

Nieuwe methodiek

Ontwerpen voor feedbackgeletterdheid: een koud kunstje?

Henderijn Heldens en Anje Ros (Fontys Hogescholen)

Samenvatting

Feedbackprocessen krijgen een steeds belangrijker rol in de lerarenopleiding. Feedback is cruciaal om tot meer zelfsturing in het leerproces te kunnen komen, maar het blijkt in de praktijk nog niet zo eenvoudig voor lerarenopleiders om hier goed vorm aan te geven. Dit leidt tot werkdruk bij opleiders en vaak weinig impact van de gegeven feedback in het leerproces van de student. Op basis van recente inzichten over feedback en feedbackgeletterdheid van studenten en opleiders beschrijven we in dit artikel een achttal kernaspecten die een rol spelen bij het ontwerpen van onderwijs waarin feedbackgeletterdheid gestimuleerd wordt. De kernaspecten werden opgenomen in een professionaliseringsprogramma (PP) voor opleiders van de opleiding leraar basisonderwijs. Middels het PP leerden zij in kleine leergemeenschappen op een onderzoekende manier over feedback en ontwikkelden zij tools voor het versterken van feedbackgeletterdheid van hun studenten. De aanpak voor het PP en de ervaringen met de methodiek, maar ook de ervaren opbrengsten op het gebied van feedbackgeletterdheid en teamontwikkeling worden in dit artikel beschreven.

Inleiding

Feedbackprocessen krijgen een steeds belangrijker rol in het hoger onderwijs en zo ook in de lerarenopleiding (Winstone & Carless, 2019). Om te komen tot effectieve feedbackprocessen in de lerarenopleiding moeten opleiders niet alleen zelf in staat zijn effectieve feedback te geven en feedbackprocessen te ontwerpen, maar moeten zij ook de feedbackgeletterdheid van studenten stimuleren, zodat studenten leren om feedback ook daadwerkelijk te benutten en in te zetten voor hun eigen leerproces (Winstone & Carless, 2019). Het stimuleren van studentfeedbackgeletterdheid vindt plaats door het ontwerpen van onderwijs waarin feedbackprocessen en ondersteunende begeleiding integraal zijn opgenomen (Carless & Boud, 2018). Dit vraagt niet alleen om samenwerking van opleiders bij het ontwerpen van feedbackprocessen, maar vereist ook competenties op het gebied van feedbackgeletterdheid van opleiders zelf (Boud & Dawson, 2021).

Competenties van opleiders om feedbackgeletterdheid bij studenten te versterken wordt ook wel docentfeedbackgeletterdheid genoemd (Carless & Boud, 2018). Deze competenties worden ingezet op macro, meso en

microniveau. Op macroniveau gaat het onder meer om het formuleren van heldere opleidingsdoelen en het ontwerpen van leerprocessen van studenten. Het mesoniveau omvat het ontwerpen van feedbackprocessen gedurende het leerproces, bijvoorbeeld binnen een module en op microniveau gaat het om het interacteren met studenten en het voeren van feedbackdialogen in de dagelijkse praktijk (Boud & Dawson, 2021). Het framework van Boud en Dawson maakt duidelijk dat het ontwikkelen van docentfeedbackgeletterdheid veel vraagt van opleiders, op alle niveaus. Om docenten te ondersteunen bij het ontwikkelen van docentfeedbackgeletterdheid en het gezamenlijk vormgeven van feedbackprocessen in de opleiding werd een tweejarig professionaliseringsprogramma (PP) ontwikkeld. Met het PP werden de volgende doelen beoogd:

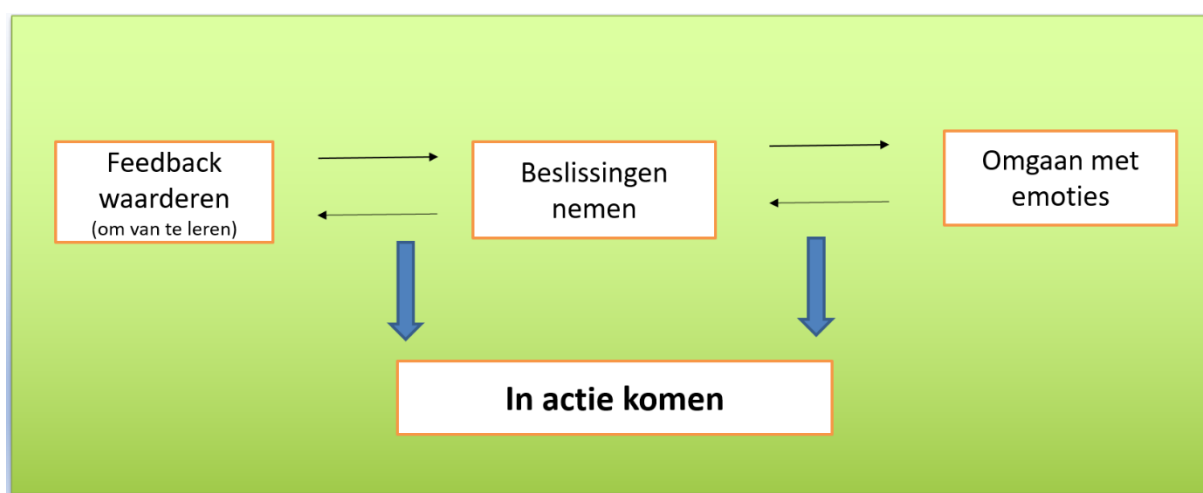
- Bewustwording van opleiders van het belang van het versterken van feedbackgeletterdheid in de opleiding;
- Bijdragen aan competentieontwikkeling van opleiders over feedbackgeletterdheid;
- Verbeteren van feedbackprocessen in de eigen opleidingspraktijk van de opleiders.

In dit artikel beschrijven we het PP als nieuwe methodiek voor het versterken van docentfeedbackgeletterdheid in de lerarenopleiding (leraar basisonderwijs (pabo) en master leren en innoveren) en blikken we terug op de ervaringen.

Feedbackgeletterdheid van studenten

Zelfsturing (*learner control*) is een belangrijke pijler voor het leren van professionals, zoals leraren (Zimmerman, 2002). Dat betekent dat de lerende (bijvoorbeeld een student in de lerarenopleiding) eigenaar is van zijn eigen leren en ook sturing geeft aan dit proces in dialoog met peers, experts en begeleiders vanuit het werkveld. Feedback is in dit model een belangrijke motor voor leren, omdat dit de lerende inzicht geeft in het functioneren en handvatten kan bieden voor het nemen van vervolgstappen in het proces (Carless & Boud, 2018). Uit eerder onderzoek blijkt echter dat het voor studenten in de opleiding lang niet eenvoudig is om feedback van docenten, werkveld of peers te benutten (Winstone & Carless, 2019). Studenten moeten hiervoor onder meer goed grip hebben op opleidingsdoelen en hier betekenis aan kunnen verlenen (Gulikers & Baartman, 2017; Molloy et al., 2020). Vanuit de 'gap' tussen huidig functioneren en beoogd functioneren formuleren studenten namelijk hun eigen leerdoelen en ondernemen daarbij passende leeractiviteiten (*feed forward*) (Biggs & Tang, 2011). Door de opbrengsten van deze leeractiviteiten te evalueren, onder andere middels feedback, krijgen studenten inzicht in hun professionele ontwikkeling. Dit vraagt de vaardigheid van studenten om krachtige feedbackvragen te kunnen stellen. Krachtige feedbackvragen leiden namelijk tot inzicht in de 'gap' tussen

het huidige functioneren en het realiseren van leerdoelen, waarmee het voor studenten gemakkelijker wordt om gerichte vervolgacties te formuleren (De Kleijn, 2021). In het hele proces rondom het vragen, ontvangen en benutten van feedback spelen tegelijkertijd emoties een belangrijke rol (Carless & Boud, 2018). Veel studenten vinden het spannend om feedback te vragen en stellen dit vaak uit. Feedback die zij uiteindelijk ontvangen komt daardoor laat in het leerproces, bijvoorbeeld kort voor een examen of het indienen van een portfolio voor een assessment. Hierdoor is er weinig kans meer om te leren van de feedback (De Kleijn, 2021). In hun onderzoek naar studentfeedbackgeletterdheid vatten Carless en Boud (2018) dit hele proces samen in een model (zie figuur 1). Het model laat zien dat de manier waarop studenten feedback waarderen (zoals feedback zien als hulpmiddel bij het leren) van invloed is op het nemen van beslissingen over de volgende stap in het leren. De beslissingen baseren zij op de ontvangen feedback. Tegelijkertijd worden deze beslissingen beïnvloed door de manier waarop studenten hun emoties kunnen managen en vice versa. Om uiteindelijk feedback daadwerkelijk te kunnen benutten om van te leren moet met al deze verschillende aspecten rekening worden gehouden. Kortom: het versterken van feedbackgeletterdheid is niet eenvoudig, het vraagt inzicht van opleiders in verschillende aspecten die onderliggend zijn in het feedbackproces, begeleiding van studenten bij het aanleren van benodigde kennis, vaardigheden en houding (feedbackgeletterdheid) en een onderwijsontwerp dat ruimte geeft aan de feedbackprocessen zelf.



Figuur 1 Studentfeedbackgeletterdheid (vrij vertaald uit Carless & Boud, 2018)

Rol van opleiders: docentfeedbackgeletterdheid

Volgens Carless en Winstone (2023) kunnen er drie dimensies worden onderscheiden in docentfeedbackgeletterdheid, namelijk: een ontwerpdimensie,

een relationele dimensie en een pragmatische dimensie. Empirisch onderzoek naar competenties van feedbackgeletterde docenten geeft een verdere inkleuring van deze dimensies van docentfeedbackgeletterdheid op drie verschillende niveaus: macro, meso, micro, zoals in de inleiding beschreven (Boud & Dawson, 2021). Het competentieraamwerk van Boud en Dawson laat zien dat het ontwerpen van effectieve feedbackprocessen en het begeleiden van studenten in deze feedbackprocessen veel vraagt van opleiders. De feedbackprocessen in een opleidingsprogramma dienen samenhangend te zijn, ingebed in het onderwijs en vanuit een alignment op macro-, meso- en microniveau de student te ondersteunen bij het zelf sturing geven aan het leren (Dawson & Boud, 2021). Dit betekent dat het ontwerpen van feedbackprocessen een integraal onderdeel van het onderwijsontwerp dient te zijn (De Kleijn, 2021). Het versterken van studentfeedbackgeletterdheid vraagt dan ook van opleiders een herbezinning op het ontwerp (en in veel gevallen een herontwerp) van hun onderwijs, waarin feedbackprocessen en de begeleiding daarvan integraal, vanaf de start van het leerproces, worden opgenomen (Carless & Boud, 2018). Samenvattend zijn op basis van deze literatuur over studentfeedbackgeletterdheid en docentfeedbackgeletterdheid, een achttal aspecten te destilleren die bij het (her)ontwerpen van feedbackprocessen en tijdens de dagelijkse interactie met studenten in het feedbackproces aandacht vragen (zie Tabel 2). Deze aandachtspunten zijn opgenomen in het PP.

Kernaspect (bevorderen bij studenten)	Literatuur
Zicht op doelen en criteria	Biggs & Tang, 2011; Gulikers & Baartman, 2017; Molloy et al., 2020
Waarderen: feedback om van te leren	Carless & Boud, 2019; Molloy et al., 2020; Winstone & Carless, 2019
Krachtige feedbackvragen: tijdig en gericht op een specifiek doel	De Kleijn, 2021; Winstone & Carless, 2019
Kwaliteit van ontvangen feed-up, feedback en feed forward	Brooks et al, 2021; Hattie & Timperley, 2007; Black & Williams, 2009
Emoties bespreekbaar maken	Carless & Boud, 2019; Boud & Dawson, 2021; Winstone & Carless, 2019
Ruimte voor feedback dialoog	Dawson & Boud, 2021; Tielemans et al, 2021; Winstone & Carless, 2019
Feedback van verschillende personen waarderen	Filius et al, 2018; Molloy et al., 2020
Vervolgstappen in het leerproces bepalen	Gulikers & Baartman, 2017; Carless & Boud, 2019; Winstone & Carless, 2021

Tabel 1 Acht kernaspecten bij het ontwerpen van feedbackprocessen op basis van literatuurverkenning

Ontwerpen en leren over feedbackgeletterdheid in leergemeenschappen: de aanpak

Uit onderzoek naar de professionalisering van docenten blijkt dat effectieve programma's gericht zijn op samenwerking en toepassing van bestaande kennis in de eigen praktijk, dat zij gaan over een specifiek thema, doelgericht en coherent zijn en het eigenaarschap van docenten bevorderen (Sancar et al., 2021; Sims & Fletcher-Wood, 2021; Lindvall & Ryve, 2019; Ping et al., 2018). Om opleiders enerzijds eigenaarschap en autonomie te laten ervaren bij het samen leren ontwerpen van feedbackprocessen, maar tegelijkertijd structuur en houvast te bieden, werd voor een collaboratieve ontwerpaanpak in professionele leergemeenschappen (PLGs) gekozen (Ros et al., 2021). Deze aanpak was eerder getest en bleek praktisch bruikbaar voor professionalisering van docenten (PP doel 1 en 2: bewustwording en competentieontwikkeling) en voor het samen ontwerpen van praktische handvatten voor implementatie in de vorm van prototypes (PP doel 3). Het eerste jaar van het tweejarige PP bestond uit het doorlopen van een collaboratief ontwerpproces in de PLGs gedurende acht sessies van elk twee uur. De ontwerpaanpak werd doorlopen in kleine PLGs van 4-6 opleiders. Elke PLG bestond uit opleiders uit één basisteam dat samen verantwoordelijk was voor een opleidingstraject (bijvoorbeeld voltijd pabo op een bepaalde lesplaats). Tijdens de acht sessies werd een achttal stappen doorlopen waarbij eerst vraagstukken ten aanzien van feedbackgeletterdheid in de eigen opleiderspraktijk werden gedefinieerd, daarna een vraagstuk werd uitgediept en gezocht werd naar mogelijke oplossingsrichtingen en vervolgens een praktische tool werd ontworpen, waarmee werd geëxperimenteerd (zie Figuur 2). De ontwerpaanpak combineerde design thinking principes (Henriksen et al., 2017) en netwerklernen (De Laat et al., 2017) en gebruikte elementen van Scrum (Sanders, 2007).



Figuur 2 Toolkit innovatieteams, een cyclische ontwerpaanpak in acht stappen van Heldens en Ros (z.d.)

Om de PLGs tijdens de acht sessies te ondersteunen in het proces werd een online toolkit ontwikkeld, bestaande uit een leidraad, werkvormen en voorbeelden van prototypen (Heldens & Ros, z.d.). Binnen de pabo's en MLI van Fontys Hogeschool Kind en Educatie gingen in totaal 10 PLGs aan de slag met het ontwerpen en onderzoeken van feedbackprocessen. Een PLG bestond idealiter uit een mix van opleiders en studenten en een deelnemer vanuit het werkveld, maar in de meeste teams namen alleen opleiders deel en werden studenten en werkveld als klankbord geraadpleegd gedurende het proces. De PLGs gingen in het najaar van 2021 van start en doorliepen de acht stappen gedurende het studiejaar naar eigen planning. Vooraf vond een brede vraagarticulatie plaats met alle opleiders werkzaam in het instituut en de schoolopleiders van het partnerschap samen opleiden. Uit deze vraagarticulatie kwamen ruim twintig vraagstukken naar voren die werden geclassificeerd op basis van de acht kernaspecten uit de literatuur. Elke PLG richtte zich op één kernaspect naar keuze en bepaalde daarin zelf het vraagstuk dat binnen dat kernaspect door de PLG als meest urgent werd ervaren. In Tabel 2 is een overzicht opgenomen van vraagstukken uit de praktijk die naar voren kwamen tijdens de vraagarticulatie, gerelateerd aan de in de literatuur gevonden acht kernaspecten (zie Tabel 1).

Kernaspecten	Voorbeelden van vraagstukken
1) Verhelderen van doelen en criteria	• Student moet leren om een goede feedbackvraag te stellen, daarvoor is zicht op KH en LU (lees: opleidingsdoelen) nodig. • Hoe kun je studenten meenemen in het proces van betekenisgeving zodat doelen ook echt voor hen gaan leven
2) Waarderen: feedback om van te leren	• Begeleiding bij het inzetten van leerstrategieën is (meer) nodig. • Studenten maken te weinig gebruik van bestaande kennis bij het leren
3) Krachtige feedbackvragen	• Een goede feedbackvraag kunnen stellen op de werkplek heeft vanaf het begin van de studie de meeste urgentie. Dit hangt sterk samen met de kwaliteit van feedback gegeven door mentoren. • Bij een onvoldoende beeld van de opleidingsdoelen is het stellen van een goede feedbackvraag onmogelijk. Het is belangrijk dat studenten KH/LU (lees: opleidingsdoelen) begrijpen en vertalen naar eigen leerdoelen.
4) Kwaliteit van de feed-up, feedback, feed forward	• Praktijkopleiders geven weinig feedback op de theoretische onderbouwing van lessen.

	• In hoeverre geven wij (docenten) zelf goed feedback, feed-up, feed forward? Verstaat iedereen hier wel hetzelfde onder?
5) Emoties bespreekbaar maken	• Docenten ervaren angst bij alle studenten, in alle opleidingsfasen en van alle leeftijden: leggen zij de lat (te) hoog voordat zij feedback vragen (en dus niet tijdig vragen)? Vertrouwen geven aan het begin van het proces. • Kan het per vak verschillen? Bijv. bij muziek en drama, moeten er al vaak angsten overwonnen worden. Je geeft dan op hele kleine dingen feedback die toch vaak heel persoonlijk worden opgevat.
6) Ruimte voor feedbackdialoog	• Feedback geven op individuele producten kost de docent te veel tijd • Er wordt weinig gebruik gemaakt van groepsfeedback • De leeromgeving bevat te weinig speelse werkvormen om tot een feedbackdialoog te komen. Die vormen zijn er, maar we benutten ze niet of zetten ze alleen in tijdens geplande bijeenkomsten.
7) Feedback van verschillende personen waarderen (waaronder) Peerfeedback	• Verschillende feedback geeft ook ruis. Er is altijd subjectiviteit. Hoe gaan studenten én docenten hier op een professionele en leergerichte manier mee om? • Worden andere peers (ook die op de werkplek) wel voldoende benut door studenten? Hoe kunnen we dat bevorderen? • De kwaliteit van de peerfeedback is onvoldoende • Studenten zien het belang van peerfeedback niet
8) Tot actie overgaan: vervolgstappen ondernemen n.a.v. de feedback en deze zichtbaar maken in het portfolio van de student	• Studenten worden te weinig geactiveerd om de feedback daadwerkelijk te benutten • Studenten worden te weinig ondersteund bij het leggen van relaties tussen feedback, doelen en vervolgstappen • Hoe kan het leren van de feedback (en de genomen vervolgstappen) meer zichtbaar worden gemaakt in het portfolio?

Tabel 2 Overzicht van thema's en vraagstukken uit de brede vraagarticulatie

Overkoepelend aan de tien PLGs werd er een kartrekkersPLG voor kartrekkers van de PLGs ingericht, waarin de kartrekker van elke PLG, een student, een

vertegenwoordiger vanuit het werkveld en twee onderzoekers vanuit het lectoraat participeerden. Ook vanuit enkele andere opleidingen binnen de Hogeschool (zoals Master Educational Needs, AD Pedagogisch Educatief Professional en lerarenopleiding) namen vertegenwoordigers deel aan deze kartrekkersPLG. In de kartrekkersPLG werden ervaringen tijdens het proces in de PLGs gedeeld, deelden de kartrekkers hun ervaringen als procesbegeleider, werd literatuur besproken en werd de methodiek door de onderzoekers toegelicht. Ook werden opbrengsten van de PLGs gedeeld en van feedback voorzien.

Evaluatie van de aanpak

Voor de evaluatie van het PP formuleerden we de volgende onderzoeksvraag: Wat zijn de opbrengsten van een PP gebaseerd op een collaboratief ontwerpproces in PLGs gericht op het versterken van student- en docentfeedbackgeletterdheid?

Methode

Om zicht te krijgen op de resultaten van het PP werd bij elke PLG tijdens de laatste (achtste) sessie een focusgroepinterview afgenomen door één van de onderzoekers. Van de tien PLGs zijn er negen daadwerkelijk van start gegaan. Eén PLG gaf aan een jaar later te willen starten in verband met de fase van teamontwikkeling (nieuw team). Van de negen PLGs (elk bestaande uit 3-6 deelnemers) vond één interview slechts met twee leden van het team plaats, aan de overige interviews namen meerdere deelnemers deel. Deelnemers werden vooraf geïnformeerd over het doel en de inhoud van het interview en er werd hen verzocht om toestemming. De interviews vonden deels online en deels in een fysieke setting plaats en werden opgenomen middels MS Teams. De interviews duurden een uur. Als leidraad voor het gesprek werd een interviewleidraad ontwikkeld op basis van het raamwerk voor sociaal leren (Vrieling et al., 2018). Na afloop van het gesprek werd er door de onderzoekers een gespreksverslag met illustratieve quotes gemaakt dat voor member-check aan de deelnemers werd voorgelegd. Naast de focusgroepinterviews werden de kartrekkers van elke PLG uitgenodigd om tijdens een bijeenkomst van de kartrekkersPLG het ontwikkelde prototype te pitchen, zodat de onderzoekers een globaal beeld kregen van het ontwikkelde prototype als onderdeel van de opbrengst van de PLG. Tevens konden op die manier andere PLGs kennis nemen van de ontwikkelde prototypes.

Voor de analyse van de interviewdata werd een grounded aanpak gebruikt (Glaser, 1992). Als eerste stap werden de gespreksverslagen door de onderzoekers afzonderlijk gelezen om te komen tot thema's. Na overeenstemming tussen de onderzoekers over de thema's werden de transcripten opnieuw gelezen en gecodeerd aan de hand van de thema's. De bevindingen werden samengevat in één datafile, geordend naar de thema's. De

onderzoekers bespraken en controleerden de analyse tot overeenstemming was bereikt. Dit resulteerde in een drietal thema's die betrekking hadden op de gebruikte methodiek, professionalisering op het gebied van feedbackgeletterdheid en teamontwikkeling.

Opbrengsten

Op basis van de analyse van de gespreksverslagen kwamen drie thema's naar voren (zie Tabel 3 voor illustratieve quotes bij de thema's en subthema's). Het eerste thema had betrekking op de toegepaste 'methodiek' en de bijbehorende toolkit. Hierbij kwamen vooral de door de deelnemers als werkzaam ervaren elementen en knelpunten naar voren. Genoemd werden de duidelijke structuur, de vaste planning en heldere doelen met voorbereiding per bijeenkomst. De meeste docenten gaven aan dit als prettig te ervaren, maar enkele deelnemers benoemden juist dat deze structuur soms te weinig ruimte gaf. Anderen gaven aan dat de structuur zorgde voor verdieping, waarbij werd voorkomen dat de deelnemers te snel voor een oplossingsrichting kozen. De meeste PLGs gaven aan de methodiek in het begin heel nauwgezet te volgen, maar verderop in het proces daar meer eigen keuzes in te maken. Voor sommige PLGs zorgde 'de waan van alledag' voor minder prioriteit om de stappen in elke sessie nauwgezet te doorlopen. Ook het samen ontwerpen van een prototype werd door deelnemers als positief punt benoemd. Dit gaf een duidelijk doel en droeg bij aan het daadwerkelijk in praktijk brengen van de theorie. Verder werd het betrekken van experts door deelnemers als waardevol element in de methodiek benoemd. Dit zorgde voor diepgang en bracht nieuwe inzichten.

Het tweede thema dat naar voren kwam was 'professionalisering docentfeedbackgeletterdheid'. Deelnemers gaven aan veel 'nieuw begrip' te hebben gekregen van verschillende aspecten rond feedbackgeletterdheid. Hierbij werd met name de rol van emoties en het belang van het stellen van krachtige feedbackvragen benoemd, maar ook het belang van begeleiden van studenten en het ruimte maken voor feedbackdialogen in het onderwijsproces. Deelnemers zijn zich meer bewust geworden van de complexiteit van feedbackgeletterdheid en wat dit van studenten en ook van henzelf vraagt. Men werd zich onder meer bewust van de valkuilen in dit proces (zie ook Tielemans et al, 2021). Met betrekking tot het ontwerpen van het feedbackproces benoemden de PLGs het belang van het inzetten op 'de voorkant van het proces' zoals meer inzetten op het verhelderen van doelen en succescriteria en studenten veel meer meenemen in het wat en waarom van feedback in de opleiding en de betekenis daarvan in hun eigen beroepspraktijk. Veel van de ontwikkelde prototypes zijn hier ook op gericht. Tot slot gaven de meeste PLGs aan dat ze meer tijd wilden besteden aan de verdere vormgeving van het prototype en de implementatie en evaluatie daarvan tijdens het vervolg van het CI programma in het volgende studiejaar.

Het derde thema was 'teamontwikkeling', dit had betrekking op het collaboratieve proces zoals dat door de deelnemers aan de PLG werd ervaren. Zo werd een gevoel van urgentie benoemd dat tijdens het ontwerpproces toenam. PLG's gaven ook aan meer het gevoel te hebben dezelfde taal te zijn gaan spreken en een meer gedeeld begrip van feedbackgeletterdheid te hebben. Diverse PLGs benoemden de tussentijdse kennisdeling (studiemiddag) met collega's als waardevol in het proces. De studiemiddag had als doel om de inzichten te delen met overige collega's in de teams die geen lid waren van een PLG, maar droeg volgens de respondenten ook bij aan het meer gezamenlijk scherp krijgen van inzichten en doelen van de PLG voor de leden van de PLG zelf. Het delen van kennis met collega's buiten de PLG vonden deelnemers lastig. Zo gaven deelnemers aan dat er bij het delen van kennis nog vooral sprake was van 'informerend' en het nog niet zo goed lukte om met collega's buiten de PLGs ook in een proces van 'samen leren' te komen.

Thema	Subthema's	Illustratieve quotes
Methodiek	Werkzame elementen	"de leidraad met PowerPoints per sessie bood structuur, dat gaf houvast" "de vaste planning was fijn, dan wist je dat er ook echt tijd voor was" "in het begin volgden we de leidraad heel precies, maar later gingen we dat wat meer loslaten en kijken wat we echt nodig hadden" "we hadden in het begin meer tijd nodig, vooral de fase van verdieping zou langer mogen duren" "vooral het betrekken van experts heeft ons veel gebracht, dat hadden we anders misschien niet gedaan maar dat bleek dus heel waardevol"
	Prototypes	"het werken aan een prototype stimuleert om ook echt een vertaalslag te maken vanuit theorie naar de praktijk" "we gaan komend jaar het prototype inzetten bij alle eerste en tweedejaars, dan gaan we nog beter zien hoe het werkt" "ik ben ook echt trots op wat we gemaakt hebben"

Professionalisering docent- feedbackgeletterdheid	Nieuw begrip	"we hebben nieuw begrip gekregen, we begrijpen meer wat feedbackgeletterdheid is" "er is meer begrip voor de rol die emoties spelen. We stellen ons oordeel nu langer uit. Je komt dan echt in een ander gesprek terecht' 'ik heb nieuwe kennis op gedaan over inner feedback, dat kende ik nog niet"
	Bewustwording	"we zijn ons bewust geworden van de valkuilen in het proces voor de docent' 'We zijn ons meer bewust van het belang om aandacht te besteden aan het feedbackproces"
	Ontwerp feedbackproces	"we moeten veel meer inzetten op de voorkant van het leerproces en in bijeenkomsten de doelen vaker bespreekbaar maken' 'door genredidactiek toe te passen hebben we nu een format voor studenten dat houvast geeft bij het schrijven van een zelfevaluatie, hier kunnen studenten mee oefenen en kun je als docent veel beter feedback geven"
Teamontwikkeling	Urgentie	"je voelt dat het vraagstuk urgent is: hoe komen studenten goed in het proces en wat is er nodig?"
	Gemeenschappelijke taal	"we spreken nu veel meer dezelfde taal' 'we voeren in het team een ander gesprek' 'de PLG was eigenlijk een vorm van teamontwikkeling"
	Kennisdeling	"het delen met collega's buiten de PLG was nog vooral informeren en nog niet echt samen leren"

Tabel 3 Overzicht van Illustratieve quotes bij de gevonden thema's en subthema's

Prototypes

Tijdens de pitches in de kartrekkersPLG werden de ontwikkelde prototypes toegelicht. De prototypes waren gericht op verschillende aspecten in het feedbackproces. Zo ontwierp een PLG een leidraad voor de tutor om studenten bewust te maken van feedbackgeletterdheid. Een andere PLG ontwierp materiaal voor de tutor om studenten te ondersteunen bij het geven van peerfeedback.

Voor studenten werd een tool gemaakt om hen te ondersteunen bij het interpreteren en analyseren van feedback en werd in een andere PLG een animatiefilmpje ontwikkeld om heldere verwachtingen bij studenten te scheppen over het belang van feedback in het leerproces (werken aan waarderen van feedback om van te leren). Om studenten te leren omgaan met (negatieve) emoties tijdens het feedbackproces ontwikkelde een PLG enkele interventies voor de tutor die tijdens de begeleiding kunnen worden ingezet. Diverse PLGs gaven tijdens de pitches aan behoefte te hebben om breder met het prototype te experimenteren, omdat dit tijdens de acht sessie nog te beperkt gebeurde was. Door een breder experiment (bijvoorbeeld in jaar 2 van het PP), zo gaven de kartrekkers aan, zouden meer evaluatiegegevens kunnen worden verzameld waarmee de prototypes verder kunnen worden bijgesteld en worden gevalideerd. Voor voorbeelden van prototypes zie ook [Feedbackgeletterdheid](#) op de website van het lectoraat Goed leraarschap, goed leiderschap van Fontys Hogeschool Kind en Educatie.

Conclusie

Met het PP werden de volgende doelen beoogd:

- Bewustwording van opleiders van het belang van het versterken van feedbackgeletterdheid in de opleiding;
- Bijdragen aan competentieontwikkeling van opleiders over feedbackgeletterdheid;
- Verbeteren van feedbackprocessen in de eigen opleidingspraktijk van de opleiders.

De aanpak in de vorm van PLGs met ondersteuning van een ontwerpaanpak en toolkit heeft vruchten afgeworpen, maar ook aandachtspunten voor het vervolg opgeleverd.

Kijkend naar de doelen heeft het PP bijgedragen aan bewustwording. Opleiders die deelnamen aan de PLG werden zich bewust van de complexiteit van feedbackprocessen en mogelijke valkuilen (Winstone & Carless, 2020). Docenten zijn zich daarnaast meer bewust geworden van het belang van feedbackgeletterdheid ten behoeve van het vergroten van zelfsturing in het leerproces. Ook werden zij zich ervan bewust dat er meer nodig is in het opleidingsprogramma om feedbackgeletterdheid te ondersteunen, zoals aandacht voor verheldering en betekenisverlening van doelen en criteria en het zichtbaar maken van feedbackprocessen in de leeromgeving en portfolio's. Dit leverde nieuwe aandachtspunten op voor het vervolg van het PP en voor het curriculum, waaronder het besteden van meer aandacht aan feed-up gedurende het leerproces.

Het PP heeft deels bijgedragen aan competentieontwikkeling. Deelnemers gaven aan de feedbackprocessen nu op een andere manier te begrijpen. Ze gaven ook

aan kennis te hebben vergaard door het lezen van literatuur en het betrekken van experts over diverse thema's rondom feedbackgeletterdheid. Tegelijkertijd gaven opleiders ook aan nog meer te willen leren door het gebruiken van de prototypes in de praktijk. Dit had nog maar beperkt plaatsgevonden. Door in het vervolg van het PP (jaar 2) prototypes breder in de praktijk te gaan gebruiken kan er geëvalueerd worden hoe studenten met deze prototypen ondersteund worden bij het ontwikkelen van hun feedbackgeletterdheid. Dat zou aanvullende kennis en inzichten op kunnen leveren voor de deelnemers en ook voor collega's die niet hebben deelgenomen aan de PLG.

Wat betreft het verbeteren van feedbackprocessen in de eigen opleidingspraktijk gaven opleiders aan vooral in hun eigen praktijk aan de slag te zijn geweest, bijvoorbeeld door conceptversies van een prototype uit te proberen in de eigen tutorgroep. Om feedbackprocessen ook breder in de opleidingspraktijk te verbeteren is nog een vervolgstap nodig volgens de deelnemers. Zo gaven zij aan dat andere collega's nu vooral door middel van informeren waren betrokken. Dit leidt nog niet tot uitproberen en leren in het volledige team van opleiders. Voor het vervolg van het PP (jaar 2) is het dan ook belangrijk om nadruk te leggen op het betrekken van *alle* opleiders (ook buiten de PLGs), zodat zij samen met deelnemers aan de PLGs leren, bijvoorbeeld door het gezamenlijk evalueren van het gebruik van een prototype in de eigen praktijk binnen een basisteam.

De professionalisering en ontwikkeling van tools in de PLGs blijkt dus vooral een eerste stap in het versterken van feedbackgeletterdheid, daarnaast zijn ook andere interventies nodig, zoals aanpassingen van het curriculum in de vorm van verheldering van doelen, begeleiding van feedbackgeletterdheid en ontwerpen van feedbackprocessen die geïntegreerd zijn in het onderwijsproces. Het eerste jaar van het PP heeft als belangrijkste aanknopingspunten voor het vervolg van het PP opgeleverd dat de feed-up gericht op de opleidingsdoelen meer aandacht verdient en dat het gezamenlijk evalueren bij studenten nodig is om alle opleiders te betrekken. Deze inzichten worden meegenomen in het vervolg van het PP. De toolkit bleek een geschikte methodiek om docenten te professionaliseren, doordat deze diepgang (een goede analyse en gebruik van literatuur) stimuleert. Ook stimuleerde de methodiek een hoge mate van eigenaarschap en motivatie door het werken aan urgente vraagstukken uit de eigen praktijk. De methodiek bleek inzetbaar voor verschillende thema's en teams van verschillende samenstellingen, bod houvast in het effectief en efficiënt doorlopen van het ontwerpproces en ondersteunt de samenwerking. De toolkit is te vinden op het Platform Samen Opleiden ([Toolkit | Samen innoveren in een innovatieteam - Platform Samen Onderzoeken \(Heldens en Ros, z.d.\)](#)).

Auteurs

Henderijn Heldens

Henderijn Heldens is senior onderzoeker in het lectoraat Goed leraarschap, goed leiderschap van Fontys Kind en Educatie (FKE). Zij is projectleider Versterken Feedbackgeletterdheid binnen FKE en onderzoekt samenwerking bij onderwijsinnovatie. Henderijn is tevens mede ontwikkelaar van de toolkit 'samen innoveren in een innovatieteam' waar in dit artikel naar wordt verwezen.

h.heldens@fontys.nl

Anje Ros

Anje Ros is lector Goed leraarschap, goed leiderschap. Zij doet onderzoek naar innovatie en schoolontwikkeling in teams, onderzoekscultuur, leiderschap en lerende organisatie. Anje is mede ontwikkelaar van de toolkit waarnaar in dit artikel wordt verwezen.

a.ros@fontys.nl

Referenties

Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill education (UK).

Black, P. & Wiliam, D. (2009). 'Developing the theory of formative assessment' Educational Assessment, Evaluation and Accountability, vol. 21, no. 1, pp. 5-31. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5

Brooks, C., Burton, R., van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K., & Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning intervention using a new student-centred feedback model. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100943.

Boud, D., & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.

Carless, D., & Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163.

De Kleijn, R. A. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.

- De Laat, M. D., Vrieling, E., & Den Beemt, A. V. (2017). Facilitation of social learning in teacher education: The 'dimensions of social learning framework'. *Communities of Practice* (pp. 153-174). Springer.
- Filius, R. M., De Kleijn, R. A., Uijl, S. G., Prins, F. J., Van Rijen, H. V., & Grobbee, D. E. (2018). Strengthening dialogic peer feedback aiming for deep learning in SPOCs. *Computers & Education*, 125, 86-100.
- Gulikers, J.T.M., & Baartman L.K.J. (2017). Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas? Universiteit Wageningen, Hogeschool Utrecht.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Heldens, H., & Ros, A. (z.d.). Toolkit innovatieteams. Platform samen onderzoeken. Geraadpleegd op 20 juli 2022 van <https://www.platformsamemonderzoeken.nl/innovatieteams/>
- Henriksen, D., Richardson, C., & Mehta, R. (2017). Design thinking: A creative approach to educational problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 140-153.
- Lindvall, J., & Ryve, A. (2019). Coherence and the positioning of teachers in professional development programs. A systematic review. *Educational Research Review*, 27, 140-154.
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540.
- Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and teacher education*, 75, 93-104.
- Ros, A., Heldens, H., Dokter, N., & Rongen, M. (2021). Samen ontwerpen in een innovatieteam. Een methodiek voor samen leren en innoveren van opleiders, studenten en leraren. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 42(1), 320-332. www.velon.nl.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305.
- Sanders, D. (2007). Using Scrum to manage student projects. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 23(1), 70-80.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School effectiveness and school improvement*, 32(1), 47-63.
- Tielemans, C., De Kleijn, R., Van der Schaaf, M., Van den Broek, S., & Westerveld, T. (2021). The Westerveld framework for interprofessional feedback dialogues in health professions education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-17.

- Vrieling, E., Van den Beemt, A., Besselink, E., & Seinhorst, E. (2018). Sociaal leren van leraren faciliteren met het dimensie interview. *OnderwijsInnovatie*, 20(3).
- Winstone, N., & Carless, D. (2019). Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach. Routledge.
- Winstone, N. E., & Carless, D. (2021). Who is feedback for? The influence of accountability and quality assurance agendas on the enactment of feedback processes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 261-278.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practices*, 41(2), 64-70.