

Productverslag Interdisciplinair Project

Bruikbare feedback voor vakleerkrachten: oud-leerlingen aan het woord

Sophie Champagne
Zoë De Ben
Jill Deenen
Jolien Haazen
Hilde Wieland
Wessel Wouters

**Dit is een verkorte versie van het verslag met alle informatie die voor scholen interessant kan zijn.
Meer info? stijn_vanhoof@hotmail.com of info@lerenenmeten.be**

Prof. dr. Paul Mahieu
Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen – departement OOW
Academiejaar 2016-2017

Rozenberg Secundair Onderwijs
Dhr. Stijn Vanhoof

Voorwoord

Voor u ligt de eindrapportage van een onderzoek dat uitgevoerd is in opdracht van Rozenberg S.O. met als thema 'feedback van oud-leerlingen' voor de leerkrachten op deze secundaire school. Dit onderzoek is uitgevoerd door zes masterstudenten Opleiding- en Onderwijswetenschappen, in het kader van het vak 'Interdisciplinair Project'. Voor dit onderzoeksproject kregen wij de kans om de theorie die we de afgelopen jaren hebben verkregen, toe te passen op een praktijkprobleem. Het is een uitdaging geweest om een compleet onderzoek voor te bereiden, uit te voeren en de uitkomsten te vertalen naar concrete en praktische aanbevelingen. Deze unieke en uitdagende ervaring was voor ons allen nieuw en heeft ons een stap dichterbij de praktijk gebracht.

Voor deze opdracht hebben wij als team zeer prettig samengewerkt. Hoewel iedereen een eigen rol innam binnen onze projectgroep, zijn de opgeleverde producten als een hecht team gemaakt en is iedereen altijd geholpen waar nodig. De ontstane synergie zorgt er niet alleen voor dat wij met een goed gevoel terugkijken op deze periode en het samenwerken, maar ook op de producten die wij met zijn allen hebben afgeleverd. Het eindrapport dat voor u ligt, is dan ook een product waar we met het gehele team achter staan en trots op zijn. Wij hopen dat u dit verslag met plezier en interesse zal lezen.

Dit onderzoek is echter niet alleen tot stand gekomen als gevolg van onze eigen toewijding. Wij willen onze opdrachtgever Stijn Vanhoof hartelijk bedanken voor zijn grote betrokkenheid. Hij heeft gedurende het hele project klaargestaan om onze vragen op alle mogelijke tijdstippen uitgebreid te beantwoorden, om met ons samen te zitten en mee na te denken. Hij heeft ons altijd aangemoedigd om ambitieus te blijven. Verder willen wij Prof. dr. Paul Mahieu graag bedanken voor de waardevolle feedback die hij op onze producten heeft geleverd en de ondersteuning die hij aan ons proces heeft gegeven. Ook zonder de feedback op ons tussentijds verslag zou dit project niet geworden zijn wat het nu is. Daarom ook hartelijk dank aan prof. Gijbels voor de constructieve opmerkingen. Tot slot willen we Rozenberg S.O. te Mol en alle leerkrachten en oud-leerlingen die deel hebben genomen aan dit onderzoek, bedanken voor hun enthousiaste medewerking.

Antwerpen, mei 2017

Inhoud

1	Inleiding	1
2	Probleemstelling – situering opdrachtgever	2
2.1	Situering organisatie	2
2.2	Situering thema	2
2.3	Probleemstelling	3
3	Doelstellingen	4
3.1	Onderzoeksdoelstellingen	4
3.2	Ontwikkelingsdoelstellingen.....	4
3.3	Evaluatiedoelstellingen.....	5
4	Literatuur en theoretische achtergronden	6
4.1	Kwaliteitsonderwijs – kwaliteitsverbetering	6
4.1.1	Het begrip kwaliteit	6
4.1.2	Kwaliteit in het onderwijs	9
4.1.3	Leerlingenparticipatie	9
4.1.4	Feedback gebruiken als verbetering van onderwijskwaliteit	10
4.2	Feedback	11
4.2.1	Feedback definitie.....	11
4.2.2	Vormen	12
4.2.3	Soorten.....	12
4.2.4	Feedback in het onderwijs.....	13
4.2.4.1	Feedback van leerlingen aan leerkrachten.....	13
4.2.4.2	Kwaliteitseisen aan feedback in het onderwijs	14
4.3	Evaluatie en valkuilen	15
4.4	Vorbereiding op het hoger onderwijs.....	16
4.4.1	Een gewijzigd hogeronderwijslandschap.....	16
4.4.2	Overgang secundair onderwijs naar hoger onderwijs	16
4.4.2.1	Overgangsproblemen	17
4.4.2.2	Drop-out.....	17
4.5	Oud-leerlingen bevragen	18
4.6	Methodes om oud-leerlingen te bevragen.....	20
4.6.1	Schriftelijke vragenlijsten.....	20
4.6.2	Groepsgesprek/focusgroepgesprek.....	21
4.6.3	Telefonische benadering.....	22
5	Opzet.....	23
6	Methodologie	25

6.1	Methodologie korte vragenlijst voor leerkrachten	25
6.1.1	Design	25
6.1.2	Respondenten.....	25
6.1.3	Procedure.....	25
6.1.4	Methode voor de analyse	26
6.2	Methodologie focusgesprek	27
6.2.1	Design	27
6.2.2	Respondenten.....	27
6.2.3	Procedure.....	28
6.2.4	Methode voor de analyse	30
7	Resultaten.....	31
7.1	Resultaten korte vragenlijst.....	31
7.2	Resultaten focusgesprekken.....	33
7.2.1	Focusgesprek met heterogene groep.....	33
7.2.2	Focusgesprek met homogene groep	36
7.2.2.1	Focusgesprek Klassieke Talen	36
7.2.2.2	Focusgesprek Gezondheids- en Welzijnswetenschappen	37
7.2.2.3	Focusgesprek Lichamelijke Opvoeding	42
7.2.2.4	Samenvatting focusgesprekken	44
8	Methodologie ontwikkelde instrumenten.....	45
8.1	Pilootstudies	46
8.2	Verantwoording instrumenten.....	46
8.2.1	Algemene vragenlijst	46
8.2.2	Vragenlijst LO - Klassieke Talen	48
8.2.3	Telefonische interviewleidraad LO - Klassieke Talen.....	49
8.2.4	Draaiboek gespreksavond GWW	49
9	Resultaten pilootstudies	51
9.1	Resultaten algemene vragenlijst	51
9.2	Resultaten gespreksavond GWW	52
9.3	Resultaten methoden LOS en Sportwetenschappen.....	72
9.3.1	Resultaten bevraging LOS	72
9.3.1.1	Online vragenlijst	72
9.3.1.2	Telefonische interviews	84
9.3.2	Resultaten bevraging Sportwetenschappen.....	97
9.3.2.1	Online vragenlijst	97
9.3.2.2	Telefonische interviews	102

9.4	Resultaten methode Klassieke talen.....	110
10	Evaluatie pilootstudie	129
10.1	Gezondheids- en Welzijnswetenschappen	129
10.2	Lichamelijke Opvoeding.....	135
10.3	Klassieke Talen	137
11	Eindproducten	139
12	Conclusie.....	140
12.1	Onderzoeksvraag 1	140
12.2	Onderzoeksvraag 2	141
12.3	Ontwikkelingsdoelstelling 3.....	142
12.4	Ontwikkelingsdoelstelling 4.....	143
12.5	Onderzoeksvraag 5	144
12.6	Onderzoeksvraag 6	145
13	Discussie.....	148
	Literatuurlijst	150

Lijst figuren

Figuur 1. Referentiekader OnderwijsKwaliteit. Overgenomen uit Referentiekader voor Onderwijskwaliteit door Onderwijs Vlaanderen.	8
Figuur 2. Visuele weergave onderzoeksopzet	23
Figuur 3. Visuele weergave van de structuur van het onderzoek.....	45
Figuur 4. Schematische weergave van het proces van een vragenlijstontwikkeling	49

Lijst tabellen

Tabel 1. Feedback vs. Evaluation	15
Tabel 2. Types feedback die leerkrachten zouden willen ontvangen van oud-leerlingen....	31

Afkortingen

aso	Algemeen secundair onderwijs
bsso	Beroeps secundair onderwijs
CLB	Centrum voor Leerlingenbegeleiding
gip	Geïntegreerde proef
GWW	Gezondheids- en welzijnswetenschappen
kso	Kunst secundair onderwijs
LAKS	Landelijk Aktie Komitee Scholieren
LO/BR	Lichamelijke opvoeding en bewegingsrecreatie
LO&BW	Lichamelijke opvoeding en bewegingswetenschappen
LOS	Lichamelijke opvoeding en sport
OD	Onderzoeksdoelstelling
OOW	Opleidings- en onderwijswetenschappen
OV	Onderzoeksvraag
Revaki	Revalidatiewetenschappen en kinesitherapie
S.O.	Secundair onderwijs
STW	Sociale en technische wetenschappen
tso	Technisch secundair onderwijs

1 Inleiding

In de Master Opleidings- en Onderwijswetenschappen vormt het vak Interdisciplinair Project (IP) een vaste waarde. Dit vak houdt in dat enkele OOW-studenten in groep aan de slag gaan om een zinvol en reëel project uit te voeren. Elk project situeert zich in het brede veld van het organiseren van leren in opleidings- en onderwijssettings, zowel op micro-, meso- als macroniveau.

Het project waarvoor onze groep dit academiejaar gekozen heeft, bevindt zich in de onderwijssetting op meso-niveau. We werkten namelijk gedurende één academiejaar met onze groep samen met de externe opdrachtgever Stijn Vanhoof van de secundaire school 'Rozenberg'. Met zes studenten trachtten we hun aanvraag te onderzoeken en realiseren.

De projecten die worden aangeboden binnen het vak IP kunnen verschillend van aard zijn. Zo zijn er onderzoeks-, ontwikkelings- en evaluatieprojecten. Ons project kan voornamelijk beschreven worden als een onderzoeksproject, een project waarbij we iets moesten onderzoeken, en als ontwikkelingsproject, een project waarbij we op basis van het onderzoek bepaalde producten ontwikkelden en een eerste keer testten door middel van een pilootstudie.

Het doel van dit interdisciplinair project is om al onze opgedane kennis en vaardigheden van de reeds afgeronde opleidingsonderdelen te verenigen en om te zetten in de praktijk. Gedurende dit project deden we concrete ervaring op waarbij verschillende professionele competenties aan bod kwamen. Zo moest onze groep het projectverloop zelf aansturen, het verloop grondig opvolgen, time management in acht nemen, actief deelnemen aan vergaderingen, duidelijk en zorgvuldig rapporteren etc. Aan de hand van workshops konden we deze vaardigheden verwerven en werden we hierin ondersteund.

De aangeboden projecten, en dus ook ons project in Rozenberg S.O., zijn multidisciplinair van aard. Alle projectthema's beschikken over een theoretische én empirische component. De theoretische en onderzoeksmatige componenten sluiten aan bij de aandachtsvelden uit de opleidingsstructuur namelijk: leren & instructie, organisatie & beleid en methodologie & statistiek.

Dit document is een eindverslag waarin u de opzet en de planning van het project, de belangrijkste keuzes die werden gemaakt, de instrumenten en producten die werden ontworpen en de resultaten van het project kan terugvinden. Dit eindverslag biedt een globaal beeld van het werk dat onze IP-groep dit academiejaar verricht heeft in functie van de aanvraag van onze externe opdrachtgevers van Rozenberg S.O. te Mol.

2 Probleemstelling – situering opdrachtgever



2.1 Situering organisatie

Rozenberg Secundair Onderwijs (S.O.) is een secundaire school gelegen in het hartje van Mol. Dagelijks wordt er met meer dan 1500 leerlingen en 200 personeelsleden samen onderwijs gemaakt. Deze secundaire school beschikt over een brede waaier aan studierichtingen uit de onderwijsvormen aso en tso waardoor er een divers leerlingenpubliek aangetrokken wordt. Een grote troef is het uitgebreide aanbod van richtingen rond sport(wetenschappen) en lichamelijke opvoeding. Rozenberg S.O. profileert zich als een sportschool waar leerlingen met sportieve capaciteiten en interesses en zelfs topsporters terecht kunnen.

De doelstelling van Rozenberg S.O. luidt: 'Groots zijn in leren en leven'. Samen onderwijs maken wordt als geslaagd beschouwd wanneer deze doelstelling wordt gerealiseerd. *Leven* richt zich op het creëren van vertrouwen en een positieve ingesteldheid bij leerlingen, leerkrachten en andere personeelsleden. Wat het *leren* betreft staan vakdeskundigheid van leerkrachten, uitdaging en zorg voor leerlingen centraal. Rozenberg S.O. is een dynamische school waar initiatief en participatie van alle betrokkenen aangemoedigd wordt (Rozenberg, 2017).

2.2 Situering thema

Leerlingen horen centraal te staan bij de aanpak van onderwijskwaliteit. Wat leerlingen te zeggen hebben over hun eigen ervaringen over het onderwijs, is de belangrijkste basis om na te gaan denken over hoe de kwaliteit van het onderwijs verbeterd kan worden (Hopkins, 2012). Het effect van feedback van leerlingen aan leerkrachten op onderwijsverbetering is het hoogst wanneer een school duidelijk belang hecht aan de onderwijskwaliteit (Kember, Leung & Kwan, 2002). Dit is een van de redenen voor de toenemende belangstelling aangaande kwaliteitszorg in het onderwijs (Schlusmans, 2016).

De professionele ontwikkeling van de leerkracht wordt gestimuleerd door feedback van leerlingen (Dolmans, Stalmeijer & Wolfhagen, 2006). Leerkrachten blijven leren door middel van reflectie, waarvoor leerlingen de belangrijkste bron vormen. Om deze reden worden ze steeds meer betrokken bij de beoordeling van leerkrachten (Van Petegem, Deneire & De Maeyer, 2008).

Veel scholen maken tegenwoordig gebruik van feedbackvragenlijsten bij leerlingen om leerkrachten te evalueren (Kember et al., 2002). Uit onderzoek blijkt namelijk dat leerlingen beter presteren in een school, wanneer er wordt geluisterd naar hun ideeën (Hopkins, 2012). Nog niet alle leerkrachten zijn echter overtuigd om feedbackvragenlijsten te gebruiken. Zij geloven er immers niet in dat een evaluatie-instrument voor bruikbare informatie kan zorgen om hun lespraktijk te verbeteren (Bill & Melinda Gates Foundation, 2013).

2.3 Probleemstelling

Rozenberg S.O. kent een hele traditie van kwaliteitszorg en professionele ontwikkeling van leerkrachten. In de werkgroep Rokz (**Rozenberg kwaliteitszorg**) onderzoeken directieleden, coördinatoren en leerkrachten samen hoe de onderwijskwaliteit verbeterd kan worden. Bij het verbeteren van de onderwijskwaliteit staat de visie van de school centraal, binnen deze visie vormt 'groots zijn in leren en leven' de toetssteen.

Rokz is ervan overtuigd dat oud-leerlingen een schat aan bruikbare informatie kunnen bezorgen aan leerkrachten. Vanuit de literatuur wordt dit ook bevestigd. Leerkrachten kunnen aan de hand van verkregen feedback van leerlingen hun lespraktijk verbeteren (Kember et al., 2002; Soo Hoo, 1993). Om deze reden bevaart Rokz al jaren de oud-leerlingen van Rozenberg S.O. Deze bevestigingen leveren echter vooral informatie over de schoolcultuur en het leven op school. De werkgroep geeft aan dat zij meer aandacht willen geven aan richtings- en vakspecifieke feedback die meteen bruikbaar is voor individuele leerkrachten en vakgroepen. Leerkrachten tonen immers interesse om bruikbare feedback van leerlingen te krijgen. Er blijkt echter nog wel een drempel te zijn om daadwerkelijk met deze feedback aan de slag te gaan.

Rokz meent dat leerkrachten met een goede ondersteuning, feedback van leerlingen wel effectief en positief zullen inzetten in hun lespraktijk. Samen met de externe opdrachtgevers Stijn Vanhoof, coördinator meetbeleid, en Mario Hannes, algemeen directeur, zal onze onderzoeksgroep onderzoeken hoe dit gerealiseerd kan worden. Het onderzoek zal uit twee sporen bestaan. Bij beide sporen staat de feedback van oud-leerlingen voor leerkrachten centraal. In eerste instantie willen de opdrachtgevers een algemeen feedbackinstrument ontwikkelen dat jaarlijks bruikbaar is. Het is de bedoeling dat dit instrument, naast de bevestiging naar schoolcultuur en het leven op school, ook naar vakspecifieke feedback peilt. Bij het tweede spoor staat vakgroepspecifieke feedback centraal. De opdrachtgevers willen advies over de verschillende instrumenten en methodieken om feedback te krijgen van oud-leerlingen. Hierdoor gaan wij als onderzoeksgroep onderzoek doen naar een aantal instrumenten of methodieken om zo vakgroepspecifieke feedback van oud-leerlingen te verzamelen.

3 Doelstellingen

Dit onderzoeksproject heeft een tweeledige doelstelling. Allereerst willen we een aantal vakgroepen van vakgroepspecifieke en bruikbare feedback voorzien die zij kunnen inzetten om hun lespraktijk te verbeteren. Onder 'bruikbare' feedback dient feedback verstaan te worden, waarmee de leerkrachten aan de slag kunnen binnen de school en de klaspraktijk. Daarnaast trachten we een algemeen feedbackinstrument te ontwikkelen dat aansluit bij de behoefte van leerkrachten om feedback van oud-leerlingen te gebruiken om hun lespraktijk te optimaliseren. Om tot beide eindproducten te komen, focust ons onderzoek zich op volgende doelstellingen en onderzoeksvragen.

3.1 Onderzoeksdoelstellingen

Voor het realiseren van de onderzoeksdoelstellingen probeert dit onderzoek een antwoord te vinden op volgende onderzoeksvragen:

1. *Welke vakspecifieke feedback van oud-leerlingen is voor leerkrachten bruikbaar voor hun lespraktijk?*
2. *Welke vakgroepspecifieke feedback van oud-leerlingen vinden de uitgekozen vakgroepen van Rozenberg S.O. bruikbaar voor hun lespraktijk?*

Aan de hand van literatuuronderzoek en een behoefteanalyse willen we nagaan welke feedback bruikbaar is om er effectief mee aan de slag te gaan in de klas. We willen inzicht krijgen op vlak van twee dimensies: algemene en vakspecifieke feedback en vakgroepspecifieke feedback.

3.2 Ontwikkelingsdoelstellingen

In dit onderzoek proberen we de volgende ontwikkelingsdoelen te realiseren:

3. *Het ontwikkelen van een vragenlijst die jaarlijks gehanteerd kan worden om zowel algemene als vakspecifieke feedback van oud-leerlingen te verzamelen.*
4. *Het ontwikkelen van instrument(en) en/of methodiek(en) die gehanteerd kunnen worden om vakgroepspecifieke feedback van oud-leerlingen te verzamelen.*

In deze tweede fase zullen er instrumenten en methodieken ontwikkeld worden die tegemoetkomen aan de output uit de behoefteanalyse. Nadat bepaald is welke feedback de leerkrachten uit de vakgroepen waardevol achten, kan dus een instrument/methodiek ontwikkeld worden die deze vakgroepspecifieke feedback van oud-leerlingen vergaart. In deze fase zal er getracht worden om volledig op maat van de gegeven vakgroep te werken.

3.3 Evaluatiedoelstellingen

Voor het realiseren van de evaluatiedoelstellingen probeert dit onderzoek een antwoord te vinden op volgende onderzoeksvragen:

5. *Leveren de ontwikkelde instrument(en) en/of methodiek(en) de gewenste feedback op die de vakgroepen in hun lespraktijk kunnen gebruiken?*
6. *Wat zijn de voor- en nadelen van deze instrumenten(en) en/of methodiek(en)?*

De ontwikkelde instrumenten zullen onderworpen worden aan een testfase. Ten slotte zal in overleg met de vakgroepen geëvalueerd worden of deze instrumenten effectief bruikbare feedback van leerlingen opleveren. Daarnaast kunnen we op basis van de opgedane ervaring een overzicht maken van de verschillende voor- en nadelen van de gehanteerde methodieken. Dit om in de toekomst andere vakgroepen te helpen bij hun keuze voor de juiste methodiek.

4 Literatuur en theoretische achtergronden

In dit deel bespreken we de conceptuele kaders die als basis fungeren voor het gevoerde onderzoek.

4.1 Kwaliteitsonderwijs – kwaliteitsverbetering

Vandaag de dag staat kwaliteit en kwaliteitszorg in de belangstelling en wordt er in grote mate aandacht aan besteed. Van scholen wordt verwacht dat ze kwaliteitsvol onderwijs bieden, dat ze dit onderwijs kwaliteitsvol ondersteunen, dat ze beschikken over voldoende beleidsvoerend vermogen om zelfstandig een kwaliteitsbeleid te voeren, dat ze onderzoek doen naar hun eigen kwaliteit en dat ze continu bezig zijn om die te verbeteren. Hoe ze dit trachten te bereiken, laat de overheid over aan de autonomie van de scholen (Schlusmans, 2016).

4.1.1 Het begrip kwaliteit

Kwaliteit is een ruim en subjectief begrip dat op verschillende manieren kan worden ingevuld. Ondanks de subjectiviteit van het begrip trachten vele onderzoekers dit te objectiveren aan de hand van een bruikbare definitie. Zo zien Hardjono en Bakker (2006) kwaliteit als de hoedanigheid van een entiteit. Scheerens, Luyten en Ravens (2010) bouwen verder op deze definitie en omschrijven kwaliteit als: een hoedanigheid waaraan een positieve waardering wordt gegeven. Hierbij stelt men dat er drie vragen gesteld moeten worden om kwaliteit verder te definiëren en te kunnen toepassen op onderwijs:

- Kwaliteit van wat? (wat is het object waarvan de hoedanigheid gewaardeerd wordt)
- Kwaliteit zoals beoordeeld door wie?
(welke actor is gerechtigd het kwaliteitsoordeel te vellen)
- Hoe is "een positieve waardering" nader te typeren?
(op welke criteria beoordeelt men kwaliteit)

Garvin (1984) onderscheidt dan weer vijf soorten definities voor kwaliteit: transcendent, productgericht, waardegericht, productiegericht en gebruikersgericht.

- Transcendente definities zien kwaliteit als iets ondefinieerbaar waarbij we kwaliteit kunnen herkennen zoals we ook schoonheid kunnen herkennen zonder dat we dit precies kunnen definiëren.
- Productgerichte definities definiëren kwaliteit als een eigenschap van een product dat gemeten kan worden. Garvin (1984) geeft als voorbeeld dat ijsroom een hogere kwaliteit heeft naarmate het vetgehalte hoger is.
- Waardegerichte definities zien kwaliteit als iets dat wordt afgezet tegenover kosten. De waardegerichte definitie bouwt verder op de productgerichte definitie en voegt een monetaire waarde toe. Kwaliteit wordt hier beschouwd als de verhouding tussen de financiële inspanning en de mate waarin het product volmaakt is. Een

moeilijkheid die deze laatste definitie opwerpt, is het feit dat de gepercipieerde waarde moeilijk in financiële termen vastgelegd kan worden.

- Productiegerichte definities beschouwen kwaliteit dan weer als de mate waarin een product voldoet aan specificaties en standaarden.
- Allerlaatst is er de gebruikersgerichte definitie die de focus legt op de eisen gesteld door de gebruiker. In deze definitie is kwaliteit vooral afhankelijk van de tevredenheid van de klanten.

Al deze definities geven ons inzicht in wat we kunnen verstaan onder kwaliteit, maar wat betekent kwaliteit voor het onderwijs? Wanneer is onderwijs kwaliteitsvol of hoe interpreteren we kwaliteit in onderwijscontext?

Een bruikbare basisdefinitie van wat kwaliteit in het onderwijs inhoudt, staat beschreven in de onderzoeken van de organisatie UNICEF (2000). Deze organisatie verrichte onderzoek naar het definiëren van kwaliteitsvol onderwijs. Op basis van wat verstaan wordt onder kwaliteitsvol onderwijs, kwamen zij tot volgende basisdimensies:

“Quality education includes:

- *Learners who are healthy, well-nourished and ready to participate and learn, and supported in learning by their families and communities;*
- *Environments that are healthy, safe, protective and gender-sensitive, and provide adequate resources and facilities;*
- *Content that is reflected in relevant curricula and materials for the acquisition of basic skills, especially in the areas of literacy, numeracy and skills for life, and knowledge in such areas as gender, health, nutrition, HIV/AIDS prevention and peace;*
- *Processes through which trained teachers use child-centered teaching approaches in well-managed classrooms and schools and skillful assessment to facilitate learning and reduce disparities;*
- *Outcomes that encompass knowledge, skills and attitudes, and are linked to national goals for education and positive participation in society.”*

Deze definitie is echter het minimale van wat in het onderzoeksveld onder kwaliteitsvol onderwijs wordt verstaan. De basis is reeds terug te vinden binnen het Vlaamse onderwijs en geeft dus onvoldoende inzicht in wat kwaliteitsvol onderwijs inhoudt binnen Vlaamse onderwijscontext.

Een bruikbare definiëring staat neergeschreven in het onlangs afgewerkte Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit (20 september 2016). Dit is een kader dat officieel is voorgesteld als het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (ROK). Figuur 1 geeft zicht op wat onder kwaliteitsvol onderwijs wordt verstaan binnen Vlaanderen.

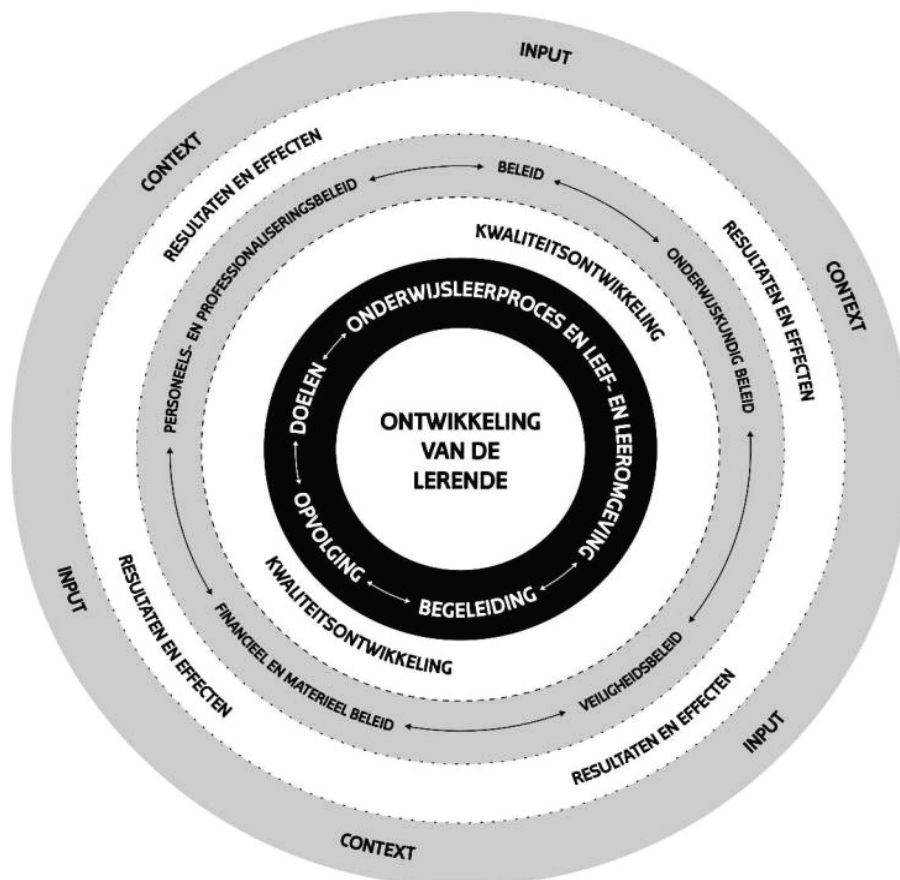
De visuele voorstelling van het Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit bestaat uit zes concentrische cirkels. De cirkels organiseren zich rond een gemeenschappelijk middelpunt: de ontwikkeling van de lerende.

Samen zorgen voor onderwijskwaliteit betekent dus steeds de ontwikkeling van de lerende voor ogen houden. Tussen de binnencirkel 'ontwikkeling van de lerende' en de buitencirkel 'context en input' situeren zich de vier rubrieken weergegeven:

1. ontwikkeling stimuleren
2. kwaliteitsontwikkeling
3. beleid
4. resultaten en effecten

Hierbij is de interactie en het samenspel tussen de cirkels cruciaal. De lerende, de ouders, de schoolteams, de schoolbesturen, de partners, ... maken samen onderwijskwaliteit. Samen zorgen ze voor de noodzakelijke verbinding en dynamiek. De gestippelde lijnen geven de openheid en stimulatie tot verbinding weer. De pijlen geven de relatie tussen de deelrubrieken aan.

Daar dit een zeer uitgebreid kader is, beperkt dit onderzoek zich tot de essentie. Het volledige kader valt dan ook buiten de scope van dit onderzoeksproject (Vlaams Ministerie van Onderwijs en vorming, Onderwijs Vlaanderen, 2005).



Figuur 1. Referentiekader OnderwijsKwaliteit. Overgenomen uit Referentiekader voor Onderwijskwaliteit door Onderwijs Vlaanderen.

4.1.2 Kwaliteit in het onderwijs

Zoals reeds gezegd staat kwaliteit en kwaliteitszorg in de belangstelling en wordt er in grote mate aandacht aan besteed (Schlusmans, 2016). Scholen moeten zichzelf tegenwoordig een spiegel voorhouden. Zo moeten ze zelf in staat zijn om degelijk onderwijs en leerlingenbegeleiding aan te bieden. Door het decreet van 1 september 2009 betreffende de kwaliteit van het onderwijs moet elke onderwijsinstelling voldoen aan kwaliteitseisen, de onderwijsreglementering respecteren en haar eigen kwaliteit op systematische wijze onderzoeken en bewaken (Windey, 2008).

Van Petegem (zoals geciteerd in Windey, 2008) stelt dat om van integrale kwaliteitszorg te kunnen spreken twee belangrijke gegevens voldoende aandacht moeten krijgen. Allereerst moeten alle aspecten en niveaus van het werk op school continu onder het vergrootglas liggen. Hieronder wordt het beleid, de administratie, programma's, maar ook het concrete werk van leraren en leerlingen in de klas verstaan. Ten tweede betekent het dat alle participanten betrokken worden bij het voortdurend streven naar kwaliteitsverbetering. Niet alleen ouders, leerkrachten, beleidsverantwoordelijken, ... moeten inspraak hebben, ook leerlingen dienen betrokken te worden, aldus Van Petegem (zoals geciteerd in Windey, 2008). Net omdat leerlingen een unieke en specifieke kijk hebben op de school is hun mening zeer waardevol.

4.1.3 Leerlingenparticipatie

Uit onderzoek blijkt dat leerlingen beter presteren in een school, wanneer er wordt geluisterd naar hun ideeën (Hopkins, 2012). Over het algemeen blijkt er echter weinig naar de meningen van leerlingen gevraagd en geluisterd (Rudduck, Chaplain & Wallance, 1996), leerlingen worden te vaak over het hoofd gezien als waardevolle informatiedragers (Soo Hoo, 1993). Nochtans zijn leerlingen juist degenen die te maken hebben met de structuren van de school (Rudduck et al., 1996).

Het onderwijssysteem was in het verleden enkel gebaseerd op meningen en gedachten van volwassenen over hoe onderwijs eruit moet zien. De opbouw en verandering van een onderwijssysteem werd ingevoerd zonder mening te vragen aan personen waarvoor het hele systeem dient, namelijk de leerlingen (Cook-Sather, 2002). Momenteel besteden scholen steeds meer aandacht aan leerlingenparticipatie (Smit, Vrieze & Van Kuijk, 2005). Hier zijn een aantal redenen voor. Ten eerste beschikken leerlingen al over enige maturiteit, zij wensen op een volwassen manier behandeld te worden. Daarnaast vinden leerlingen het belangrijk om zich gerespecteerd en gehoord te voelen. Tot slot blijkt het betrekken van leerlingen ook bij te dragen aan het gevoel van lidmaatschap en inclusie (Rudduck & Flutter, 2000).

Leerlingenparticipatie kan enkel als geslaagd beschouwd worden als leerlingen zich serieus genomen voelen (Smit et al., 2005). Als leerlingen het idee hebben dat ze serieus genomen worden en daadwerkelijk iets ze zeggen hebben, zal de inbreng van leerlingen constructief

zijn (Soo Hoo, 1993). Daarnaast is het ook van belang dat de leerlingenparticipatie aansluit bij de behoeften van leerlingen om zich te ontwikkelen tot competente en gewaardeerde leden van een schoolgemeenschap (Smit et al., 2005).

We kunnen vaststellen dat communicatie met leerlingen van belang is om leerlingen te laten participeren in de school, leerlingen willen zich gehoord voelen (Rudduck et al., 1996; Smit et al., 2005; Cook-Sather, 2002). Veel scholen geven de leerlingen hierin te weinig verantwoordelijkheid en autonomie (Rudduck et al., 1996).

4.1.4 Feedback gebruiken als verbetering van onderwijskwaliteit

Er is een toenemende belangstelling voor kwaliteitszorg in het onderwijs (Schlusmans, 2016). De kwaliteitsverbetering van een school is een van de factoren die erkend wordt als de basis van de ontwikkeling van een land (Nabilou & Khorasani-Zavereh, 2014). Een reden hiervoor is dat leerlingen worden gezien als consumenten die recht hebben op kwaliteit van het onderwijs en om te weten waar zij voor kiezen (Schlusmans, 2016). Leerlingen horen centraal te staan bij de aanpak van onderwijskwaliteit. Wat leerlingen te zeggen hebben over hun eigen ervaringen over het onderwijs, is de belangrijkste basis om na te gaan denken over hoe de kwaliteit van het onderwijs kan verbeterd worden (Hopkins, 2012). Een andere reden is dat de concurrentie tussen scholen steeds groter wordt, waardoor de school de kwaliteit van onderwijs steeds wil verbeteren. Scholen moeten steeds meer hun eigen kwaliteit bewaken. Dit mede omdat er een verschuiving heeft plaatsgevonden van centrale sturing op het onderwijs naar meer autonomie voor de school (Schlusmans, 2016).

Het effect van feedback van leerlingen aan leerkrachten op onderwijsverbetering is het hoogst wanneer een school duidelijk belang hecht aan onderwijskwaliteit en waar onderwijskwaliteit wordt getest (Kember et al., 2002). Belangrijk is dat het vragen naar feedback op authentieke wijze gebeurt. Leerlingen moeten het gevoel hebben dat de leerkrachten oprecht geïnteresseerd zijn in wat zij denken. Daarnaast is het ook belangrijk dat leerkrachten openstaan voor wat de leerlingen te zeggen hebben en dat zij de machtsrelatie aan de kant kunnen zetten. Leerkrachten mogen niet boven de leerling staan als het op onderwijskwaliteit aankomt (Hopkins, 2012).

Kwaliteitsverbetering van scholen heeft een positieve impact op de school en de leerkrachten. Daarnaast is het ook voor leerlingen van belang dat de school zich blijft verbeteren, omdat zij graag willen slagen in een omgeving die dat mogelijk maakt (Soo Hoo, 1993).

4.2 Feedback

4.2.1 Feedback definitie

Dagelijks wordt er aan elkaar feedback gegeven en van elkaar ontvangen waarbij er geprobeerd wordt het gedrag van anderen te veranderen. Feedback geven is een natuurlijke handeling en gebeurt voortdurend wanneer je met andere mensen samenwerkt (Windey, 2008). De ene keer slagen we hier beter in dan op een ander moment. Feedback is dan ook een veelgebruikt begrip binnen het onderwijs en wordt op verschillende manieren gedefinieerd.

Zo omschrijven Hattie en Timperley (2007) feedback als *“information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding.”* Deze feedback staat altijd in relatie tot een doel dat bereikt moet worden. Met andere woorden, feedback gaat altijd over wat al dan niet gedaan is bij het uitvoeren van een taak of opdracht.

Volgens Windey (2008) wordt het omschreven als *“een boodschap over het gedrag van een persoon en vooral het effect van dit gedrag op andere personen.”* Het gaat hier om een informatieve boodschap over hoe men overkomt en wat het effect is van jouw handelen op anderen.

De Vries (2014) omschrijft feedback als volgt: feedback is specifieke informatie over de vergelijking tussen een standaard en het geobserveerde gedrag van de lerende, gegeven met de intentie om het gedrag van de lerende te verbeteren.

Feedback kan op tal van manieren gedefinieerd worden. Echter is er een rode draad doorheen de definities herkenbaar (De Vries, 2014):

- *Specifiek*: één enkele boodschap is niet voldoende. Feedback moet duidelijk en concreet zijn waarbij extra informatie gegeven wordt over wat goed was, waarom en wat beter kan en hoe men dit kan verbeteren.
- *Observatie*: feedback gebeurt altijd op basis van observatie. Hierbij kan het gaan om wat de feedback-gever heeft gezien, gelezen of commentaar die men van anderen heeft meegekregen.
- *Gedrag*: de feedback wordt gegeven op het gedrag van anderen. We kunnen namelijk niet achterhalen wat men denkt of voelt.
- *Intentie*: de intentie van de feedbackgever zal mede bepalen op wat voor toon en hoe uitgebreid de informatie wordt gegeven, en hoe groot de bereidheid is om mee te helpen verbeteren. Het doel is dat de prestatie van de lerende verbetert.

Alle definities suggereren dat feedback een interactief proces is dat bedoeld is om de lerende inzicht te verschaffen in hun prestaties en gedrag (Clynes & Raftery, 2008).

Feedback is dus niet hetzelfde als evaluatie al wordt het vaak verward met beoordeling of evaluatie. Dit onderdeel wordt verder in de tekst besproken.

4.2.2 Vormen

Feedback kan in verschillende vormen gegeven worden. Er worden effectieve vormen van minder effectieve vormen onderscheiden. Op basis van de literatuur worden de volgende vormen verondersteld effectief te zijn (Diepstraten et al., 2010):

- *Open vragen*: vragen die ruimte geven voor een uitgebreid antwoord.
- *Oplossingsgerichte vragen*: vragen die gericht zijn op concrete acties. De persoon die feedback geeft, probeert de ander te stimuleren om na te denken over een concrete oplossing die ondernomen kan worden.
- *Doorvragen*: de persoon die feedback geeft, gaat in op wat de ander gezegd heeft en stelt hier nadere vragen over.
- *Richtinggevende vragen*: vragen die gericht zijn op het op gang houden van het proces om naar een volgende stap te gaan.
- *Samenvattende feedback*: hierin wordt het verhaal van de ontvanger van de feedback kort herhaald om vast te stellen of het goed begrepen is.
- *Erkennen*: hierbij geeft de feedbackgever aan dat hij het probleem van de ontvanger van feedback erkent.

Daarnaast wordt verondersteld dat de volgende elementen niet effectief zijn (Diepstraten et al., 2010):

- *Geven van hints*: tips die de feedbackgever aan de ontvanger geeft. Hierdoor kan het eigenaarschap van het probleem weggenomen worden bij de ontvanger van feedback.
- *Negatief beoordelen*: hierdoor kan er een negatieve sfeer ontstaan in het gesprek, waardoor het onderlinge vertrouwen afneemt.
- *Afmaken van een zin*: hierbij legt de feedbackgever de woorden in de mond bij de ontvanger. Net als bij het geven van hints, kan hierdoor het eigenaarschap weggenomen worden.
- *Vertellen uit eigen ervaring*: de feedbackgever stelt zijn eigen probleem centraal in plaats van het probleem van de ontvanger van feedback. Ook hierbij kan het eigenaarschap van het probleem worden weggenomen.

4.2.3 Soorten

Over het algemeen zijn er in de literatuur rond feedback vier soorten feedback terug te vinden (Kamphuis & Vernooy, 2011):

- *Taakgerichte (of correctieve) feedback*: is feedback die betrekking heeft op de uitvoering van de taak. Onderzoek toont aan dat taakgerichte feedback zeer effectief is (Hattie & Timperley, 2007).
- *Procesgerichte feedback*: is feedback die specifiek over het onderliggende proces gaat dat aan het uitvoeren van de taak ten grondslag ligt.

- *Zelfregulerende feedback*: gaat over hoe personen hun taak monitoren, sturen, evalueren en activiteiten ondernemen om hun leerdoel te bereiken.
- *Persoonsgerichte feedback*: feedback die gericht is op het niveau van de persoon en niet op de taakuitvoering. Feedback op persoonlijk niveau is zelden effectief (Sharp, 1990).

4.2.4 Feedback in het onderwijs

Reeds vele studies (Hattie & Timperley, 2007; Windey, 2008; De Vries, 2014) tonen aan dat feedback effectief kan ingezet worden voor het verbeteren van leerlingprestaties. Hierbij zijn sommige vormen van feedback effectiever dan andere. Hattie (2009) geeft aan dat feedback vooral effectief is als er informatie en aanwijzingen over de taakuitvoering worden gegeven. Verder dient er rekening gehouden te worden met de moeilijkheidsgraad en de doelen van de taak.

Deze studies focussen zich voornamelijk op het geven van feedback door leerkrachten aan leerlingen en hebben in uitgebreide mate het belang hiervan aangetoond. Maar wat met feedback van leerlingen aan leerkrachten? Kan goede en doelgerichte feedback van leerlingen, leerkrachten ondersteunen, de klaspraktijk vormgeven en de algehele onderwijskwaliteit verbeteren?

Eerst wordt er ingezoomd op het belang van leerlingenparticipatie om het daarna te hebben over feedback van leerlingen aan leerkrachten, de kwaliteitseisen van feedback in het onderwijs en het gebruiken van deze feedback voor kwaliteitsverbetering.

4.2.4.1 Feedback van leerlingen aan leerkrachten

Een essentiële vaardigheid om professionele groei mogelijk te maken, is reflectie. Dit is het vermogen om terug te blikken op het eigen handelen, dit te evalueren en bij te sturen (Vlaamse onderwijsraad, 2004). Leerkrachten blijven leren door middel van reflectie, de belangrijkste bron hiervoor zijn de leerlingen. Leerlingen worden daarom steeds meer betrokken bij de beoordeling van leerkrachten (Van Petegem et al., 2008a).

Veel scholen maken tegenwoordig gebruik van feedbackvragenlijsten bij leerlingen om leerkrachten te evalueren. Hier zijn een aantal redenen voor. Ten eerste verbetert de verkregen feedback de onderwijskwaliteit. Doordat leerkrachten door middel van feedback inzicht krijgen in hun sterktes en zwaktes, zullen zij deze zwaktes proberen weg te werken. Daarnaast is het afnemen van feedbackvragenlijsten binnen scholen vaak een verplichting van bovenaf om onderwijskwaliteit te kunnen aantonen (Kember et al., 2002). Nog niet alle leerkrachten zijn overtuigd om feedbackvragenlijsten te gebruiken. Zij geloven er niet in dat een evaluatie-instrument voor bruikbare informatie kan zorgen om hun lespraktijk te verbeteren (Bill & Melinda Gates Foundation, 2013). Daarnaast toont onderzoek aan dat er een belangrijke valkuil is die de feedback van leerlingen kan belemmeren. Bell en Aldridge (2014) concluderen dat leerlingen vaak de maturiteit en de expertise missen om accurate feedback te geven die gerelateerd is aan het onderwijzen. Dit argument wordt echter door

meerdere onderzoekers tegengesproken. Leerlingen zouden al over enige maturiteit beschikken, daar zij wensen om op een volwassen manier behandeld te worden (Rudduck & Flutter, 2000). Soo Hoo (1993) geeft aan dat leerlingen constructieve feedback kunnen geven als zij het idee hebben dat ze serieus genomen worden.

Er zijn een aantal valide en betrouwbare evaluatie-instrumenten ontwikkeld om onderwijskwaliteit te verbeteren. Teachers Learn from Pupils – Secondary Education (TLP-SE) is een voorbeeld van een instrument dat ontwikkeld is voor leerkrachten in het secundair onderwijs om feedback te krijgen van leerlingen over verschillende aspecten van de klaspraktijk (Van Petegem et al., 2008a). Deze bestaande instrumenten blijken toch niet altijd een bijdrage te leveren aan de verbetering van de onderwijskwaliteit. Een mogelijke reden hiervoor is dat het instrument niet werd opgesteld in de context van de school zelf, waardoor het niet flexibel genoeg is en onvoldoende is aangepast aan de schoolcontext (Kember et al., 2002).

4.2.4.2 Kwaliteitseisen aan feedback in het onderwijs

Wanneer er rekening wordt gehouden met de kenmerken van leerlingen, zal de inhoud en vorm van feedback anders zijn in verschillende situaties. Toch is er nagedacht over generieke kwaliteitseisen voor feedback (Dale, 2007). Hiervoor zijn twee lijsten gevonden, één door Juwah et al. (zoals geciteerd in Dale, 2007) en één door Gibbs en Simpson (zoals geciteerd in Dale, 2007). Het model van Juwah et al. (zoals geciteerd in Dale, 2007) is gebaseerd op formatieve assessment. Op basis van hun model worden er zeven principes geformuleerd van goede feedback:

- 1) Goede feedback faciliteert het ontwikkelen van zelfbeoordeling (reflectie) in het leren.
- 2) Goede feedback moedigt aan tot peer to peer en leerling-leerkracht dialoog.
- 3) Goede feedback maakt duidelijk wat hoge kwaliteit inhoudt.
- 4) Goede feedback geeft aan hoe de kloof tussen huidige en gewenste kwaliteit gedicht kan worden.
- 5) Goede feedback levert informatie aan leerlingen over hun leerproces.
- 6) Goede feedback bevordert motivatie en een gevoel van eigenwaarde.
- 7) Goede feedback geeft informatie aan leerkrachten die gebruikt kan worden om hun onderwijs te verbeteren.

Naar aanleiding van het onderzoek naar de invloed van feedback op het leren, stellen Gibbs en Simpson (zoals geciteerd in Dale, 2004) dat feedback aan de volgende eisen moet voldoen:

- 1) De feedback moet voldoende en gedetailleerd zijn.
- 2) De feedback moet focussen op de prestatie van de student, op zijn leren en op de acties waar hij controle over heeft, niet op zichzelf of zijn persoonlijkheid.
- 3) Feedback moet op het juiste moment aangeboden worden en constructief zijn voor het verdere leerproces.

- 4) Feedback moet congruent zijn met het doel van de opdracht.
- 5) Feedback moet aansluiten op percepties van studenten over wat verwacht wordt.
- 6) Feedback moet de mogelijkheid geven om er rekening mee te houden in de toekomst.

Gielen, Dochy en Dierik (zoals geciteerd in Dale, 2003) voegen hier nog drie criteria aan toe:

- 7) Feedback moet focussen op aandacht die de student heeft voor zijn vooruitgang in het beheersen van onderwijstaken.
- 8) Feedback moet gegeven worden wanneer het nog steeds relevant is, zodat de student kan tonen dat hij eruit leert.
- 9) Feedback moet specifiek zijn, gerelateerd aan de behoeften van de student.

4.3 Evaluatie en valkuilen

Zoals reeds vermeld mag feedback niet verward worden met evaluatie. Voor de volledigheid binnen dit project en om voldoende nuancering te krijgen, wordt er kort het verschil tussen deze beide concepten vermeld. Verder worden de valkuilen besproken die aanwezig kunnen zijn wanneer er feedback wordt verzameld.

In de onderzoeksliteratuur is er veel geschreven over evaluatie. Zo worden er vaak synoniemen gebruikt wat betreft de term “evaluatie” alsook voor het concept “feedback”. Dit maakt dat beide vaak door elkaar worden gebruikt of met elkaar worden verward.

Bloom (zoals geciteerd in Anderson et al., 2001) definieert evaluatie als volgt: *“make judgments about the value of ideas or materials”* of anders gezegd: *“evaluation is the process of judging or putting a value on a procedure, the degree to which knowledge has been gained, or a skill”*.

Baehr (2005) geeft de verschillen tussen feedback en evaluatie mooi weer in een tabel.

Feedback	Evaluation
Information	Judgment
Formative	Summative
Neutral	Normative
Verbs & Nouns	Adverbs & Adjectives
Frequent (ideally)	Intermittent

Tabel 1. Feedback vs. Evaluation

Waar het bij feedback gaat om het geven van neutrale, specifieke informatie bedoeld om de lerende inzicht te verschaffen in hun prestaties en gedrag (Clynes & Raftery, 2008), gaat het bij evaluatie om een summatief oordeel gebaseerd op vastgelegde normen.

4.4 Voorbereiding op het hoger onderwijs

Zoals er in het vorige hoofdstuk al genoemd werd, wordt er tegenwoordig veel gebruik gemaakt van feedbackvragenlijsten bij leerlingen om leerkrachten of de sfeer op school te evalueren (Kember et al., 2002). Er wordt nog weinig in de literatuur omschreven dat scholen vragenlijsten gebruiken om de voorbereiding op het hoger onderwijs te evalueren. Dit terwijl ten eerste de deelname aan de Vlaamse hogescholen en universiteiten sterk is gestegen (Vlaamse Overheid, 2015). Daarnaast blijkt het aantal niet-geslaagden in het eerste jaar opmerkelijk groot, waardoor het van belang is dat het secundair onderwijs leerlingen voorbereid op hun vervolgstudie (Masui, 2002). Om deze redenen wordt dit thema meegenomen in het literatuuronderzoek.

4.4.1 Een gewijzigd hogeronderwijslandschap

Wereldwijd is er een stijging van het aantal studenten dat deelneemt aan het hoger onderwijs, zo ook in Vlaanderen. Uit cijfermateriaal over de deelname van het hoger onderwijs van de Vlaamse Overheid, blijkt dat het aantal inschrijvingen aan de Vlaamse hogescholen en de universiteiten de laatste jaren blijft stijgen (Vlaamse Overheid, 2015). Deze explosieve toename is in het academisch onderwijs nog meer voelbaar dan in het hogeschoolonderwijs tijdens de voorbije twee decennia, aldus Masui (2002).

Deze trend is één van de gevolgen van de democratiserende overheidsmaatregelen waarmee de drempel tot het hoger onderwijs werd verlaagd. Er is dus sprake van een verbrede toegang van het onderwijs. Naast leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs (aso), wagen ook leerlingen uit het technisch secundair onderwijs (tso), kunst secundair onderwijs (kso) en zelfs uit het beroeps secundair onderwijs (bso) hun kans in het hoger onderwijs (Vlaamse Overheid, 2011).

4.4.2 Overgang secundair onderwijs naar hoger onderwijs

Het secundair en hoger onderwijs hebben elk hun specifieke doelstellingen. Leerlingen voorbereiden op het hoger onderwijs is niet de enige doelstelling van het secundair onderwijs, maar er zijn wel bepaalde studierichtingen in de laatste jaren zo ingericht om een goede doorstroming naar het hoger onderwijs te garanderen (Smet, 2010). De eisen die het hoger onderwijs aan studenten stelt, zoals een sterke zelfsturing, maakt dat het hoger onderwijs geen verderzetting van het secundair onderwijs is of kan zijn. Er is bijgevolg sprake van een kloof tussen beide onderwijssystemen die leerlingen moeten proberen overbruggen. Steeds meer leerlingen uit verscheidene onderwijsvormen en studierichtingen wagen zich aan deze grote sprong (Vlaamse Overheid, 2015).

4.4.2.1 Overgangsproblemen

De 'sprong' of overgang van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs verloopt niet altijd van een leien dakje. Leerlingen die hun eerste stappen in het hoger onderwijs zetten, moeten zich meteen aanpassen aan een nieuwe omgeving en dit brengt uitdagingen met zich mee.

Vanuit een academisch standpunt wordt wereldwijd aanvaard dat het hoger onderwijs verschilt van het secundair onderwijs, aldus Friedlander, Reid, Shupack en Cribbie (2007). Zo verwachten universiteiten van studenten dat ze eigenschappen zoals onafhankelijkheid en verantwoordelijkheid ontwikkelen. Dit staat in scherp contrast met de leerkrachten van het secundair onderwijs die veel structuur bieden en de leerlingen helpen met plannen. In het hoger onderwijs, en nog meer in het academisch onderwijs, moet deze verantwoordelijkheid en sturing vanuit de student zelf komen. Niet enkel de verwachtingen van de docenten, maar ook het tempo van de lessen gaat de hoogte in (Conley, 2007). Samen met grotere klaslokalen en een zwaardere werklast, ondervinden de studenten de fundamentele verschillen van secundair en hoger onderwijs aan levende lijve.

Wolff en Crul (2003) besluiten dat een succesvolle overgang van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs een multidimensionaal gegeven is. Zowel het vermogen, de percepties, de attitudes en gedragingen van de student zijn factoren die invloed hebben als het gaat om de aanpassing aan een nieuwe academische en sociale omgeving.

4.4.2.2 Drop-out

Velen denken de sprong van secundair onderwijs naar hoger onderwijs te kunnen maken, maar falen tevergeefs. Dit fenomeen wordt beschreven als een drop-out, wat wordt gedefinieerd als "een ex-eerstejaarsstudent die na één jaar studie niet meer in dezelfde studierichting is ingeschreven, noch in de tweede kandidatuur, noch als bissetudent". (Lacante et al., 2001). Masui (2002) haalt deze problematiek in het academisch onderwijs aan: het aantal niet-geslaagden in het eerste jaar en het verschil tussen het aantal jongeren dat aan een universitaire studie begint en het aantal dat een diploma behaalt, is allebei opmerkelijk groot.

Versillende auteurs stellen maatregelen voor die door de instellingen van het hoger onderwijs zouden kunnen genomen worden om het aantal drop-outs zo klein mogelijk te maken. Zo is het volgens Goovaerts (2011) belangrijk dat wanneer leerlingen hun studies aan de hogeschool aanvatten, zij eerst een zeer duidelijk beeld moeten krijgen van wat zij precies mogen, kunnen en moeten verwachten aan de hogeschool.

Om de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs te bevorderen, is het echter belangrijk om beide onderwijsverstrekkers onder de loep te nemen en ook een blik te werpen op het secundair onderwijs. Laatstgenoemde heeft een tweeledige taak: enerzijds moet zij haar leerlingen helpen bij het studiekeuzeproces en anderzijds moet zij haar

leerlingen ondersteunen in het verwerven van kennis en vaardigheden die ze later in het hoger onderwijs nodig zullen hebben. Masui (2002) vermeldt dat onderzoekers voorstellen om bewust en planmatig aandacht te besteden aan de groeiende zelfstandigheid van de leerlingen en om hen te leren omgaan met grotere hoeveelheden leerstof. Daarnaast stelt hij zich de vraag in welke mate ons huidig secundair onderwijs niet te hard gericht is op het ontwikkelen van een reproductieve houding, terwijl het flexibel kunnen aanwenden van leerstrategieën in het hoger onderwijs voor de leerlingen meer gunstig zal blijken.

4.5 Oud-leerlingen bevragen

De onderwijsinspectie werkt het Referentiekader Onderwijskwaliteit (ROK) uit en verzamelt daarvoor ideeën en opinies van (onderwijs)partners. Bij deze onderwijspartners horen uiteraard ook de oud-leerlingen. Een bevraging van het ROK (2005) bij oud-leerlingen naar wat voor hen goed onderwijs is, leverde de volgende resultaten op:

- *"Graag een leerklimaat zonder stress: meer aandacht voor ons welbevinden. Doe ons goesting krijgen om te blijven leren."*
- *"Liever mondelinge feedback in plaats van punten en scores."*
- *"Een goed contact met de leraren!"*
- *"Wat is ons bijgebleven? Dat wat we via (inter)actieve werkvormen hebben geleerd of via excursies."*
- *"Goed onderwijs? Een goede begeleiding en een goede oriëntering. Maatwerk dus."*
- *"Een betrokken lerarenkorps en een directeur met visie!"*

Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming is niet de enige instantie die reeds oud-leerlingen bevraagde. Sinds 1991 vraagt het Austin Independent School District (AISD) in Texas zijn oud-leerlingen naar hun ervaringen en huidige activiteiten. Op deze manier proberen zij hun effectiviteit te bepalen door te achterhalen of ze hun hoofddoel realiseren. Het hoofddoel is om ervoor te zorgen dat alle studenten die AISD verlaten in staat zijn om in hun toekomstige activiteiten succesvol te zijn. Er werd gepeild naar de lessen die de oud-leerlingen het meest bruikbaar vonden, alsook hoe goed ze zichzelf voorbereid voelden op hun huidige activiteiten. De resultaten toonden dat Engels het vaakst geselecteerd werd als meest bruikbaar, met wiskunde op een tweede plaats. Daarnaast gaven de meeste studenten aan goed voorbereid te zijn (Marable, 1995).

Ook Kunkel (2016) vindt het gebruik van gestandaardiseerde testen om de effectiviteit te meten niet voldoende en maakt in haar school Rhode Island College gebruik van een survey bij oud-leerlingen. Op deze manier probeert zij mogelijke alternatieve indicatoren voor succes van leerlingen aan het licht te brengen aangezien ze testcores daarvoor geen valide indicator vindt. De aspecten die de deelnemers identificeerden als succesindicatoren voor de schoolprestaties waren reflectieve portfolio's, leiderschap en praktijkervaring, dagelijkse lesevaluatie en semestriële evaluatie, afstuderen en aanvaard worden in een hogeschool. Deze bevindingen tonen aan dat terwijl testcores informatie geven over de leerlingen, de onderwijzers verder moeten kijken dan deze resultaten om echt succes te garanderen.

Volgens Kember et al. (2002) is er echter geen bewijs dat het gebruik van vragenlijsten een bijdrage levert aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Althans niet door de onderwijskwaliteit zoals die gepercipieerd wordt door de leerlingen. Zij gaven drie mogelijke redenen waarom vragenlijsten niet tot een verbetering leidden:

- Onderwijskwaliteit is een stabiel gegeven dat niet onderhevig is aan verandering. Deze redenering werd echter meteen weerlegd. Uit onderzoek weten we namelijk dat onderwijskwaliteit geen stabiel gegeven is.
- De feedback werd niet effectief gebruikt. Gerelateerd hieraan is de vraag of de school een hoge onderwijskwaliteit beloont. Als de leerkrachten het gevoel hadden dat dit het geval was, hadden zij een goede reden om gebruik te maken van de feedback.
- De vragenlijsten waren niet goed omdat ze niet de juiste feedback leverden. Onder juiste feedback wordt informatie verstaan waar de leerkrachten mee aan de slag kunnen om nieuwe en innovatieve vormen van lesgeven te hanteren.

Uit deze twee laatste redenen kan geconcludeerd worden dat het enerzijds belangrijk is dat de feedback effectief gebruikt wordt en anderzijds dat er feedback gegeven wordt waar de leerkrachten mee aan de slag kunnen.

De literatuur aangaande consumententevredenheid bevestigt dit in de methode waarop zij feedback verzamelen bij klanten. Een goed gebruik van *customer feedback* is essentieel voor elke organisatie die zo een kwalitatief mogelijk product wil leveren. Zowel om na te gaan of de klanten tevreden zijn, als om hun product aan te passen. Hetzelfde geldt voor onderwijsorganisaties waar de klanten de oud-leerlingen zijn die het onderwijs in een bepaalde school reeds doorlopen hebben. Daarom is het net zoals bij klanten ook bij oud-leerlingen belangrijk om de volgende zaken in overweging te nemen alvorens feedback te verzamelen (Ciotti, 2016):

- Goed weten waarom we feedback willen?
- Welk onderdeel van de gebruikservaring willen we verbeteren?
- Wat gaan we met de verzamelde data doen?
- Wat is de beste manier om deze data te verzamelen?

Het is dus niet voldoende om zoals in de onderzoeken van Marable (1995) en Kunkel (2016) gewoon een vraag te stellen aan de oud-leerlingen om de onderwijskwaliteit er effectief mee te verbeteren. De dataverzameling zal daarentegen moeten inspelen op de antwoorden die leerkrachten geven op bovenstaande vragen. Dit om zo feedback te verkrijgen waar zij effectief mee aan de slag zullen gaan.

4.6 Methodes om oud-leerlingen te bevragen

Onderzoek kan op veel verschillende manieren gedaan worden, waarbij de gebruikte methoden erg van elkaar kunnen verschillen. Elke methode heeft zo haar voor- en nadelen. Nadat er vastgesteld wordt welke feedback leerkrachten zouden willen krijgen van oud-leerlingen, moet er nagedacht worden over hoe deze dan het best verkregen kan worden en hoe oud-leerlingen het gemakkelijkst te benaderen zijn. Wat daarbij het best werkt, is een actieve benadering, dat wil zeggen dat men de respondenten zelf benadert en om hun medewerking vraagt (Brinkman, 2000). Maar zelfs binnen actieve benaderingen zijn veel verschillende methoden van onderzoek mogelijk, zoals een schriftelijke vragenlijst, een groepsgesprek en een telefonische vragenlijst.

4.6.1 Schriftelijke vragenlijsten

Schriftelijke enquêtes hebben het voordeel dat er veel respondenten goedkoop en snel bereikt kunnen worden. Voornamelijk online (via e-mail) kan een grote hoeveelheid mensen tegelijkertijd aangeschreven worden (Brinkman, 2000). Wie over een elektronische adressenlijst beschikt, kan de vragenlijst in een handomdraai (bijna) gratis in veelvoud verspreiden, als het moet over de hele wereld. Geografisch sterke spreiding is daarmee een belangrijk voordeel binnen deze methode. Doordat veel programma's de binnenkomende antwoorden netjes opslaan om vervolgens verschillende statistische analyses mee uit te voeren, is dit een vrij makkelijke methode voor de onderzoeker om tot uitspraken over verbanden te komen (Wester, Renckstorf & Scheepers, 2006). Een nadeel van een schriftelijke afname is dat respondenten voldoende gemotiveerd moeten zijn om mee te doen ('t Hart, Boeije & Hox, 2009). Respondenten hebben over het algemeen zelf weinig belang bij het invullen van de enquête, zij krijgen er immers in principe niks voor terug. De respons zal dus zeer afhankelijk zijn van de mate waarin mensen zich bij een bepaald onderwerp betrokken voelen (Brinkman, 2000). Ook is het zo dat er tegenwoordig veel vragenlijsten via internet rondgestuurd worden, wat irritatie kan opwekken bij respondenten of zelfs gezien wordt als een inbreuk op de privacy wanneer het van een onbekende afzender komt. Een ander nadeel is dat de onderzoeker geen enkele controle meer heeft over wat er gebeurt vanaf het moment dat de vragenlijst verstuurd wordt (Wester et al., 2006). Onbegrepen of verkeerd begrepen vragen kunnen niet toegelicht worden, doorvragen op bepaalde onderwerpen gaat niet en er kan niet gecontroleerd worden of de juiste persoon de vragenlijst invult. Dit soort zaken kunnen leiden tot onbetrouwbaarheid van de gegevens. Bij vragenlijsten is het daarom nog meer dan bij andere methoden van belang dat er vooraf goed nagedacht wordt over de formuleringen van de vragen en de antwoordcategorieën, samen met de opbouw van de vragenlijst (Brinkman, 2000). Bovendien is een schriftelijke afname alleen wenselijk als de onderzoeker voldoende zicht heeft op het onderwerp en dus niet al te veel open vragen hoeft te stellen. Als een enquête door een levend persoon wordt uitgedeeld en ter plaatse kan worden ingevuld, blijkt de respons meestal groter te zijn (Brinkman, 2000).

4.6.2 Groepsgesprek/focusgroepgesprek

Een persoonlijke benadering van de respondent maakt het mogelijk om in te gaan op diens specifieke omstandigheden (Brinkman, 2000). Daarin ligt dan ook een belangrijk voordeel van een mondelinge afname ten opzichte van een schriftelijke enquête. Een focusgroepgesprek of groepsinterview is een gesprek met een geselecteerde groep respondenten, waarbij een van de onderzoekers meestal fungeert als gespreksleider (Ketelaar, Hentenaar & Kooter, 2011). Een groot voordeel van deze methode is dat de respons relatief hoog zal zijn, omdat mensen bij een persoonlijke benadering minder snel weigeren deel te nemen (Brinkman, 2000). Daarnaast is het een van de weinige bruikbare onderzoeksinstrumenten om data van specifieke doelgroepen (bijvoorbeeld kinderen) te krijgen. De groepssetting wordt door de respondenten vaak als minder bedreigend ervaren dan bijvoorbeeld een individueel diepte-interview (Wester et al., 2006). Focusgroepen staan de onderzoekers toe om op directe wijze met de respondenten te interacteren. Dit biedt hen de kans op verheldering van de gegeven antwoorden en geeft hen de mogelijkheid om follow-upvragen te stellen en door te vragen, om precies te weten te komen wat hij wil meten (Evers & De Boer, 2012). Daarnaast is het mogelijk om non-verbale antwoorden te observeren zoals gebaren en glimlachen. Deze methode maakt vaak gebruik van het open-antwoordformat, wat de mogelijkheid biedt veel en waardevolle data te verkrijgen in de eigen woorden van de respondenten (Ketelaar et al., 2011). Diepere lagen van betekenissen worden blootgelegd. Het focusgesprek staat respondenten toe om te reageren en voort te bouwen op de antwoorden van andere deelnemers in de groep, dit synergetisch effect van de groepssetting resulteert in het voortbrengen van data of ideeën die niet ontdekt zouden zijn in individuele interviews (Ketelaar et al., 2011; Evers & De Boer, 2012). Verschillen in mening zijn daarbij erg interessant voor de onderzoeker. Focusgroeponderzoek doet vaak een beroep op de creativiteit van deelnemers en is daardoor beter bruikbaar voor het genereren van nieuwe ideeën of inzichten. Waar bij een vragenlijst de data met bijbehorende statistische analyses complex zijn, kunnen de verbale antwoorden van de meeste respondenten snel begrepen worden (Wester et al., 2006). Als laatste is het een groot voordeel dat er bij groepsgesprekken sprake is van commitment. Deelnemers hebben de behoefte een positieve bijdrage te leveren. Er is veel flexibiliteit waardoor een range van topics te onderzoeken is bij een verscheidenheid aan respondenten.

Er zijn echter ook nadelen, beperkingen en risico's. Groepsgesprekken vergen veel tijd en daarmee zijn de kosten hoog (Brinkman, 2000). Een ander nadeel is dat er vaak geen sprake van generalisatie mogelijk is bij deze onderzoeksmethode, onder andere door het geringe aantal respondenten dat deelneemt. Daarnaast zijn antwoorden van respondenten niet onafhankelijk van elkaar, wat ook een beperking vormt voor de generaliseerbaarheid (Ketelaar et al., 2011). Het probleem van sociale wenselijkheid is bij deze methode groter dan bij onpersoonlijke enquêtes (Evers & De Boer, 2012). Dit leidt tot een grotere mate van onbetrouwbaarheid van de gegevens. Een ander nadeel is dat zowel respondenten als

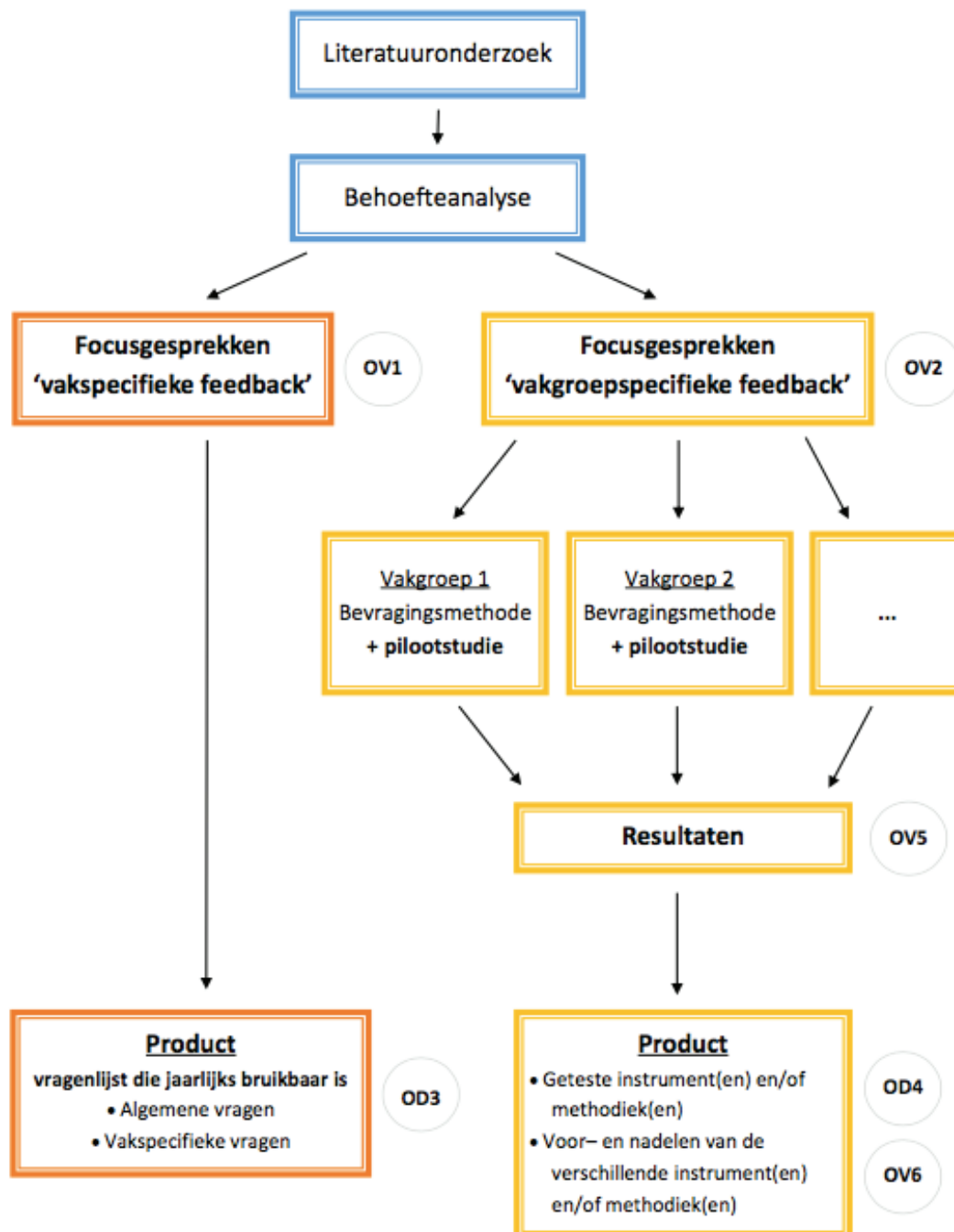
onderzoekers rekening moeten houden met het feit dat een focusgroeponderzoek een opzichzelfstaande gebeurtenis is. Hetgeen gezegd is, geldt enkel voor die specifieke context waarbinnen de focusgroepsessie heeft plaatsgevonden (Ketelaar et al., 2011). Een volgend gevaar is vertekening door groepsdynamische processen. Het groepsproces kan leiden tot onderdrukte werkelijke meningen of negatieve houdingen tegenover de gespreksleider of het onderwerp. Het is een intermenselijke situatie waar mensen met elkaar praten, en dus elkaar beïnvloeden (Brinkman, 2000). Processen als conformeren en groepscohesie kunnen voor problemen zorgen (Ketelaar et al., 2011). Conformeren betekent dat een deelnemer in een groep de neiging heeft de eigen mening aan te passen aan de groepsnorm. Dit gebeurt vaak zonder dat de deelnemer dit beseft en de onderliggende motivatie hierbij is behoefte aan bevestiging. Groepscohesie sluit hierbij aan; wanneer deelnemers het gevoel hebben opgenomen te zijn in de groep, ontstaat een groepsgevoel. Als dit optreedt, zijn deelnemers eerder geneigd een positieve bijdrage te leveren aan de sfeer van de groep. De onderzoeker zelf kan vervolgens ook een invloed hebben op de resultaten, doordat hij de antwoorden zelf op een bepaalde manier interpreteert (Ketelaar et al., 2011). Daarnaast kunnen er verschillende problemen bij de uitvoering zijn: de opkomst van respondenten laat te wensen over, kenmerken van de deelnemers passen niet bij de formulering van de vraag, geen zicht op wat het uiteindelijk oplevert etc. (Evers & De Boer, 2012). Tot slot is de rapportage niet altijd even simpel. Door het open-eind karakter van de verkregen informatie is een samenvatting en interpretatie van de resultaten soms moeilijk (Evers & De Boer, 2012).

4.6.3 Telefonische benadering

Een telefonische benadering zit eigenlijk tussen de voorgaande methodes in; het is goedkoper (en sneller) dan het persoonlijk afspreken met mensen en het geeft een grotere kans op respons dan het versturen van vragenlijsten (Brinkman, 2000). De verwerking van gegevens is gemakkelijk en verloopt efficiënt: veelal is de telefonische enquêteur voorzien van een beeldscherm waarop de te stellen vragen verschijnen en kan hij gemakkelijk de antwoorden van de respondent mee typen (Brinkman, 2000). Nadelen van deze vorm kunnen zijn dat mensen zonder telefoon of een geheim nummer buiten de boot vallen, waardoor een ondervertegenwoordiging van een bepaalde groep mensen kan ontstaan. Een ander probleem is het wantrouwen dat mensen soms koesteren jegens vreemden die hen via telefoon benaderen, eventueel door eerdere vervelende ervaringen. Een laatste nadeel is dat er bij telefonische afname geen 'relatie' kan worden opgebouwd tussen afnemer en respondent (Evers & De Boer, 2012). Het is niet mogelijk om toonkaartjes, tekeningen of producten onder ogen te krijgen, waardoor een telefonisch gesprek niet te lang kan duren (Brinkman, 2000). Daarnaast moeten er vooral korte, eenduidige vragen worden gesteld waarop korte antwoorden mogelijk zijn. De mogelijkheid om follow-upvragen te stellen of te vragen om verduidelijking bij antwoorden is echter wel een groot voordeel bij deze methode (Wester et al., 2006).

5 Opzet

De opzet van ons onderzoek wordt weergegeven in figuur 2. Deze figuur visualiseert welke concrete activiteiten we ondernemen om de eerder genoemde doelstellingen te realiseren. We bewandelen gedurende dit project twee sporen die parallel lopen. Het onderscheid wordt in de figuur gemaakt aan de hand van twee kleuren, namelijk geel en oranje.



Figuur 2. Visuele weergave onderzoeksopzet

We vertrekken in dit onderzoek op inductieve wijze, we laten ons immers leiden door de informatie die we verkrijgen van de leerkrachten uit de behoefteanalyse. Zo trachten we inzicht te verwerven in wat leerkrachten willen weten van oud-leerlingen. Deze informatie verkrijgen we aan de hand van een vragenlijst, waarin we vertrekken van de open vraag: 'Wat zou je aan oud-leerlingen willen vragen om je eigen lespraktijk te verbeteren?' Op deze manier proberen we een antwoord te formuleren op onze eerste onderzoeksdoelstelling (OV1).

In een eerste spoor combineren we de inductief verzamelde gegevens uit de behoefteanalyse met de gevonden theorie uit onze literatuurstudie, om vervolgens een focusgesprek te houden met een aantal vakgroepen. Aan de hand van dit gesprek willen we dieper ingaan op de antwoorden die zij geven als vakgroep en meer specifieke kennis verzamelen over die meningen van oud-leerlingen, waar zij als vakgroep mee aan de slag kunnen. Met de verzamelde gegevens kunnen we een antwoord bieden op onze tweede onderzoeksdoelstelling (OV2). Op basis hiervan gaan de onderzoekers een instrument of methodiek ontwikkelen waarmee we vakgroepspecifieke feedback kunnen vergaren. De bedoeling is dat we dit instrument of deze methodiek kiezen naar gelang de specifieke wensen van de vakgroep. Vervolgens organiseren we aan de hand van de gekozen methodiek of instrument per vakgroep een pilootstudie. Hierbij verzamelen we in een testfase gegevens bij de oud-leerlingen. Daarna kunnen we op basis van de verzamelde gegevens onze methodiek of instrument bijstellen. Zo komen we tegemoet aan de tweede ontwikkelingsdoelstelling die we vooropstellen en verkrijgen we per vakgroep een eindproduct (OD4). Door de verkregen feedback op maat in een laatste fase voor te leggen aan de vakgroepen, kunnen we een antwoord formuleren op de onderzoeksvragen van onze evaluatiedoelstellingen. We bekijken samen of de verzamelde gegevens de gewenste feedback bevatten en of zij deze effectief bruikbaar achten (OV5). In combinatie met de ervaring die de onderzoekers opdoen tijdens de testfase, kan er een lijst opgesteld worden van de voor- en nadelen van de verschillende instrumenten en methodieken (OV6).

In een tweede spoor combineren we de inductief verzamelde gegevens uit de vragenlijst met de gevonden theorie uit onze literatuurstudie om een focusgesprek te houden met een aantal leerkrachten van verschillende vakken. Zo willen we dieper ingaan op de gegeven antwoorden en meer kennis vergaren aangaande constructieve feedback. Vervolgens zullen we als eindproduct een algemene vragenlijst ontwikkelen die Rozenberg S.O. jaarlijks kan gebruiken om hun oud-leerlingen te bevragen. Uit het literatuuronderzoek komen we tot een aantal algemene vragen naar het onderwijs en de ervaringen met de school. De kennis opgedaan tijdens de focusgesprekken zorgt ervoor dat we ook vakspecifieke vragen kunnen opnemen. Op deze manier komen we tegemoet aan de eerste ontwikkelingsdoelstelling die we vooropstellen (OD3).

6 Methodologie

6.1 Methodologie korte vragenlijst voor leerkrachten

6.1.1 Design

Een vragenlijst is volgens Rietveld (2005) een methode die geschikt is om grote groepen respondenten te bevragen om zo sociale verschijnselen te kunnen begrijpen. De vragenlijsten binnen dit onderzoek hebben als doel een eerste inzicht te verwerven in de door leerkrachten algemeen gewenste feedback van oud-leerlingen, waarbij de onderzoekers zoveel mogelijk leerkrachten trachten te bereiken. Op basis van vergelijking tussen bestaande vragenlijsten (Van Petegem, Deneire & Cautreels, 2008; Bell & Aldridge, 2014) worden de dimensies – vorm feedback en type oud-leerlingen - voor de vragen binnen de te hanteren vragenlijst vastgesteld.

6.1.2 Respondenten

De doelgroep voor dit onderzoek bestaat uit Vlaamse leerkrachten van Rozenberg S.O. Onze opdrachtgever in dit project is Rozenberg S.O., een middelbare school gevestigd in Mol. Rozenberg is een aso-tso secundaire school met meer dan 1500 leerlingen en 200 personeelsleden. Binnen deze fase van het onderzoek worden alle leerkrachten van deze school aangesproken om op vrijwillige basis deel te nemen aan de vragenlijst. De vragenlijst fungeert immers als verkennende tool om zicht te krijgen op wat leerkrachten graag zouden willen weten van oud-leerlingen. Pas in een latere fase worden er respondenten geselecteerd om de deelname aan het onderzoek voort te zetten.

Leerkrachten van de eerste graad voelden zich in eerste instantie niet aangesproken om de vragenlijst in te vullen. Ze trokken verkeerdelijk de conclusie dat enkel leerkrachten van de laatste graad geschikte respondenten waren. De mening en inbreng van de groep leerkrachten van de eerste graad lijkt echter zeer waardevol voor de onderzoekers. Tijdens de aanmoediging die later besproken wordt, werd deze groep bijgevolg niet uit het oog verloren.

6.1.3 Procedure

Feedbackbox

Om de respons rate te verhogen, kiezen de onderzoekers ervoor om het doel van het onderzoek en zichzelf als onderzoeksgroep op een ludieke manier voor te stellen aan het leerkrachtenteam. Binnen het thema popart wordt in het midden van de leraarskamer een tafel ingekleed waar meer informatie over het project te vinden is. Hier wordt een doos, de feedbackbox (zie productenboekje, product 1), geplaatst waar de ingevulde vragenlijsten gedeponneerd kunnen worden. Voorgaand aan de vragenlijst wordt schriftelijk de opzet van het onderzoek gekaderd aan de hand van een infobrief (product 2). Hierin worden onder

andere de doelen en het vooropgestelde verloop besproken. Bij de feedbackbox kunnen de leerkrachten ook de verdere planning van het onderzoek terugvinden (product 3). Aanvullend worden andere tafels voorzien met enkele verwijzingen naar de feedbackbox. Deze verwijzingen dienen als trigger om de leraren nieuwsgierig te maken naar het onderzoek. Bovendien wordt op elke tafel een onderzoeker kort voorgesteld (product 4). De vragenlijst die de leerkrachten hebben ingevuld, is te vinden in het productenboekje, onder product 2.

Aanmoediging

Ondanks de expliciete vermelding dat het onderzoek in functie van de leerkrachten zou plaatsvinden, zijn de onderzoekers er zich van bewust dat de leerkrachten aangemoedigd dienen te worden. Deelnemen aan het onderzoek is immers supplementair aan het reeds bestaande takenpakket. Er wordt een promofilmje (product 5, zie ook bijgevoegde dvd) uitgewerkt waarin de feedbackbox – en het invullen van de vragenlijsten – gepromoot wordt. Dit filmje wordt per mail naar alle leerkrachten verstuurd en wordt daarnaast ook enkele dagen als banner van Smartschool ingesteld. De onderzoekers komen ook enkele keren in kleinere formaties naar de school om de leerkrachten persoonlijk aan te spreken en indien nodig van extra informatie te voorzien. Tot slot worden er herinneringsbriefjes in alle persoonlijke bakjes van de leerkrachten gedeponneerd.

6.1.4 Methode voor de analyse

Vermits er binnen deze fase van het onderzoek nog sterke onzekerheid bestaat over de mogelijke antwoorden van de leerkrachten, wordt er bij de eerste vraag in de vragenlijst gekozen voor een open vraag. De leerkrachten dienen te antwoorden op de vraag wat ze oud-leerlingen zouden vragen om hun klaspraktijk te verbeteren. Hierbij krijgen ze geen antwoordbeperkingen waardoor de antwoorden niet in een bepaalde richting worden gestuurd. De verwerking van deze vraag kan mogelijk tijdrovend zijn en bij de analyse kunnen de onderzoekers de respondenten enkel vergelijken indien een codering van de antwoorden vooraf gaat. De tweede vraag bestaat uit een gesloten vraag waarbij de mogelijke antwoorden afgeleid worden uit reeds bestaande vragenlijsten (Van Petegem et al., 2008b; Bell & Aldridge, 2014). Op de vraag aan wie ze graag feedback zouden vragen, kunnen de leerkrachten kiezen uit oud-leerlingen, leerlingen binnen een bepaalde richting op Rozenberg S.O., leerlingen binnen een bepaalde richting in het hoger onderwijs, leerlingen die meteen zijn gaan werken of ze kunnen zelf een suggestie doen.

Binnen de vragenlijst wordt er rekening gehouden met een duidelijke ordening van vragen waarbij de vragen over eventuele verdere deelname geplaatst worden onder een duidelijke titel 'optioneel'.

De vragenlijsten hebben naast het verkrijgen van een eerste inzicht in de algemeen gewenste feedback voor leerkrachten ook als doel deelnemers voor de focusgroepen te selecteren. Deze focusgroepen zullen zowel algemeen (heterogeen) als vakgroepgebonden

(homogeen) ingericht worden. Niet elke leerkracht kan echter met zijn/haar vakgroep verder deelnemen aan het verdere onderzoek. De onderzoekers gaan immers in verdere fases met een selectief deel van de vakgroepen aan de slag om hen van feedback op maat te voorzien. De selectie van deze vakgroepen vormt dan ook de basis van de analyse. De leerkrachten – en vakgroepen – die niet geselecteerd werden, worden opgenomen in de heterogene focusgesprekken.

Alle ingevulde vragenlijsten (n=44) worden individueel opgenomen in een Excel bestand waarbij wordt vermeld of de respondent wenst deel te nemen aan een algemeen en/of vakgroepgebonden focusgesprek. Een laatste attributie is de vakgroep(en) waartoe de respondenten behoren.

6.2 Methodologie focusgesprek

6.2.1 Design

Om inzicht te krijgen in de behoeften en wensen van leerkrachten betreffende feedback van oud-leerlingen gaan we met de doelgroep in gesprek, om zodoende hun attitudes, voorkeuren, meningen en motieven te achterhalen. Hiervoor maken we gebruik van de methode focusgroeponderzoek. Dit is een voor onderzoek gecreëerde gesprekssituatie (Ketelaar et al., 2011). Focusgroeponderzoek biedt de mogelijkheid tot onderlinge interactie, doordat deelnemers elkaar kunnen aanvullen en er eenvoudig doorgevraagd kan worden. Volgens De Ruyter en Scholl (1998) is focusgroeponderzoek uitermate geschikt om een breed inzicht te krijgen in meningen en denkbeelden ten aanzien van een bepaald te ontwikkelen productcategorie, in ons geval een meetinstrument om feedback te verkrijgen van oud-leerlingen. Met deze methode hopen wij input te krijgen voor het volgende gedeelte van ons project.

6.2.2 Respondenten

De doelgroep voor dit focusgroeponderzoek bestaat uit Vlaamse leerkrachten van Rozenberg S.O. Uit deze onderzoekspopulatie wordt een steekproef getrokken, door een ad hoc werving (Ketelaar et al., 2011). Alle leerkrachten op Rozenberg S.O. zijn benaderd om deel te nemen aan het onderzoek door middel van de feedbackbox. Daarvan gaven 28 leerkrachten aan bereid te zijn om deel te nemen aan een focusgroepgesprek. Met een aantal van deze leerkrachten hebben wij vervolgens contact opgenomen om een geschikt moment voor een gesprek te vinden.

De focusgroepsessies worden gehouden met leerkrachten van diverse vakgroepen van Rozenberg S.O. te Mol. Van belang is te vermelden dat we zullen kiezen voor twee verschillende soorten focusgroepgesprekken, op basis van de opzet van het onderzoek. De eerste vorm focusgroep zal gericht zijn op feedback voor een bepaalde vakgroep en zal dus uit een homogene groep bestaan. De tweede vorm focusgroep zal gericht zijn op het

ontwikkelen van een algemeen feedbackinstrument voor oud-leerlingen voor verschillende vakken en zal dus uit een heterogene groep bestaan. Reden voor deze twee vormen van focusgroepgesprek is dat er significante verschillen zouden kunnen bestaan tussen de soorten feedback die de leerkrachten graag zouden willen verkrijgen. Wij zullen met een aantal vakgroepen dieper ingaan op de feedback van oud-leerlingen, waarvoor de specifieke wensen en behoeften van de vakgroep verkregen dienen te worden. Om ook een feedbackinstrument te hebben voor de overige vakgroepen, zullen we een algemeen instrument maken, op basis van de wensen en behoeften die uit de gemixte/heterogene focusgroep komen.

Op basis van de resultaten uit de vragenlijst kiezen we ervoor om een focusgroepgesprek te doen met de vakgroep LO (lichamelijke opvoeding). Binnen deze vakgroep bestaat een grote interesse voor feedback van (oud-)leerlingen en daarnaast was het hoogste aantal reacties van leerkrachten die deel wilden nemen afkomstig van deze vakgroep. Voorafgaand aan het gesprek is door de vakgroep vergaderd over feedback van oud-leerlingen. De vier leerkrachten die zullen deelnemen aan het focusgesprek zijn daardoor een goede afspiegeling van de volledige vakgroep. Vervolgens zullen we ook aan de slag gaan met de vakgroepen klassieke Talen (Latijn en Grieks) en GWW. Deze vakgroepen hebben de vragenlijst gezamenlijk ingevuld, waarbij zij samen hebben nagedacht over wat zij graag van oud-leerlingen willen weten. We kiezen voor deze vakgroepen omdat de gehele vakgroep, beide bestaande uit drie leerkrachten, wil meewerken met het onderzoek. Voor de algemene vragenlijst kiezen we voor twee focusgroepgesprekken met leerkrachten uit verschillende vakgroepen. De eerste groep hiervan bestond uit één leerkracht godsdienst, één leerkracht techniek en één leerkracht wiskunde/chemie. Het tweede focusgesprek bestond uit één leerkracht Nederlands, één leerkracht chemie, twee leerkrachten wiskunde en één leerkracht geschiedenis.

6.2.3 Procedure

In totaal vinden er vijf focusgroepsessies plaats in Rozenberg S.O. te mol. De data waarop deze gesprekken plaatsvonden waren 7 maart, 15 maart en 29 maart en alle gesprekken duurden circa één uur. In iedere focusgroepsessie is een moderator en een notulist aanwezig. In de focusgroepsessies worden blokken met verschillende onderwerpen in trechtersvorm besproken, aan de hand van een vooraf zorgvuldig opgestelde checklist. De moderator vervult hierbij een ondersteunende en stimulerende rol. De verschillende focusgroepsessies worden op beeld vastgelegd, zodat ze altijd terug te zien zijn. Hiervoor wordt voorafgaand aan het gesprek toestemming gevraagd aan alle deelnemers. Na afloop van de verschillende sessies vindt de rapportage van de verworven informatie plaats.

Instrument: focusgroepleidraad

De checklist die gebruikt is om het gesprek te leiden is opgebouwd uit verschillende blokken: introductie en kennismaking (1), openingsvragen over feedback (2), thema's uit vragenlijsten (3), thema's uit literatuur (4), doelgroep oud-leerlingen (5) en afrondende vragen/afsluiting (6). Zie product 6 in het productenboekje voor de leidraad van de gemixte focusgesprekken en producten 7, 8 en 9 voor de leidraden van de homogene focusgesprekken met vakgroepen.

Uit onderzoek is gebleken dat personen in groepen aan het begin vaak een afwachtende houding in zullen nemen en niet direct hun mening geven. Daarom is ervoor gekozen om in de eerste blokken van de sessie te beginnen met een introductie over de bedoeling en het verloop van het gesprek, gevolgd door een korte kennismakingsronde. Blok twee begint vervolgens met de vraag of de leerkrachten ooit al eens feedback gekregen hebben over hun lespraktijk en wat hun ervaringen hiermee waren. Door middel van deze inleidende vraag wordt het onderwerp feedback aangesneden. In blok drie wordt bij het gesprek met gemengde vakgroepen ingegaan op thema's uit de vragenlijsten. Alle gegeven antwoorden werden geanalyseerd en hieruit werden zes thema's geïdentificeerd. De leerkrachten wordt gevraagd om de thema's een cijfer te geven (van 0 tot 10, waarbij 10 het hoogste en dus belangrijkste thema is). Vervolgens worden alle thema's besproken. Bij de focusgroepen van één bepaalde vakgroep worden specifiek hun gegeven antwoorden besproken. In blok vier worden vervolgens thema's voorgelegd die in het literatuuronderzoek naar voren kwamen. Voor dit gedeelte is gekozen voor een projectieve techniek, waarbij de verschillende thema's op kaartjes geprint werden. Dit waren tien thema's uit het boek 'Leraren leren van leerlingen' (Van Petegem et al., 2008b) en negen thema's uit het boek 'Student voice' (Bell & Aldridge, 2014). Er is gekozen voor een projectieve techniek omdat dit de deelnemers helpt om lastige vragen te kunnen beantwoorden (Ketelaar et al., 2011), zoals het ordenen van een groot aantal thema's. Hiermee werd de sessie tevens gevarieerd en interessant gehouden voor de deelnemers (Punch, 2002). Blok vijf stelt de vraag of de leerkrachten oud-leerlingen willen bevragen van bepaalde richtingen, gevolgd door de afsluiting in blok zes.

Voor de checklist is gewerkt volgens het trechtermodel, hierbij werden de deelnemers als het ware 'geprimed' met onderwerpen alvorens zij antwoord moesten geven over deze specifieke onderwerpen. Hiervoor is gekozen, omdat zij door de *priming* later in het gesprek makkelijker antwoord kunnen geven op de specifieke onderwerpen en meer associaties bij de thema's hebben (Brewer, Graf & Willnat, 2003).

6.2.4 Methode voor de analyse

De focusgroepgegevens bestaan uit de notulen die tijdens de sessies zijn geschreven, de video-opnames van de sessies en alle gebruikte materialen van de deelnemers (zoals kladbladen). Daarnaast uiteraard alles wat de moderator en notulist zich nog weten te herinneren van de sessies. De notulen zijn na afloop van de focusgroepsessies uitgewerkt. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de geluidsopnames, met als toevoeging de notulen en de kennis van de moderatoren, die dienen als extra geheugensteun. Aan de hand van de bovengenoemde middelen wordt er bij iedere focusgroepsessie een *management summary* geschreven; dit is een primair kennisdocument waarin van advies wordt voorzien voor de ontwikkeling van een feedback instrument voor oud-leerlingen. De *management summaries* zijn leidend voor de analyse; het team zoekt en overlegt welke overkoepelende thema's hierin opduiken. De rapportage wordt rondom deze thema's geschreven. Hierbij is het van belang te vermelden dat de resultaten in de rapportage de status hebben van niet getoetste hypothesen; er is sprake van kwalitatieve data waarmee een sterk beeld kan worden geschetst, maar geen definitieve wetenschappelijke conclusies kunnen worden getrokken (Ketelaar et al., 2011). Deze rapportage zal gebruikt worden als input voor de ontwikkeling van de vragenlijst en interviewleidraad voor het verkrijgen van feedback van oud-leerlingen.

De resultaten zijn uit het document gehaald omdat deze specifiek voor de school zijn.

12 Conclusie

Het onderzoek is opgebouwd uit een aantal onderzoeksdoelstellingen waaruit in totaal vier onderzoeksvragen en twee ontwikkelingsdoelstellingen afgeleid zijn. De conclusies worden hieronder per onderzoeksvraag en ontwikkelingsdoelstelling uitgeschreven.

12.1 Onderzoeksvraag 1

Onderzoeksvraag één luidt: *‘Welke vakspecifieke feedback van oud-leerlingen is voor leerkrachten bruikbaar voor hun lespraktijk?’*.

Er kunnen op basis van de gesprekken die hebben plaatsgevonden met diverse leerkrachten van verschillende vakken, twee centrale onderwerpen onderscheiden worden wat betreft gewenste vakspecifieke feedback. Dit is feedback van de oud-leerlingen die nagaat in hoeverre de lessen op Rozenberg hen voldoende hebben voorbereid op verdere studies en feedback betreffende de effectiviteit van gebruikte methodieken tijdens de lessen.

In lijn met de literatuur blijkt dat het voor leerkrachten van belang is om het secundair onderwijs zo in te richten dat het een goede doorstroming naar het hoger onderwijs kan garanderen (Smet, 2010). Leerkrachten realiseren zich dat er sprake kan zijn van een kloof tussen het secundair onderwijs en het hoger onderwijs. Daarbij is het bekend dat het hoger onderwijs verschilt van het secundair onderwijs (Friedlander et al., 2007); de verantwoordelijkheid en sturing moet namelijk vanuit de student zelf komen en het tempo van de lessen ligt veel hoger dan op het secundair onderwijs (Conley, 2007). Deze stappen in het hoger onderwijs zijn voor studenten echter nog moeilijker te maken wanneer het hen aan de nodige voorkennis ontbreekt. Dit is dan ook voornamelijk het gebied waarop leerkrachten van Rozenberg S.O. feedback van oud-leerlingen willen krijgen. Zij geven aan te willen weten of de vooropleiding die zij bieden voldoende is voor de oud-leerlingen om zich te kunnen redden in het hoger onderwijs. Specifiek willen zij dat er gevraagd wordt naar elementen die niet aan bod kwamen op Rozenberg S.O. en daarmee gemist worden tijdens de vervolgopleiding, alsook zaken die juist behouden moeten worden omdat ze van groot belang zijn tijdens de vervolgopleiding. Masui (2002) stelt dat het de taak is van het secundair onderwijs om haar leerlingen te ondersteunen in het verwerven van kennis en vaardigheden die zij later in het hoger onderwijs nodig zullen hebben. Leerkrachten geven echter aan geen zicht te hebben op de mate waarin bepaalde lesonderdelen van belang zijn binnen het hoger onderwijs, waardoor zij ook niet weten welke lesonderdelen die zij aanbieden nuttig of juist minder nuttig zijn. Oud-leerlingen kunnen hierin duidelijkheid bieden, door op basis van hun ervaringen feedback te geven over het secundair onderwijs. De ervaringen van leerlingen in het onderwijs zijn namelijk de belangrijkste basis om te gaan denken over het verbeteren van de onderwijskwaliteit (Hopkins, 2012).

Daarnaast werd binnen dit onderzoek door leerkrachten naar voren gebracht dat zij wilden weten of de lesmethodes die zij gebruiken ook daadwerkelijk effectief waren voor de oud-

leerlingen. Deze feedback is voornamelijk taakgericht en procesgericht. Taakgerichte feedback is feedback die betrekking heeft op de uitvoering van de taak. Onderzoek toont aan dat taakgerichte feedback zeer effectief is (Hattie & Timperley, 2007). Procesgerichte feedback daarentegen heeft betrekking op het onderliggende proces dat aan het uitvoeren van de taak ten grondslag ligt. Deze vorm van feedback blijkt ook effectief te zijn (Kamphuis & Vernooy, 2011). Persoonsgerichte feedback blijkt tot slot het minst gevraagd op Rozenberg S.O. Dit is in lijn met onderzoek van Sharp (1990), waaruit blijkt dat feedback op persoonlijk niveau zelden effectief is.

Om leerstof over te brengen, gebruiken leerkrachten veel verschillende lesmethodes, zoals het klassikaal lesgeven, overbrengen van leerstof aan de hand van een PowerPoint, leerlingen in groepsverband opdrachten laten maken of volledig zelfstandig laten werken. Masui (2002) geeft aan dat het van belang is voor leerkrachten om bewust en planmatig aandacht te besteden aan groeiende zelfstandigheid van leerlingen en hen te leren omgaan met grotere hoeveelheden leerstof, wat zij in hoger onderwijs zeer waarschijnlijk zullen nodig hebben. Wanneer leerstrategieën flexibel worden angewend, zal dit gunstig zijn voor de leerlingen die naar het hoger onderwijs gaan (Masui, 2002). In welke opzichten oud-leerlingen zelf echter profijt gehad hebben van de verschillende geboden lesmethodieken, is voor leerkrachten onbekend. Zij willen graag weten van welke methodes leerlingen het meest hebben opgestoken en wat voor hen effectieve en leerzame methodes zijn.

12.2 Onderzoeksvraag 2

Onderzoeksvraag twee luidt: *“Welke vakgroepspecifieke feedback van oud-leerlingen vinden de uitgekozen vakgroepen van Rozenberg S.O. bruikbaar voor hun lespraktijk?”*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, werd er in het vooronderzoek een korte vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten aan de hand van de feedbackbox. Op basis van de antwoorden op deze vragenlijst konden de onderzoekers een aantal thema's en vragen filteren die als vertrekpunt gebruikt werden om het focusgesprek met de gekozen vakgroepen vorm te geven. Aanvullend met de aangereikte thema's van de leerkrachten werd er een literatuuronderzoek uitgevoerd naar bruikbare thema's binnen het onderwerp '(oud-)leerlingen geven feedback aan leerkrachten'. Hieruit kwamen tien thema's uit het boek 'Leraren leren van leerlingen' (Van Petegem et al., 2008b) en negen thema's uit het boek 'Student voice' (Bell & Aldridge, 2014).

Na het overlopen van alle gekozen thema's werd er aan de vakgroepen gevraagd om hier een prioritering aan te geven. Op deze manier kregen de onderzoekers zicht op 'wat echt prioritair en als bruikbaar ervaren werd door de leerkrachten' en kon er een genuanceerde keuze gemaakt worden tussen de verschillende thema's die later in de onderzoeksmethoden gegoten werden cfr. online en telefonische vragenlijst, gespreksavond.

De thema's die als bruikbaar voor de lespraktijk werden ervaren in het vooronderzoek waren de volgende.

Voor de vakgroep GWW waren dit de thema's: werksfeer, persoonlijke relevantie, coöperatie, zelfstandigheidsbevordering, teacher support, formatieve evaluatie, stage/zorgproject/ervaringsgericht leren, studiekeuze, voorbereiding hoger onderwijs en concrete tips.

Voor de vakgroep LOS en Sportwetenschappen waren dit de thema's: klaar voor het hoger onderwijs (hoe goed was je voorbereid?), evaluatie (jouw mening over hoe je beoordeeld werd), sportstage (jouw mening over de sportstages), persoonsgebonden doelen (meer dan sport alleen), tips voor de leerkrachten (wat wil je nog kwijt?)

Voor de vakgroep Klassieke Talen waren dit de thema's: klaar voor het hoger onderwijs (hoe goed was je voorbereid?), lesinhoud (wat vond je van de behandelde inhoud tijdens de lessen Latijn/Grieks?), zelfstandigheid (kreeg je meer vrijheid van de leerkrachten, naarmate je ouder werd?) en tips voor de leerkrachten (wat wil je nog kwijt?)

12.3 Ontwikkelingsdoelstelling 3

Ontwikkelingsdoelstelling drie wil tegemoetkomen aan volgend doel: *'Het ontwikkelen van een vragenlijst die jaarlijks gehanteerd kan worden om zowel algemene als vakspecifieke feedback van oud-leerlingen te verzamelen.'*

Om dit ontwikkelingsdoel te realiseren, werden er in eerste instantie focusgesprekken gehouden om te achterhalen welke vakspecifieke feedback verschillende leerkrachten per vak zouden willen ontvangen van oud-leerlingen. Hierdoor hebben we de wensen van verschillende leerkrachten in kaart kunnen brengen, waardoor we tot een aantal specifieke vragen per vak zijn gekomen. We hebben enkel de vakken mee kunnen nemen, waarvan we voldoende respons hadden van leerkrachten. Er zijn reeds een aantal valide en betrouwbare evaluatie-instrumenten ontwikkeld om onderwijskwaliteit te verbeteren. Deze bestaande instrumenten blijken toch niet altijd een bijdrage te leveren aan de verbetering van de onderwijskwaliteit. Een mogelijke reden hiervoor is dat het instrument niet werd opgesteld binnen de context van de school zelf, waardoor het niet flexibel genoeg is en onvoldoende is aangepast aan de schoolcontext (Kember et al., 2002). De leerkrachten van Rozenberg hebben zelf input gegeven, waardoor de opgestelde vragenlijst in dit onderzoek wel coherent is aan de context binnen de desbetreffende school.

Daarnaast zijn de vragen van het algemene gedeelte geïnspireerd op de LAKS-monitor in Nederland. Dit is een landelijk tevredenheidsonderzoek voor studenten in het secundair onderwijs dat tweemaal per jaar wordt uitgevoerd (Wartenbergh-Cras et al., 2016). Deze vragen zijn zo gesteld dat zij aansluiten bij de context van Rozenberg.

Uit de pilootstudie kwam naar voren dat de vragen duidelijk en relevant zijn. De definitieve algemene vragenlijst is te vinden in het productenboekje (product 12).

12.4 Ontwikkelingsdoelstelling 4

Ontwikkelingsdoelstelling vier wil tegemoetkomen aan volgend doel: *'Het ontwikkelen van instrument(en) en/of methodiek(en) die gehanteerd kunnen worden om vakgroepspecifieke feedback van oud-leerlingen te verzamelen.'*

Om dit ontwikkelingsdoel te realiseren, werden drie vakgroepen aan de hand van focusgesprekken bevestigd over hun voorkeur aangaande instrumenten en methodieken om feedback van hun oud-leerlingen te verkrijgen. Vanuit de gesprekken met deze vakgroepen, namelijk Klassieke Talen, LO en GWW, werd duidelijk dat de oud-leerlingen per vakgroep uiteenlopende types zijn die bijgevolg een andere aanpak vragen. De drie ontwikkelde methodieken en instrumenten zijn daardoor per vakgroep verschillend.

Voor Klassieke Talen koos de vakgroep voor een online vragenlijst met de vrijblijvende optie van telefonische verduidelijking. Op deze manier kunnen sommige vragen verder toegelicht worden indien dit wenselijk is. Het ontwikkelde eindproduct is een online vragenlijst die ook gebruikt kan worden bij de telefonische verduidelijking. De definitieve versie kan u bekijken in het productenboekje (product 13).

De vakgroep GWW koos vrij snel voor een gespreksavond. Ze gaven immers aan dat hun oud-leerlingen verbaal sterker staan dan schriftelijk. Bovendien schatten de leerkrachten hun oud-leerlingen voldoende geëngageerd in om de verplaatsing naar Rozenberg te willen maken. Om deze gespreksavond in goede banen te leiden, werd een draaiboek ontwikkeld waarin het verloop gedetailleerd beschreven staat. Mits kleine aanpassingen kan deze handleiding ook door andere vakgroepen gebruikt worden in de toekomst. Dit draaiboek is terug te vinden in het productenboekje (product 14).

De vakgroep LO twijfelde tussen een online en een telefonische vragenlijst waardoor we beide methodieken ontwikkeld hebben. De sportleerkrachten wilden graag zowel de studierichtingen LOS als Sportwetenschappen bevragen, waardoor er twee verschillende vragenlijsten per studierichting opgesteld werden. Zowel voor de studierichting LOS als voor Sportwetenschappen werd een online vragenlijst en een telefonische leidraad ontwikkeld. De definitieve versies vindt u in het productenboekje (product 15 en 16 voor LOS, product 17 en 18 voor Sportwetenschappen).

12.5 Onderzoeksvraag 5

Binnen dit onderzoek werd tot slot een evaluatielukkig uitgewerkt waarin een antwoord gezocht werd op volgende onderzoeksvraag: *“Leveren de ontwikkelde instrument(en) en/of methodiek(en) de gewenste feedback op die de vakgroepen in hun lespraktijk kunnen gebruiken?”*

Uit de verschillende focusgesprekken blijkt dat alle deelnemende vakgroepen zeer tevreden zijn met de feedback, die ze in de vorm van een rapport overhandigd kregen. De grote meerwaarde van het rapport ligt volgens de vakgroepen bij het feit dat de feedback op zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve wijze verwerkt werd. Een online vragenlijst in vergelijking met telefonische interviews voor de vakgroep LO, een online vragenlijst met mogelijkheid van telefonische verduidelijking voor Klassieke Talen en een gespreksavond voor de oud-leerlingen GWW leidde telkens tot bruikbare feedback. De leerkrachten kunnen er immers mee aan de slag binnen de school en de klaspraktijk. Zo wil GWW de directie betrekken om structurele veranderingen waar te maken in verband met het studiekeuzetraject en de tijdsbesteding van de gip.

De verschillende uitgewerkte methodieken zullen in de toekomst opnieuw gehanteerd worden om de oud-leerlingen van de desbetreffende vakgroepen te bevragen. Zo gaf de vakgroep LO aan dat ze op basis van de resultaten uit de pilootstudie dezelfde vragenlijsten zullen hergebruiken om tijdens een oud-leerlingenavond een breder publiek te bereiken. Hierdoor zullen ze meer generalistische uitspraken kunnen doen.

De methodologische vergelijking, die centraal stond tijdens dit project, bracht de verschillende vakgroepen enkele nieuwe inzichten omtrent de voor- en nadelen van de verschillende methodieken.

Op de vraag hoe de oud-leerlingen het liefst feedback geven, antwoordden de respondenten meermaals met een methode verschillend van de gebruikte methodiek. Wegens deze vaststelling, in combinatie met de succesverhalen van de methodieken bij de andere vakgroepen, werd besloten om andere methodieken in overweging te nemen voor de toekomst. De uitgewerkte producten waaronder vragenlijsten, een draaiboek en telefonische leidraden zullen mogelijks als handvaten gebruikt worden om een nieuwe methode uit te werken. Waar de vakgroep LO eerder geneigd is om de gebruikte methodiek te behouden, wenst de vakgroep Klassieke Talen alle mogelijkheden open te houden. In overleg met Rokz zullen zij in de toekomst de verschillende methodieken verder verkennen.

12.6 Onderzoeksvraag 6

Onderzoeksvraag zes luidt: *'Wat zijn de voor- en nadelen van deze instrumenten(en) en/of methodiek(en)?'* Om hier een antwoord op te formuleren, doen we een beroep op onze bevindingen uit de literatuurstudie, onze ervaringen doorheen de ontwikkeling en de pilootstudie, alsook de meningen van de drie vakgroepen.

Op basis van ons literatuuronderzoek zien we dat een actieve benadering bij het bevragen van de oud-leerlingen het best werkt, namelijk de respondenten zelf benaderen en om medewerking vragen (Brinkman, 2000). Aangezien er binnen deze benadering nog verschillende methodes mogelijk zijn, hebben wij er voor gekozen om er in dit onderzoek verschillende te hanteren en te vergelijken. Uiteraard is deze keuze mee bepaald door de wensen van de vakgroep en door de inschatting die zij maakten van hun oud-leerlingen.

Gespreksavond

Het grootste voordeel van een gespreksavond is dat een focusgroep de onderzoekers toestaat om op directe wijze met de respondenten in interactie te gaan (Evers & de Boer, 2012). De vakgroep GWW haalde aan dit te merken in de resultaten. De resultaten van de gespreksavond vertoonden immers opvallend meer diepgang en nuancering. Voor de onderzoekers daarentegen was dit nog duidelijker aangezien zij het verschil in antwoorden (in vergelijking met de andere methodieken) zelf ondervonden. De leerlingen kregen voldoende kansen op verheldering en de mogelijkheid om op elkaar in te spelen. De onderzoekers hadden tijdens het focusgesprek de opportuniteit om te blijven doorvragen tot zeer concrete voorbeelden en verheldering van achterliggende redeneringen om zo precies te weten te komen wat ze wilden meten. Ook het voordeel van non-verbale antwoorden speelde mee. Deze non-verbale tekens zijn niet noodzakelijk inhoudelijk een meerwaarde, maar maken de onderzoekers duidelijk wanneer er meer doorgevraagd moet worden om diepere lagen van betekenis bloot te leggen. Een valkuil die de vakgroep echter aangaf, is dat het gevaar bestaat dat er te veel doorgevraagd wordt in plaats van voornamelijk op zoek te gaan naar de verklaringen voor de negatieve feedback.

Het grootste nadeel van deze methodiek is dat groepsgesprekken veel tijd en geld vergen (Brinkman, 2000). Als de onderzoekers terugkijken op alle verschillende manieren waarop data werden verzameld, kan geconcludeerd worden dat deze methode het meeste tijd en moeite heeft gekost. Er moeten niet alleen vragen worden opgesteld en respondenten worden aangesproken zoals bij een online vragenlijst, maar er moet ook effectief een avond georganiseerd en gepland worden. Een ander nadeel is dat generalisatie soms moeilijk is bij deze onderzoeksmethode omwille van het gering aantal respondenten en het feit dat de leerlingen niet onafhankelijk van elkaar antwoorden (Ketelaar et al., 2011). Gezien de gespreksavond als pilootstudie fungeerde, is dit nadeel in dit onderzoek minder van toepassing. Om de problemen van sociale wenselijkheid toch zoveel mogelijk op te vangen, is het aangeraden de leerkrachten in kwestie niet te laten deelnemen en het gesprek te laten leiden door volledig onafhankelijke personen. Uiteraard zullen de

gegevens altijd uitsluitend geldig zijn voor die specifieke context waarbinnen de focusgroepsessie heeft plaatsgevonden (Keterlaar et al.). Een laatste nadeel dat de onderzoekers onmiddellijk kunnen bevestigen, is dat de rapportage moeizaam verliep. In vergelijking met de andere methodieken nam de rapportage van de gespreksavond het meeste tijd in beslag. Door het open-eind karakter van de verkregen informatie is een samenvatting en interpretatie van de resultaten vaak moeilijk (Evers & de Boer, 2012).

Online vragenlijst

De online vragenlijst is de meest eenvoudige methode, maar helaas levert deze de minst diepgaande antwoorden op. Het voordeel van online vragenlijsten is dat er veel respondenten op een goedkope en snelle manier bereikt kunnen worden (Brinkman, 2000). Uit de methodologische vergelijking bleek daadwerkelijk dat aan de hand van deze methode de meeste respondenten betrokken werden. De hoeveelheid respondenten die de vragenlijst effectief heeft ingevuld, was echter enorm laag in vergelijking met de telefonische interviews. Dit is onmiddellijk het grootste nadeel van de vragenlijst. De respondenten moeten namelijk voldoende gemotiveerd zijn om te willen deelnemen ('t Hart, Boeije & Hox, 2009). Indien dit niet het geval is, verkrijgen de onderzoekers minder diepgaande en genuanceerde antwoorden. Ook de vakgroep LO gaf aan dat de oud-leerlingen bij een online vragenlijst vaak snel zullen antwoorden om ervan af te zijn, aangezien ze die gewoonte tijdens hun loopbaan op Rozenberg ook al hadden. Vermits er gewerkt werd met een online vragenlijst via mail, werd deze e-mail dan ook vanuit Rozenberg zelf verzonden om zo de mogelijkheid op irritatie, inbreuk op de privacy en gebrek aan betrokkenheid te vermijden.

Een belangrijk voordeel dat bijkomend aangehaald wordt door Wester, Renckstorf & Scheepers (2006) betreft het verwerken van de gegevens. Zowel de onderzoekers, als de vakgroepen, gaven aan het zeer gemakkelijk te vinden dat de binnenkomende antwoorden overzichtelijk worden opgeslagen en weergegeven in taartdiagrammen en grafieken. Dit helpt enorm om tot uitspraken te komen over mogelijke verbanden. Een nadeel dat hieraan vasthangt, is dat de onderzoekers geen controle meer hebben eens de vragenlijst verstuurd is (Wester et al., 2006). Zo werd pas bij het verwerken van de resultaten van de pilootstudie opgemerkt dat de leerlingen een vraag verkeerd begrepen hadden. Op dat moment kon er niets meer aan gedaan worden en leidde deze fout ertoe dat de antwoorden op deze vraag onbetrouwbaar zijn.

Telefonische interviews of telefonische verduidelijking

Volgens Brinkman (2000) zit de telefonische benadering tussen de voorgaande methodes in: het is goedkoper en sneller dan het persoonlijk afspreken op een gespreksavond en heeft een grotere kans op respons dan het versturen van online vragenlijsten. Als er zoals in dit onderzoek gewerkt wordt aan de hand van Computer-Assisted Telephone Interviewing, is het verwerken van de gegevens vrij efficiënt aangezien ze onmiddellijk worden ingegeven. Daarnaast merkten de vakgroepen ook op dat het zeker in deze context een voordeel is voor de leerlingen die zich verbaal beter kunnen uitdrukken dan schriftelijk.

Een nadeel van telefonische interviews kan zijn dat mensen wantrouwen koesteren jegens vreemden die hen via de telefoon benaderen, maar dat was in dit onderzoek niet van toepassing. De onderzoekers kaderden onmiddellijk dat er op vraag van de oud-leerkrachten gebeld werd waardoor de oud-leerlingen zich onmiddellijk betrokken voelden. Een groot nadeel is dat het niet mogelijk is om de respondenten te lang aan de lijn te houden, waardoor er voornamelijk eenduidige vragen gesteld kunnen worden waarop uitsluitend korte antwoorden mogelijk zijn. Enerzijds kunnen de leerlingen dus niet even uitgebreid bevraagd worden zoals op een gespreksavond, anderzijds is de mogelijkheid om follow-upvragen te stellen of verduidelijking te vragen een groot voordeel dat bij online vragenlijsten niet van toepassing is (Wester et al., 2006).

Algemeen

Aan het einde van de gesprekken aangaande de evaluatie van onze methodieken en instrumenten, werd geconcludeerd dat de verschillende geteste methoden voor alle vakgroepen voor- en nadelen hebben. Opvallend is dat alle vakgroepen geïnteresseerd zijn in een mondelinge bevraging zoals bij de gespreksavond. Enerzijds door de voordelen die hierboven werden aangehaald, zoals de mogelijkheid tot nuancering en diepgaande bevraging, anderzijds door de kansen die de leerkrachten zien om hiervoor bijvoorbeeld een oud-leerlingenavond te benutten. Het feit dat verrassend veel oud-leerlingen aangaven bereid te zijn om deel te nemen aan zo'n gespreksavond, heeft de leerkrachten mee overtuigd.

Over alle methodieken en instrumenten heen is het grootste nadeel dat uitsluitend respondenten bereikt worden die tijd willen vrijmaken. De ijverige en betrokken oud-leerlingen zullen de tijd nemen om de vragenlijsten goed in te vullen of aanwezig te zijn op een gespreksavond. Op deze manier ontbreekt een deel van de populatie die over waardevolle feedback kan beschikken. Er moet dus altijd rekening mee worden gehouden dat deze zwijgende groep een ander beeld kan hebben of geven. Na de dataverzameling aan de hand van de verschillende methodes merkten we als onderzoekers dat de beste methode om dit nadeel zoveel mogelijk op te vangen, het telefonische interview is. In vergelijking met de andere methodes leverde het de meeste respondenten op en waren er opvallend meer respondenten bereid om even tijd te maken.

13 Discussie

Elk onderzoek gaat gepaard met bepaalde keuzes die elk voor- en nadelen hebben. Ook in dit onderzoek werden een aantal weloverwogen beslissingen genomen.

Bij de start van het onderzoek werden er verschillende doelstellingen opgesteld, in samenspraak met de opdrachtgever vanuit Rozenberg S.O. Naarmate het onderzoek vorderde, werden de vooropgestelde doelstellingen bijgestuurd en aangepast om een zo goed mogelijke afstemming te hebben met de school, de vakgroepen en leerkrachten in kwestie. In eerste instantie werd de doelstelling voor ogen gehouden om verschillende feedbackinstrumenten te ontwikkelen, een algemeen instrument en een instrument specifiek voor bepaalde vakgroepen. In een latere fase werd beslist om voor het instrument van de vakgroepen verschillende methoden te ontwikkelen en die met elkaar te vergelijken. Hiervoor werden pilootstudies als onderzoeksmethode gehanteerd. Het dient vermeld te worden dat onderzoek naar bruikbare feedback voor leerkrachten een dynamisch proces is waarbij men rekening moet houden met de mogelijkheid tot verschuivingen en veranderingen van de vooropgestelde doelstellingen. Dit heeft ertoe geleid dat het onderzoek op sommige momenten onverwacht vertraging opliep.

Een andere kanttekening die hierbij aansluit, is dat het onderwijs continu in verandering is. Kwaliteit en kwaliteitszorg staan in de belangstelling en daar wordt binnen scholen dan ook in grote mate aandacht aan besteed (Schlusmans, 2016). Dit betekent dat scholen telkens bezig zijn met het zoeken naar verbeteringen, wat wil zeggen dat er ook telkens aanpassingen kunnen zijn in het curriculum, gebruikte methodieken etc. De ontwikkelde instrumenten zullen met andere woorden elk jaar gecontroleerd en zonodig aangepast moeten worden om accuraat te blijven. Blijvend onderzoek is bijgevolg cruciaal.

Tijdens de uitwerking van de resultaten uit de feedbackbox bleek dat er een fout in de korte vragenlijst geslopen was. Deze was opgebouwd uit drie vragen waarvan er twee meermaals tegenstrijdig beantwoord werden. Een aantal leerkrachten gaven aan wel feedback te willen ontvangen, maar niet bereid te zijn om deel te nemen aan een focusgesprek of toelichting te willen geven bij de antwoorden op de vragenlijst. Er was dus niet duidelijk vermeld dat de gesprekken als input dienden om vervolgens feedback per vakgroep te kunnen ontvangen. Het deelnemen aan een gesprek was een voorwaarde om feedback voor de vakgroep te kunnen ontvangen, maar dit bleek door de leerkrachten niet zo geïnterpreteerd te zijn.

Binnen het onderdeel van het onderzoek voor de vakgroepen werd er gekozen om vier pilootstudies uit te voeren. Verschillende methoden werden getest en vervolgens na elke testfase aangepast en verbeterd. Het doel van dit onderzoek was om vier afgewerkte en (her-)bruikbare instrumenten af te leveren. Het format van pilootstudies brengt echter met zich mee dat er geen volledige dataverzameling plaatsvond. Als gevolg daarvan zijn de verzamelde data niet te generaliseren naar de volledige populatie oud-leerlingen. Om betrouwbare en valide feedback te verkrijgen, is ook hier vervolgonderzoek aangewezen.

De pilootstudie van de algemene vragenlijst werd niet afgenomen bij oud-leerlingen van Rozenberg S.O. wegens tijdsgebrek. Hiervoor werden oud-leerlingen van een andere secundaire school ingeschakeld omdat ze sneller door de onderzoekers benaderd konden worden. Sommige vragen en antwoorden waren daardoor voor de respondenten niet van toepassing. Deze ervaring bevestigt dat instrumenten moeten worden opgesteld in de context van de school om een betekenisvolle bijdrage te kunnen leveren (Kember et al., 2002). Vervolgonderzoek waarin een pilootstudie wordt georganiseerd met oud-leerlingen van Rozenberg S.O. zelf, wordt als noodzakelijk geacht vooraleer de vragenlijsten effectief gebruikt zullen worden.

Een laatste kanttekening die we bij dit onderzoek moeten maken gaat over de school, namelijk Rozenberg S.O. Zoals eerder reeds vermeld, is alles wat wij gedurende dit project ondernomen hebben in functie van een en dezelfde school. Alles wat u in dit verslag gelezen heeft moet dan ook vanuit dit standpunt bekeken worden. Als we het onderzoek voor een andere school hadden gevoerd, had dit een heel ander verslag geweest. Er zijn uiteraard talloze factoren die hiertoe bijdragen, maar er is een specifieke factor die we moeten vermelden. Vanaf het begin van ons project zijn wij zeer warm onthaald op Rozenberg S.O. Wij hebben samengewerkt met zeer geëngageerde mensen die geïnteresseerd waren in kwaliteitszorg en open stonden voor feedback. We merkten niet alleen dat de leerkrachten en het personeel zeer gedreven zijn, maar konden al snel concluderen dat de oud-leerlingen over het algemeen enorm tevreden zijn over hun secundaire school. Enerzijds werkten we dus samen met een school die actief op zoek is naar manieren om het steeds beter te doen, anderzijds bleek dat zij samen reeds zeer goed presteren als school. Uiteraard hangen beide factoren sterk samen en hebben die niet alleen een grote invloed uitgeoefend op ons project, maar het voor ons ook zeer aangenaam samenwerken gemaakt.

Literatuurlijst

Albaum, G. & Smith, S.M. (2012). *Why do people agree to participate in surveys*. In L. Gideon, *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences* (179-194). New York: Springer.

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. & Wittrock, M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.

Baehr, M. (2005). *Overview of assessment*. Program Assessment Handbook.

Bell, L.M. & Aldridge, J.M. (2014). *Student voice, teacher action research and classroom improvement*. Rotterdam: sense publishers.

Bill & Melinda gates foundation (2013). *Feedback for better teaching: nine principles for using measures of effective training*. MET project. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540956.pdf>

Brancato, G., Macchia, S., Murgia, M., Siogno, M., Simeoni, G., Blanke, K., Körner, T., Nimmergut, A., Lima, P., Paulino, R. & Hoffmeyer-Zlotnik, J. (2006). *Handbook of Recommended Practices for Questionnaire Development and Testing in the European Statistical System*. European Commission Grant Agreement

Brewer, P.R., Graf, J. & Willnat, L. (2003). Priming or framing: Media Influence on Attitudes toward Foreign Countries. *Gazette: The International Journal For Communication Studies*, 65(6), 493-508.

Brinkman, J. (2000). *De vragenlijst*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Ciotti, G. (2016). *Successfully utilizing customer feedback is a must for any business looking to provide users with the products they need*. Retrieved from <https://www.helpscout.net/blog/customer-feedback/>

Clynes, M. & Raftery, S. (2008). Feedback: an essential element of student learning in clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 8(6), 405-411

Conley, D.T. (2007). The challenge of college readiness. *Educational Leadership*, 64(7), 23.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: toward trust, dialogue and change in education. *Educational researcher*, 31(4), 3-14

Dale, L. (2007). De bijdrage van feedback aan het leren van studenten. *Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding*.

De Ruyter, K., & Scholl, N. (1998). Positioning qualitative market research: reflection from theory and practice. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 1(1), 7-14. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/13522759810197550>

De Vries, W. (2014). *Feedback: waarom, wat, hoe en wanneer?* Leiden: WebEdu

Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R. & Claessen, J. (2010). *Professionalisering van leraren op de werkplek*. Ruud de Moor Centrum – Open Universiteit

Dolmans, D.H.J.M, Stalmeijer, R.E. & Wolfhagen, H.A.P. (2006). Feedback ter bevordering van de professionele ontwikkeling van docenten. *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 25(6), 267-272

Evers, J., & De Boer, F., (2012). *The qualitative interview: Art and skill*. Den Haag: Eleven International Publishing.

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259.

Garvin, D.A. (1984). What Does "Product Quality" Really Mean? *Sloan Management Review*, Fall 1984.

Giesen, D., Meertens, V., Vis-Visschers, R. & Beukenhorst, D. (2010). *Statistische methoden*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.

Goovaerts, M. (2011). *Wie overleeft het eerste bachelorjaar niet?* Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Häder, S., Häder, M. & Kühne, M. (2012). *Telephone surveys in Europe: research and practice*. Heidelberg: Springer.

Hardjono, T.W. & Bakker, R.J.M. (2006). *Management van processen*. Deventer: Kluwer

't Hart, H., Boeije, H., & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Abingdon: Routledge.

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

Hopkins, E.A. (2012). Supporting pre-service teachers to enhance the effectiveness of their classroom practice through engaging with the 'voice' of their pupils. *Teacher Development*, 18, 15-28

- Kamphuis, E. & Vernooy, K. (2011). Feedback geven. Een sterke leerkrachtvaardigheid. *Basisschool management*, 7, 4-9
- Kember, D., Leung, D.Y.P. & Kwan, K.P. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425
- Ketelaar, P., Hentenaar, F., & Kooter, M. (2001). *Groepen in focus: in vier stappen naar toegepast focusonderzoek*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Kunkel, C.D. (2016). An Investigation of Indicators of Success in Graduates of a Progressive, Urban, Public High School. *Critical Questions in Education*, 146-167.
- Lacante, M., Van Esbroeck, R., De Metsenaere, M., Lens, W., De Jaeger, R., De Coninck, T., et al. (2001). *Drop-Out in hoger onderwijs: Onderzoek naar achtergronden en motieven van dropout in het eerste jaar hoger onderwijs*. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.
- Manzo, A.N. & Burke, J.M. (2012). Increasing response rate in web-based/internet surveys. In L. Gideon, *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences* (327-344). New York: Springer.
- Marable, P. (1995). *Feedback. Former Student Survey: Four Years of Graduates*. Texas: Austin Independent School District.
- Masui, C. (2002). *Leervaardigheid bevorderen in het hoger onderwijs: Een ontwerponderzoek bij eerstejaarsstudenten*. Leuven: Universitaire pers Leuven.
- Nabilou, B. & Khorasani-Zavereh, D. (2014). The bridge between real and ideal: students perception on quality gap in reality and their educational expectations. *Iran Red Crescent Med*, 9, 10-16
- Poynton, R. (2015). *Evaluation vs. Feedback*. Retrieved from <http://robertpoynton.com/evaluation-vs-feedback/>
- Punch, S. (2002) Interviewing Strategies with Young People: The "Secret Box", Stimulus Material and Task-Based Activities. *Children and Society*, 16, 45-56.
- Rietveld, N. (2005). Methodologisch advies op maat. Tips van een onderzoeker: wat wel en wat vooral niet te doen bij het opstellen van een enquête. *LINK*, 41, 16-19
- Rmila, F. (2008). *Vragenlijsten: van ontwikkeling tot kwaliteitsverbetering*. Amsterdam: Vrije Universiteit

Rozenberg. (2017). *Visie/missie van de school*. Retrieved from http://www.rozenbergmol.be/rb_so/nuttige-info/

Rudduck, J., Chaplain, R. & Wallace, G. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* London: David Fulton

Rudduck, J. & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89

Scheerens, J., Luyten H. & van Ravens, J. (2010). *Visies op onderwijskwaliteit met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse primair en secundair onderwijs*. Enschede: University of Twente.

Schlusmans, K.H.L.A. (2016). *Kwaliteit van onderwijs: waar hebben we het over?* Heerlen: Open Universiteit.

Sharp, A. (1990). Staff/student participation in course evaluation: a procedure for improving course design. *English Language Teaching Journal*, 44(2), 132-137

Smet, P. (2010). *Mensen doen schitteren: eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs*. Brussel: Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd en Gelijke kansen.

Smit, F., Vrieze, G. en van Kuijk, J. (2005). *Leerlingenparticipatie in het voortgezet onderwijs. Onderzoek naar ervaringen met nieuwe vormen van leren*. Nijmegen: ITS

Soo Hoo, S. (1993). Students as partners in research and restructuring schools. *The educational forum*, 57, 386 – 393

UNICEF (2000). *Defining quality in education*. New York: Working Papers

Van Petegem, P., Deneire, A. & Cautreels P. (2008b). *Leraren leren van leerlingen. Instrument voor zelfevaluatie door leraren*. Mechelen: Plantyn

Van Petegem, P., Deneire, A. & de Maeyer, S. (2008a). Evaluation and participation in secondary education: Designing and validating a self-evaluation instrument for teachers to solicit feedback from pupils. *Elsevier*, 34(3), 136-144

Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I. & Vanhoof, J. (2004). *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen. Het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*. Gent: Academia Press

Vlaams Ministerie van Onderwijs en vorming, Onderwijs Vlaanderen (2005). *Het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit*. Retrieved from <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/rok>

Vlaamse Onderwijsraad (2004). *Advies over de basiscompetenties voor de leraren*. Vlaamse onderwijsraad.

Vlaamse Overheid (2011). *Hoger Onderwijs in cijfers - Addendum*. Brussel: Luc Jansegers.

Vlaamse Overheid (2015). *Hoger Onderwijs in cijfers*. Brussel: Ann Verhaegen.

Wartenbergh-Cras, F., Bendig-Jacobs, J., & Brukx, D. (2016) *Onderzoeksverantwoording: JOBS-monitor en LAKS-monitor*. ResearchNed.

Wester, F., Renckstorf K. & Scheepers, P. (2006). *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap*. Amsterdam: Adformatie Groep.

Windey, E. (2008). Kwaliteitsvol onderwijs samen met leerlingen. Feedback van leerlingen aan leraren. *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 117, 50-55

Wolff, R., & Crul, M. (2003). *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs*. Utrecht: Echo.