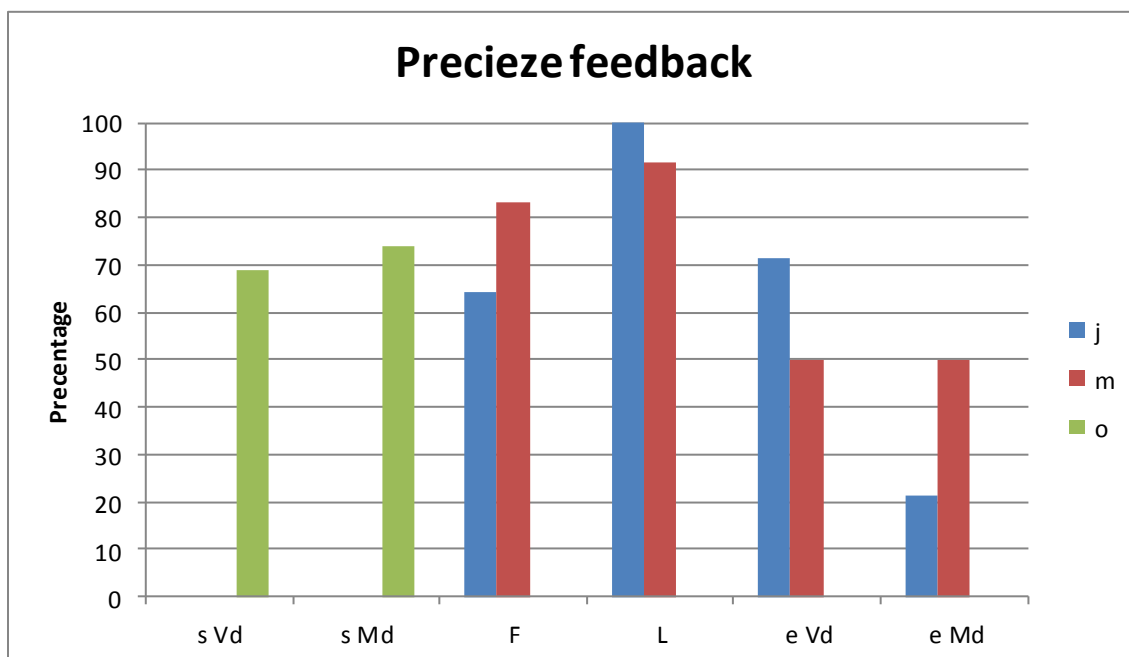
Op het gebied van positieve en negatieve feedback blijkt er een significante samenhang te zijn tussen feedback die jongens het leerzaamst vinden en de ervaring van jongens met feedback die wordt gegeven door mannelijke docenten ($\chi^2 (2) = 6.87, p = .03$). Bij de vergelijking van de feedback die jongens het fijnst vinden en hun ervaringen, blijkt geen significante samenhang te zijn, maar wel een tendens ($\chi^2 (2) = 5.09, p = .08$).

Opvallend is dat een grote meerderheid van de jongens en de meisjes aangeeft dat vrouwelijke docenten voornamelijk positieve feedback geven, terwijl een meerderheid van de jongens en de meisjes zegt dat mannelijke docenten voornamelijk negatieve feedback geven.

Meisjes geven aan dat vrouwen meer positieve feedback geven dan in de lessen is geobserveerd. Hoewel mannelijke docenten ongeveer net zoveel positieve feedback als negatieve feedback geven, hebben meisjes het idee dat de mannen vooral feedback geven op wat er niet goed gaat. Jongens geven aan dat de feedback van vrouwelijke docenten veel vaker positief van aard is dan is geobserveerd in de lessen. Verder geven jongens aan dat feedback van mannelijke docenten ongeveer de helft van de tijd negatief van aard is. Dit komt aardig overeen met de observaties.

De helft van de meisjes vindt positieve feedback het leerzaamst. De andere helft vindt negatieve feedback het leerzaamst. Een meerderheid van de jongens geeft aan negatieve feedback het leerzaamst te vinden. Een meerderheid van de meisjes en jongens vindt het fijner om positieve feedback te krijgen dan negatieve feedback. Uit observaties blijkt dat zowel vrouwelijke als mannelijke docenten ongeveer evenveel positieve feedback als negatieve feedback geven.

Precieze en algemene feedback

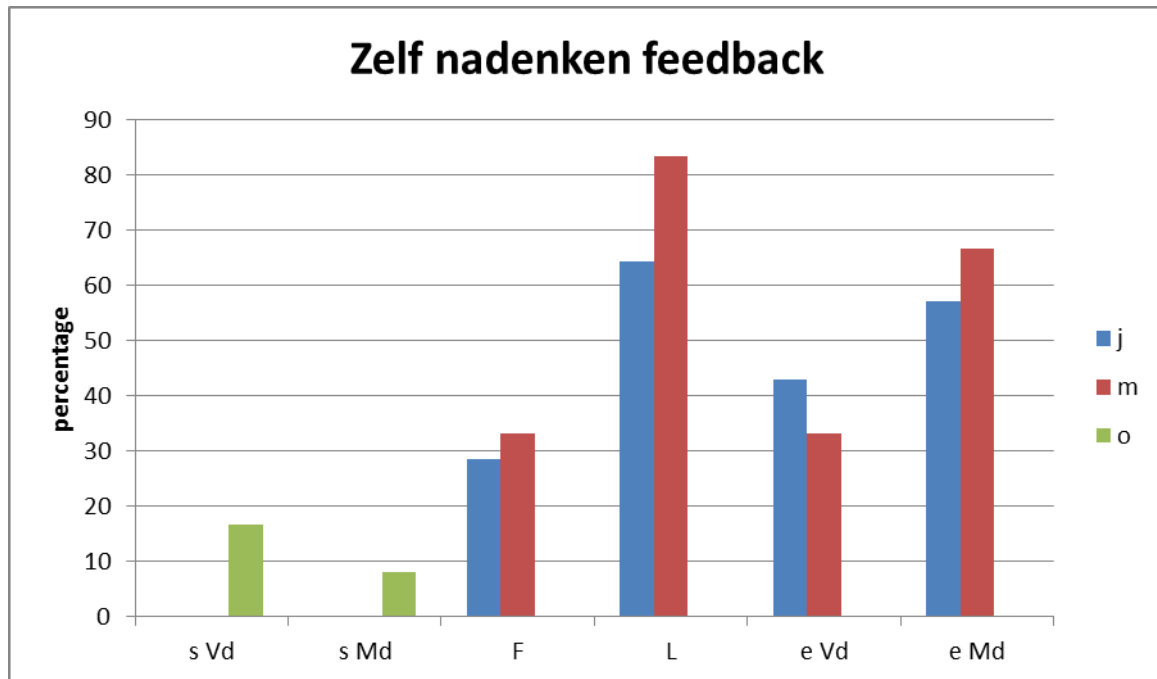


Figuur 2. Precieze feedback

Meisjes geven aan dat de feedback die door vrouwelijke en mannelijke docenten wordt gegeven algemener is dan blijkt uit observaties. Jongens ervaren dat de mannelijke docenten vooral algemene feedback geven, wat niet overeenkomt met observaties. Er is een redelijke overeenkomst tussen de door jongens ervaren en de geobserveerde mate van precieze feedback van vrouwelijke docenten.

Alle jongens en vrijwel alle meisjes geven aan dat zij het meest van feedback leren als deze precies van aard is. Het grootste deel vindt deze vorm van feedback ook het fijnst. Bij alle docenten blijkt uit observaties dat de feedback vooral precies wordt gegeven.

Directe en zelf nadenken feedback



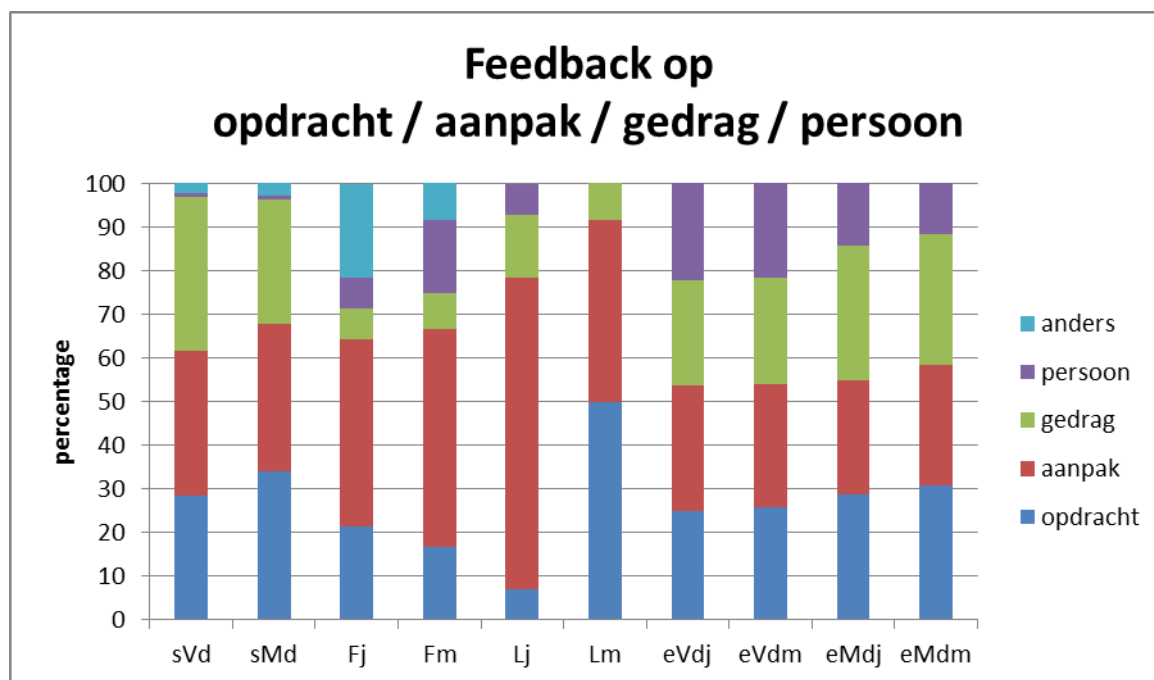
Figuur 3. *Zelf nadenken feedback*

Bij de mannelijke docenten geeft 57,1% van de jongens aan dat er vooral zelf nadenken feedback wordt gegeven. 64,3% geeft aan dit ook als het leerzaamst te zien. Deze overeenkomst blijkt significant te zijn ($\chi^2(4) = 14.35, p < .05$).

Zowel meisjes als jongens geven aan dat mannelijke docenten feedback geven waarbij de leerlingen zelf moeten nadenken. Uit observaties blijkt echter dat mannelijke docenten vooral directe feedback geven. Vrouwelijke docenten geven volgens jongens en meisjes vooral directe feedback. Uit de observaties blijkt dat dit in nog sterkere mate het geval is dan dat leerlingen ervaren.

Meisjes en jongens geven aan dat zij feedback waarbij ze zelf moeten nadenken als leerzaamst zien, maar dat zij directe feedback fijner vinden.

Objecten van feedback



Figuur 4. Objecten van feedback

Meisjes vinden feedback op de opdracht of op de aanpak het leerzaamst. Een meerderheid van de jongens geeft aan feedback op de aanpak het leerzaamst te vinden. Beide groepen geven aan het meest te leren van feedback op de aanpak, maar zijn erg verdeeld in hun ervaringen van het onderwerp waarop feedback wordt gegeven.

Meisjes geven aan van hun vrouwelijke docenten ongeveer evenveel feedback te krijgen op aanpak, opdracht, gedrag en persoon. Vrouwelijke docenten blijken echter vooral feedback te geven op gedrag, aanpak en opdracht en vrijwel niet op de persoon.

Meisjes hebben het idee dat ze van mannelijke docenten vooral feedback krijgen op opdracht, gedrag en aanpak en in mindere mate op de persoon. Uit de observaties blijkt dat mannelijke docenten de meeste feedback geven op opdracht en aanpak.

Jongens denken van hun vrouwelijke docenten ongeveer evenveel feedback te krijgen op aanpak, opdracht, gedrag en persoon en van hun mannelijke docenten vooral feedback te krijgen gedrag, opdracht en aanpak. Uit de observaties blijkt dat zowel mannelijke als vrouwelijke docenten ongeveer evenveel feedback geven op aanpak, opdracht en gedrag, maar vrijwel geen feedback geven op de persoon.

Zowel jongens als meisjes hebben een andere ervaring wat betreft het object van de feedback dan dat werd geobserveerd. De voorkeuren komen wel meer overeen met de observaties.

Conclusie en Discussie

Deelvraag 1. In hoeverre is er verschil tussen mondelinge, klassikale feedback die wordt gegeven door vrouwelijke docenten en door mannelijke docenten?

Zowel mannelijke als vrouwelijke docenten geven vooral directe feedback. Mannelijke docenten geven relatief gezien meer directe feedback dan vrouwelijke docenten. Bij creatieve vakken wordt meer feedback gegeven die uitnodigt tot zelf nadenken dan bij de talen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat bij creatieve vakken meer ruimte is voor het denkproces, aangezien de creatieve groei van de leerling belangrijk is. Bij het analyseren van de data is geen rekening gehouden met de verschillende vakken. Bij het zoeken naar verklaringen is hier echter wel naar gekeken. In vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden of de hoeveelheid directe feedback significant afhankelijk is van het vak.

Bij alle docenten is de feedback ongeveer even vaak positief als negatief van aard. De onderlinge verschillen tussen de groep mannelijke docenten en de groep vrouwelijke docenten zijn groter dan de verschillen tussen de percentages van mannelijke en vrouwelijke docenten. Dit kan verklaard worden doordat hoe je bent als docent meer toe te schrijven is aan je persoonlijkheid dan aan geslacht.

Alle docenten geven meer precieze dan algemene feedback. Dit komt overeen met Voerman en Faber (2011) die aangeven dat docenten het hoe en waarom van feedback inzichtelijk moeten maken. Bij de vier objecten waarop feedback gegeven kan worden, blijkt dat mannelijke en vrouwelijke docenten voornamelijk feedback geven op gedrag, aanpak en opdracht. Er wordt weinig feedback gegeven op de persoon. Deze vorm van feedback is dan ook de minst constructieve vorm, aangezien een leerling niet direct iets kan veranderen aan zijn of haar persoonlijkheid (Hattie & Timperley, 2007). De resultaten sluiten niet aan bij het onderzoek van Hattie en Timperley (2007) waaruit bleek dat de meeste feedback juist wordt gegeven op de persoon. Het zou kunnen zijn dat de definitie van feedback op de persoon die gebruikt wordt door Hattie en Timperley niet overeenkomt met de definitie van Sol en Stokking (2009) die in dit onderzoek is gebruikt.

Deelvraag 2. In hoeverre is er verschil in de voorkeuren van jongens en meisjes voor mondelinge, klassikale feedback?

De helft van de meisjes en het grootste deel van de jongens vindt feedback het leerzaamst als deze negatief van aard is. Een meerderheid bij de meisjes en jongens vindt het fijner als feedback positief

is. Dit kan verklaard worden doordat het voor leerlingen prettiger kan zijn om te horen wat er goed gaat, maar dat het ook leerzaam kan zijn om te horen wat verbeterd kan worden.

Zowel jongens als meisjes vinden precieze feedback leerzamer en fijner dan algemene feedback. Dit kan worden verklaard doordat leerlingen bij precieze feedback een beter beeld krijgen van hoe iets beter zou kunnen dan bij algemene feedback.

Een meerderheid van de jongens geeft aan dat zij het meeste leert van feedback van mannelijke docenten. Dit komt overeen met de gestelde hypothese. Meisjes zijn het niet eens over wie er de leerzaamste feedback geeft. De verwachting was dat meisjes een voorkeur zouden hebben voor de feedback van vrouwelijke docenten, omdat vrouwen een andere perceptie hebben van de informatieve waarde van feedback dan mannen (Roberts & Nolen-Hoeksema, 1994).

Deelvraag 3. In hoeverre bestaat er verschil tussen jongens en meisjes in de ervaring van mondelinge, klassikale feedback die gegeven wordt door vrouwelijke docenten en mondelinge, klassikale feedback die gegeven wordt door mannelijke docenten?

Een meerderheid van de jongens en meisjes vindt dat feedback die gegeven wordt door vrouwelijke docenten voornamelijk positief van aard is. Een grote meerderheid van de meisjes en een kleine meerderheid van de jongens geeft aan dat feedback van mannelijke docenten voornamelijk negatief is. Uit de literatuur blijkt dat jongens minder gevoelig zijn voor feedback, positieve feedback selectief accepteren en negatieve feedback weigeren. Meisjes zien de relevantie van alle vormen van feedback in (Hall, 1984). Dit kan verklaren waarom de meisjes meer overeenkomen in hun ervaringen van positieve en negatieve feedback dan jongens. Het kan zijn dat een deel van de jongens vooral de positieve feedback selecteert en de negatieve feedback afstoot.

Zowel jongens als meisjes vinden dat hun vrouwelijke docenten ongeveer even vaak feedback geven op de opdracht, aanpak, gedrag en persoon. Ook dit staat in contrast met onderzoek van Hattie en Timperley (2007), waaruit blijkt dat feedback op de persoon het vaakst voorkomt, terwijl dit niet blijkt uit de ervaringen van de leerlingen. Zoals ook in deelvraag één is aangegeven, zou het kunnen zijn dat de definitie van feedback op de persoon die gebruikt wordt door Hattie en Timperley niet overeenkomt met de definitie van Sol en Stokking (2009) die in dit onderzoek is gebruikt. In het onderzoek van Sol en Stokking kwam naar voren dat leerlingen signaleerden dat zij minder vaak procesgerichte feedback ontvangen dan resultaatgerichte feedback. In dit onderzoek geven de leerlingen juist aan dat er evenveel aandacht wordt besteed aan het proces als aan het resultaat.

Deelvraag 4. In hoeverre is er verschil tussen de ervaringen van jongens en meisjes, de voorkeuren van jongens en meisjes en de situatie in de klas tijdens de lessen van mannelijke en vrouwelijke docenten?

Mannelijke docenten geven ongeveer evenveel positieve feedback als vrouwelijke docenten. Dit komt niet overeen met de ervaringen van leerlingen. Hun ervaring is dat vrouwelijke docenten vooral positieve feedback en mannelijke docenten vooral negatieve feedback geven. Blijkbaar blijft de positieve feedback die vrouwelijke docenten geven en de negatieve feedback die mannelijke docenten geven beter hangen.

Leerlingen geven duidelijk aan meer te leren van precieze feedback dan van algemene feedback. Daarnaast zijn hun ervaringen dat er meer algemene feedback wordt gegeven dan precieze feedback. Hoewel uit de observaties blijkt dat er al veel precieze feedback gegeven wordt, kan hier in trainingen voor docenten extra aandacht aan besteed worden.

Meisjes zien feedback waarbij zij zelf moeten nadenken als leerzaamst, maar niet als fijnst. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zij bij directe feedback meteen horen wat goed of fout is en hier dus niet eerst zelf over na hoeven te denken. Dit zou fijner kunnen zijn voor de leerlingen (omdat het hen minder denkwerk kost), maar het is leerzamer voor hen om er eerst zelf over na te denken (Herold & Fedor, 2003).

Opvallend is dat de ervaringen van leerlingen van directe en zelf nadenken feedback niet overeenkomen met de observaties. Uit de observaties blijkt dat zowel mannelijke als vrouwelijke docenten vooral directe feedback geven, terwijl leerlingen het gevoel hebben dat met name mannelijke docenten vooral zelf nadenken feedback geven. Er is slechts bij drie mannelijke docenten geobserveerd. Het zou kunnen zijn dat de andere mannelijke docenten van de leerlingen wel veel zelf nadenken feedback geven. Bovendien zou het kunnen zijn dat de zelf nadenken feedback zo effectief is, dat deze feedback beter blijft hangen bij de leerlingen.

Aangezien zowel jongens als meisjes zelf nadenken feedback het leerzaamst vinden, maar deze vorm van feedback in het klaslokaal nog weinig voorkomt, kunnen docenten hier op getraind worden.

Meisjes vinden vooral feedback op de opdracht of de aanpak het leerzaamst. Jongens geven aan het meest te leren van feedback op de aanpak. Deze vormen van feedback blijken in de praktijk ook vaak gegeven te worden. De ervaringen komen minder overeen met de observaties. Leerlingen ervaren veel feedback te krijgen op de persoon, terwijl dit in de praktijk weinig blijkt te gebeuren. Waarschijnlijk hebben leerlingen onbewust de definitie gebruikt zoals die wordt gegeven door Hattie en Timperley (2007) en zodoende gedrag en persoon samen genomen.

Hoofdvraag. In hoeverre sluiten ervaringen en voorkeuren van jongens en meisjes van mondelinge, klassikale feedback aan op de situatie in de klas tijdens de les?

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat er niet altijd een eenduidig beeld van leerlingen bestaat wat betreft hun ervaringen en voorkeuren van feedback. Er zijn tussen de jongens en meisjes verschillen gevonden in hun ervaring met en voorkeur van feedback, maar ook onderling in deze twee groepen leerlingen. Er zijn enkele indicatoren van feedback waar een aansluiting tussen de ervaring van de leerling en de situatie in de klas is. Maar de ervaringen blijken niet één-op-één aan te sluiten bij het totaalbeeld van de situatie in de klas.

Ook bij de voorkeuren van leerlingen ontbreekt een eenduidig beeld. Er zijn enkele onderdelen van feedback die goed aansluiting vinden, bijvoorbeeld bij precieze feedback die leerlingen leerzaam vinden. Maar er zijn ook enkele onderdelen die minder goed aansluiten bij de voorkeuren van leerlingen.

De gevonden verschillen in aansluiting van de ervaringen en geobserveerde situatie enerzijds en de voorkeuren en de klassensituatie anderzijds kunnen verklaard worden door de verschillen tussen de ervaringen en voorkeuren. Voor sommige leerlingen heeft wat zij ervaren namelijk niet hun voorkeur. Zij krijgen bijvoorbeeld liever vooral positieve feedback in plaats van een combinatie van positieve en negatieve feedback. Een extra complicerende factor zit in de meting van de voorkeuren van leerlingen. Zij konden aangeven wat ze het fijnst en leerzaamst vinden. Echter, deze twee voorkeuren hoeven niet overeen te komen. Veel leerlingen gaven aan directe feedback het fijnst te vinden, terwijl ze vinden dat feedback waarbij ze zelf moeten nadenken leerzamer is.

Discussie over methoden

Interviews

Achteraf bleek dat de drie interviewers op verschillende manieren hebben geïnterviewd, namelijk door enkel de vragen van het interviewschema te stellen of door te vragen en verheldering te bieden. Hierdoor is alleen gekeken naar de directe antwoorden op de vragen. Deze verschillende interviewmethoden maken het onderzoek minder betrouwbaar. Als aanbeveling voor vervolgonderzoek geldt dan ook dat er één interviewer aangewezen moet worden of dat er duidelijkere afspraken rondom het afnemen van het interview moeten worden gemaakt. Eén interviewer had het idee dat leerlingen de theorie rondom feedback niet altijd goed begrepen. Voor beter begrip van de leerlingen is een iets uitgebreidere uitleg van feedback aan het begin van het interview nuttig.

Aan leerlingen is gevraagd om de onderwerpen waarop feedback wordt gegeven (opdracht, proces, gedrag, persoon) in een rangorde te zetten. Bovendien gaven zij aan welke van de vier zij het

leerzaamst en fijnst vinden. Hierbij werd niet gevraagd naar een rangorde, waardoor de ervaringen en voorkeuren niet te vergelijken zijn.

Leerlingen werden gevraagd naar de frequentie van feedback van hun docenten (van veel te weinig tot veel te veel). De vraag combineert daarmee de ervaring van leerlingen met de voorkeur van leerlingen en geeft daardoor geen specifiek antwoord op de deelvragen. Om deze reden is er besloten deze vragen niet mee te nemen bij de analyse van de data.

Ten slotte is wel gevraagd welke feedback, van vrouwelijke of mannelijke docent, door de leerlingen als leerzaamst wordt gezien. Daarbij mist echter de vraag wat zij het fijnst vinden.

Observaties

Het aantal feedbackacties per les dat door de drie observanten werd waargenomen, bleek sterk uiteen te lopen (24 tot 85 acties per les). Hier zijn meerdere verklaringen voor. Ten eerste kan het betekenen dat de observanten niet precies hetzelfde hebben verstaan onder een mondelinge, klassikale feedbackactie. De uitleg “alle feedbackacties die van achterin de klas te horen zijn” kan onder meer beïnvloed worden door het geluidsniveau van de klas en de mate van zelfstandig werken tijdens een les. Een mogelijke oplossing voor dit probleem is om in vervolgonderzoek enkel frontaal gegeven feedback te observeren.

Daarnaast bleek ook het verschil tussen positieve en negatieve feedback een knelpunt in de observaties. Positieve feedback kan geïnterpreteerd worden als feedback op wat er goed gaat, als positief geformuleerde feedback of beiden. De observanten wisselden hierin en vooraf gemaakte afspraken bleken niet duidelijk genoeg. Om dit knelpunt, zowel als dat van de feedbackacties, weg te nemen, kan er gekozen worden voor één observant, een uitgebreidere bespreking over de interpretatie van de observatiepunten of een dubbele observatie waarbij twee observanten gelijktijdig observeren en nadien hun bevindingen bespreken.

Tevens is het schoolvak van invloed. Er is geobserveerd bij talen en creatieve vakken. In deze lessen wordt gebruik gemaakt van andere werkvormen waarbij de mate van mondelinge, klassikale feedback sterk uiteen kan lopen. De werkvormen hebben ook invloed op het object van de feedback. Bij een mondelinge overhoring ligt de nadruk op feedback op de opdracht, terwijl er bij zelfstandig werken meer nadruk ligt op de aanpak. Een aanbeveling is om meer lessen van elke docent te observeren, zodat een meer gemiddeld beeld naar voren komt.

Steekproef

De gehouden steekproef is relatief klein, waardoor de representativiteit niet erg groot is. Voor de uitgevoerde chi-square test geldt daarnaast dat bij een kleine steekproef mogelijke significante effecten niet worden gevonden. Bovendien is het lastig om sterke conclusies uit de resultaten te

trekken voor de feedback die docenten moeten geven aan hun leerlingen om aan te sluiten bij hun voorkeuren. Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen een grotere steekproef te nemen.

In toekomstig onderzoek moet daarnaast gekeken worden naar de respondenten. Onderzoekers moeten nagaan in hoeverre leerlingen kunnen aangeven wat leerzaam voor hen is. En in hoeverre zij kunnen aangeven wat voor soort feedback wordt gegeven en niet zijn beïnvloed door bijvoorbeeld de feedback uit de afgelopen drie lessen.

Referenties

- Befort, C.A., & Rickard, K.M. (2003). Gender Similarities in Response to Figure-Size Feedback in a Selected Nonclinical Population. *Sex Roles, 49*(1/2), 71-80.
- Bonouvrie, N. (2011). *De Invloed van Docentgedrag op de Kwaliteit van Reflectie van Leerling in het Voortgezet Onderwijs*. Masterthesis Universiteit Utrecht.
- Bos, W., & Voerman, L. (2011). "Goed zo!" is onvoldoende... Wat wel? Over feedback waar leerlingen iets mee kunnen (2). Stichting Didactisch Coachen.
- Carless, D. (2006). Different perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education, 31* (2), 219-233.
- Dauenheimer, D., Stahlberg, D., & Peteren, L.-E. (1999). Self-discrepancy and elaboration of self-conceptions as factors influencing reactions to feedback. *European Journal of Social Psychology, 29*, 725-739.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11* (4), 227-268.
- Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback Effects on Students' Writing*. Utrecht: Dutch Interuniversity Centre for Educational Research.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Londen / Thousand Oaks / New Delhi: SAGE Publications.
- Hall, J. A. (1984). *Nonverbal sex differences*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77* (1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *The power of feedback*. Auckland: Faculty of Education, University of Auckland.
- Herold, D.M., & Fedor, D.B. (2003). Individual differences in feedback. Propensities and training performance. *Human Resource Management Review, 13*, 675-689.
- Ilgen, D.R., & Davis, C.A. (2000). Bearing bad news: reactions to negative performance feedback. *Applied Psychology: An International Review, 49* (3), 550-565.
- Kamphuis, E. & Verwooy, K. (2011). Feedback geven, een sterke leerkrachtvaardigheid. *Basisschool management, 07/11*, 4-8.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin, 119*, 254-284.
- Lagerwerf, B., & Korthagen, F. (2006). *Een leraar van klasse*. Soest: Boom Lemma Uitgevers.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2011). *Actieplan Leraar 2020*. Kamerstuk 23 mei 2011. Den Haag: Rijksoverheid.
- Nease, A.A., Mudgett, B.O., & Quiñones, M.A. (1999). Relationships among feedback sign, self-efficacy, and acceptance of performance feedback. *Journal of Applied Psychology, 84* (5), 806-814.
- Roberts, T. A., & Nolen-Hoeksema, S. (1994). Gender comparisons in responsiveness to others' evaluations in achievement settings. *Psychology of Women Quarterly, 18*, 221–240.
- Schaaf, van der M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A. & Schaap, H. (2011). Feedback Dialogues That Stimulate Students' Reflective Thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI:10.1080/00313831.2011.628693
- Sharp, P. (1985). Behaviour modification in the secondary school: A survey of students' attitudes to rewards and praise. *Behavioral Approaches with Children, 9*, 109–112.
- Sol, Y., & Stokking, K. (2009) *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken: interactie tussen docenten leerlingen in het Voortgezet Onderwijs*, Volume 74 van Vormgeving van leerprocessen, IVLOS. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Sol, Y., Stokking, K., & Vermunt, J. (2009). *Mondelinge feedback bij het verwerken aan een taak: docentgedrag, docentcognities en leerlingpercepties*, Paper voor de Onderwijs Research Dagen op 27-29 mei 2009 te Leuven, Thema Lerarenopleiding en Leraarsgedrag.
- Voerman, L. & Faber, F. (2011). *"Goed zo!" is onvoldoende – Over feedback waar leerlingen iets mee kunnen*. Stichting Didactisch Coachen.
- Woltring, L. (2003). Jongenspedagogiek? Opvoeden met gevoel voor sekseverschillen. *Pedagogiek, 23*(3), 175-181.

Bijlagen

Bijlage 1

Interviewschema

Datum:

Les:

Docent:

Algemeen

Introductie interview (anonimiteit, duur)

Geboortejaar:

Geslacht: jongen / meisje

Klas: 2A / 2D

Niveau volgend jaar: vmbo-tl / havo / vwo

Uitleg wat is feedback

1. Geven je mannelijke docenten vooral feedback op wat er goed gaat of op wat er nog niet goed gaat?
2. Geven je vrouwelijke docenten vooral feedback op wat er goed gaat of op wat er nog niet goed gaat?
3. Van welke feedback - positief of negatief - leer je het meest?
4. Welke feedback - positief of negatief - vind je het fijnst?

5. Geven je mannelijke docenten een precies of algemeen beeld van wat er goed of fout gaat?
6. Geven je vrouwelijke docenten een precies of algemeen beeld van wat er goed of fout gaat?
7. Van welke feedback - precies of algemeen - leer je het meest?
8. Welke feedback - precies of algemeen - vind je het fijnst?

9. Je kan feedback krijgen op het resultaat van een opdracht, je gedrag tijdens de les, je persoon en de aanpak van een opdracht. Maak een volgorde van wat het meeste voorkomt tot wat het minste voorkomt in de lessen van mannelijke docenten.
Resultaat van een opdracht: _____
Je gedrag tijdens de les: _____
Je persoon: _____
Aanpak van een opdracht: _____
10. Maak een volgorde van wat het meeste voorkomt tot wat het minste voorkomt in de lessen van vrouwelijke docenten.
Resultaat van een opdracht: _____
Je gedrag tijdens de les: _____
Je persoon: _____
Aanpak van een opdracht: _____
11. Van welke feedback – opdracht, gedrag, persoon, aanpak - leer je het meest?
12. Welke feedback - opdracht, gedrag, persoon, aanpak - vind je het fijnst?
13. Geven je mannelijke docenten veel te weinig, te weinig, precies genoeg, te veel of veel te veel feedback?
14. Geven je vrouwelijke docenten veel te weinig, te weinig, precies genoeg, te veel of veel te veel feedback?

15. Geven je mannelijke docenten meestal direct aan wat er goed of fout is, of laten ze je er eerst zelf over nadenken?
16. Geven je vrouwelijke docenten meestal direct aan wat er goed of fout is, of laten ze je er eerst zelf over nadenken?
17. Van welke feedback - direct of zelf nadenken- leer je het meest?
18. Welke feedback - direct of zelfnadenken - vind je het fijnst?
19. Welke feedback vind je over het algemeen leerzamer: feedback van je mannelijke docenten of feedback van je vrouwelijke docenten?

Bijlage 3

In tabel I, II, III en IV hieronder zijn de rangordes te zien die ieder meisje en iedere jongen gemaakt heeft omtrent op welke onderwerpen volgens hen de meeste feedback wordt gegeven door hun vrouwelijke dan wel mannelijke docenten: opdracht, gedrag, persoon, aanpak. Vervolgens is per onderwerp een aantal punten toegekend:

- voor iedere leerling die een onderwerp op 1 heeft gezet, zijn 4 punten toegekend;
- voor iedere leerling die een onderwerp op 2 heeft gezet, zijn 3 punten toegekend;
- voor iedere leerling die een onderwerp op 3 heeft gezet, zijn 2 punten toegekend;
- voor iedere leerling die een onderwerp op 4 heeft gezet, is 1 punt toegekend.

Aan de hand van het totaal aantal punten per onderwerp is een totaalrangorde opgesteld. Deze geeft aan op welk onderwerp volgens meisjes en jongens de meeste feedback wordt gegeven door hun vrouwelijke dan wel mannelijke docenten. Om tot een percentage te komen is het totaal aantal punten per onderwerp gedeeld door het aantal punten van alle onderwerpen samen en vermenigvuldigd met 100%. Deze percentages zijn te vinden in tabel 3.

Tabel I.

Ervaring mondelinge, klassikale feedback van vrouwelijke docenten op opdracht/gedrag/persoon/aanpak door meisjes

	Opdracht	Gedrag	Persoon	Aanpak
1	33,3 (4)	16,7 (2)	25,0 (3)	25,0 (3)
2	16,7 (2)	33,3 (4)	8,3 (1)	41,7 (5)
3	25,0 (3)	25,0 (3)	25,0 (3)	25,0 (3)
4	25,0 (3)	25,0 (3)	41,7 (5)	8,3 (1)

Tabel II.

Ervaring mondelinge, klassikale feedback van mannelijke docenten op opdracht/gedrag/persoon/aanpak door meisjes

	Opdracht	Gedrag	Persoon	Aanpak
1	33,3 (4)	41,7 (5)	0 (0)	25,0 (3)
2	41,7 (5)	25,0 (3)	0 (0)	33,3 (4)
3	25,0 (3)	25,0 (3)	16,7 (2)	33,3 (4)
4	0 (0)	8,3 (1)	83,3 (10)	8,3 (1)

Tabel III.

Ervaring mondelinge, klassikale feedback van vrouwelijke docenten op opdracht/gedrag/persoon/aanpak door jongens

	Opdracht	Gedrag	Persoon	Aanpak
1	14,3 (2)	21,4 (3)	21,4 (3)	42,9 (6)
2	42,9 (6)	14,3 (2)	21,4 (3)	21,4 (3)
3	21,4 (3)	50,0 (7)	14,3 (2)	14,3 (2)
4	21,4 (3)	14,3 (2)	42,9 (6)	21,4 (3)

Tabel IV.

Ervaring mondelinge, klassikale feedback van mannelijke docenten op opdracht/gedrag/persoon/aanpak door jongens

	Opdracht	Gedrag	Persoon	Aanpak
1	42,9 (6)	50,0 (7)	0 (0)	7,1 (1)
2	21,4 (3)	14,3 (2)	7,1 (1)	57,1 (8)
3	14,3 (2)	28,6 (4)	28,6 (4)	28,6 (4)
4	21,4 (3)	7,1 (1)	64,3 (9)	7,1 (1)