

Aan de slag met Feedback: Onderzoek naar de Rol van Feedbackeigenschappen op de
Proactieve Houding van Leerlingen in het Basisonderwijs

Maaïke Radix (5505356)

Universiteit Utrecht

Datum: 10-06-2019

Educational Sciences -- ALPO mastertrack specialisatie feedback

Begeleider: Dr. Barbara Flunger

Tweede assessor: Dr. Frans Prins

Abstract

Proactief omgaan met feedback is belangrijk voor het leerproces van de leerling. De invloed van de feedback kwaliteit en feedback communicatie op de proactieve houding van een leerling is zelden onderzocht binnen de context van het Nederlands primair onderwijs. Deze *mixed methods* studie onderzoekt welke rol feedback kwaliteit en feedback communicatie spelen bij deze proactieve houding van leerlingen. Dit is gedaan aan de hand van een survey, waarbij feedback kwaliteit en communicatie zijn bevraagd bij leerlingen. Dit is gecombineerd met drie leerkracht-interviews en twee focusgroepen met elk vier basisschoolleerlingen. De triangulatie van deze data geeft rijke inzichten en kennis. Zo blijkt dat eerlijke en bruikbare feedback voorspellers zijn van het proactief verwerken van de feedback. Uit de interviews bleek dat leerlingen het prefereren als de feedback hun competentiegevoel ondersteunt. Ook duidelijkheid van feedback is volgens de leerlingen van belang. Daarbij moet feedback zowel gericht zijn op het product als het proces. Elicitatie bleek als communicatievorm een voorspeller te zijn van de proactieve omgang met feedback. Uit de interviews bleek echter dat leerkrachten elicitation minder benutten terwijl leerlingen deze communicatievorm waarderen, omdat ze zelf kunnen nadenken over het goede antwoord.

Trefwoorden: feedback kwaliteit, leerling proactiviteit, feedback communicatie, basisonderwijs, mixed methods

Aan de slag met Feedback: Onderzoek naar de Rol van Feedbackeigenschappen op de
Proactieve Houding van Leerlingen in het Basisonderwijs

In 'De Staat van het Onderwijs 2016-2017' beschrijft de Inspectie van het Onderwijs (2018) dat in 2017 een aanzienlijk deel van de basisschoolleerlingen bij lezen het streefniveau niet haalt ten opzichte van 2016. Bovendien blijkt dat leerlingen in toenemende mate de basisschool laaggeletterd verlaten. Om deze trend te keren, kan de leerkracht een bijdrage leveren aan het verbeteren van het leesniveau (Van Veen, 2016). Zo blijkt uit de onderzoeken van Aarnoutse (1982) en van den Bulk (2015) dat leerkrachten de leesvaardigheid van leerlingen kunnen bevorderen middels het geven van kwalitatief goede feedback. Kwalitatief goede feedback is informatie van de leerkracht over de eerdere prestatie van de leerling met als doelstelling een positieve en gewenste ontwikkeling te stimuleren (Archer, 2010). De impact van kwalitatief goede feedback op het leerproces is groot in het reguliere basisonderwijs (Hattie & Timperley, 2007). Hierbij kan feedback bijdragen aan het stimuleren van het leerproces, mits het als effectief ervaren wordt door de leerling (Archer, 2010; Hattie & Timperley, 2007).

De ontvanger van de feedback, de leerling, moet daarbij een proactieve houding aannemen om de feedback te gaan verwerken (Winstone, Nash, Parker, & Rowntree, 2017). In het onderzoek van Winstone et al. (2017) is gesteld dat de feedback kwaliteit van de leerkracht invloed heeft op deze proactieve houding, echter is dit onderzoek zelden gericht op het primair (reguliere) onderwijs. Bovendien wordt gesuggereerd dat de feedback communicatie invloed kan hebben op de mate van proactieve verwerking door de leerling (Winstone et al., 2017), maar dit is nog onvoldoende onderzocht. Onderzoek hiernaar is noodzakelijk gezien de huidige daling van de leesscores (Inspectie van het Onderwijs, 2018) en de impact die feedback kan hebben op het tegengaan van deze trend (Hattie & Timperley,

2007). De huidige studie bouwt voort op de theorie van Winstone et al. (2017) in de context van het lesonderwijs op Nederlandse basisscholen.

Theoretisch kader

Proactiviteit in omgang met feedback

Een leerling neemt een proactieve houding aan wanneer hij betrokken is bij de feedback en een gedeelde verantwoordelijkheid heeft in de effectiviteit van de feedbackprocessen (Winstone et al., 2017). Dit staat tegenover de passieve wijze van omgaan met feedback waarbij de leerling minimale verantwoordelijkheid heeft in het feedbackproces (Winstone & Bound, 2018; Winstone et al., 2017). Indien de leerling passief met feedback omgaat, wordt de ontvangen feedback van de docent opgeslagen maar nooit actief gebruikt (Ball, 2010; Winstone et al., 2017). Wanneer de leerling proactief met de feedback omgaat, wordt de feedback niet ongebruikt opgeslagen (Orsmond, Merry, & Reiling, 2005), maar deze feedback wordt door de leerling verwerkt (Winstone et al., 2017). Uit eerdere studies is gebleken dat persoonlijke kenmerken van de ontvanger een rol spelen bij het proactief verwerken van de feedback (Winstone et al., 2017). Zo blijkt een hoge mate van *self-efficacy* een positief effect te hebben op het verwerken van feedback (Handley, Price, & Millar, 2011). *Self-efficacy* betreft hierbij het vertrouwen van een leerling in zijn eigen capaciteiten om het geleerde gedrag in de toekomst succesvol te kunnen toepassen (Bandura, 1997).

Om deze proactieve houding te bewerkstelligen, wordt gesteld dat drie fases doorlopen worden, voorafgaand aan een reactie van de leerling (Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979). Deze fases betreffen het ontvangen en de acceptatie van de feedback, evenals de wens om te reageren op de feedback (zie Figuur 1; Ilgen et al., 1979).



Figuur 1. Procesverloop van Feedback verwerken (Ilgen et al., 1979)

Binnen het leesonderwijs is dit procesverloop teruggevonden, waarbij bruikbaarheid van de ontvangen feedback bijdroeg aan de proactieve houding (Jacobs & Paris in Van Steenbrugge, Van Keer, & Valcke, 2006). In hun onderzoek is aangetoond dat de ontvangen feedback geaccepteerd wordt zodra deze bruikbare geheugenstrategieën aanbiedt, zoals het kunnen monitoren van de eigen prestatie. Hierdoor kan de leerling de wens delen om te reageren op de feedback en deze te gebruiken (Van Steenbrugge et al., 2006). Bovendien stellen Fazey en Fazey (2001) dat leerlingbetrokkenheid bij feedback gegenereerd kan worden door het competentiegevoel te stimuleren. Om dit te bewerkstelligen, dient de feedback positief te zijn en goed van kwaliteit (Sansone, 1986; Hattie & Timperley, 2007).

Feedback is in dit onderzoek geconceptualiseerd als "*information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding*" (Hattie & Timperley, 2007, p.81). Informatie wordt verschaft door de leerkracht om de lacune tussen het huidige niveau van presteren en het (gewenste) referentieniveau te overbruggen, zodat een leerling in staat is om sterke en zwakke punten van zijn prestatie te begrijpen (Hattie & Timperley, 2007; Ramprasad, 1983; Sadler, 1989; 2010).

Feedback kwaliteit

Kwalitatief goede feedback is objectieve en betrouwbare informatie met een tijdige en gestandaardiseerde aanpak van de leerkracht opdat de prestatie van een leerling verbetert (Aben, Broek, Vandermeulen, Steendam, & Rijlaarsdam, 2017; Gelderblom, 2010; Hattie & Timperley, 2007; Steelman, Levy, & Snell, 2004; Rae, & Cochrane, 2008). Om voor deze aanpak te zorgen, dient de feedback bruikbaar evenals eerlijk en specifiek te zijn (Ackerman & Gross, 2010; Steelman et al., 2004).

Eerlijk en specifiek. Om voor specifieke feedback te zorgen zodat deze als eerlijk wordt ervaren, dienen leerkrachten gebruik te maken van expliciete in plaats van *tacit* verklaringen over de prestatie of het begrip van de leerling (Ackerman & Gross, 2010;

Hounsell, 2007). Dit betekent dat leerkrachten specifiek dienen te zijn over de prestatie van de leerling, in plaats van de algemene ‘Goed zo’-feedback (Voerman, 2016). Bovendien moeten leerkrachten zorgen dat taak-relevante informatie overgedragen wordt aan de leerling (Goodman, Wood, & Hendrickx, 2004). De feedback specificiteit is hierbij het informatieniveau wat gepresenteerd wordt door de leerkracht, waarbij hij niet alleen zegt of het antwoord correct is, maar ook informatie geeft over de locus van de fout (Goodman & Wood, 2004; Goodman, Wood, & Hendrickx, 2004). Informatie over de locus van de fout betreft specifieke feedback waarbij de leerling geholpen wordt met identificeren waarom bepaald gedrag leidt tot de prestatie (Goodman & Wood, 2004). Bij begrijpend lezen kunnen leerkrachten in hun feedback over een samenvattingsopdracht expliciteren welk gedrag kan leiden tot het succesvol volbrengen van de opdracht, bijvoorbeeld door te wijzen op de kernzinnen.

Bruikbaarheid. Bruikbaarheid is een belangrijk element van kwalitatief goede feedback (Steelman, 2004; Van Steenbrugge et al., 2006). Hierbij kunnen leerkrachten leerlingen voorzien van duidelijke, niet te algemene, proces- of productfeedback (Burnett & Mandel, 2010; Harks, Rakoczy, Hattie, Besser, & Klieme, 2014; Rae & Cochrane, 2008). Bij duidelijke feedback dienen leerkrachten drie vragen te beantwoorden voor de leerling: Waar werk ik naar toe? (feed-up), doe ik het goed? (feedback) en wat moet ik hierna doen? (feed-forward) (Hattie & Timperley, 2007; Kirschner, Claessens & Raaijmakers, 2018). De criteria waarop feedback gebaseerd is, dienen voorafgaand gecommuniceerd te worden aan de leerling (Rae & Cochrane, 2008).

Daarnaast moet de feedback aangepast worden aan de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen. Waar bij kinderen in de onderbouw feedback over de kundigheid gepast is, kunnen leerkrachten in de bovenbouw feedback op de effort van leerlingen inzetten (Burnett &

Mandel, 2010). Hierbij is het passend om gepersonaliseerde feedback te geven met betekenisvolle voorbeelden en uitleg (Rae & Cochrane, 2008).

Tijdens een leesles impliceert dit dat leerkrachten voor het lezen van een tekst het leerdoel duidelijk maken (criteria vertellen). Na het lezen van een tekst kan een vraag, passend bij het leerdoel, gesteld worden. Op het antwoord van de leerling kan feedback worden gegeven, gericht op de correctheid van het antwoord van de leerling (productfeedback) en op het proces wat de leerling doorlopen heeft (Aarnoutse, 1982; Burnett & Mandel, 2010; Rae & Cochrane, 2008).

Feedback communicatie

Bij het overdragen van feedback dienen leerkrachten zich bewust te zijn van gebaren, acties en gezichtsuitdrukkingen (Winstone et al., 2017). Daarnaast moeten leerkrachten een duidelijk communicatiemiddel gebruiken om feedback over te dragen, bijvoorbeeld feedback verwerkt als didactisch element in een leesinstructie of middels een feedback dialoog (Aarnoutse, 1982; Nelson & Schunn, 2009; Van der Schaaf, Baartman, Prins, Oosterbaan, & Schaap, 2013). Binnen het basisonderwijs wordt feedback communicatie voornamelijk vormgegeven middels een dialoog. Hierbij start de leerkracht een dialoog met zijn leerlingen waarin hij hen feedback geeft over het gemaakte werk (Callingham, 2008). De feedback binnen het (lees)onderwijs hangt daarnaast af van de feedback communicatiestijl die een leerkracht inzet (Lyster & Ranta, 1997) (zie Tabel 1).

Herschikking werd in eerder onderzoek het meest gebruikt en bleek als minder effectief ervaren te worden door leerlingen (Lyster & Ranta, 1997). Elicitatie, metalinguïstische feedback, verduidelijkende vragen en repetitie werden geacht als meer succesvol voor de leerling, omdat de leerling zelf zijn fout kan herstellen zonder herformuleringen van de leerkracht (Lyster & Ranta, 1997). Daarnaast voert de leerkracht bij deze communicatiestijlen minder controle uit, wat bevorderend is voor het competentiegevoel

van de leerling en de betrokkenheid bij de feedback (Boggiano, Main, & Katz, 1988; Fazey & Fazey, 2001).

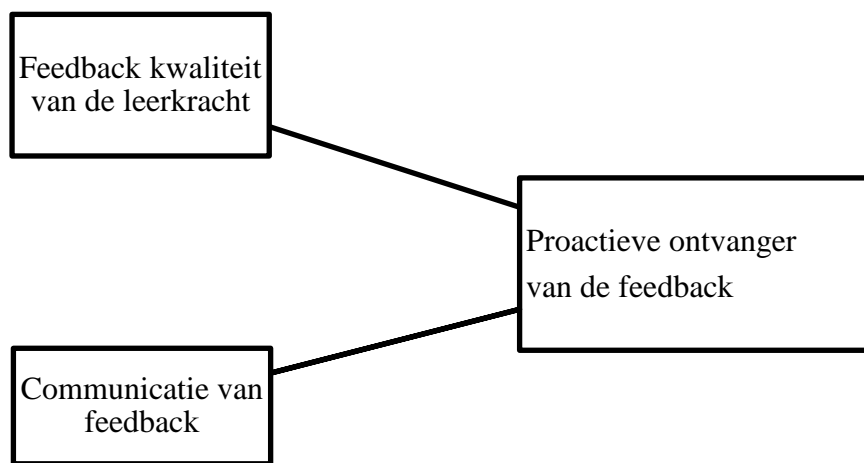
Tabel 1

Typen Feedback en Uitleg

Type feedback	Uitleg	Voorbeeld
Herschikking (recast)	Herformuleren van een deel of de gehele uiting zodat de fout uit het antwoord verdwijnt (Lyster & Ranta, 1997).	Leerling: een opsomming is bij ook en bovendien. Leerkracht: ook, bovendien en daarnaast. Super!
Elicitatie	Mogelijkheid tot zelfcorrectie bieden door bijvoorbeeld even te pauzeren (Lyster & Ranta, 1997; Panova & Lyster, 2002)	Leerkracht: Dus jij zegt dat (pauze waarin de leerling kan aanvullen).
Verzoek om verduidelijking	Het stellen van een open vraag zodat de leerling zijn antwoord duidelijker kan formuleren (Lyster & Ranta, 1997).	Pardon? Wat zeg je?
Metalinguïstische feedback	Stimuleren om zelf het antwoord te verbeteren zonder expliciet de fout te benoemen (Lyster & Ranta, 1997; Panova & Lyster, 2002).	Leerling: Het onderwerp is de meisje Leerkracht: zeggen wij de meisje?
Expliciete correctie	Correctieve feedback waarbij de leerkracht de fout benoemt en de correcte vorm presenteert (Lyster & Ranta, 1997; Panova & Lyster, 2002; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2012).	Leerling: Ik heb naar de stad gegaan. Leerkracht: ik ben naar de stad gegaan. Wij zeggen ik ben gegaan.
Repetitie/ herhaling	Benadrukken van de gemaakte fout (Lyster & Ranta, 1997; Panova & Lyster, 2002).	Leerling: de meisje Leerkracht: de meisje

Huidige studie

Samenvattend kan worden gesteld dat de behoefte aanwezig is om in meer detail te onderzoeken hoe a) de feedback kwaliteit en b) de feedback communicatie de proactieve houding van de leerling kan stimuleren tijdens een leesles in het primair onderwijs. Om dit te onderzoeken, is een model ontwikkeld. Antwoord wordt gezocht op de volgende onderzoeksvraag: in hoeverre spelen feedback kwaliteit en feedback communicatie een rol bij het proactief omgaan met feedback bij leerlingen in het basisonderwijs?



Figuur 2. Onderzoeksmodel van deze Studie

Een *mixed methods design* is het meest geschikt om dit te onderzoeken, omdat dit design kan zorgen voor een betrouwbaar onderzoek met statistisch representatieve uitspraken over voorspellers van feedback evenals inzichten en verklaringen voor deze effecten (De Boer, 2006; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Door de triangulatie van de bevindingen uit de kwalitatieve studie met resultaten uit het kwantitatieve onderzoek, wordt kennis geproduceerd die als compleet kan worden gezien om de theorie en praktijk aan te vullen (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Hierbij zullen sub-vragen 1 en 2 kwantitatief getoetst worden, sub-vragen 3 en 4 worden kwalitatief onderzocht.

1. Hoe beïnvloedt feedback kwaliteit de proactieve houding van de leerling tijdens een les begrijpend lezen?

Hypothese: Verwacht wordt dat wanneer de feedback bruikbaar en specifiek is, de leerlingen de feedback zullen accepteren en proactief verwerken. Deze verwachting komt voort uit de onderzoeken van Van Steenbrugge et al. (2006) en Steelman et al. (2004) waarin staat dat kwalitatief goede feedback bruikbaar en specifiek moet zijn, wil de leerling de feedback accepteren en verwerken.

2. Hoe kan de communicatiestijl van de feedback de proactieve houding van de leerling beïnvloeden tijdens een les begrijpend lezen?

Hypothese: Verwacht wordt dat de communicatiestijlen elicitatie; metalinguïstische feedback; verzoek om verduidelijking en repetitie positief associëren met de proactieve houding, omdat de leerling hierbij zelf meedenkt in het herformuleren van zijn antwoord (Lyster & Ranta, 1997). Hierdoor wordt de oplossingsstrategie minder gecontroleerd en kan het competentiegevoel van de leerling toenemen, waardoor de leerling zich meer betrokken voelt bij de feedback (Boggiano et al., 1988; Fazey & Fazey, 2001).

Om bij sub-vraag 3 en 4 te zorgen voor gedetailleerde inzichten en ervaringen wordt een kwalitatief onderzoek uitgevoerd (Boeije, 2010; Jick, 1979, in Creswell, Clark, Gutmann & Hanson, 2003; Ritchie & Lewis, 2013). Deze vragen zijn belangrijk, omdat meerdere perspectieven worden bekeken en een verklaring kan worden gegeven voor de kwantitatieve resultaten (Ritchie & Lewis, 2013; Hesse-Biber & Leavy, 2006). Voor de kwalitatieve studie worden geen hypotheses opgesteld, omdat hypothese testen mogelijk het belang van het ontdekken van alternatieve bevindingen kan belemmeren (Ritchie & Lewis, 2013).

3. Hoe worden de communicatie en kwaliteit van de feedback ervaren tijdens een les begrijpend lezen?
4. Waarom besluiten leerlingen feedback aan te nemen en hier proactief mee om te gaan?

Methode

Design

Een verklarende studie met een mixed methods aanpak is gebruikt, omdat een verklarende studie antwoord tracht te vinden waarom bepaalde factoren van feedback kwaliteit en –communicatie de leerling aanzet tot proactiviteit (Anderson & Arsenault, 2005). Om te zorgen voor zowel betekenis als frequentie-gegevens is een mixed methods studie uitgevoerd (De Boer, 2006). In deze sectie worden de kwantitatieve en de kwalitatieve aanpak apart besproken

Sampling strategie. De participanten zijn geselecteerd middels een combinatie van een doelgerichte- en een *convenience* steekproef. De onderzoeker had reeds een connectie tot de school en is in contact gekomen met participanten. Hierdoor heeft de studie plaatsgevonden op een Montessorischool en een Nutsschool. Voor twee scholen is gekozen, zodat de bevindingen gebaseerd zullen zijn op een bredere onderzoeksgroep wat de generaliseerbaarheid van de resultaten ten goede komt (Zuiker et al., 2017).

Kwantitatieve studie

Design en procedure. Om antwoord te geven op de eerste en tweede deelvraag is een kwantitatieve studie uitgevoerd. Waar dit onderzoek gericht is op voorspellen van factoren die kunnen bijdragen aan een proactieve houding is kwantitatief onderzoek noodzakelijk (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Hierbij is een vragenlijst bij leerlingen afgenomen met als basis de Feedback Perception Questionnaire (Strijbos, Pat-El, & Narciss, 2010). Een eerste pilot van de vragenlijst heeft plaatsgevonden waarna enkele woorden zijn vervangen zodat het begrijpelijker was voor leerlingen. Hierna werd de vragenlijst als begrijpelijk gezien door leerlingen in de tweede pilot. Vervolgens is op actieve wijze toestemming gevraagd aan de ouders van de leerlingen.

De vragenlijst is daarna online ingevuld, de deelnemende leerlingen konden tijdens het invullen van de survey geen controle uitoefenen met betrekking tot het terugkijken naar eerdere antwoorden. Dit is gedaan om beïnvloeding van eerder beantwoorde vragen te voorkomen (Baarda & De Goede, 1995). Na het uitzetten van de vragenlijst hadden de leerlingen ongeveer 15 minuten om de vragenlijst in te vullen op een *chromebook* tussen de lessen door. De lengte van de vragenlijst moest niet te lang zijn, om een hoge opkomst te waarborgen (Neuman, 2014).

Participanten. De benodigde participanten voor deze studie is bepaald door de ondergrens van het aantal participanten te berekenen (met g-power). Waar een grote effectgrootte ($f^2 = .30$) beoogd werd (Cohen, 1992), waren 72 participanten noodzakelijk.

De survey is 134 maal ingevuld, waarvan 119 leerlingen zijn meegenomen in dit onderzoek. De 15 surveys die niet zijn geïncludeerd, hadden onvolledige data. De participanten hadden een gemiddelde leeftijd van $M = 10,74$ ($SD = .99$) jaar. Onder de participanten waren 50 jongens en 69 meisjes. Van de deelnemers bevonden zich 31 leerlingen in groep 6, 31 in groep 7 en 57 in groep 8. De keuze voor deze groepen komt voort uit de mogelijkheid sociaal wenselijke antwoorden te willen reduceren, wat vanaf groep 6 minder gebeurt (Methodegids voor onderzoek bij kinderen en jongeren, 2016).

Instrument. Voor het onderzoeken van de leerling percepties betreffende feedback kwaliteit en wat hen aanzet tot proactiviteit is een reeds bestaande vragenlijst gebruikt: de *Feedback Perceptions Questionnaire* (hierna: FPQ) van Strijbos et al. (2010) (zie Appendix A). Hierbij zijn twee scenario's gebruikt. In scenario 1 werd de locus van de fout aangegeven en werd eerlijk gezegd hoe de leerling zijn antwoord kon verbeteren, zonder een negatieve toon te hanteren. De feedback betrof: "*Goed dat je weet dat ook een opsomming is, maar kijk nog eens goed naar het woordje echter. In je woordhulp kun je zien dat echter een*

tegenstelling aangeeft.” In scenario 2 was de feedback duidelijk, niet specifiek en niet eerlijk.

De feedback binnen dit scenario betrof: *“Nee dat klopt niet”*.

Eerlijkheid en bruikbaarheid vallen hierbij onder de feedback kwaliteit. Acceptatie, bereidheid om te verbeteren en affectief behoren toe aan de proactiviteit van de leerling. De Cronbach's Alpha was voldoende tot goed in het originele onderzoek van Strijbos et al. (2010) (zie Tabel 2). Extra schalen voor feedback communicatie, gebaseerd op het theoretisch kader, zijn bovendien toegevoegd (zie Tabel 3). De items zijn gemeten middels een 6 punt likert schaal, lopend van volledig mee oneens naar volledig mee eens.

Voor de van Strijbos et al. (2010) overgenomen schalen is de betrouwbaarheid getoetst, omdat de factoranalyses reeds structureel de validiteit bevestigden van de schalen (Strijbos et al., 2010). Voor de nieuw ontwikkelde schalen is validiteit en betrouwbaarheid getoetst.

Betrouwbaarheid van feedback kwaliteit en proactiviteit (Strijbos et al., 2010).

Proactiviteit is gemeten middels de items bij het construct bereidheid om te verbeteren, omdat het deelaspect acceptatie niet voldoende betrouwbaar was (zie Tabel 2). Specifieker, acceptatie had twee keer een slechte betrouwbaarheid bij scenario 1 en 2, $\alpha = .55$ respectievelijk $\alpha = .35$. De overige factoren betreffende de feedback kwaliteit waren voldoende voor onderzoeksdoeleinden en zijn behouden (zie Tabel 2).

Tabel 2

Overzicht van de Betrouwbaarheid van de FPQ

Factor	Items	Voorbeeld	Betrouwbaarheid in	Betrouwbaarheid huidig onderzoek			
			Strijbos et al. (2010)	Scenario 1		Scenario 2	
			α	α	Oordeel	α	Oordeel
Eerlijkheid	3	Ik zou deze feedback als eerlijk ervaren.	.80	.75	Acceptabel	.85	Goed
Bruikbaarheid	3	Ik zou deze feedback als bruikbaar beschouwen.	.82	.69	Betwifelend	.83	Goed
Acceptatie	3	Ik zou deze feedback in twijfel trekken.	.69	.55	Slecht	.35	Slecht
Bereidheid tot verbeteren	3	Ik zou bereid zijn om veel inspanning in een herziening te investeren.	.82	.74	Acceptabel	.81	Goed
Gevoel	6	Ik zou mij zelfverzekerd voelen, wanneer ik deze feedback zou hebben gekregen.	.81	.69	Betwifelend	.77	Acceptabel

Validiteit en betrouwbaarheid van feedback communicatie. Een exploratieve factoranalyse (EFA) met oblimin rotatie is uitgevoerd om de factorstructuur van feedback communicatie te toetsen. 10 Vragen zijn omgescoord, opdat bij alle negatieve opgestelde items een lage score duidt op een negatieve perceptie over het communicatietype. Voorafgaand aan de analyse is vastgesteld dat aan de voorwaarden is voldaan: de participanten waren onafhankelijk; de groep deelnemers is groter dan vijf; een normaalverdeling is gewaarborgd en een lineaire relatie tussen de variabelen was aanwezig. Een indeling met negen factoren liet hierbij de hoogst verklaarde variantie zien. Daarentegen bestond één factor uit één item van de vragenlijst, waar dit aantal items als onvoldoende werd geacht om een uitspraak over een factor te doen, is verder gegaan met acht factoren.

Bovendien is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd over alle vragen bij feedback communicatie. De Chronbach's alpha van de gehele vragenlijst betrof $\alpha = .67$, wat acceptabel is bij dit inleidende, nooit eerder onderzochte onderdeel van dit onderzoek (Nunnally, 1967; Peterson, 1994). Dienovereenkomstig is de Cronbach's alpha per fase bekeken, zie Tabel 3. Een alpha waarde van tenminste $\alpha = .60$, werd als acceptabel gezien bij een preliminair onderzoek (Nunnally, 1967; Peterson, 1994). Wegens het waarborgen van de inhoudelijke waarde evenals de betrouwbaarheid van de vragenlijst, is besloten niet alle vragen te behouden (zie Tabel 4 in Appendix B). Hierna hadden vijf schalen een minimale alpha van $\alpha = .60$, wat acceptabel is voor dit preliminaire onderzoek (Nunnally, 1967; Peterson, 1994). Drie schalen hadden een alpha van tenminste $\alpha = .53$ (zie Tabel 3). Een factor met $\alpha = .50$ is acceptabel, omdat meer dan 50 participanten zijn bevraagd (Davis, 1964).

Tabel 3

Feedback Communicatie

Schaal voor EFA	Items	Voorbeeld	Schaal na EFA	Items	α
Metalinguïstisch	5	Ik zou het prettig vinden als ik zelf na moet denken om het goede antwoord te vinden.	Metalinguïstisch (1)	2	.62
Expliciete correctie	5	Ik zou bij de feedback gelijk willen horen wat het goede antwoord is.	Verzoek om verduidelijking	3	.69
Herschikking	4	Ik zou het prettig vinden als de leerkracht mijn antwoord gelijk zo vertelt dat het goed is, zonder te benadrukken ik het fout doe.	Expliciete correctie	3	.60
Repetitie	4	Ik zou het prettig vinden als de leerkracht mijn fout herhaalt zodat ik erover na kan denken.	Communiceren van een fout	4	.62
Verzoek om verduidelijking	4	Ik zou het prettig vinden als de leerkracht vraagt: "zeg het nog eens?" zodat ik weet dat mijn antwoord onduidelijk is.	Herschikking	2	.62
Elicitatie	4	Ik zou het prettig vinden als de leerkracht mij een vraag stelt over mijn werk waarop ik uitgebreid antwoord moet geven.	Repetitie	2	.53
			Metalinguïstisch (2)	2	.58
			Elicitatie	2	.53

Analyse. In SPSS zijn ten eerste de beschrijvende statistieken opgevraagd om een algemeen beeld te krijgen wat leerlingen prefereren wat betreft feedback kwaliteit en feedback communicatie.

Vervolgens werd een 2 steps multiple regressie analyse per scenario uitgevoerd. Voorafgaand aan de analyses is vastgesteld dat aan de voorwaarden is voldaan. De participanten waren onafhankelijk; multicollineariteit bij interpretatie van de uitkomsten was uitgesloten en aan de assumpties van normaliteit, lineariteit en homoscedasticiteit was voldaan.

Bij deelstudie 1 werd in model 1 onderzocht welke aspecten van de feedback kwaliteit; eerlijkheid en bruikbaarheid, evenals het gevoel van de leerling, associeerden met de proactieve houding (willingness to improve). Voor deelstudie 2 werd model 2 getest, hieraan zijn naast de factoren van de FPQ ook de factoren van de communicatiestijlen toegevoegd om te onderzoeken welke communicatiestijlen associeerden met de proactieve houding.

In deze studie zijn gerapporteerde resultaten als significant bevonden op minimaal $\alpha = .05$ -niveau. Bij een significant effect is tevens de effectgrootte handmatig berekend, middels: $R^2 / (1 - R^2)$.

Kwalitatieve studie

Design en procedure. Een *directed approach* (Hsie & Shannon, 2005) is gebruikt waarbij de aspecten uit de literatuur zijn omgezet in de topic list, wat de basis was voor de focusgroep (zie Appendix C) en leerkrachtinterviews (zie Appendix D) (Potter & Levine-Donnerstein, 1999). Voor de focusgroep is hierbij een protocol opgesteld om de taal gemakkelijker te maken voor leerlingen (zie Appendix E).

In de focusgroep en interviews zijn de percepties over en attitudes naar de feedback kwaliteit en -communicatie onderzocht, om authentieke mechanismen te onderscheiden die een rol spelen bij het proactief verwerken van de feedback door de leerling (Boeije, 2010).

Voorafgaand aan dit onderzoek is op actieve wijze toestemming gevraagd aan de ouders van de leerlingen en deelnemende docenten, voor het participeren en het maken van een geluidsopname.

Participanten. Aan dit onderzoek hebben drie leerkrachten deelgenomen. Voor deze hoeveelheid is gekozen, omdat de kwalitatieve studie rijke details naar voren brengt waardoor de steekproefgrootte klein dient te blijven (Ritchie & Lewis, 2013). Een overzicht van de deelnemende leerkrachten is weergegeven in Tabel 5. Het aantal participanten binnen de focusgroep betrof vier leerlingen, zodat genoeg interactie verzekerd is waarnaast de ruimte geboden werd aan alle participanten om te deelnemen (Ritchie & Lewis, 2013; Boeije, 2010). Gekozen is voor de drie bovenbouwgroepen, omdat vanaf die leeftijd de neiging naar sociaal wenselijk antwoorden afneemt (Methodegids voor onderzoek bij kinderen en jongeren, 2016).

Focusgroep 1 bestond uit 3 leerlingen uit groep 8; een jongen en twee meisjes. Daarnaast heeft 1 jongen van groep 6 geparticipeerd. De gemiddelde leeftijd in de focusgroep was $M = 11$ jaar ($SD = .82$). Focusgroep 2 bestond uit twee leerlingen uit groep 7, zowel een jongen als een meisje. Ook heeft een meisje uit groep 6 geparticipeerd evenals een jongen uit groep 8. De gemiddelde leeftijd was $M = 10,75$ jaar ($SD = .96$).

Tabel 5

Eigenschappen van de Participanten

Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3
Geslacht: vrouw	Geslacht: vrouw	Geslacht: vrouw
Leeftijd:55	Leeftijd: 45	Leeftijd: 26
Werkzaam in groep 6/7/8	Werkzaam in groep 6/7/8	Werkzaam in groep 6

Instrument. Voor deze studie is een topiclist gebruikt (zie Appendix C en D), omdat dit het interview structuur geeft maar niet de participanten beperkt in het delen van authentieke inzichten (Boeije, 2010). De topiclist is gebaseerd op de concepten zoals beschreven in het theoretisch kader (zie Tabel 6). Dit heeft geleid tot een semi-gestructureerde richtlijn, danwel protocol, voor de focusgroep om te zorgen dat de topiclist begrijpelijk was voor leerlingen (zie Appendix D). Waar beide data collectiemethodes in basis dezelfde topiclist hadden, konden de resultaten direct met elkaar vergeleken worden. Bij de focusgroep met leerlingen was de topic wel uitgebreid met vragen omtrent proactiviteit.

Tabel 6

Topic List overzicht

Topic	Inhoud	Bron
Algemene informatie	Geslacht, leeftijd, groep. Bij leerkrachten: ervaringsjaren.	
Feedback kwaliteit	Om reflecties te krijgen over de eerlijkheid/ specificiteit van de feedback. Om te exploreren welke eigenschappen als bruikbaar worden ontvangen/ gezien.	Ackerman & Gross, 2010; Goodman & Wood, 2004; Goodman et al, 2004 Hounsell, 2007 Besser, & Klieme, 2014; Burnett & Mandel, 2010; Harks et al., (2014), Kirschner et al., 2018 Rae & Cochrane, 2008;
Feedback communicatie	Om te reflecteren (en/ of exploreren) welke communicatie vormen de leerkracht gebruikt; verbaal en non-verbaal.	Aarnoutse, 1982; Lyster & Ranta, 1997; Nelson & Schunn, 2009; Rae & Cochrane, 2008; Van der Schaaf et al, 2013; Winstone et al., 2017;

Analyse. Een *directed content analysis* is gebruikt. Hierbij is gestart met een deductieve aanpak en later gecombineerd met een inductieve strategie (Hsieh & Shannon, 2005). Na het afnemen van de interviews en focusgroepen werden de opnames geanonimiseerd, woordelijk getranscribeerd. Het analyseren van de resultaten startte met het handmatig coderen van de data, waarbij eerst open gecodeerd werd: labels zijn toegevoegd aan de overeenkomende elementen binnen de data. Hierbij is een codeboom deductief opgesteld aan de hand van de topiclist. Nieuwe overeenkomende en relevante elementen binnen de data zijn op inductieve wijze toegevoegd aan de codeboom (zie Appendix E). Dit proces gebeurde gescheiden voor de interviews en focusgroep.

Een directed content analyse zorgde voor een gestructureerd coderingsproces (Hickey & Kipping, 1996; Potter & Levine-Donnerstein, 1999). Op basis van literatuur zijn de *key concepts* uit de codeboom geïdentificeerd in de transcripten. Om te waken voor mogelijke subjectieve interpretaties van de codeboom (Potter & Levine-Donnerstein, 1999) is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid gemeten. De Cohen's kappa van het interview en de focusgroep betroffen beiden $\kappa = .86$. Deze sterke waarden (McHugh, 2012) weerspiegelen een afwezigheid van subjectiviteit bij het interpreteren van de codeboom.

Vervolgens werden de interviews en focusgroepen door een onderzoeker gecodeerd. Daarna zijn fragmenten met dezelfde code vergeleken (axiaal coderen). Hiervoor is een datamatrix opgesteld. De datamatrix werd op analytische wijze geanalyseerd volgens de stappen van Ritchie en Lewis (2013). Ten eerste werd gezocht naar patronen en clusters, afgeleid van de codeboom, tussen participanten en zijn vergelijkingen en connecties gemaakt. Patronen en clusters werden gevonden door eerst de inhoud en dimensies van een construct uit de codeboom te identificeren (detectie). Daarna werden categorieën verfijnd en beschrijvende gegevens uit de interviews toegewezen (categoriseren). Eventuele individuele casussen zijn hierbij ook onderscheiden. Ten tweede zijn verbanden getrokken tussen de

verschillende clusters en zijn de bevindingen verklaard met onderzoek uit het theoretisch kader van dit onderzoek.

Mixed methods onderzoek

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag is de data van de kwantitatieve studie en de kwalitatieve studie samengevoegd. Op deze wijze is de proactieve houding van de leerling getrianguleerd om vanuit meerdere perspectieven een authentieker antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen. Het type triangulatie dat in dit onderzoek is gebruikt, betreft complementariteit. Resultaten van het kwantitatieve- en kwalitatieve onderzoek konden overeenstemmen, maar ook aanvullend aan elkander zijn (Erzberger & Kelle, 2003).

Resultaten

Ten eerste worden resultaten van de feedback kwaliteit toegelicht, waarna de feedback communicatie volgt. Elk onderdeel zal aanvangen met resultaten uit de kwantitatieve studie, waarna de kwalitatieve bevindingen en de triangulatie volgen.

Feedback kwaliteit

Uit de beschrijvende statistieken blijkt dat leerlingen scenario 1 eerlijk ($M = 4.58$, $SD = .84$) en bruikbaar ervaren ($M = 4.56$, $SD = .86$). Ook zijn leerlingen bereid de feedback te verwerken. Waar leerlingen bij scenario 2 negatievere feedback kregen, is zichtbaar dat ze zich niet succesvol ervaren ($M = 3.12$, $SD = 1.57$) (Zie Tabel 7).

Feedback kwaliteit en leerling proactiviteit. Bij scenario 1 werd 43,40% van de totale variantie van proactiviteit verklaard door de lineaire relatie met eerlijkheid, bruikbaarheid en gevoel $R^2 = .43$, $F(3,115) = 29.27$, $p = .000$. Volgens de richtlijnen van Cohen (1988) is dit een groot effect ($f^2 = .76$). Eerlijkheid en bruikbaarheid hadden een positieve significante associatie met proactiviteit (zie Tabel 8).

Bij scenario 2 werd 36,3% van de totale variantie van proactiviteit verklaard door de lineaire relatie met eerlijkheid, bruikbaarheid en gevoel $R^2 = .36$, $F(3,115) = 21.8$, $p = .000$.

De effectgrootte bij scenario 2 is groot ($f^2 = .57$) (Cohen, 1988). Eerlijkheid en bruikbaarheid hadden een significant positief effect op proactiviteit (zie Tabel 8).

Tabel 7

Beschrijvende Statistieken Feedback kwaliteit

	Scenario 1			Scenario 2		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Eerlijk	119	4.58	0.84	119	3.62	1.19
Bruikbaar	119	4.56	0.86	119	3.61	1.29
Bereidheid te verbeteren	119	4.34	0.98	119	3.83	1.14
Gevoel						
- Gekwetst	119	5.05	1.14	119	4.35	1.47
- Tevreden	119	4.18	1.29	119	3.06	1.43
- Geïrriteerd	119	4.68	1.34	119	4.14	1.47
- Zelfverzekerd	119	3.68	1.37	119	3.12	1.50
- Gefrustreerd	119	4.62	1.39	119	3.92	1.48
- Succesvol	119	3.81	1.36	119	3.12	1.57

Noot. De schaal liep van 1= sterk mee oneens tot 6= sterk mee eens

Tabel 8

Regressie Coëfficiënten voor Predictoren Scenario 1 en 2

Variabele	Bereidheid om de feedback te verwerken					
	Scenario 1			Scenario 2		
	<i>B</i>	<i>T</i>	95% BI	<i>B</i>	<i>t</i>	95% BI
Eerlijkheid	.33*	3.23*	[.13, .53]	.33*	3.11*	[.12, .54]
Bruikbaarheid	.42*	4.15*	[.22, .63]	.26*	2.71*	[.07, .46]
Gevoel	.16	1.71	[-.03, .35]	.02	.17	[-.19, .22]
<i>R</i> ²	.43			.36*		
<i>F</i>	29.27*			21.82*		

Noot. *N* = 119. BI = betrouwbaarheidsinterval.

**p* < .01

Perceptie van leerlingen op feedback kwaliteit. Het proactief omgaan met feedback kan enerzijds afhangen van de persoon “*soms heb ik gewoon schijt aan de juf (P2).*”

Anderzijds hebben leerlingen een perceptie op feedback kwaliteit. Hierbij omvat eerlijkheid: eerlijk en specifiek, tevreden evenals passend bij de leerling. Bruikbaarheid betreft; duidelijk, bruikbaar, product- en procesfeedback en ondersteuning.

Eerlijk en specifiek. Alle participanten beschouwden feedback met genoeg voorbeelden en uitleg bij de taak als prettig, “*omdat je het dan beter begrijpt (P5).*” Hierbij werd in focusgroep 1 gesteld dat de leerkracht geen overdaad aan voorbeelden moet geven. Leerlingen accepteerden de feedback met te veel voorbeelden minder snel “*dan denk je van ja nu weet ik het wel (P2).*”

Bovendien apprecieerden alle participanten specifieke en expliciete feedback. Participant 5 benoemde hierbij dat ze het met name prettig vindt bij de strategie ‘onbekende woorden’. Participant 4 stelde dat de leerkracht duidelijk moet aangeven op welk vraagitem hij feedback geeft. Dienovereenkomstig prefereerden alle participanten van focusgroep 2 het om de locus van de fout te weten. Hierdoor accepteren ze de feedback, omdat ze beter weten wat ze kunnen doen. Deze informatie was met name belangrijk wanneer het begrijpend lezen als moeilijk werd ervaren.

Passend bij de leerling. Vijf leerlingen prefereerden gepersonaliseerde feedback minder. Zij stelden dat ze ook leren van feedback die anderen krijgen en ze beschouwden dit als ‘fijn’. “*Als meerdere mensen dezelfde feedback krijgen, dan kun je er ook samen aan werken (P7).*” Enige nuancering vond wel plaats. Leerlingen gaven aan dat ze persoonlijke feedback bij gelegenheid wel prettig te vinden, maar dit is niet altijd noodzakelijk.

Tevreden. Wanneer de leerlingen een competent gevoel kregen van de feedback, werd de feedback geaccepteerd en had de leerling een tevreden gevoel. P3: “*omdat je dan niet alleen maar denkt ‘ah had ik dat maar beter gedaan’.*”

Ondersteuning. Alle participanten stelden dat de feedback positief moet zijn, willen ze het accepteren. Zo stelde participant 3 dat ze negatieve feedback sneller verwerpt. Ze noemde een uiting van de leerkracht "nu zit je te gokken" en haar gedachte: "nee ik zit gewoon logische antwoorden te bedenken maar je zegt steeds dat het fout is." Positiviteit bij de feedback is ook een belangrijk voorwaarde voor proactiviteit. "Ik vind soms dat hij er iets negatiefs van maakt, dan ga ik het ook minder snel doen om eerlijk te zijn (P6)."

Tevens werd peerfeedback als prettig ervaren bij het leerproces, "dan kun je misschien samen beter uitleggen waarom je het nog niet begrijpt (P1)." Peerfeedback wordt ingezet als de leerkracht onduidelijk is. "Kun jij het mij uitleggen want ik heb het niet begrepen (P7)." De participanten stelden dat onduidelijke feedback van de leerkracht niet wordt geaccepteerd, leerlingen organiseren dan peerfeedback.

Bruikbaar. Proactieve verwerking van de feedback kan daarnaast afhankelijk zijn van de ervaren druk door de leerlingen voor het afmaken van het (andere) werk. Wanneer dit hoog is, wordt de feedback weleens genegeerd. De wens om niet te reageren op de feedback kan ook voortkomen uit de timing van de feedback "het is misschien wel een goede tip, maar ik vind het nu niet zo heel fijn om te gebruiken (P1)." Deze timing gold ook voor feedback op de effort. Leerlingen vinden het minder prettig om deze feedback achteraf terug te lezen op het rapport, omdat ze hun gedrag niet meer kunnen aanpassen.

Alle participanten van focusgroep 1 vonden feedback op de effort daarbij minder belangrijk dan op het werkproces of de taak. Feedback op de effort werd geaccepteerd wanneer de leerkracht dit rustig en eerlijk brengt. P2: "ligt eraan op wat voor manier ze dat doet." P1: "Nou gewoon dat het handig is rustig." P3: "Maar wel een beetje eerlijk."

Productfeedback. Alle participanten gaven aan dat ze productfeedback appreciëren, "want je wil het liefst meteen alles weten of je het goed hebt (P8)." Daarnaast kan productfeedback behulpzaam zijn bij het maken van andere opdrachten, want "dan kun je ook

weer terug kijken naar die anderen en dan heb je die misschien weer goed(P4).” Ook gaf participant 3 een suggestie hoe de leerkracht dit het beste kan brengen; “er zitten wel wat foutjes bij dus die moet je nog even verbeteren.”

Procesfeedback. Alle participanten vonden procesfeedback belangrijk, zodat ze aan het andere werk toekomen en niet vastlopen bij de, als moeilijk beschouwde, opdracht. Ook de mogelijkheid om zelf het antwoord zelf te herstellen, werd als prettig ervaren. In focusgroep 2 werd een voorwaarde gesteld, zo dient de procesfeedback aan te sluiten bij de handelingswijze van de leerlingen.

Duidelijk. Alle participanten vonden duidelijkheid het meest belangrijk voor feedbackacceptatie. P3: “*duidelijke feedback moet je sowieso als eerste hebben want anders (...) heb je er ook vrij weinig aan.*” Het voorafgaand communiceren van de criteria van de feedback werd door alle participanten van focusgroep 1 daarbij als belangrijk beschouwd, “*want anders weet je niet goed waar het over gaat (P3).*” De leerlingen uit focusgroep 2 vonden de communicatie van criteria voorafgaand aan de feedback daarentegen geen belangrijk aspect voor het accepteren van feedback.

Triangulatie proactief omgaan met feedback

Met betrekking tot de proactieve houding van de leerling kan worden gesteld dat bruikbaarheid hier significant positief aan associeert. Uit de focusgroepen bleek dat leerlingen de feedback eerder accepteerden wanneer het gericht is op het product en het proces, zoals teruggevonden bij scenario 1. Leerlingen verwerken hierbij duidelijke feedback. Bij onduidelijke feedback, prefereerden de leerlingen uit de focusgroep peerfeedback. Ook positieve feedback werd als voorwaarde voor proactiviteit geschetst. Negatieve feedback leggen ze eerder naast zich neer.

De positieve associatie van eerlijkheid met proactieve feedbackverwerking, werd uitgediept in de focusgroep. Waar eerlijkheid in de vragenlijst werd geëxpliciteerd als

tevreden, eerlijk en rechtvaardig, bleek uit de focusgroep dat het ervaren competentiegevoel bij kan dragen aan tevredenheid van de feedback. Eerlijkheid en rechtvaardigheid kan volgens de leerlingen worden gerealiseerd door ook informatie over de locus van de fout te geven evenals voldoende voorbeelden en uitleg.

Perceptie van leerkrachten op feedback kwaliteit.

Eerlijk en specifiek. Alle leerkrachten vonden het belangrijk om expliciet te zijn naar hun leerlingen. Leerkracht 2 benoemde dat ze enkel ‘Goed zo’ feedback geeft bij goede ingezet van een leerling. Met uitzondering van leerkracht 3, vonden de leerkrachten dat ze expliciet genoeg zijn naar leerlingen.

Feedback passend bij de taak is belangrijk voor de leerkrachten. Hierbij maakt leerkracht 2 haar feedback passend bij het tekstniveau en leerkracht 3 bij de behandelde leesstrategie. Zo gebruikt leerkracht 3 bij voorspellen betekenisvolle voorbeelden “*stel nou, je hebt nou eens.*” Leerkracht 1 stemt haar feedback ook af op de volledigheid van het antwoord evenzo wanneer dit niet direct aan de taak gelinkt is. Dit doet ze in de veronderstelling: “*als je later ook naar de middelbare school gaat (...) dan wordt sowieso altijd gelet hoe je Nederlandse taal is.*” Alle leerkrachten vonden het dienovereenkomstig belangrijk dat leerlingen zich bewust zijn waar de fout zit. Het geven van feedback op de locus van de fout werd als belangrijk geacht, met name als kinderen moeite hebben met begrijpend lezen.

Ondersteuning. Alle leerkrachten hadden het competentiegevoel van de kinderen hoog in het vaandel staan. Leerkracht 1 en 2 benoemden dat ze leerlingen vertrouwen willen geven als ze moeite hebben met een opdracht, zodat dat ze niet onzeker worden. Leerkracht 3 is gefocust op een reëel zelfbeeld van een leerling: “*ik merk dat ik (..) erg bezig ben met competentiegevoel. Want (...) ze overschatten of onderschatten zichzelf heel erg.*” Bovendien prefererden alle leerkrachten positieve feedback, iets als fout bestempelen doen ze niet. Daarbij zagen leerkrachten peerfeedback terugkomen. Leerkracht 1 en 3 interveniëren hier

specifiek op. Zij doen dit door middel van het (op)stellen van vragen zodat leerlingen op elkaar van feedback kunnen voorzien.

Bruikbaar. Alle leerkrachten vonden feedback op de effort belangrijk binnen hun onderwijs. Ook vonden leerkracht 1 en 3 procesfeedback belangrijker dan productfeedback. Bij leerkracht 2 hangt dit af van de leerling “*als een kind gewoon de vragen goed maakt dan heb ik het verder niet over het proces. Als een kind het juist heel lastig vindt dan wel.*”

Leerkrachten trachtten duidelijk te zijn naar hun leerlingen “*anders kunnen ze er nog niks mee (Leerkracht 1).*” Echter communiceren ze de criteria onderliggend aan de feedback niet stevast aan leerlingen. Leerkracht 2 stelde dat dit prettig voor leerlingen kan zijn en dat ze het moet uitproberen. Leerkracht 3 benoemde dit altijd aan het begin van de les te doen. Daarbij legt ze, evenals leerkracht 1, aan het begin van het jaar meer nadruk hierop.

Feedback communicatie

Uit de beschrijvende statistieken bleek dat leerlingen beide typen metalinguïstische feedback prefereren ($M = 4.29$, $SD = 1.13$). Dienovereenkomstig geven leerlingen aan verzoek om verduidelijking als prettig te ervaren ($M = 4.15$, $SD = 1.00$) (zie Tabel 9).

Tabel 9

Beschrijvende Statistieken over Feedbackcommunicatie

	<i>N</i>	<i>M</i> *	<i>SD</i>
Elicitatie	119	3.97	1.03
Metalinguïstisch 1	119	4.29	1.13
Metalinguïstisch 2	119	4.29	1.13
Verzoek om verduidelijking	119	4.15	1.00
Repetitie	119	3.72	1.13
Herschikking	119	3.06	1.27
Expliciete correctie	119	2.90	.94
Fout communiceren	119	3.78	1.01

Noot. De schaal liep van 1= sterk mee oneens tot 6= sterk mee eens

Feedback communicatie en leerling proactiviteit. In stap 2 van de multiple regressie zijn naast de feedback kwaliteitsaspecten (eerlijkheid, bruikbaarheid en gevoel) de

communicatietypen toegevoegd. Communicatietypen verklaarden 5% additionele variantie bij scenario 1. Deze proportie van variantie was statistisch non-significant $\Delta R^2 = .05$, $F(7,108) = 27.76$, $p = .175$. Elicitatie had een significante positieve associatie met de leerlingproactiviteit (Zie Tabel 10).

Bij scenario 2 zijn naast de kwaliteitsaspecten ook de communicatietypen toegevoegd. De communicatietypen verklaarden significant 8,4 procent additionele variantie bij scenario 2 $\Delta R^2 = .08$, $\Delta F(7,108) = 19.46$, $p = .028$. De grootte van dit effect is klein ($f^2 = .08$) (Cohen, 1988). Onder controle van de drie factoren (bruikbaarheid en de twee genoemde communicatietypen) blijkt dat eerlijkheid geen associatie heeft met proactiviteit in scenario 2. Een eerder positief effect was door bruikbaarheid. Onder controle van de verdere variabelen blijkt ook dat repetitie en expliciete correctie een significante negatieve associatie hebben met proactiviteit (zie Tabel 10).

Perceptie van leerlingen op feedback communicatie. De momenten van communicatie zijn eerst weergegeven, omdat uit de literatuur bleek dat feedback in de les of in een dialoog gegeven kon worden. Daarna zijn de percepties over de non-verbale evenals de verbale feedback typen uit vragenlijst weergegeven.

Moment van de communicatie. Alle participanten benoemden dat ze het als prettig ervaren om tijdig feedback te krijgen. Ook was het horen van de feedback door de klas heen bestempeld als onprettig, leerlingen prefereren een feedbackdialoog. P3: *“Feedback in een gesprekje, dat is ook gewoon fijn want als ze dat midden in de klas gaat roepen dan is dat ook irritant.”* Met name in focusgroep 2 werd aangegeven dat deze dialoog niet altijd individueel hoeft te zijn, maar het kan ook met een aantal leerlingen. Daarbij werd een belangrijke voorwaarde geschetst voor het feedbackgesprek, *“je het zelf moet willen, als je zelf geen feedback wil omdat (...) het mij kan kwetsen (P6).”*

PROACTIEF OMGAAN MET FEEDBACK

Tabel 10

Regressie Coëfficiënten voor Predictoren Scenario 1 en 2

Variabele	Proactief omgaan met feedback							
	Scenario 1				Scenario 2			
	Model 1	Model 2			Model 1	Model 2		
	B	B	<i>t</i>	95% BI	B	B	<i>t</i>	95% BI
Eerlijkheid	.33*	.26**	2.42**	[.05, .47]	.33*	.20	1.85	[-.10,.42]
Bruikbaarheid	.42*	.39*	3.75*	[.18, .59]	.26*	.30*	3.09*	[.11,.49]
Gevoel	.16	.20**	2.01**	[.00*, .39]	.02	.12	1.13	[-.93,.34]
Elicitatie		.16*	.08*	[.01, .32]		.09	.99	[-.90, .27]
Repetitie		-.06	-.86	[-.19,.08]		-.18**	-2.20**	[-.34, -.02]
Expliciete correctie		-.10	-1.28	[-.26, .06]		-.20**	-2.03**	[-.38, -.01]
ΔR^2				.05				.08**
ΔF				27.76				19.46**

Noot. N=119. BI= betrouwbaarheidsinterval. *BI was eigenlijk .002 en dus significant.

* $p < .01$ ** $p < .05$

PROACTIEF OMGAAN MET FEEDBACK

Non-verbale feedback. Binnen non-verbale feedback werd een onderscheid gemaakt tussen gezichtsuitdrukkingen en gebaren. De leerlingen ervoeren gebaren soms als afleidend, “*want dan kijk je echt alleen maar naar die handen en dan denk je ‘wat bedoel je’ (P2).*” Leerlingen noemden daarnaast positieve voorbeelden van gebaren. In focusgroep 2 vonden ze gebaren ondersteunend waardoor de leraar minder eentonig werd om naar te kijken.

Positieve gezichtsuitdrukkingen, “*van ja goed en ze lacht (P1)*”, werden als ondersteunend gezien door alle participanten. Negatieve gezichtsuitdrukkingen, waaronder bedenkelijk of boos kijken, beschouwden de participanten van focusgroep 1 als negatief.

Ook de lichaamshouding van de leerkracht kan invloed hebben op de feedback verwerking. Zo stelt P3: “*dan staat ze in de klas en dan gaat ze helemaal over je heen hangen en dan denk ik nee en dan ga ik het gewoon niet doen.*”

Verbale feedback. Elicitatie en metalinguïstische feedback werden het meest positief ervaren en geaccepteerd door de leerlingen. Redenen voor de voorkeur voor elicitatie is dat leerlingen het prettig vinden als “*de juffrouw de kans geeft om het zelf goed te doen (P4).*” Metalinguïstische feedback werd om dezelfde reden geprefereerd, waarbij leerlingen deze wijze ook prettig vonden om hun fout te horen. De repetitie werd als vervelend ervaren, omdat leerlingen zich hier onzeker bij voelen “*je schreeuwt het best wel hard dan en dan voel je (...) je wel aangesproken (P8).*”

Expliciete correctie werd als positief ervaren bij moeilijkere opdrachten. Zodra de leerkracht stapsgewijs het antwoord uitlegt, weet de leerling hoe de fout omgezet kan worden tot het goede antwoord. Zo stelt P7: “*ik vind het fijner als zij (...) het opschrijft en ik mee kan kijken.*”

Verzoek om verduidelijking werd als prettig ervaren, behalve de wijze ‘*pardon?*’. Leerlingen dachten eerder dat de leerkracht hen verkeerd heeft verstaan. Zo stelt P6: “*Dan*

lijkt het wat meer alsof je het niet snapt.” Tenslotte werd herschikking als onprettig ervaren, vanwege meerdere redenen. Zo stelde P2: *“dan weet je ook nog niet waarom het dan fout is”* en vond P5: *“het niet zo goed want je leert er niet zo heel veel van.”*

Triangulatie proactieve omgang bij de feedbackcommunicatie

Bij scenario 1 bleek dat elicitatie een significant positief effect had op de proactiviteit van leerlingen. Ook in de focusgroep kwam dit naar voren, omdat leerlingen het prettig vonden om zelf de mogelijkheid hebben om het antwoord te verbeteren. Uit de focusgroepen kwam daarnaast een voorkeur voor metalinguïstische feedback, ook met de reden dat hierbij het eigenaarschap bij het verbeteren van de fout groter kan zijn.

Bij scenario 2 bleek dat repetitie en expliciete correctie een significante negatieve associatie hadden met proactiviteit. Uit de focusgroep bleek daarbij dat leerlingen repetitie als onbehaaglijk ervaren, want ze worden onzeker hiervan. Bij expliciete correctie werd door leerlingen een nuance gemaakt. Enkel wanneer opdrachten moeilijk zijn, bestempelden ze expliciete correctie als gewenst. Bij gemakkelijke opdrachten is naar mening van de participanten expliciete correctie minder geschikt.

Perceptie van leerkrachten op feedback communicatie.

Moment van de communicatie. Leerkrachten gaven aan dat ze een feedback dialoog prefereren, maar bij veel gemaakte fouten geven ze klassikale feedback. Hierbij benoemde leerkracht 3 ook een organisatorische reden waardoor ze niet altijd aan een feedback dialoog toekomt; *“Dat is omdat je er gewoon te veel hebt in de klas.”*

Non-verbale feedback. Alle leerkrachten gaven aan dat ze veel met gebaren en gezichtsuitdrukkingen werken. Zo stelde leerkracht 3 *“Dan kan je zeggen ah top, maar je kan ook lekker een high five geven (...). Dan zie je die kinderen gewoon blij worden.”* Leerkracht 1 gaf aan dat het past bij haar identiteit als persoon. *“Ik praat altijd met mijn handen.”*

Leerkracht 2 maakte een afweging, bij klassikale feedback gebruikt ze met name gebaren en bij de feedback dialoog gebruikt ze verscheidene gezichtsuitdrukkingen.

Verbale feedback. Elicitatie als feedbackmanier was bij twee van drie leerkrachten niet bekend. *“Ik heb eigenlijk nooit bedacht dat je dan een fout antwoord naar goed antwoord kunt krijgen (leerkracht 2).”* Alle leerkrachten gaven aan dat ze verzoek om verduidelijking en metalinguïstische feedback gebruiken. Met name de metalinguïstische feedback vonden ze belangrijk. *“Ik stimuleer de leerling echt om zelf het antwoord te vinden (leerkracht 1).”* Over expliciete correctie verschilden de leerkrachten van mening. Leerkracht 3 doet dit zelden en leerkracht 2 met enige regelmaat. Leerkracht 1 maakte een onderscheid: bij grove fouten, gebruikt ze expliciete correctie.

Leerkrachten vinden repetitie geen prettige vorm van feedback geven, omdat dit niet positief overkomt *“die nadruk leggen op de fout, (..) kinderen kunnen zich daar onzeker bij voelen (Leerkracht 3).”* Herschikking gebruiken leerkracht 2 en 3 enkel bij (grove) taalkundige fouten.

Discussie

Feedback kan effect hebben op leesvaardigheidsgroei, wanneer de feedback proactief wordt verwerkt (Hattie & Timperley, 2007; Winstone et al., 2017). Daarvoor spelen de kwaliteit evenals de communicatievorm van feedback een rol (Winstone et al., 2017). De huidige studie trachtte de invloed die kwaliteit en communicatie van feedback hebben op de proactieve verwerking van feedback te bestuderen. Specifieker, in deze studie is onderzocht of eerlijkheid, bruikbaarheid (duidelijke proces- en productfeedback) evenals de communicatiestijlen associeerden met proactiviteit. Ook zijn achterliggende redenen bevraagd om antwoord te geven op de onderzoeksvraag: in hoeverre spelen feedback kwaliteit en feedback communicatie een rol bij de proactiviteit in het omgaan met feedback bij leerlingen in het basisonderwijs?

Bruikbaarheid en eerlijkheid hadden positieve associaties met proactief feedback verwerken. Uit de focusgroep bleek dat leerlingen positiviteit, duidelijkheid en voldoende voorbeelden bij de feedback als belangrijkste elementen beschouwden om de feedback te verwerken.

Elicitatie had daarbij als communicatievorm een positieve associatie met de proactieve houding van de leerling. Uit de focusgroepen bleek een reden hiervoor; leerlingen prefereren eigenaarschap in het herstellen van hun gemaakte fout. Repetitie en expliciete correctie hadden een negatieve associatie met de proactieve houding. Leerlingen geven in de focusgroep aan dat ze onzeker worden van de repetitie. Expliciete correctie werd in de focusgroep echter enigszins genuanceerd; wanneer een opdracht als moeilijk wordt beschouwd, is expliciete correctie met stapsgewijze uitleg gewenst.

Onderzoeksvraag 1: Feedback kwaliteit

Verwacht werd dat bruikbare en eerlijke feedback positief associeert met proactiviteit bij leerlingen (Van Steenbrugge et al., 2006; Steelman et al., 2004). Uit de resultaten van deze studie blijkt dat de hypothese bevestigd kan worden. Eerlijkheid en bruikbaarheid hadden positieve associaties met het proactief omgaan met de feedback. Daarnaast bleek dat leerlingen door specifieke en duidelijke feedback (scenario 1), bereid waren om de feedback proactief te verwerken en werd de feedback als bruikbaar en eerlijk beschouwd. Leerlingen scoorden lager op proactiviteit zodra de feedback onduidelijk of negatief was (scenario 2). De feedback werd ingeschaald als minder bruikbaar en oneerlijk. Een reden hiervoor bleek uit de focusgroep. Leerlingen apprecieerden duidelijke product- evenals procesfeedback; informatie over de locus van de fout; genoeg voorbeelden en uitleg en positieve feedback.

Deze bevinding binnen het leesonderwijs sluit aan bij het onderzoek van Jacobs et al. (2006), waaruit bleek dat bruikbaarheid van de feedback leerlingen in staat stelt om actief de

feedback bij de leesstrategie te gaan verwerken. Daarbij heeft deze studie dus aangetoond dat eerlijke en specifieke feedback positief bijdraagt aan de proactieve houding van leerlingen.

Onderzoeksvraag 2: Feedback communicatie

Verwacht werd dat de communicatiestijlen elicitatie; metalinguïstische feedback; verzoek om verduidelijking en repetitie een positief effect hebben op de proactiviteit. Hierbij is de oplossingsstrategie minder gecontroleerd opgelegd en kan het competentiegevoel en de betrokkenheid bij de feedback toenemen (Boggiano et al.; Fazey & Fazey, 2001).

Deze hypothese kan voor een deel worden aangenomen. Bij scenario 1 bleek dat elicitatie, eerlijkheid en bruikbaarheid positief associeerden met leerling proactiviteit. Deze bevinding komt overeen met het onderzoek van Lyster en Ranta (1997) waaruit bleek dat elicitatie succesvol was om een hoge proactiviteit bij leerlingen te genereren.

In scenario 2 associeerden expliciete correctie en repetitie negatief met proactiviteit. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat expliciete correctie het competentiegevoel van een leerling kan beschadigen (Cornille, Clarebout & Desmet, 2012). Hierdoor kan de leerling de feedback minder snel verwerken (Fazey & Fazey, 2001). Een verklaring voor repetitie kan worden gegeven vanuit de triangulatie met de kwalitatieve data. Leerlingen gaven aan dat ze zich onzeker voelen wanneer een leerkracht repetitie inzet als communicatiemiddel.

Onderzoeksvraag 3: Feedback communicatie en -kwaliteit

In deze kwalitatieve deelstudie werd onderzocht hoe feedback communicatie en -kwaliteit werd ervaren tijdens begrijpend lezen. Leerlingen ervoeren elicitatie als prettig, echter is deze communicatievorm in geringe mate bekend bij leerkrachten. Leerkrachten en leerlingen kwamen wel overeen wat betreft de voorkeur voor metalinguïstische feedback. Hierbij hadden leerkrachten en leerlingen een voorkeur voor feedback waarbij de leerling ruimte krijgt voor zelfcorrectie. Deze bevinding staat in lijn met eerder onderzoek waaruit blijkt dat leerlingen metalinguïstische feedback als prettig ervaren (Nagata, 1993), omdat ze

zelf eigenaarschap hebben in het opstellen van de correcte vorm van het antwoord (Yoshida, 2008).

Leerlingen waren echter positiever over expliciete correctie dan leerkrachten, leerlingen ervaarden dit als behulpzaam bij een lastige taak. Een mogelijke verklaring voor deze bevinding is dat expliciete correctie met voldoende informatie kan zorgen voor minder verwarring bij de leerling om complexe fouten op te lossen (Bitchner & Knoch, 2009).

Ook benoemden leerlingen vaker nuances bij non-verbale feedback dan leerkrachten. Zo werd gesteld dat een overdaad aan non-verbale feedback kan komen voor leerlingen, terwijl leerkrachten veelvuldig met gebaren en gezichtsuitdrukkingen werken. Daarnaast benoemden leerlingen de behoefte aan positieve productfeedback, naast procesfeedback en feedback op de effort. Dit staat haaks op de bevindingen uit de leerkrachtinterviews, waar gesteld werd dat productfeedback ondergeschikt is aan feedback op het proces en de effort.

Onderzoeksvraag 4: Proactieve houding van leerlingen

Binnen de vierde deelstudie zijn de onderliggende redenen voor het proactief verwerken van de feedback bevraagd. Leerlingen hechtten veel waarde aan duidelijke, positieve feedback waarbij de locus van de fout wordt uitgelegd en hun competentiegevoel niet beschadigd wordt. Ook in het onderzoek van Voerman (2016) was een overeenkomstige bevinding; positieve progressie feedback kan leerlingen op positieve wijze laten inzien dat inspanning leidt tot leren.

De redenen voor proactiviteit konden daarnaast enigszins persoonsgebonden zijn, zo werd gesteld dat leerlingen zich bijwijlen niks aantrekken van leerkrachten. Deze reactie is volgens Westenbergh (2002) te verklaren doordat de leerlingen binnen deze studie zich bevonden in de leeftijd dat sommigen geen notitie kunnen nemen van geleerde gedrag, zoals het luisteren naar gezag van leerkrachten.

Beperkingen

Bij dit onderzoek kunnen een aantal kanttekeningen worden gezet. Hoewel de schalen bij feedback communicatie gebruikt mochten worden, gezien de aard van het explorerende onderzoek, blijft de alpha waarde enigszins laag (Murphy & Davidshofer, 1988 ; Nunnally, 1967). Hierdoor dienen de resultaten bij de tweede onderzoeksvraag met enige voorzichtigheid te worden aangenomen. Het dient te worden gezien ter indicatie of verkenning van voorkeuren voor de communicatietypen van feedback.

Een tweede beperking heeft betrekking op de steekproef binnen het kwalitatieve onderzoek. Om te beginnen was het aantal participanten laag, zowel bij de leerkrachten als de leerlingen, vanwege de praktische haalbaarheid. Dit heeft beperkte generaliseerbaarheid van de bevindingen tot gevolg (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Daarnaast is, door omstandigheden, geen evenwichtige steekproef getrokken bij het vormgeven van focusgroep 1. Hierin zijn geen leerlingen uit groep 7 geïnccludeerd, wat enigszins rechtgetrokken is in focusgroep 2. Hierdoor zou de *credibility* mogelijk beschadigd kunnen zijn.

Ten slotte is een niet representatieve steekproef getrokken bij de leerkracht interviews. In dit onderzoek zijn enkel vrouwelijke leerkrachten meegenomen, terwijl in de praktijk ruim 20% van de docenten man is (CBS, 2018). Deze steekproeftrekking zou mogelijk de representativiteit van dit onderzoek kunnen aantasten, omdat een relatie bestaat tussen feedback en geslacht. Mannen blijken namelijk, zo stellen Roberts en Nolen-Hoeksema (1994), een andere perceptie op feedback te hanteren dan vrouwen.

Implicaties

Vervolgonderzoek. Dit onderzoek brengt mogelijkheden met zich mee voor vervolgonderzoek. Zo kunnen de vragen van de Feedback Perception Questionnaire bij de schaal acceptatie worden aangepast aan de leeftijd van de kinderen. Leerlingen ervaren stellingen ‘in twijfel trekken’ en ‘naast je neerleggen’ als lastig. Binnen deze studie is, door

onvoldoende betrouwbaarheid, acceptatie achterwege gelaten. Wanneer de vragen aangepast worden en het construct onder basisschool leerlingen meetbaar is, kan een volledig beeld worden verkregen van het proces van feedback verwerking zoals Illgen et al. (1979) beschrijft.

Ten tweede kan in vervolgonderzoek de communicatie vragenlijst worden gevalideerd. Door validatie van de schalen, kunnen per construct generaliseerbare uitspraken worden gedaan over de wijze waarop feedback communicatie invloed kan hebben op de proactieve houding van leerlingen.

Daarnaast zou onderzoek kunnen worden gedaan naar de invloed van geslacht op de proactieve houding van de leerling. Dit onderzoek was, door gemixte focusgroepen, niet geschikt was om hier uitspraken over te doen. Sole gender focusgroepen zijn hiervoor meer geschikt, zodat specifieke vragen kunnen worden gesteld als “is de feedback positiever dan naar de jongens?” Uit onderzoek van van den Bergh (1999) blijkt namelijk dat leerkrachten aan meisjes minder negatieve feedback geven dan aan jongens. Waar positiviteit door leerlingen als voorwaarde werd gezien om feedback te verwerken, zou de mogelijkheid kunnen bestaan dat meisjes eerder feedback verwerken. Bovendien blijkt uit onderzoek van Turner en Gibbs (2010) dat meisjes vaker de feedback verwerken.

Praktische implicaties. Uit dit onderzoek volgen ook implicaties voor de onderwijspraktijk. Doordat de kwantitatieve studie gemeten is in verschillende situaties, met twee duidelijk verschillende contexten, heeft dit onderzoek meer ecologische validiteit. Door de triangulatie van deze resultaten kunnen bovendien een aantal aanbevelingen worden gedaan aan de onderwijspraktijk.

Waar goede kwaliteit feedback een bijdrage kan leveren aan de prestaties van de leerlingen (Hattie & Timperley, 2007), is het van belang om in ogenschouw te nemen wat leerlingen als belangrijk achten bij het krijgen van feedback. Leerkrachten in het

basisonderwijs kunnen hun feedback communicatie aanpassen aan de moeilijkheid van de opdracht. Wanneer de opdracht een hoge moeilijkheidsgraad heeft, kunnen leerkrachten expliciete correctie toepassen. Repetitie als communicatievorm is nimmer geschikt. Elicitatie en metalinguïstische feedback zijn wel wenselijk, omdat de leerling meer eigenaarschap heeft in het herstellen van de fout. Bovendien blijkt het belang van duidelijke, positieve, specifieke en eerlijke feedback. Feedback dialogen –individueel of met meerdere leerlingen - waarin feedback wordt ondersteund met betekenisvolle voorbeelden en uitleg blijken bovendien wenselijk. Kortom, aan de slag met feedback: bruikbare, positieve, duidelijke en eerlijke feedback draagt bij aan de proactieve houding van leerlingen in het basisonderwijs.

Referenties

- Aarnoutse, C. A. J. (1982). *Aspecten van begrijpend lezen in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs* (Doctoral dissertation). Nijmegen: Berkhout.
- Aben, J., Van den Broek, B., Vandermeulen, N., Van Steendam, E. & Rijlaarsdam, G. (2017). Feedback op de schrijfaanpak: de ontwikkeling van een schrijfprocesgericht feedbackrapport voor vwo-leerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(4), 3-14.
- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2010). Instructor feedback: how much do students really want?. *Journal of Marketing Education*, 32(2), 172-181.
doi:10.1177/0273475309360159
- Anderson, G., & Arsenault, N. (2005). *Fundamentals of educational research*. Routledge.
- Archer, J. C. (2010). State of the science in health professional education: effective feedback. *Medical education*, 44(1), 101-108. doi:10.1111/j.1365-2923.2009.03546.x
- Ball, E. C. (2010). Annotation an effective device for student feedback: A critical review of the literature. *Nurse education in practice*, 10(3), 138-143.
doi:10.1016/j.nepr.2009.05.003
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
doi:10.5860/choice.35-1826
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The contribution of written corrective feedback to language development: A Ten Month Investigation. *Applied linguistics*, 31(2), 193-214. doi:10.1093/applin/amp016
- Boggiano, A. K., Main, D. S., & Katz, P. A. (1988). Children's preference for challenge: The role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 134. doi: 10.1037//0022-3514.54.1.134
- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. Thousands Oaks, California, USA: Sage publications. doi:10.5785/26-2-24

- De Boer, F. (2006). Mixed Methods: een nieuwe methodologische benadering. *KWALON Tijdschrift*, 11(6), 5-10.
- Burnett, P. C., & Mandel, V. (2010). Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 145-154. doi: 10.1080/01443410120101215
- Callingham, R. (2008). Dialogue and feedback: Assessment in the primary mathematics classroom. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 13(3), 18.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209, 240.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cornillie, F., Clarebout, G., & Desmet, P. (2012). Between learning and playing? Exploring learners' perceptions of corrective feedback in an immersive game for English pragmatics. *ReCALL*, 24(3), 257–278. doi:10.1017/S0958344012000146
- Erzberger, Ch., & Kelle, U. (2003). Making inferences in mixed methods: the rules of integration. In A. Tashakorri, & Ch. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 457-488). Thousand Oaks: Sage.
- Fazey, D. M., & Fazey, J. A. (2001). The potential for autonomy in learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 26(3), 345-361. doi:10.1080/03075070120076309
- Gelderblom, G. (2010). Waarom zijn opbrengstgerichte scholen succesvol? *Management*, 4, 08.

- Goodman, J. S., Wood, R. E., & Hendrickx, M. (2004). Feedback Specificity, Exploration, and Learning. *Journal of Applied Psychology, 89*(2), 248. doi:10.1037/0021-9010.89.2.248
- Goodman, J. S., & Wood, R. E. (2004). Feedback Specificity, Learning Opportunities, and Learning. *Journal of Applied Psychology, 89*(5), 809. doi:10.1037/0021-9010.89.5.809
- Handley, K., Price, M., & Millar, J. (2011). Beyond ‘doing time’: Investigating the concept of student engagement with feedback. *Oxford Review of Education, 37*, 543–560. doi:10.1080/03054985.2011.604951
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback’s perceived usefulness. *Educational Psychology, 34*(3), 269-290. doi:10.1080/01443410.2013.785384
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*, 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Hesse-Biber, S.N., & Leavy, P. (2006). *The practice of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage
- Hickey, G., & Kipping, C. (1996). Issues in research. A multi-stage approach to the coding of data from open-ended questions. *Nurse Researcher, 4*, 81-91.
- Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students. *Rethinking assessment in higher education*, 101-113.
- Hsieh, H.F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*, 1277-1288.

- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of applied psychology*, 64(4), 349.
doi:10.1037/0021-9010.64.4.349
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1994). *Joining together: Group theory and group skills* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
doi:10.3102/0013189x033007014
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 19(1), 37-66.
doi:10.1017/s0272263197001034
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia medica*: *Biochemia medica*, 22(3), 276-282. doi:10.11613/bm.2012.031
- Methodegids voor onderzoek bij kinderen en jongeren (2016). Geraadpleegd van <http://docplayer.nl/18331130-Methodegids-voor-onderzoek-bij-kinderen-en-jongeren-een-onderzoeksrapport-in-het-kader-van-het-adlit-sbo-project.html>
- Nagata, N. (1993). Intelligent Computer Feedback for Second Language Instruction. *Modern Language Journal*, 77(3), 330-339. doi:10.1111/j.1540-4781.1993.tb01980.x
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37, 375-401.
doi:10.1007/s11251-008-9053-x
- Neuman, W.L. (2014). *Understanding Research*. CU Severijnen Universiteit Utrecht. ISBN: 978-1-784-34318-7.

- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: A qualitative interview study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 369–386. doi:10.1080/02602930500099177
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of consumer research*, 21(2), 381-391. doi: 10.1086/209405
- Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *Tesol Quarterly*, 36(4), 573-595. doi:10.2307/3588241
- Potter, W. J., & Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. doi:10.1080/00909889909365539
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. doi:10.1002/bs.3830280103
- Rae, A. M., & Cochrane, D. K. (2008). Listening to students: How to make written assessment feedback useful. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 217–230. doi:10.1177/1469787408095847
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Thousands Oaks, California, USA: Sage publications.
- Roberts, T. A., & Nolen-Hoeksema, S. (1994). Gender comparisons in responsiveness to others' evaluations in achievement settings. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 221–240. doi: 10.1111/j.1471-6402.1994.tb00452.x
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. doi:10.1007/BF00117714
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. doi:10.1080/02602930903541015

- Sansone, C. (1986). A question of competence: The effects of competence and task feedback on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 918.
doi:10.1037/0022-3514.51.5.918
- Steelman, L. A., Levy, P. E., & Snell, A. F. (2004). The Feedback Environment Scale: Construct Definition, Measurement, and Validation. *Educational and psychological measurement*, 64(1), 165-184. doi:10.1177/0013164403258440
- Stevens, J. (1992). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, NJ.
- Strijbos, J. W., Narciss, S., & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency?. *Learning and instruction*, 20(4), 291-303.
doi:10.1016/j.learninstruc.2009.08.008
- Strijbos, J. W., Pat-El, R. J., & Narciss, S. (2010). Validation of a (peer) feedback perceptions questionnaire. In *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning, Aalborg University, Aalborg*, 387-386
- Turner, G., & Gibbs, G. (2010). Are assessment environments gendered? An analysis of the learning responses of male and female students to different assessment environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 687-698.
doi:10.1080/02602930902977723
- Van den Bergh, B. (1999). Jongens versus meisjes: zelf-en leerkrachtbeoordeling op de CBSK en CBSL. *Kind en adolescent*, 20(2), 61. doi:10.1007/bf03060729
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2013). Teacher feedback during active learning: Current practices in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 341-362. doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02073.x

- Van den Bulk, L. (2015). *Het effect van feedback op de leesvaardigheid van kinderen en studenten: een meta-analyse*(Master's thesis).
- Van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback Dialogues That Stimulate Students' Reflective Thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227-245. doi:10.1080/00313831.2011.628693
- Van Steenbrugge, H., Van Keer, H., & Valcke, M. (2006). Begrijpend lezen en schematiseren. De impact van het leren maken van schema's op metacognitie tijdens begrijpend lezen.
- Van Veen, R. (2016). Help, ik ben (g) een lezer! Leesbevordering: 'Je krijgt wat je geeft'. *Levende Talen Magazine*, 103(1), 32-33.
- Westenberg, P. M. (2002). *De psychologische volwassenwording*.
- Winstone, N., & Boud, D. (2018). Exploring cultures of feedback practice: the adoption of learning-focused feedback practices in the UK and Australia. *Higher Education Research & Development*, 1-15.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. doi:10.1080/00461520.2016.1207538
- Yoshida, R. (2008). Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language awareness*, 17(1), 78-93. doi:10.2167/la429.0
- Zuiker, I., de Jong, W. A., Oomen, C. C. E., Schot, W. D., Klein, T., & Lockhorst, D. (2017). Succesvolle werkplaatsen: Vruchtbare samenwerking tussen onderwijsinstellingen, hogescholen en universiteiten.

Appendix A Vragenlijst Feedback kwaliteit en Feedback communicatie

Scenario 1 en 2 zullen eerst worden beschreven, waarna uitwerking van de Feedback Perception Questionnaire (Strijbos, Narciss, & Dünnebier, 2010) volgt.

Scenario 1

Stel je voor, in de klas maken jullie een les begrijpend lezen. De tekst gaat over de klimaatverandering. Je moet over deze tekst een aantal vragen beantwoorden en de juf/ meester komt tips en/ of tops geven (feedback). De juf/ meester gaat feedback geven over opdracht 2 bij een vriend(in) van jou uit de klas.

In de opdracht staat: In het stukje ‘Meer doen tegen klimaatverandering’ staat een opsomming van standpunten. Aan welke signaalwoorden kun je dat zien? Jouw vriend uit de klas antwoordt: dat zie je aan het woord ook en echter. De juf/ meester geeft als feedback daarop: “Goed dat je weet dat ook een opsomming is, maar kijk nog eens goed naar het woordje echter. In je woordhulp kun je zien dat echter een tegenstelling aangeeft.” Stel dat jij deze feedback zou krijgen, wat zou je dan doen?

Scenario 2

We gaan verder met de tekst over klimaatverandering in de begrijpend lezen les. In opdracht 3 bij de tekst ‘Meer doen tegen klimaatverandering’, moet je een andere opdracht doen. Hierbij moet je de betekenis van woorden opschrijven. Ook bij deze opdracht komt de juf/ meester tips en/ of tops (feedback) geven aan een vriend(in) van jou.

Stel je voor, in de opdracht staat: “Wat betekent initiatief uit regel 6?” Hierop reageert jouw vriend uit de klas: initiatief betekent het eerste stap. De juf/ meester geeft vervolgens als feedback: “Nee dat klopt niet”. Stel dat jij deze feedback zou krijgen, wat zou je dan doen?

Feedback Perception Questionnaire (Strijbos et al., 2010)

FPQ items NL – items met + (R) moeten worden omgepoold

FA1	Ik zou met deze feedback tevreden zijn.
FA2	Ik zou deze feedback als eerlijk ervaren.
FA3	Ik zou deze feedback als rechtvaardig ervaren.
US1	Ik zou deze feedback als bruikbaar beschouwen.
US2	Ik zou deze feedback als behulpzaam beschouwen.
US3	Deze feedback zou mij veel ondersteuning bieden.
AC1	Ik zou deze feedback accepteren.
AC2 + (R)	Ik zou deze feedback in twijfel trekken.
AC3 + (R)	Ik zou deze feedback naast me neerleggen.
WI1	Ik zou bereid zijn om mijn prestatie te verbeteren.
WI2	Ik zou bereid zijn om veel inspanning in een herziening te investeren.
WI3	Ik zou bereid zijn om aan vervolgoopdrachten voor tekstherziening te werken.

	Ik zou mij ... voelen, wanneer ik deze feedback op mijn werk zou hebben gekregen.
AF1+ (R)	Gekwetst
AF2	Tevreden
AF3 + (R)	Geïrriteerd
AF4	Zelfverzekerd
AF5 + (R)	Gefrustreerd
AF6	Succesvol

Aanvullende feedback communicatie vragen. Items met + zijn tegenovergesteld opgesteld.

Feedback communicatie- Metaligüistisch	Ik zou het prettig vinden als de leerkracht even wacht met het zeggen wat de fout is.
Feedback communicatie- Metaligüistisch	Ik zou het prettig vinden als ik zelf na moet denken om het goede antwoord te vinden.
Feedback communicatie- Metaligüistisch +	Ik zou het vervelend vinden als de leerkracht mij zelf laat nadenken over mijn fout.
Feedback communicatie-	Ik zou het vervelend vinden als ik zelf het goede antwoord moet bedenken.

Metaliguiistisch +

Feedback communicatie-
Metaliguiistisch

Ik zou het prettig vinden als de leerkracht eerst een vraag stelt over het onderdeel wat ik fout had, waarna ik zelf het goede antwoord bedenken.

Expliciete correctie

Ik zou het prettig vinden als de leerkracht mij verbetert.

Expliciete correctie

Ik zou bij de feedback gelijk willen horen wat het goede antwoord is.

Expliciete correctie +

Ik zou het vervelend vinden om bij de feedback gelijk het goede antwoord te horen.

Expliciete correctie +

Ik zou van de leerkracht eerst willen horen waar de fout precies zit, voordat hij het goede antwoord geeft.

Expliciete correctie

Ik zou het prettig vinden als de leerkracht mij het goede antwoord geeft. Ik bedenken zelf wel waar mijn fout zit.

Herschikking

Ik zou het prettig vinden als de leerkracht gelijk mijn antwoord verbetert, zonder te benadrukken dat ik een fout maak. Bijvoorbeeld:

Het antwoord van jouw vriend: onderweg is het meisje naar school. Juf: Het meisje is onderweg naar school, dat klopt.

Herschikking+

Ik zou het prettig vinden als de leerkracht laat weten waar mijn fout zit en hem daarna verbetert.

Herschikking+

Ik zou het vervelend vinden als de leerkracht mijn antwoord gelijk verbetert zonder eerst te vertellen waar de fout zit.

Herschikking

Ik zou het prettig vinden als de leerkracht mijn antwoord gelijk zo vertelt dat het goed is, zonder te benadrukken ik het fout doe. Bijvoorbeeld:

	Het antwoord van jouw vriend: De meisje loopt. Juf: het meisje loopt, goedzo!
Repetitie	Ik zou het prettig vinden als de leerkracht mijn fout herhaalt zodat ik erover na kan denken.
Repetitie+	Ik zou het vervelend vinden als de leerkracht mijn fouten herhaalt.
Repetitie	Ik zou het prettig vinden als de leerkracht alleen mijn fout benadrukt door dat woordje harder uit te spreken (de meisje) en verder niks zegt.
Repetitie +	Ik zou het prettig vinden als de leerkracht mijn fout benadrukt (de meisje) en daarna het goede antwoord vertelt (het meisje).
Verzoek om verduidelijking	Ik zou het prettig vinden als de leerkracht vraagt: “zeg het nog eens?” zodat ik weet dat mijn antwoord onduidelijk is.
Verzoek om verduidelijking+	Ik zou het vervelend vinden als de leerkracht onduidelijke vragen stelt zoals: “pardon? Wat zeg jij?”
Verzoek om verduidelijking	Ik zou het prettig vinden als de leerkracht zegt: “Ik snap het niet” waardoor ik begrijp dat mijn antwoord onjuist is.
Verzoek om verduidelijking+ (R)	Ik zou het prettig vinden als de leerkracht duidelijk is. Zo kan de leerkracht bijvoorbeeld zeggen "Jouw antwoord klopt niet, je moet kijken naar het begin van de zin."
Elicitatie	Ik zou het prettig vinden als de leerkracht na mijn antwoord even niks zegt zodat ik goed kan nadenken over mijn antwoord.

Elicitatie+ (R)

Ik zou het vervelend vinden als de leerkracht een stilte laat vallen en daarna pas feedback geeft.

Elicitatie

Ik zou het prettig vinden als mijn leerkracht zegt: “herhaal dat nog eens en let nu goed op...”

Elicitatie

Ik zou het prettig vinden als de leerkracht mij een vraag stelt over mijn werk waarop ik uitgebreid antwoord moet geven.

Appendix B Overzicht van de gebruikte schalen bij Feedback communicatie

Tabel 4

Overzicht van de gebruikte schalen bij Feedback communicatie

Communicatiestijl	α	Aantal vragen, N	Aanpassing schaal en voorbeeld item.
Metalinguïstisch: nadenken over fout en verbetering hiervan	.58	2	Item 2 van de oorspronkelijke schaal expliciete correctie is verwijderd. De schaal bestond uit: <i>Ik zou het vervelend vinden als de ik zelf het goede antwoord moet bedenken.</i> <i>Ik zou het vervelend vinden als de leerkracht mij zelf laat nadenken over mijn fout.</i>
Verzoek om verduidelijking	.69	3	Er zijn geen items verwijderd. Een voorbeeld item bij deze schaal is: <i>Ik zou het prettig vinden als de leerkracht vraagt: “zeg het nog eens?” zodat ik weet dat mijn antwoord onduidelijk is.</i>
Expliciete correctie	.60	3	Om de alpha te verhogen, is vraag 1 van expliciete correctie verwijderd. Een voorbeeld item bij deze schaal is: <i>Ik zou het prettig vinden als de leerkracht laat weten waar mijn fout is en het dan verbetert.</i>
Communiceren van een fout	.62	4	Er zijn geen items verwijderd. Een voorbeeld item bij deze schaal is: <i>Ik zou het vervelend vinden als de leerkracht mijn fouten herhaalt.</i>
Herschikking	.62	2	Twee items van de oorspronkelijk schaal, verzoek om verduidelijking (item 3) en elicitatie (item 1) zijn verwijderd. Een voorbeeld item bij deze schaal is: <i>Ik zou het prettig vinden als de leerkracht gelijk mijn antwoord verbetert, zonder te benadrukken dat ik een fout maak.</i>

Herhaling	.53	2	Er zijn geen items verwijderd. Een voorbeeld item bij deze schaal is: <i>Ik zou het prettig vinden als de leerkracht alleen mijn fout benadrukt door dat woordje harder uit te spreken (de meisje) en verder niks zegt.</i>
Metalinguïstisch: de leerkracht stelt zich passief op en leerling zoekt het goede antwoord.	.58	2	Er zijn geen items verwijderd. Binnen deze schaal werd gemeten: <i>Ik zou het prettig vinden als ik zelf na moet denken om het goede antwoord te vinden.</i> <i>Ik zou het prettig vinden als de leerkracht even wacht met zeggen wat de fout is.</i>
Elicitatie doorvragen	.53	2	Er zijn geen items verwijderd. Een voorbeeld item betreft: <i>Ik zou het prettig vinden als de leerkracht eerst een vraag stelt over het onderdeel wat ik fout had waarna ik zelf het goede antwoord bedenkt.</i>

Appendix C Topic list focusgroep

Doel

Om te exploreren, verklaren en te begrijpen hoe leerlingen feedback kwaliteit en feedback communicatie ervaren en waarom leerlingen beslissen om proactief met de feedback om te gaan.

Introductie

In de introductie zal eerst een algemeen praatje plaatsvinden om de leerlingen op het gemak te laten voelen. Vervolgens zal een korte uitleg worden gegeven over het hoofd onderwerp van het interview: ‘Wat vind jij belangrijk aan feedback?’ en ‘Wanneer ga jij aan de slag met de feedback van de juf/ meester?’ Hierbij leg ik aan de kinderen uit wat feedback is en in welke vormen het voor kan komen. Informed consent dient voorafgaand aan de focusgroep van ouders te worden verkregen.

Algemene informatie

1. Sekse
2. Leeftijd
3. Groep

1. Feedback kwaliteit

1. Om reflecties te krijgen over de specificiteit van de feedback die de leerkracht geeft.
 - a. Vind je dit goed? Waarom wel/ niet?

2. Om te exploreren welke eigenschappen als bruikbaar worden ontvangen.
 - Focus op procesfeedback
 - De feedback is duidelijk en niet te algemeen
 - Feedback op de *effort* van de leerling
 - Feedback is gepersonaliseerd met betekenisvolle voorbeelden en uitleg
 - Feedbackdialoog
 - Criteria waarop de feedback gebaseerd is, zijn voorafgaand gecommuniceerd.
 - a. en waarom?

2. Om te begrijpen hoe de participanten handelen met de feedback als deze van goede kwaliteit is.
 - a. en hoe ze zich hierbij voelen?

2. Feedback communicatie

1. Om te reflecteren (of/en exploreren) welke communicatie vormen de leerling passend vindt om zich proactief op te stellen
 - a. Verbale communicatie
 - i. Herschikking (*recast*)
 - ii. Elicitatie (de mogelijkheid voor zelfcorrectie)
 - iii. Verzoek om verduidelijking
 - iv. Metalinguïstische feedback
 - v. expliciete correctie; correctieve feedback
 - vi. repetitie ofwel hardop herhaling van de fout

- b. Non-verbale communicatie
 - i. Gebaren
 - ii. Acties
 - iii. Gezichtsuitdrukkingen

3. Proactief omgaan met feedback

1. In volgorde zetten welke eigenschappen de leerling gebruikt om proactief de feedback te verwerken (uitgeprinte kaartjes)
 - Feedback kwaliteit
 - Verbale communicatie (en welke vormen)
 - Non verbale communicatie (en welke vormen)
 - Anders....

Afsluiting

Het eind van de focusgroep zal worden aangekondigd met informatie als: “We bespreken nu het laatste onderwerp”, of “Er is nog een vraag over die ik jullie wil stellen.” Een korte membercheck zal worden gedaan aan het einde van de focusgroep waarbij de meest belangrijke aspecten worden uitgelegd. Dit wordt gedaan om te kijken of de onderzoeker de percepties van de leerling goed heeft begrepen.

Afsluitende opmerking:

“Dank je wel voor het meedoen aan mijn onderzoek. Je mag nu terug gaan naar de klas.”
(Eventueel loopt de onderzoeker mee naar de klas indien dit door de leerkracht wordt gewenst).

Appendix D Topic list interview

Doel

Om te exploreren, verklaren en te begrijpen hoe leerkrachten hun feedbackkwaliteit en feedback communicatie ervaren en wat de achterliggende principes zijn van hun feedback.

Introductie

In de introductie zal eerst een algemeen praatje plaatsvinden om de leerkracht te leren kennen en zodat de interviewer zich kan voorstellen. Dit is om de leerkracht op het gemak te laten voelen. Vervolgens volgt een korte uitleg over het hoofd onderwerp van het interview: ‘Wat vindt u belangrijk bij het geven van feedback?’ Hierbij wordt verteld dat een onderscheid wordt gemaakt tussen feedback communicatie en feedback kwaliteit. Tevens wordt gepeild of de docent bekend is met de termen. Actieve informed consent zal plaatsvinden waarna het opnemen van het interview begint.

Algemene informatie

1. Sekse
2. Leeftijd
3. Groep
4. Aantal jaren ervaring

1. Feedback kwaliteit

1. Om reflecties te krijgen over de specificiteit van de feedback die de leerkracht geeft.
2. Om te exploreren welke eigenschappen de leerkracht toepast.

- Focus op procesfeedback
 - De feedback is duidelijk en niet te algemeen
 - Feedback op de *effort* van de leerling inzetten
 - Of de feedback gepersonaliseerd is met betekenisvolle voorbeelden en uitleg
 - Feedbackdialoog
 - Criteria waarop de feedback gebaseerd is, zijn voorafgaand gecommuniceerd
- a. en waarom?
- b. volgorde (print versie in kaartjes) van hoe vaak de leerkracht het toepast.

✂ ✂ ✂ ✂

Focus op proces feedback	De feedback is duidelijk en niet te algemeen	Feedback op de <i>effort</i> van de leerling inzetten
Feedback is gepersonaliseerd met betekenisvolle voorbeelden en uitleg	Feedbackdialoog	Criteria waarop de feedback gebaseerd is, zijn voorafgaand gecommuniceerd

Anders ...	Anders ...	Anders ...
Anders ...	Anders ...	Anders ...

2. Feedback communicatie

1. Om te reflecteren (en/ of exploreren) welke communicatie vormen de leerkracht gebruikt

a. Verbale communicatie

i. Herschikking (*recast*)

ii. Elicitatie (de mogelijkheid voor zelfcorrectie)

iii. Verzoek om verduidelijking

iv. Metalinguïstische feedback

v. Expliciete correctie; correctieve feedback

vi. Repetitie ofwel hardop herhaling van de fout

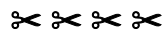
b. Non-verbale communicatie

i. Gebaren

ii. Gezichtsuitdrukkingen

2. volgorde (print versie in kaartjes) van hoe vaak de leerkracht het toepast.

a. en welke de leerkracht het meest belangrijk vindt



Herschikking (<i>recast</i>)	Elicitatie (de mogelijkheid voor zelfcorrectie)	Verzoek om verduidelijking
Metalinguïstische feedback	Expliciete correctie; correctieve feedback	Repetitie ofwel hardop herhaling van de fout
Nonverbaal: gezichtsuitdrukking	Nonverbaal: gebaren	Anders ...
Anders ...	Anders ...	Anders ...

Afsluiting

Het eind van het interview wordt aangekondigd door de interviewee informatie te geven als: “We gaan nu verder op het laatste onderwerp” of “Ik heb nog een vraag over die ik u graag wil stellen.” De afsluiting van het interview wordt gedaan: “Voordat we het interview afsluiten, zal ik de meest belangrijke bevindingen en uitleg die u gaf samenvatten om een membercheck te doen.”

- Membercheck: om de meest belangrijke argumenten van de interviewee op te noemen waarbij gecontroleerd wordt of de interviewer dit goed heeft begrepen en/of de interviewee nog wat wil toevoegen.

Wilt u nog meer informatie krijgen na dit onderzoek over de resultaten?

- Graag ontvang ik uw mail adres, dan neem ik contact met u op nadat ik hiervoor toestemming heb gekregen van mijn docent.

Hartelijk dank voor het deelnemen aan mijn onderzoek, ik waardeer dit zeer.

Appendix E Het Protocol voor de focusgroep

Focusgroep

Doelen

Om te exploreren, verklaren en te begrijpen hoe leerlingen feedback kwaliteit en feedback communicatie ervaren en waarom leerlingen beslissen om proactief met de feedback om te gaan.

Introductie

In de introductie zal eerst een algemeen praatje plaatsvinden zodat de leerlingen zich op het gemak voelen. Vervolgens zal een korte uitleg worden gegeven over het hoofd onderwerp van de focusgroep: ‘Wat vind jij belangrijk aan feedback?’ en ‘Wanneer ga jij aan de slag met de feedback van de juf/ meester?’ Hierbij legt de onderzoeker uit aan de kinderen uit wat feedback is (de tips en tops van jouw leerkracht). Informed consent dient voorafgaand aan de focusgroep van ouders te worden verkregen.

Algemene informatie

1. Sekse

Participant 1:..... Participant 2:..... Participant 3:...Participant 4:.....

2. Leeftijd

Participant 1:..... Participant 2:..... Participant 3:...Participant 4:.....

3. Groep

Participant 1:..... Participant 2:..... Participant 3:...Participant 4:.....

Topic 1: Feedback kwaliteit**1. Feedback kwaliteit; om reflecties te krijgen over de bruikbaarheid en specificiteit van de feedback die de leerkracht geeft.**

1.1 Wat voor feedback (tips/ tops) krijg je van je leerkracht?

1.2 Wat vind je van de feedback van jouw leerkracht?

- Vind je dit goed? Waarom wel/ niet?

1.3 Welke eigenschappen van de feedback vind je handig?

- Als je bezig bent met een opdracht en de juf geeft je tips over hoe je bezig bent (procesfeedback)
- De feedback van mijn juf/meester is duidelijk
- De feedback van mijn juf/ meester is voor mij bedoeld
- De tips en tops die de juf/meester geeft is op mijn inzet
- De tips en tops van de juf/ meester hebben genoeg voorbeelden en uitleg
- De tips en tops worden verteld in een feedback gesprekje met de juf/ meester.
- De juf of meester zegt van te voren waarover zij/ hij feedback gaat geven.
 - a. en waarom?

1.4. Als je de tips en tops van je leerkracht goed vindt en nuttig. Wat ga je er dan mee doen?

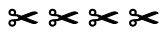
a. en hoe voel je je hierbij?

In volgorde zetten welke eigenschappen de leerling gebruikt om proactief de feedback te verwerken

- Feedback kwaliteit

Oefening:

- Kan je in de juiste volgorde zeggen wat jou motiveert om met de feedback van je juf aan de slag te gaan?



Duidelijke feedback.	Feedback heeft genoeg voorbeelden.	De feedback is specifiek voor mij bedoeld.
De juf geeft tips over hoe je bezig bent.	De feedback is in een gesprekje.	De feedback is gericht op mijn inzet tijdens de les.
De tips en tops van de juf/meester hebben genoeg voorbeelden en uitleg.	De juf of meester zegt van tevoren waarover zij/hij feedback gaat geven.	Anders ...
Anders ...	Anders ...	Anders ...

Topic 2

1. Feedback communicatie; Om te reflecteren (en exploreren of/en) welke communicatie vormen de leerling passend vindt om zich proactief op te stellen.

2.1 Het eerste stukje gaat over de taal die je juf of meester gebruikt tijdens het geven van tips en tops (Verbale communicatie). Ik ga je kort een aantal manieren voorleggen en dan wil ik graag van je weten welke manier je goed vindt (en waarom).

- De juf gaat je antwoord opnieuw herschrijven of vertellen waarbij de fout verdwijnt. Bijvoorbeeld; jij zegt: “de meisje loopt op straat”, zegt jouw juffrouw: “het meisje loopt op straat” (Herschikking/ *recast*).
- De juffrouw geeft jou de kans om zelf je fout te herstellen door even een korte pauze te nemen (Elicitatie).
- De juf stelt je een vraag of je het antwoord duidelijker wil zeggen.
- De juf stimuleert je dat om nog een keer “goed naar je antwoord te kijken” zonder te zeggen waar de fout zit (Metalinguïstische feedback).
- De juf/ meester zegt precies waar de fout zit en hoe je dit moet oplossen (expliciete correctie; correctieve feedback).
- De juf/ meester herhaalt je fout hardop zonder het te verbeteren. In het eerder genoemde voorbeeld krijgen we dan dat jij zegt: “de meisje” en de leerkracht alleen de meisje herhaalt (repetitie).

2.2 Daarnaast wil ik hetzelfde doen maar dan met de uitdrukking van jouw leerkracht (Non-verbale communicatie)

- Zijn er bepaalde gebaren die de juf/ meester maakt die je prettig vindt (geeft

voorbeeld met duim omhoog).

- Waarom?
- Zijn er ook manieren die je als onprettig ervaart?
- Zijn er bepaalde gezichtsuitdrukkingen die de leerkracht maakt die je prettig vindt (geeft een voorbeeld van fronsen)?
 - Waarom?
 - Zijn er ook manieren die je als onprettig ervaart?

In volgorde zetten welke eigenschappen de leerling gebruikt om proactief de feedback te verwerken

- Verbale communicatie (en welke vormen)
- Non verbale communicatie (en welke vormen)
- Anders....

Oefening:

- Kan je in de juiste volgorde zeggen wat jou motiveert om met de feedback van je juf aan de slag te gaan?

✂ ✂ ✂ ✂

De juf gaat je antwoord opnieuw herschrijven of vertellen.	De juffrouw geeft jou de kans om zelf je fout te herstellen.	De juf stelt je een vraag of je het antwoord duidelijker wil zeggen.
--	--	--

De juf stimuleert je om nog een keer “goed naar je antwoord te kijken” zonder te zeggen waar de fout zit.	De juf/ meester zegt precies waar de fout zit en hoe je dit moet oplossen.	De juf/ meester herhaalt je fout hardop zonder het te verbeteren.
Anders...	Anders...	Anders...

!! Afsluitende vraag! Het einde van de focusgroep wordt aangekondigd door tegen de leerlingen te zeggen: “Ik heb nog maar één vraag over voor jullie.”

Wat zou jij jouw juf adviseren om de feedback die ze geeft nog beter te maken?

Afsluiting

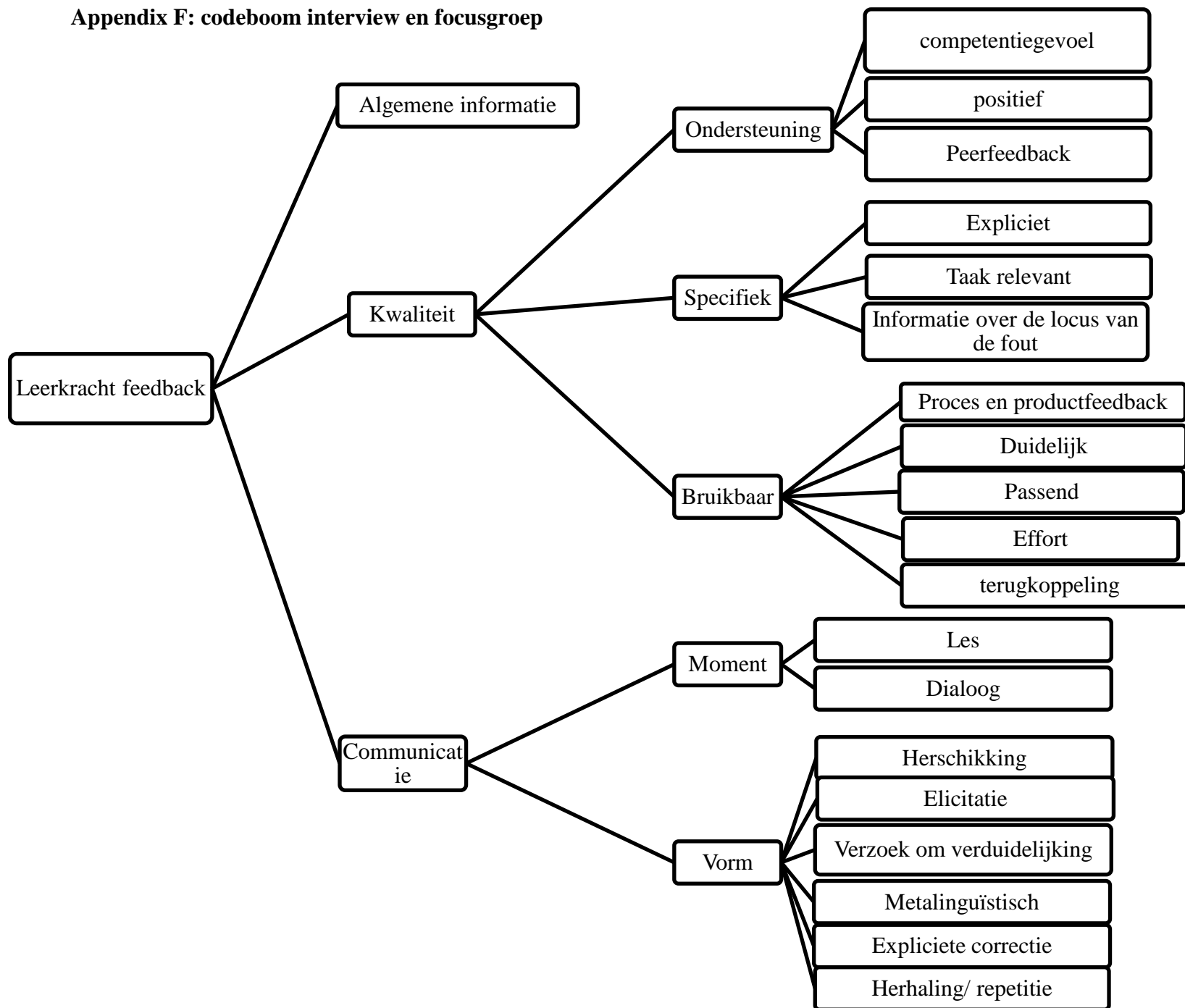
Een korte membercheck zal worden gedaan aan het einde van de focusgroep waarbij de meest belangrijke aspecten worden uitgelegd. Dit wordt gedaan om te kijken of de onderzoeker de percepties van de leerling goed heeft begrepen.

Afsluitende opmerking:

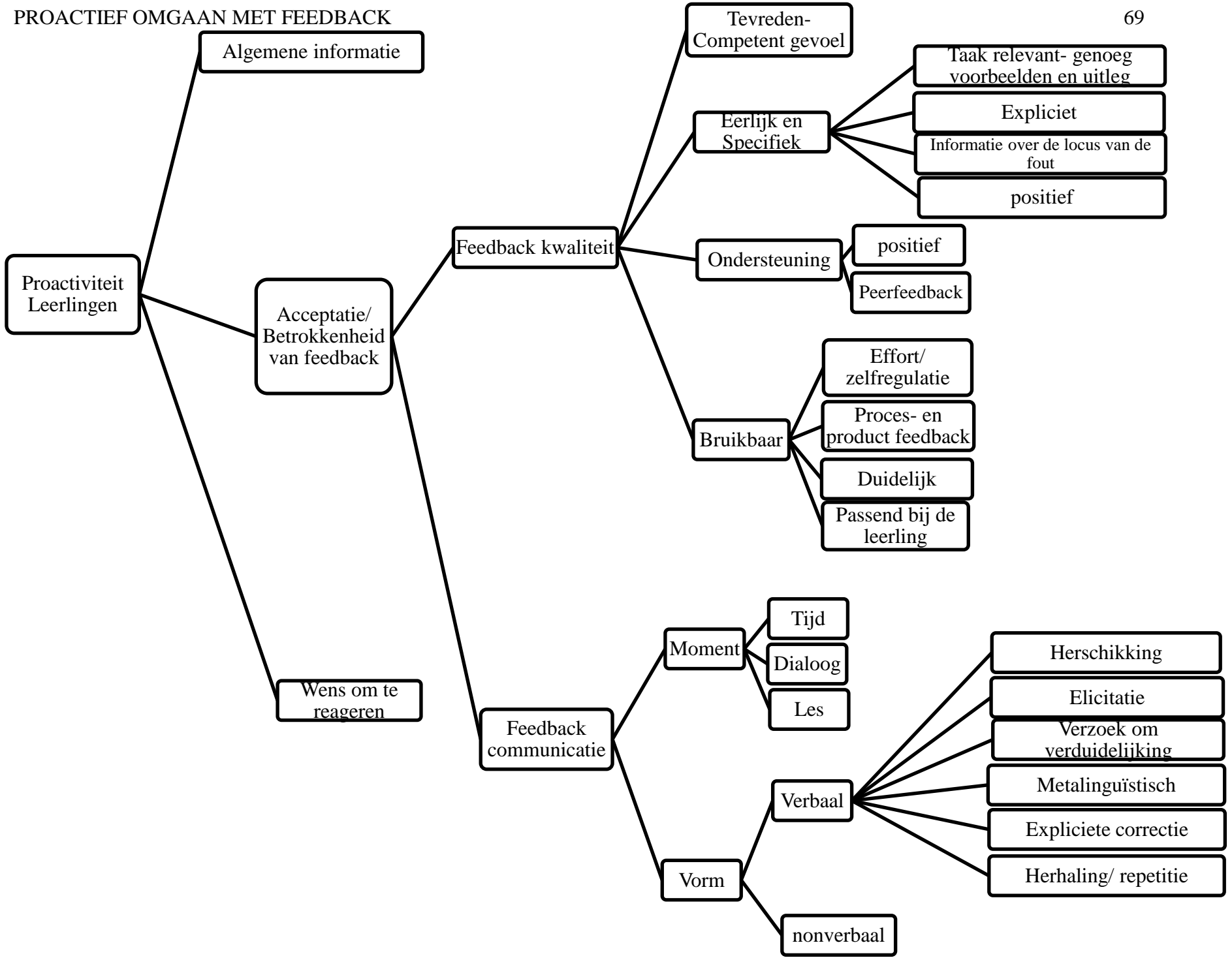
“Dank je wel voor het meedoen aan mijn onderzoek. Je mag nu terug gaan naar de klas.”

(Eventueel loopt de onderzoeker mee naar de klas indien dit door de leerkracht wordt gewenst).

Appendix F: codeboom interview en focusgroep



PROACTIEF OMGAAN MET FEEDBACK



Appendix G: FETC formulier

APPLICATION FORM FOR THE ASSESSMENT OF A RESEARCH PROTOCOL BY THE FACULTY ETHICS REVIEW BOARD (FERB) OF THE FACULTY OF SOCIAL AND BEHAVIOURAL SCIENCES

General guidelines for the use of this form

1. This form can be used for a single research project or a series of related studies (hereinafter referred to as: "research programme"). Researchers are encouraged to apply for the assessment of a research programme if their proposal covers multiple studies with related content, identical procedures (methods and instruments) and contains informed consent forms and participant information, with a similar population. For studies by students, the FERB recommends submitting, in advance, a research programme under which protocol multiple student projects can be conducted so that their execution will not be delayed by the review procedure. The application of such a research programme must include a proper description by the researcher(s) of the programme as a whole in terms of the maximum burden on the participants (e.g. maximum duration, strain/efforts, types of stimuli, strength and frequency, etc.). If it is impossible to describe all the studies within the research programme, it should, in any case, include a description of the most invasive study known so far.
2. Solely the first responsible senior researcher(s) (from post-doctoral level onwards) may submit a protocol.
3. Any approval by the FERB is valid for 5 years or until the information to be provided in the application form below is modified to such an extent that the study becomes more invasive. For a research programme, the term of validity is 2 years and any extension is subject to approval. The researcher(s) and staff below commit themselves to treating the participants in accordance with the principles of the Declaration of Helsinki and the Dutch Code of Conduct for Scientific Practices as determined by the VSNU Association of Universities in the Netherlands (which can both be downloaded from the FERB site on the Intranet¹) and guarantee that the participants (whether decisionally competent or incompetent and/or in a dependent relationship vis-a-vis the researcher or not) may at all times terminate their participation without any further consequences.
4. The researcher(s) commit themselves to maximising the quality of the study, the statistical analysis and the reports, and to respect the specific regulations and legislation pertaining to the specific methods.
5. The procedure will run more smoothly if the FERB receives all the relevant documents, such as questionnaires and other measurement instruments as well as literature and other sources on studies using similar methods which were found to be ethically acceptable and that testify to the fact that this procedure has no harmful consequences. Examples of studies where the latter will always be an issue are studies into bullying behaviour, sexuality, and parent-child relationships. The FERB asks the researcher(s) to be as specific as possible when they answer the relevant questions while limiting their answers to 500 words maximum per question. It is helpful to the FERB if the answers are brief and to the point.
6. **Our FAQ document that can be accessed through the Intranet provides background information with regards to any questions.**
7. The researcher(s) declare to have described the study truthfully and with a particular focus on its ethical aspects.

¹ See: <https://intranet.uu.nl/facultaire-ethische-toetsingscommissie-fetc>

Signed for approval²:

Date:

A. GENERAL INFORMATION/PERSONAL DETAILS

1.

a. a. Name(s), position(s) and department(s) of the responsible researcher(s):
Maaïke Radix, Master Student Educational Sciences.

b. Name(s), position(s) and department(s) of the executive researcher(s):
Supervisor: Barbara Flunger (Universitair docent), department: Educational Sciences

2. Title of the study or research programme - Does it concern a single study or a research programme? Does it concern a study for the final thesis in a bachelor's or master's degree course?:

Master thesis for Educational Sciences

3. Type of study (with a brief rationale):

- experimental
- observational
- otherwise: qualitative (interview and focus group) and a quantitative survey.

4. Grant provider: No

5. Intended start and end date for the study:

Start November 14th 2018, End June 19th 2019

6. Research area/discipline:

The research area concerns: Educational Sciences. In here I study the impact of quality of feedback and feedback communication on the proactive recipient within primary education.

7. For some (larger) projects it is advisable to appoint an independent contact or expert whom participants can contact in case of questions and/or complaints. Has an independent expert been appointed for this study?³:

I contacted Jan Willem Strijbos (Rijks Universiteit Groningen) as an expert on feedback perception questionnaire. Furthermore I have contact with Frans Prins, feedback expert of Utrecht University.

8. Does the study concern a multi-centre project, e.g. in collaboration with other universities, a GGZ mental health care institution, a university medical centre? Where exactly will the study be conducted? By which institute(s) are the executive researcher(s) employed?:

The study does not concern a multi-centre project.

² The senior researcher (holding at least a doctoral degree) should sign here.

³ This contact may, in principle, also be a researcher (within the same department, or not) who is able to respond to the question or complaint in detail. Independent is to say: not involved in the study themselves. The FERB upholds that an independent contact is not obligatory, but will be necessary when the study is more invasive.

9. Is the study related to a prior research project that has been assessed by a recognised Medical Ethics Review Board (MERB) or FERB?

No

If so, which? Please state the file number:

B. SUMMARY OF THE BACKGROUND AND METHODS

Background

1. What is the study's theoretical and practical relevance? (500 words max.):

The practical relevance of this study refers to the importance of feedback in improving the reading scores of Dutch primary students. In recent publications of 'De inspectie van het Onderwijs' is shown that the reading skills are declining. According to previous research, feedback of the teacher could improve the results if the student is an active recipient and processes the feedback. In previous research there is a lot known about active recipient but not in the field of Primary education. Theretofor this research contributes in providing more knowledge about that.

2. What is the study's objective/central question?:

In hoeverre spelen feedback kwaliteit en feedback communicatie een rol bij de proactiviteit in omgaan met feedback bij leerlingen in het basisonderwijs?

3. What are the hypothesis/hypotheses and expectation(s)?:

Hypothese 1: Verwacht wordt dat wanneer de feedback bruikbaar en specifiek is, de leerlingen de feedback zullen accepteren en proactief verwerken. Deze verwachting komt voort uit de onderzoeken van Van Steenbrugge et al. (2006) en Steelman et al. (2004) waarin staat dat kwalitatief goede feedback bruikbaar en specifiek moet zijn, wil de leerling de feedback accepteren en verwerken.

Hypothese 2: Verwacht wordt dat de communicatiestijlen elicitatie; metalinguïstische feedback; vraag om verduidelijking en repetitie positief associëren met de proactieve houding, omdat de leerling hierbij zelf meedenkt in het herformuleren van zijn antwoord (Lyster & Ranta, 1997). Hierdoor wordt de oplossingsstrategie in de feedback minder gecontroleerd en kan het competentiegevoel van de leerling toenemen, waardoor de leerling zich meer betrokken voelt bij de feedback (Boggiano et al., 1988; Fazey & Fazey, 2001).

Design/procedure/invasiveness

4. What is the study's design and procedure? (500 words max.):

This is a mixed methods study to map the reasons for primary school students why they would process the feedback. To find their perceptions and attitudes a focusgroup will take place as well as teacher interviews about their communication and feedback. Also to make predictions about the predictors of pro-active recipient a quantitative survey will take place.

5.

a. Which measurement instruments, stimuli and/or manipulations will be used?⁴:

- Interview with teachers
- Focus group with primary school students
- Survey with primary school students

b. What does the study's burden on the participants comprise in terms of time, frequency and strain/efforts?:

- Teachers: one hour for the interview
- Students: one hour for the focusgroup (they will be missing education, so that could be a burden for the teacher as well)
- Survey: in between two lessons the teacher needs to take 15-25 minutes break so the students can fill in the survey.

c. Will the participants be subjected to interventions or a certain manner of conduct that cannot be considered as part of a normal lifestyle?:

No

d. Will unobtrusive methods be used (e.g. data collection of uninformed subjects by means of observations or video recordings)?:

The study uses only tape recordings of the students and teacher. Before the study the participants were informed.

e. Will the study involve any deception? If so, will there be an adequate debriefing and will the deception hold any potential risks?: No.

6. Will the participants be tested beforehand as to their health condition or according to certain disorders? Are there any inclusion and/or exclusion criteria or specific conditions to be met in order for a participant to take part in this study?:

No

7. Risks for the participants -

a. Which risks does the study hold for its participants?:

Maybe only privacy risks of the tape recordings. That they might not get online.

b. To what extent are the risks and objections limited? Are the risks run by the participants similar to those in daily life?:

⁴ Examples: invasive questionnaires; interviews; physical/psychological examination, inducing stress, pressure to overstep important standards and values; inducing false memories; exposure to aversive materials like a unpleasant film, video clip, photos or electrical stimulus; long-term of very frequent questioning; ambulatory measurements, participation in an intervention, evoking unpleasant psychological or physical symptoms in an experiment, denial, diet, blood sampling, fMRI, TMS, ECG, administering stimuli, showing pictures, etc. In case of the use of a device (apparatus) or administration of a substance, please enclose the CE marking brochure for the relevant apparatus or substance, if possible.

By being very careful with the data and storing it not like on Google drive, the risks could be limited.

8. How does the burden on the participants compare to the study's potential scientific contribution (theory formation, practical usability)?:

The potential burden is limited. The practical usability could be very high for primary education as well as for the scientific contribution.

8. Will a method be used that may, by coincidence, lead to a finding of which the participant should be informed?⁵ If so, what actions will be taken in the case of a coincidental finding?:

No. There won't be searched for the learner characteristics like dyslexia. Just what they find important in the feedback process.

Analysis/power

10. How will the researchers analyse the data? Which statistical analyses will be used?:

The qualitative data will be analysed by manually coding. So there are no statistical analysis for that. The quantitative data will be analysed by using SPSS. A multiple regression analysis will be used to make predictors.

11. What is the number of participants? Provide a power analysis and/or motivation for the number of participants. The current convention is a power of 0.80. If the study deviates from this power, the FERB would like you to justify why this is necessary:

Each predictor should have 15 participants in a regression analysis (Stevens, 1992). The predictors in this research are: feedback quality (1), feedback quality; usability (2), feedback quality; fairness (3), Proactive recipient (4) Proactive; acceptance of feedback (5), Proactive; preparedness to improve (7) Therefore the total amount of participants in the survey should be $7 \cdot 15 = 105$. Also the g-power is calculated, see the Methods section.

Focus group: 3-6 participants per group (Ritchie & Lewis, 2013). I will be doing 2 focus groups and 3 interviews. So this research has 3 teachers as participants and 8 students.

C. PARTICIPANTS, RECRUITMENT AND INFORMED CONSENT PROCEDURE

1. The nature of the research population (please tick):

- 1. General population without complaints/symptoms**
2. General population with complaints/symptoms
3. Patients or population with a diagnosis (please state the diagnosis)

2. Age category of the participants (please tick):

- 18 years or older
- 16-17 years

⁵ For instance: dementia, dyslexia, giftedness, depression, extremely low heartbeat in an ECG, etc. If coincidental findings may be found, this should be included in the informed consent, including a description of the actions that will be taken in such an event.

- 13-15 years
- **12 years or younger**

3. Does the study require a specific target group? If so, justify why the study cannot be conducted without the participation of this group (e.g. minors): I will use *bovenbouw* students of the primary education, because they could give less social desirable answers.

4. Recruitment of participants -

- a. How will the participants be recruited?: by giving a letter of active informed consent. The teacher will explain it to the children. Their parents will be informed by a letter.
- b. How much time will the prospective participants have to decide as to whether they will indeed participate in the study? On behalf of appointments with the schools. At school 1 prospective participants had two weeks, but school 2 decided to give students one week.

5. Does the study involve informed consent or mutual consent? Clarify the design of the consent procedure (who gives permission, when and how). Does the study involve active consent or passive consent? If no informed consent will be sought, please clarify the reason:

Informed consent.

- Survey: active of the parents (because of anonymity)
- Focusgroup: Active consent of the parents
- Interview: Active consent of the teacher.

6. Are the participants fully free to participate and terminate their participation whenever they want and without stating their grounds for doing so?:

Yes

7. Will the participants be in a dependent relationship with the researcher?:

No

8. Compensation

- a. Will the participants be compensated for their efforts? If so, what is included in this recompense (financial reimbursement, travelling expenses, otherwise). What is the amount? The participants will not be compensated for their efforts.
- b. Will this compensation depend on certain conditions, such as the completion of the study?

D. PRIVACY AND INFORMATION

1.

- a. Will the study adhere to the requirements for anonymity and privacy, as referred to in the Faculty Protocol for Data Storage⁶?
 - anonymous processing and confidential storage of data (i.e. storage of raw data separate from identifiable data): **yes/no**
 - the participants' rights to inspect their own data: **yes/no, but I will do a membercheck afterwards.**
 - access to the data for all the researchers involved in the project: **yes/no**

If not, please clarify.

- b. Has a Data Management Plan been designed?
The data will be stored on YODA. The data will be collected until the end of the research and the approval of the supervisors.

2.

- a. Will the participant be offered the opportunity to receive the results (whether or not at the group level)?: Yes after the approval of the first and second assessor.
- b. Will the results of the study be fed back to persons other than the participants (e.g. teachers, parents)?: No.

If so, will this feedback be provided at the group or at the individual level?

3.

- a. Will the data be stored on the faculty's data server?: **yes/no**
- b. Will the data that can be traced back to the individual be stored separately on the other faculty server available for this specific purpose?:

If not, please clarify where will the data be stored instead?: I stored it on another hard disk and remove the results after the approval.

E. ADDITIONAL INFORMATION

Optional.

F. FORMS TO BE ENCLOSED (CHECKLIST)

- Text (advert) for the recruitment of participants (zie Appendix H, brief heeft het originele lettertype)
- Information letter for participant (zie Appendix I, in originele lettertype van de brief)
- Informed consent form for participants (zie Appendix I, in originele lettertype van de brief)
- Written or oral feedback information (debriefing text) (zie Appendix J in originele lettertype van de brief)

⁶ This can be found on the Intranet: <https://intranet.uu.nl/wetenschappelijke-integriteit-facultair-protocol-dataopslag>

- (Descriptions of) questionnaires (zie Appendix A)
- (Descriptions of) measurement instruments/stimuli/manipulations (zie Appendix C, D, E)
- Literature/references (zie Referentielijst)

Signature(s):⁷

Date and place:

Name, position:

⁷ The senior researcher (holding at least a doctoral degree) should sign here.

Appendix H: tekst voor de recruitment van participanten**Via Facebook en LinkedIn**

Participanten gezocht!

Voor mijn Masterthesis doe ik onderzoek naar Feedback in de bovenbouw van het basisonderwijs. Hierbij kijk ik waar de feedback aan moet voldoen, wil een leerling er pro-actief mee omgaan.

Voor dit onderzoek ben ik nog opzoek naar twee deelnemende scholen. Hierbij zou ik drie juffen of meesters van groep 6 tot en met 8 én drie groepjes leerlingen willen interviewen. Daarnaast zou ik in de bovenbouwklassen een vragenlijst willen afnemen.

Bij interesse neem ik graag contact met u op, elke hulp is welkom!

Informatiebrief voor de scholen



Onderzoek naar Feedback in het basisonderwijs

Wie ben ik?

Mijn naam is Maaïke Radix, ik ben student onderwijswetenschappen aan de Universiteit Utrecht en leerkracht in het speciaal onderwijs (normaal tot moeilijk lerende kinderen). Voor mijn opleiding schrijf ik een masterthesis binnen het thema Feedback.

Doel van het onderzoek

Ik doe onderzoek naar de verschillende redenen die kinderen hebben om aan de slag te gaan met feedback. Hierbij ben ik geïnteresseerd in de invloed van de feedback kwaliteit én de communicatie van de feedback op de houding van de leerling. Met dit onderzoek hoop ik erachter te komen wat hierbinnen belangrijke aspecten zijn voor leerlingen.

Wat houdt het onderzoek in?

Tijdens het onderzoek wil ik in totaal 3 leerkrachten interviewen, binnen twee scholen. Dit gaat om bovenbouwleerkrachten van groep 6 tot en met 8. Elk interview duurt ongeveer een uur.

Daarnaast wil ik 3 leerling interviews afnemen. Dit gaat om 3 groepjes van 4 leerlingen uit groep 6 tot en met 8. Elk groepsinterview duurt een uur.

Tenslotte wil ik in elke klas een vragenlijst afnemen. Idealiter zou ik hiervoor 120 leerlingen willen bevragen. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 15 minuten.

Privacy en vertrouwelijkheid

Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld en anoniem verwerkt en opgeslagen. De naam van het kind én de leerkracht zal nergens terug komen; enkel geslacht, leeftijd en uitkomsten zullen worden opgenomen. De gegevens worden enkel gebruikt voor de onderzoeksdoeleinden en worden niet verstrekt aan derden. U kunt achteraf de scriptie wel terug lezen zodra deze beoordeeld is. Voor verdere vragen over de cursus of dit onderzoek kunt u met mij contact opnemen evenals mijn begeleider: b.flunger@uu.nl



Den Haag



06-23842397



m.radix@students.uu.nl



www.linkedin.com/in/maaike-radix-96494a102

Appendix I Informatie brief en informed consent voor de participant

Beste ouder(s)/verzorger(s),

Mijn naam is Maaïke Radix, ik ben juf én onderwijskundige. Vanuit mijn rol als onderwijskundige volg ik aan de universiteit van Utrecht een Master studie waarvoor ik op dit moment een eindonderzoek schrijf.

Wat is het doel van dit onderzoek?

Dit eindonderzoek heeft als doel om te kijken naar de feedback die uw kind ontvangt tijdens het lezen. Hierbij wordt gekeken naar de aspecten waar deze feedback aan moet voldoen zodat het voor leerlingen waardevol is om mee aan de slag te gaan.

Wat houdt dit onderzoek in?

Om een algemeen beeld te krijgen van wat voor kinderen belangrijk is bij het krijgen van feedback wordt een vragenlijst ingevuld. Dit duurt ongeveer 15 minuten. Daarnaast is voor dit onderzoek een aantal leerlingen nodig voor een groepsinterview wat 1 uur zal duren. Dit interview zal worden opgenomen (audio). Er zullen geen filmopnames worden gemaakt. Dit audio materiaal zal na afloop geanalyseerd worden.

Privacy en vertrouwelijkheid

Alle gegevens zullen vertrouwelijk behandeld worden. Daarnaast worden de resultaten anoniem verwerkt en deze worden na afloop van het onderzoek vernietigd. Enkel de leeftijd, geslacht, groep waarin uw kind zich begeeft en de mening van uw kind zullen worden opgenomen. De naam van uw kind wordt enkel gebruikt voor het vormen van de interview groepen. De onderzoeksgegevens worden alleen voor onderzoeksdoeleinden gebruikt en niet verstrekt aan derden. Dit betekent dat alleen de onderzoeker en haar begeleiders de gegevens kunnen inzien. De individuele resultaten van uw kind zullen dus niet met de school worden gedeeld.

Mogelijkheden om vragen te stellen

Mocht u vragen hebben op dit onderzoek, dan kunt u een mail sturen naar: m.radix@students.uu.nl
Voor verdere vragen over het onderzoeksproject zelf kunt u contact opnemen met: Barbara Flunger, b.flunger@uu.nl.

Ik zou de deelname van uw kind zeer waarderen. Hiervoor heb ik uw toestemming nodig, alleen dan kan uw kind deelnemen. Ook als u niet wilt dat u kind meedoet, wil ik u vragen om het formulier in te vullen en terug te geven aan de school. Op deze wijze weet ik dat u op de hoogte bent van dit onderzoek.

Om kort samen te vatten, vraag ik uw toestemming voor de volgende drie dingen:

- Het invullen van een vragenlijst.
- Deelnemen aan het groepsinterview.
- Audio opnames maken van dit groepsinterview met uw kind.

Op de achterzijde van deze brief kunt u voor elk van deze zaken aangegeven of u toestemming geeft. U kunt het volledig ingevulde formulier inleveren bij de leerkracht van uw kind of digitaal per mail sturen naar m.radix@students.uu.nl . Graag ontvang ik dit formulier zo snel mogelijk, **uiterlijk 4 april**, weer terug. Alvast hartelijk bedankt voor uw reactie.

Met vriendelijke groet,

Maaïke Radix, Msc student Onderwijswetenschappen
Leerkracht op een Mytyschool
www.linkedin.com/in/maaike-radix-96494a102

De naam van mijn kind is _____

Mijn kind zit in groep _____

Ik geef toestemming voor het invullen van een vragenlijst

Ja Nee

Ik geef toestemming voor het deelnemen aan het groepsinterview

Ja Nee

Ik geef toestemming voor het maken van audio-opnames van mijn kind.

Ja Nee

Datum: _____

Handtekening ouder/verzorger:

Informatie voor Leerkrachten

Onderzoek naar Feedback in het basisonderwijs

Wie ben ik?

Mijn naam is Maaike Radix, ik ben student onderwijswetenschappen aan de Universiteit Utrecht en leerkracht in het speciaal onderwijs (normaal tot moeilijk lerende kinderen). Voor mijn opleiding schrijf ik een masterthesis binnen het thema Feedback.



m.radix@students.uu.nl

Doel van het onderzoek

Ik doe onderzoek naar de verschillende redenen die kinderen hebben om aan de slag te gaan met feedback. Hierbij ben ik geïnteresseerd in de invloed van de feedback kwaliteit én de communicatie van de feedback op de houding van de leerling. Met dit onderzoek hoop ik erachter te komen wat hierbinnen belangrijke aspecten zijn voor leerlingen.

Wat houdt het onderzoek in?

Tijdens het onderzoek wil ik in totaal 3 leerkrachten interviewen, binnen twee scholen. Dit gaat om bovenbouwleerkrachten van groep 6 tot en met 8. Elk interview duurt ongeveer drie kwartier tot een uur. Het interview gaat over de feedback communicatie en de inhoud van de feedback die u (de leerkracht) geeft. Het interview wordt opgenomen en later uitgetypt.

Naast de leerkrachtinterviews, wordt bij leerlingen een vragenlijst afgenomen welke gebaseerd is op de Feedback Perception Questionnaire. Om de beweegredenen van leerlingen achter hun antwoorden op de vragen te vinden, zullen drie groepsinterviews met leerlingen worden gehouden. Ook dit gebeurt binnen de twee scholen.

Privacy en vertrouwelijkheid

Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld en anoniem verwerkt en opgeslagen. Uw naam zal nergens terug komen; alleen geslacht, leeftijd en de uitkomsten van dit interview zullen worden opgenomen. De gegevens worden enkel gebruikt voor de onderzoeksdoeleinden en worden niet verstrekt aan derden. U kunt achteraf de scriptie wel terug lezen zodra deze beoordeeld is. Voor verdere vragen over de cursus of dit onderzoek kunt u met mij contact opnemen, evenals met mijn begeleider: b.flunger@uu.nl

Informed consent

Voor deelname aan een Masterscriptie binnen de opleiding onderwijswetenschappen.

“Feedback kwaliteit en feedback communicatie”

Ik ben geïnformeerd over het onderzoeksproject door de student die het Masteronderzoek uitvoert vanuit Universiteit Utrecht. Ik heb de kans gekregen om vragen te stellen wat betreft het interview en het onderzoek. Bovendien heb ik de mogelijkheid gehad na te denken of ik (vrijwillig) wilde participeren in dit onderzoek. Ik ben mij ervan bewust dat de interviews worden opgenomen en getranscribeerd (uitgetypt). Hier geef ik ook toestemming voor, zodat de interviews bruikbaar worden voor het onderzoek. Al de resultaten zullen geanonimiseerd worden weergegeven zodat de geïnterviewde op geen enkele wijze geïdentificeerd kan worden. Bovendien worden de opnames alleen geluisterd door de onderzoeker en eventueel door haar begeleiders.

Ik wil participeren in het onderzoek:

Mijn naam is: _____

Ik ben leerkracht van groep _____

Ik verklaar geïnformeerd te zijn over het onderzoeksdoel en de onderzoeksprocedure

Ja Nee

Ik neem vrijwillig deel aan het interview

Ja Nee

Ik geef toestemming voor het maken van audio-opnames

Ja Nee

Datum: _____

Handtekening:

De ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart hierbij dat de bovenstaande persoon volledig geïnformeerd is over de procedure en het doel van het onderzoeksproject.

Naam:

Handtekening:

Datum:

Appendix J Proactieve feedback verwerking in deze studie (beknopte samenvatting)

	Supervisor	Tweede corrector	Peers
Inleiding	Naar aanleiding van de feedback is de taal aangepast, minder wollig en meer academisch.	Aanleiding urgenter weergeven door het rapport van de inspectie van het onderwijs.	Naar aanleiding van de feedback, enkele bronvermeldingen toegevoegd. En spellingsfouten zijn verbeterd.
Theoretisch kader	<p>Bij selfefficacy opperde ze de Nederlandse term. Het begrip is in 1 zin uitgelegd.</p> <p>Geheugenstrategieën zijn ondersteund met voorbeelden.</p> <p>Feedback conceptualisatie van Hattie overgenomen.</p> <p>Locus van de fout gedefinieerd.</p> <p>Elke alinea afgesloten met een voorbeeld bij lezen.</p> <p>Bij Tabel 1 zijn voorbeelden toegevoegd, zodat het duidelijker is.</p> <p>Huidige studie (sectie) is ingekort.</p> <p>Herhalingen/ wolligheid is eruit gehaald.</p>	<p>Bij RQ 4 is proactief toegevoegd.</p> <p>Naast proactief is passief toegevoegd om het verschil duidelijk uit te leggen.</p>	Taal/ formuleringen zijn aangepast. Suggesties voor beknopter schrijven zijn aangenomen.

	Uitbreiding relevantie mixed methods en kwalitatief onderzoek		
Methode	<p>G power is toegevoegd. Uitleg van scenario's 1 keer in de methode genoemd.</p> <p>Validiteit en betrouwbaarheid besproken bij instrument.</p> <p>2 Steps MRA uitgevoerd met twee modellen, 1 zijdig toetsen is verwijderd.</p> <p>Uitleg over direct content analyse is toegevoegd.</p>	<p>FPQ is eerder genoemd in de methode.</p> <p>Het instrument is meer beschreven, minder summier. Tabel 2 en 3 zijn toegevoegd.</p> <p>Analyse kwalitatieve studie is toegevoegd. Analyse kwantitatieve studie is uitgebreid.</p> <p>Triangulatie is uitgelegd.</p> <p>Vragen zijn aangepast n.a.v feedback op de feedback communicatiestijlen.</p>	<p>Relevantie 2 scholen is uitgelegd.</p> <p>Pilotbeschrijving is toegevoegd.</p> <p>Pilot onderzoek: leerlingen gaven aan vaker de term feedback uit te leggen zodat het begrijpelijker werd.</p> <p>Tabel 2,3 is uitgebreid zodat minder tabellen nodig waren.</p>
Resultaten	<p>MRA: duidelijker positief/ negatief effect beschreven.</p> <p>Kwalitatiever beknopter beschreven, waarbij quotes verminderd zijn.</p> <p>Minder wollig geschreven en meer tot the point.</p>	n.v.t.	<p>APA aangepast, waar nog fouten inzaten bij de rapportage van de MRA (onder andere het gebruik van spaties).</p> <p>Redeneerlijn strakker neergezet</p>

	<p>Triangulatie proactiviteit is toegevoegd, waarbij de MRA en de focusgroepen zijn getrainguleerd.</p> <p>Tabel MRA: BI mocht geen 0 bevatten. Extra noot toegevoegd.</p>		<p>en triangulatie duidelijker benoemd.</p>
Discussie	<p>Hoger aggregatieniveau geschreven, minder voorbeelden en meer verklarend. Woorden (overtollig) zijn geschrapt.</p> <p>Mogelijkheid voor geslacht onderzoeken is verder uitgebreid.</p>	n.v.t.	<p>N.a.v. de feedback het stuk naar een hoger aggregatieniveau geschreven. Minder wollig, meer verklarend.</p>

PROACTIEF OMGAAN MET FEEDBACK