

A green diamond shape with a white triangle at the top, containing the authors' names.

AUTEURS:

Sabine Dierick
Isabel Laenen
Evelyn Goffin
Jan Vanhoof

HOE SCHOOLFEEDBACK DOEN RENDEREN?

Schoolfeedback gebruiken als hefboom voor
schoolontwikkeling

Sabine Dierick, Isabel Laenen, Evelyn Goffin en Jan Vanhoof zijn verbonden aan het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (STEP). Het STEP is een samenwerking tussen het Centrum voor Onderwijseffectiviteit- en Evaluatie aan de KU Leuven en de Onderzoeksgroep EduBRON aan de UAntwerpen.

Binnen het Vlaamse onderwijsbeleid worden er hoge verwachtingen gesteld aan informatiegebruik. In dit artikel beschrijven we hoe scholen schoolfeedback kunnen doen renderen. We reiken een stappenplan aan om doelgericht, cyclisch en vanuit een teamgerichte en waarderende aanpak aan de slag te gaan met schoolfeedback in functie van de eigen schoolontwikkeling. Het waarderen van de sterktes in de eigen klas- en schoolwerking en het aanpakken van uitdagingen zien we als hefboom om samen met het schoolteam aan informatiegebruik te werken. We illustreren het stappenplan met een concreet praktijkvoorbeeld voor Nederlands in het basisonderwijs. Ten slotte geven we aan wat noodzakelijke randvoorwaarden zijn binnen de school om duurzaam informatiegebruik mogelijk te maken.

1 Verwachtingen inzake schoolfeedbackgebruik

▼

Informatiegebruik, zoals het gebruik van schoolfeedback, staat hoog op de Vlaamse onderwijsagenda. Informatiegebruik omvat het streven naar het in kaart brengen van (de resultaten van) activiteiten binnen de school en in de klas, om ervoor te zorgen dat ze in lijn liggen met de doelstellingen van de school en om via het gebruik van informatie te komen tot verbeteringen van deze processen (Barrezele, 2012). Informatiegebruik wordt hierbij gezien als een belangrijk middel om de kwaliteit van het schoolbeleid en de concrete klaspraktijk te versterken.

Uit beleidsteksten van de overheid blijken hoge verwachtingen ten aanzien van scholen op het vlak van informatiegebruik, zowel vanuit een verantwoordings- als vanuit een schoolontwikkelingsperspectief. We verwijzen hierbij bijvoorbeeld naar de Onderwijsspiegel (Onderwijsinspectie, 2016, 2017, 2018, 2019), het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (Departement Onderwijs en Vorming & Onderwijsinspectie, 2016a) en de Beleidsnota Weyts 2019-2024. Van directies maar ook van leraren wordt meer en meer verwacht dat ze evidence-based werken en aan geïnformeerde besluitvorming doen, maar ook dat ze ‘vragende’ stakeholders informatie kunnen verstrekken over hun onderwijskwaliteit in het algemeen en over leerlingresultaten in het bijzonder.

Een groeiend aantal gegevens en databanken worden ter beschikking gesteld aan Vlaamse scholen om hieraan te voldoen, bijvoorbeeld via platformen als ‘mijn onderwijs’ en ‘dataloep’. Daarnaast zijn basisscholen sinds het schooljaar 2017-2018 verplicht om gevalideerde toetsen af te nemen aan het einde van het zesde leerjaar om na te gaan

in welke mate de leerlingen vooropgestelde doelen bereiken. Daarvoor kiezen zij zelf instrumenten uit een toolkit met koepelgebonden (de OVSG-toets of de interdiocesane proeven van Katholiek Onderwijs Vlaanderen) en netoverschrijdende toetsen (peilingstoetsen en paralleltoetsen van peilingen).

In dit artikel staan we specifiek stil bij één instrument dat Vlaamse scholen kunnen aanwenden voor schoolontwikkeling: schoolfeedback bij (paralleltoetsen van) peilingen. Op Vlaams niveau worden er sinds 2002 jaarlijks grootschalige peilingen afgenomen en dit zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs, om na te gaan in welke mate leerlingen de eindtermen bereiken voor geselecteerde leergebieden. Het peilingsonderzoek gebeurt in opdracht van de Vlaamse overheid en wordt uitgevoerd door het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (STEP). In een peiling worden toetsen afgenomen bij een steekproef van scholen en leerlingen die representatief is voor het Vlaamse onderwijsveld. De scholen uit de peilingssteekproef en de scholen die de paralleltoets afnemen krijgen na hun deelname schoolfeedback.

Vanaf januari 2023 wordt de verplichte toolkit en de peilings- en paralleltoetsen vervangen door de afname van ‘gestandaardiseerde, genormeerde, gevalideerde en net- en koepeloverschrijdende proeven’ in Vlaanderen. Deze toetsen zullen jaarlijks worden afgenomen in alle Vlaamse scholen om na te gaan in welke mate de leerlingen de eindtermen bereiken. De toetsen focussen in eerste instantie op Nederlands en wiskunde en worden aan het einde van het vierde en zesde leerjaar lager onderwijs en aan het einde van het tweede en zesde leerjaar secundair onderwijs afgenomen bij alle Vlaamse leerlingen.

De doorlichtingen van de inspectie wijzen uit dat scholen in toenemende mate reflecteren over de kwaliteit van de eigen evaluatiepraktijk en het eigen evaluatiebeleid (Onderwijsinspectie, 2016, 2017, 2018, 2019). Schoolfeedback kan een steun bieden aan scholen om hierover te reflecteren. De implementatie van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (OK) biedt kansen om hier nog sterker op in te zetten, omdat aandacht voor de kwaliteit van leerlingenevaluatie aansluit bij enkele ruimere kwaliteitsverwachtingen. Interne kwaliteitszorg (IKZ) kan echter nog verder versterkt worden door *“inspirerende voorbeelden die tonen hoe gestandaardiseerde toetsen als instrumenten voor IKZ scholen kunnen doen nadenken over het verloop van het onderwijsproces, de validiteit van hun eigen evaluatie-instrumenten en over de interpretatie van de evaluaties in functie van verdere kwaliteitsontwikkeling binnen een school”* (VLOR, 2018, p. 20).

In dit artikel beschrijven we hoe scholen schoolfeedback kunnen doen renderen. De schoolfeedback bij paralleltoetsen en peilingen is momenteel de best mogelijke benadering van hoe schoolfeedback er bij de nieuwe gestandaardiseerde, genormeerde en gevalideerde toetsen zal uitzien. Het stappenplan dat we presenteren, illustreren we daarom met een praktijkvoorbeeld van een basisschool die paralleltoetsen afnam.

2 Schoolfeedback bij paralleltoetsen en peilingen

Zowel scholen die hebben deelgenomen aan een peiling als scholen die een paralleltoets afnamen, krijgen een schoolfeedbackrapport. Elk feedbackrapport bevat een uitgebreide leeswijzer¹ waarin de verschillende begrippen en figuren worden toegelicht.

Hieronder belichten we concrete resultaten uit het feedbackrapport van een basisschool die op het einde van het schooljaar 2018-2019 op eigen initiatief paralleltoetsen afnam voor Nederlands lezen en luisteren.

Resultaten van de school

Bereiken van de eindtermen lezen

Het percentage leerlingen dat de eindtermen lezen bereikt in deze school (67%) is lager dan het percentage leerlingen dat de eindtermen behaalt op Vlaams niveau (84%). De gemiddelde vaardigheidsscore van de leerlingen voor lezen in deze school (6,2) ligt ook lager dan de Vlaamse gemiddelde vaardigheidsscore (6,9).

Tabel 1 toont de verdeling van de vaardigheidsscores voor lezen voor de school in absolute aantallen en in percentages. Deze vaardigheidsscore is niet zomaar een optelsom van de correcte antwoorden die de leerling gegeven heeft. Het is een score op 10 die uitdrukt in welke mate een leerling de getoetste set van eindtermen beheerst. Een leerling met een vaardigheidsscore van 5 heeft het minimumniveau voor de getoetste eindtermen bereikt. Hoe groter de vaardigheid van de leerling, hoe sterker de beheersing van eindtermen, hoe hoger de score op 10. Wanneer we met de school de tabel bekijken, merken we op dat 28% van de leerlingen een hoge vaardigheidsscore (van 8 of 9) behaalt.

1 Zie www.paralleltoetsen.be/voorbeelden voor een 'inkijkexemplaar'.

Tabel 1. Bereiken van de eindtermen Nederlands BaO - lezen

		Verdeling vaardigheidsscores										Eindtermen bereikt	Gemiddelde vaardigheidsscore	
		deze leerlingen hebben de eindtermen NIET bereikt					deze leerlingen hebben de eindtermen bereikt							Tot.
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
Ter vergelijking Peilingssteekproef	Pct lln	0%	1%	2%	4%	9%	14%	17%	21%	20%	12%	100%	84%	6,9
School	# lln	0	0	0	3	3	3	2	2	3	2	18	12	6,2
	Pct lln	0%	0%	0%	17%	17%	17%	11%	11%	17%	11%	100%	67%	

In rupsgrafieken wordt de prestatie van de school gesitueerd ten opzichte van het algemeen Vlaams gemiddelde en ten opzichte van de prestaties van de andere scholen die deel uitmaakten van de peilingssteekproef voor lezen.

Van elke school uit de peilingssteekproef wordt het feitelijk gemiddelde, namelijk het gemiddelde van de vaardigheidsscores van haar leerlingen, voorgesteld door een stip. Het gemiddelde over alle scholen heen, dus het Vlaams gemiddelde, wordt weergegeven als een horizontale nullijn. Door elke stip loopt een verticale lijn, het 95%-betrouwbaarheidsinterval. We kunnen met 95% zekerheid stellen dat de gemeten prestatie van een school (stip) tussen de boven- en ondergrens van de verticale lijn ligt. Alleen wanneer de verticale lijn van een school volledig boven of onder de horizontale nullijn ligt, wijkt de prestatie van die school statistisch significant af van het Vlaams gemiddelde.

In Rupsgrafiek 1 zien we dat de feitelijke prestatie van de school (S) onder het Vlaams gemiddelde (de horizontale lijn) ligt, maar dat dit verschil niet statistisch significant is (het betrouwbaarheidsinterval snijdt de horizontale lijn). De feitelijke prestatie van de school voor lezen ligt dus in lijn met de gemiddelde prestaties in Vlaanderen.

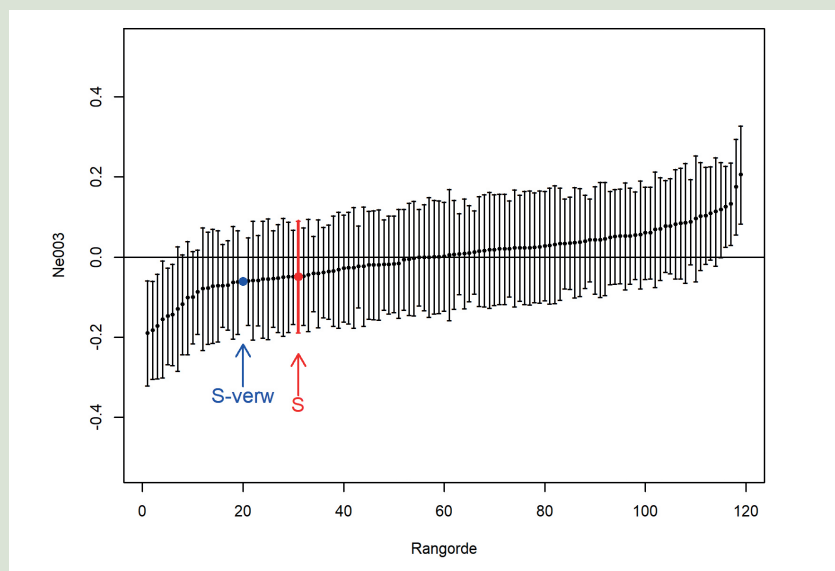
Rupsgrafiek 1 situeert de feitelijke prestatie van de school (S) ook ten opzichte van de prestaties van de andere scholen uit de peilingssteekproef (zwarte stippen). Die vergelijking is echter niet helemaal eerlijk, want verschillen tussen scholen



kunnen te wijten zijn aan factoren waarop de school zelf geen invloed heeft, zoals bijvoorbeeld de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen op die school. Daarom wordt voor elke school uit de peilingssteekproef ook een verwacht gemiddelde berekend. Dat is de score die we statistisch van een school verwachten gegeven haar leerlingenpubliek.

Voor deze school ligt het feitelijk gemiddelde (S) hoger dan haar verwacht gemiddelde (S-verw). Dat betekent dat de leerlingen in deze school gemiddeld genomen hoger gescoord hebben dan wat op grond van bepaalde achtergrondkenmerken statistisch zou verwacht worden. Ze hebben gemiddeld genomen hoger gescoord dan leerlingen die een gelijkaardige achtergrond hebben en naar scholen gaan met een vergelijkbaar leerlingenpubliek.

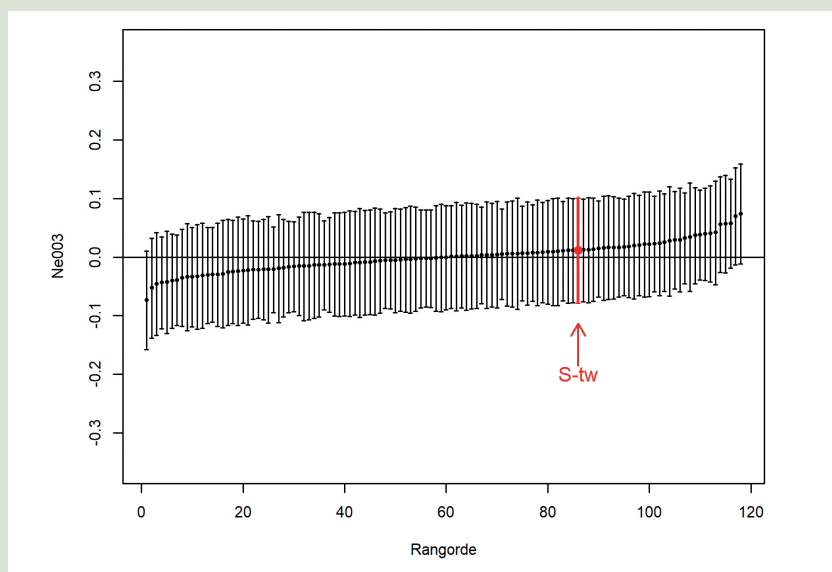
Rupsgrafiek 1. Feitelijk en verwacht gemiddelde voor Nederlands BaO – lezen.



Het verschil tussen het feitelijk en het verwacht gemiddelde van een school is de toegevoegde waarde die een school heeft gerealiseerd. Het is de unieke bijdrage die de school – in vergelijking met andere scholen – heeft geleverd aan wat haar leerlingen leren voor de getoetste set van eindtermen. Door scholen met elkaar te vergelijken op basis van de toegevoegde waarde die ze gerealiseerd hebben, worden ze op een meer faire manier vergeleken. De invloed van een aantal achtergrondkenmerken werd immers geneutraliseerd.

Rupsgrafiek 2 toont de toegevoegde waarde van de school (S-tw) voor lezen. De toegevoegde waarde wijkt niet statistisch significant af van het gemiddelde, want de verticale lijn snijdt de horizontale nullijn. De bijdrage aan de toetsprestaties voor lezen, ligt dus in lijn met die van de meerderheid van de scholen uit de peilingssteekproef.

Rupsgrafiek 2. Toegevoegde waarde voor Nederlands BaO – lezen.



Bereiken van de eindtermen luisteren

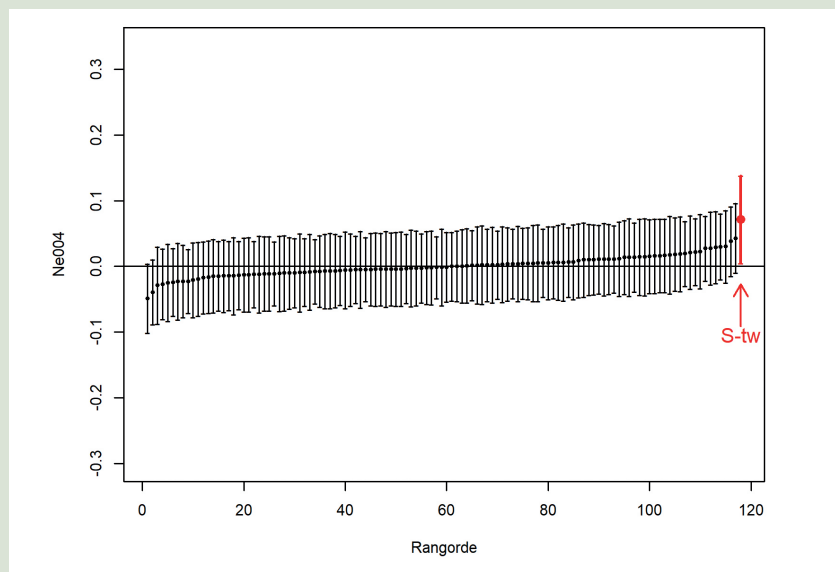
In Tabel 2 zien we dat het percentage leerlingen dat de eindtermen voor luisteren bereikt in deze school (78%), lager is dan het percentage leerlingen dat de eindtermen behaalt op Vlaams niveau (82%). De gemiddelde vaardigheidsscore van de leerlingen in deze school (6,9) is wel hoger dan de Vlaamse gemiddelde vaardigheidsscore (6,5). Opvallend is dat 34% van de leerlingen in deze school een hoge vaardigheidsscore (van 8 of 9) behaalt in vergelijking met slechts 18% van de leerlingen in de peilingssteekproef.

Tabel 2. Bereiken van de eindtermen Nederlands BaO – luisteren.

		Verdeling vaardigheidsscores										Eindtermen bereikt	Gemiddelde vaardigheidsscore	
		deze leerlingen hebben de eindtermen N IET bereikt					deze leerlingen hebben de eindtermen bereikt							Tot.
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
Ter vergelijking Peilingssteekproef	Pct lln	0%	1%	2%	6%	10%	17%	23%	23%	15%	3%	100%	82%	6,5
School	# lln	0	0	0	1	3	1	5	2	3	3	18	14	6,9
	Pct lln	0%	0%	0%	6%	17%	6%	28%	11%	17%	17%	100%	78%	

Rupsgrafiek 4 toont de toegevoegde waarde van de school (S-tw). Voor de getoetste set van eindtermen voor luisteren, heeft deze school gemiddeld genomen een grotere bijdrage geleverd aan de toetsprestaties dan veel andere scholen. De toegevoegde waarde is bovendien statistisch significant want de verticale lijn snijdt de horizontale nullijn niet. Dit betekent dat deze school voor luisteren een grotere bijdrage heeft geleverd aan de toetsprestaties dan gemiddeld.

Rupsgrafiek 4. Toegevoegde waarde voor Nederlands Bao - luisteren.



3 Aan de slag met schoolfeedback: een stappenplan als leidraad

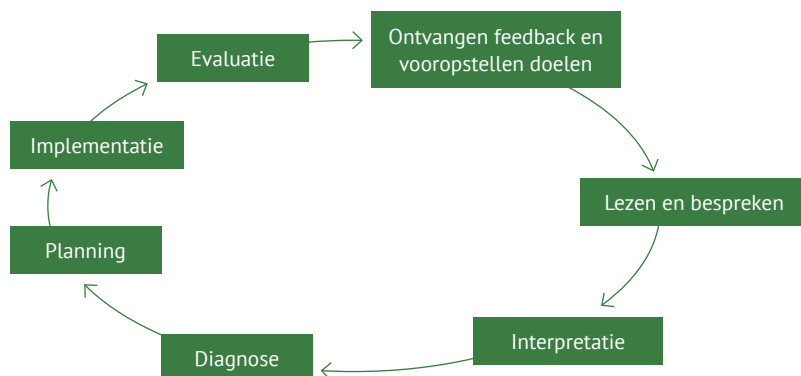
Zelfevaluatie op basis van schoolfeedback veronderstelt het correct interpreteren van de data en van daaruit tot een zinvolle vertaalslag komen. Om scholen en ondersteuners concrete handvaten te bieden in dit proces, presenteren we een stappenplan om aan de slag te gaan met schoolfeedback. We vertrekken daarbij van enkele veelgebruikte kaders binnen kwaliteitszorg in het onderwijs: het PDCA-denken (Plan-Do-Check-Act), het waarderend organiseren (Dewulf L. & Hendrickx, V., 2009) en het Referentiekader voor OK (Departement Onderwijs en Vorming & Onderwijsinspectie, 2016a). In de volgende paragrafen bespreken we de uitgangspunten die de basis vormen van het stappenplan als hefboom voor schoolontwikkeling. Vervolgens illustreren we het gebruik van het stappenplan aan de hand van een concreet praktijkvoorbeeld, namelijk de basisschool waarvan de schoolfeedback voor Nederlands hierboven werd beschreven.

3.1. Uitgangspunten: doelgericht, cyclisch, waarderend en collaboratief

Het stappenplan is in eerste instantie bedoeld als een leidraad voor scholen en schoolleiders om zelf aan de slag te gaan met schoolfeedback binnen de context van de eigen school. Daarnaast kan het stappenplan ook een houvast zijn voor pedagogische begeleiders om scholen te begeleiden in het proces van schoolfeedbackgebruik.

Het stappenplan omvat een aantal fases om te doorlopen bij het gebruiken van schoolfeedback (zie Figuur 1). Belangrijker dan het chronologisch doorlopen van het stappenplan is dat de verschillende fasen elk aan bod komen. Het concrete verloop kan er dus anders uitzien.

Figuur 1. Fases in het gebruik van een schoolfeedbackrapport (Vanhoof & Verhaeghe, n.d.).



Het volledige stappenplan vind je terug in paragraaf 3.2. De verschillende fases komen ook geïntegreerd aan bod bij het bespreken van het praktijkvoorbeeld. Bij het gebruik van dit stappenplan in een zelfevaluatie traject of in een begeleidingstraject, stellen we een aantal uitgangspunten voorop die belangrijk zijn als hefboom voor schoolontwikkeling, namelijk: doelgericht en cyclisch werken, waarderend organiseren en het werken in team.

3.1.1. Doelgericht en cyclisch werken

Om succesvol vorm te geven aan informatiegebruik is het belangrijk om doelgericht te werken. Door doelen te expliciteren wordt een positieve houding ten aanzien van informatiegebruik gestimuleerd bij betrokken teamleden omdat ze het belang ervan (meer) gaan inzien. Duidelijke doelen bevorderen ook de opvolging en evaluatie van het gebruik van een schoolfeedbackrapport. Toch hoeft het bespreken van een schoolfeedbackrapport niet altijd te starten met het expliciteren van doelen. Het bespreken en duiden van schoolfeedbackresultaten kan net een aanzet zijn om te komen tot een explicitering van de eigen doelen die een school graag gerealiseerd wil zien.

Het doelgericht en cyclisch werken kan het best gekaderd worden binnen de Plan-Do-Check-Act (PDCA)-cyclus die gebruikt wordt in kwaliteitszorg. Meetresultaten zoals schoolfeedback zijn een check om na te gaan in welke mate de doelen die een school nastreeft al (of nog niet) gerealiseerd zijn. Dit kunnen zowel formele doelen (zoals eindtermen of leerplandoelen) als schooleigen doelen zijn. Ze geven dus de noodzakelijke input om te weten hoe een school verder moet (Van Dingenen, 2003). Een van de valkuilen van de PDCA-cyclus is dat scholen wel de afzonderlijke fases in de cyclus uitwerken, maar niet de cyclus doorlopen of, anders gezegd, de onderlinge fases verbinden. Dan gebeurt het dat er wel veel gemeten wordt ('C' of check) maar niet wordt overgegaan tot een plan of tot actie. In dit stappenplan willen we inzetten op het verbinden van de fases en het rondmaken van de cirkel om te komen tot kwaliteitsvol werken en zinvol informatiegebruik.

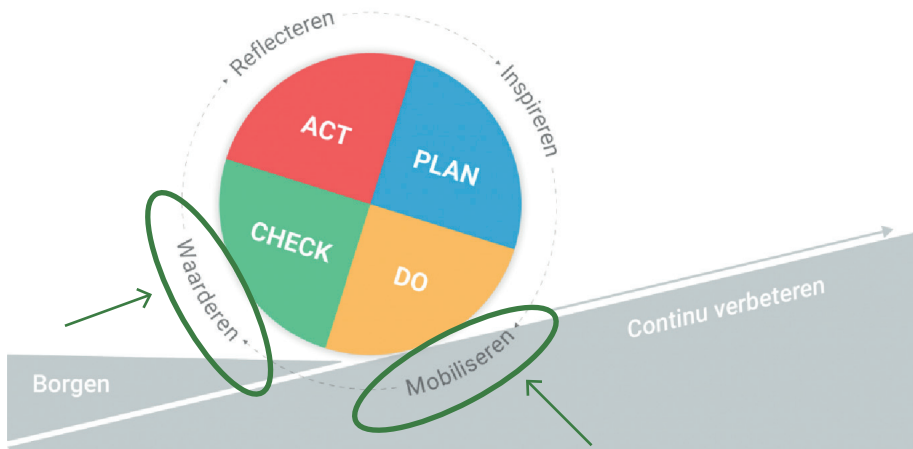
3.1.2. Waarderend organiseren

In het waarderend organiseren vormt de zoektocht naar een positieve kern en het focussen op sterktes het startpunt om tot effectieve verandering te komen.

Veel scholen worstelen met de spanning tussen de huidige situatie (op leerling-, leerkracht- of schoolniveau) en de normen die externe organisaties de scholen opleggen. Daardoor zijn scholen meer geneigd om te denken en te werken vanuit wat er nog ontbreekt (Dewulf & Hendrickx, 2009). Het benoemen van tekorten vermindert vaak de energie en het enthousiasme bij mensen en dat maakt het moeilijk om de stap te zetten naar de gewenste situatie. Negatieve beeldvorming bemoeilijkt verandering en vernieuwing (Masselink et al., 2008).

Binnen het waarderend organiseren wordt de nadruk gelegd op het toekomstgericht kijken en waarderen. Door het positieve te benoemen (gerealiseerde successen of een gewenste situatie) en dat als vertrekbasis te gebruiken voor verandering, ontstaat er energie en enthousiasme. Dit activeert de zelfsturing en het verantwoordelijkheidsgevoel bij teamleden en van daaruit ontstaat de wens om te groeien. Zo kan een school de stap van ‘meten’ naar ‘ontwikkelen’ ook daadwerkelijk zetten (zie Figuur 2).

Figuur 2. Waarderend werken binnen de PDCA-cyclus.



Een andere mogelijke manier om energie vrij te maken, is vertrekken vanuit wat moeizaam loopt of frustratie opwekt bij teamleden. Bij frustratie is er immers een kloof tussen de huidige manier van werken en de gewenste manier van werken. Het realiseren van de gewenste situatie of het versterken van bestaande praktijken wordt dan meer aantrekkelijk dan de status quo. Beide manieren stimuleren een team tot ontwikkeling.

Het aanpakken van uitdagingen in een school is met andere woorden een trigger om aan informatiegebruik te werken. Dit zorgt er voor dat informatiegebruik niet als een doel op zich ervaren zal worden. Informatiegebruik draagt dan bij tot de realisatie van een gewenste toekomst en het verbeteren of versterken van bestaande praktijken. Waarderend organiseren van informatiegebruik door te vertrekken vanuit wat energie geeft, is in die zin een hefboom voor schoolontwikkeling.

3.1.3. Collaboratief werken aan uitdagingen binnen de school

Om het maximale uit schoolfeedbackrapporten te halen, is het belangrijk dat scholen een open gesprek over de resultaten durven aangaan. Daarbij hoeven degenen die het gesprek opentrekken, in de praktijk vaak schoolleiders of beleidsmedewerkers, nog geen

sluitende zekerheid te hebben over de betekenis en implicaties van de feedback vooraleer zij het hele team betrekken. Het team betrekken bij de bespreking van schoolfeedback, biedt immers meer garanties op een brede, meerduidige interpretatie van de resultaten (Vanhoof, Verhaeghe, Van Petegem & Valcke, 2011).

De school kan ervoor kiezen om eerst aan de slag te gaan met een kernteam. Een kernteam kan bijvoorbeeld bestaan uit de directie, de betrokken leerkrachten en de zorgcoördinator of de leerlingbegeleider. Het is belangrijk om de bespreking daarna te delen of verder te zetten met de rest van het team. De toetsprestaties voor de eindtermen zijn immers het resultaat van een schoolwerking. Gedragenheid door alle betrokkenen verhoogt bovendien de doelmatigheid van informatiegebruik.

3.2 Een concreet praktijkvoorbeeld als illustratie van het gebruik van het stappenplan

In dit deel illustreren we het gebruik van het stappenplan. Zoals eerder aangegeven trokken we daarvoor naar een basisschool die schoolfeedback kreeg nadat zij op het einde van het schooljaar 2018-2019 op eigen initiatief paralleltoetsen afnam voor Nederlands. Deze basisschool heeft een traditie van intensief werken rond taal, vanuit afstemming op de noden van het eigen doelpubliek. Het team werkt nauw samen, zowel binnen het lager onderwijs als tussen het kleuteronderwijs en lager onderwijs, en is doorheen de jaren vrij stabiel gebleven. Hierdoor is er continuïteit in hun taalbeleid.

De school neemt al enkele jaren paralleltoetsen af om na te gaan in hoeverre zij met hun leerlingen de eindtermen bereiken voor lezen en luisteren, en hoe zij presteren ten opzichte van het Vlaams gemiddelde en scholen met een vergelijkbaar leerlingenpubliek. De paralleltoetsen voor lezen en luisteren werden afgenomen in één klas met 18 leerlingen van het zesde leerjaar. De school kiest voor paralleltoetsen als toetsinstrument om de eigen schoolresultaten objectief te kunnen evalueren en vergelijken met scholen die werken met eenzelfde doelgroep.

In tabel 3 worden de verschillende fases uit het stappenplan concreet weergegeven. Het stappenplan werd door het STEP gebruikt om het kernteam te begeleiden bij het bespreken, interpreteren en duiden van de schoolfeedback, en bij de eerste stappen rond het formuleren van acties voor het optimaliseren van de schoolwerking rond Nederlands. Het kernteam bestond uit de directie, de zorgcoördinator en de betrokken leerkracht van het zesde leerjaar. Dit wordt verder geïllustreerd in de volgende paragrafen.



Tabel 3. Stappenplan voor het gebruik van schoolfeedback.

1. Voorafgaand aan de bespreking van het rapport	
VOORBEREIDING VAN DE BESPREKING	Elk lid van het (kern)team neemt het rapport op voorhand door. • <i>Neem de tijd om tot een correct begrip van de figuren en tabellen te komen.</i> • <i>Gebruik hiervoor de leeswijzer in het schoolfeedbackrapport.</i> Bespreek samen in het (kern)team verwachtingen rond feedbackgebruik: • <i>Inventariseer en bespreek wat verwachtingen zijn ten aanzien van het gebruik van de schoolfeedback.</i> Breng met het (kern)team de eigen klas- en schoolwerking in kaart door het maken van een zelfreflectie. • <i>Wat is de huidige werking rond het getoetste leer- of vakgebied?</i> • <i>Wat doen we en waarom?</i> • <i>Wat vinden we van wat we doen? Wat zijn sterktes in de eigen werking? Wat loopt nog moeizaam?</i>
2. Bespreken en interpreteren van het rapport – in het (kern)team	
BEGRIJPEN VAN DE RESULTATEN	Bespreek samen het rapport • <i>Toets de eigen invulling af aan die van collega's.</i>
BESCHRIJVEN VAN DE RESULTATEN	Beschrijf op een zo objectief mogelijke manier welke vaststellingen in het rapport over jouw school naar voren komen. Baseer de bevindingen op de volgende criteria: • <i>Hoe presteren wij in vergelijking met de standaard - het behalen van de eindtermen?</i> • <i>Hoe presteren wij in vergelijking met anderen - het Vlaams gemiddelde en scholen met een vergelijkbaar leerlingenpubliek?</i> • <i>Hoe presteren wij in vergelijking met eventuele eerdere metingen?</i> Plaats de bevindingen uit het feedbackrapport naast andere (data)gegevens waarover je beschikt: • <i>Wat wordt er bevestigd?</i> • <i>Welke resultaten dienen genuanceerd te worden?</i> Houd hierbij ook rekening met het verloop van de toetsafname: • <i>Waren er storende invloeden of onvoorziene omstandigheden?</i> • <i>Namen alle leerlingen deel? Zijn er (veel) leerlingen die niet meegenomen werden in de analyses?</i>

BEOORDELEN VAN DE RESULTATEN	Spreek een waardering uit over de resultaten: • Welke resultaten vindt de school opvallend goed of minder goed? • Stroken de resultaten met de verwachtingen van de school? • Over welke resultaten is de school tevreden? Teleurgesteld? Verwonderd? Bezorgd?
3. Zoeken naar verklaringen voor de resultaten – in het (kern)team	
DIAGNOSE- DUIDEN VAN DE RESULTATEN	Om te zoeken naar verklaringen voor de resultaten kan je gebruikmaken van drie invalshoeken: • De eigen klas- en schoolwerking • De peilingsresultaten • Het Referentiekader voor onderwijskwaliteit In het artikel illustreren we aan de hand van een praktijkvoorbeeld hoe je deze 3 invalshoeken kan inzetten bij het duiden van de resultaten. Twee aandachtspunten: • <i>Aanzie conclusies en mogelijke verklaringen niet als absoluut. Ga na hoe mogelijke verklaringen die naar boven komen nog verder onderzocht of getoetst kunnen worden via andere gegevens of bronnen.</i> • <i>Focus op die verklaringen waarop je als school een impact kan hebben.</i>
4. Acties naar aanleiding van bevindingen uit het rapport – met het team	
KOMEN TOT ACTIES	De vaststellingen en verklaringen uit de eerdere fases geven aanleiding tot verschillende vormen van actie: • Om te werken aan uitdagingen formuleer je in team best acties vanuit een waarderende vraagstelling: • Wat is het probleem? • Wat is de gewenste toestand? • Wie, wat waar zijn hiervan vandaag al voorbeelden? • Wat is nodig om die voorbeelden te doen toenemen? Maar ook: • Borg wat al sterk is binnen de eigen werking of nog versterkt kan worden door het documenten van de werking (verzamelen van 'good practices'). Het doel is om garanties in te bouwen om terugval in kwaliteit te voorkomen.

	• Reflecteer in team toekomstgericht over waar je als school naartoe wil werken op vlak van een bepaald vak of leergebied, over een bepaalde tijdsperiode. => Ontwerp een inspirerend toekomstbeeld op basis van positieve eigen voorbeelden; een beeld dat zich baseert op het bestaande potentieel van je school en dat versterkt of vergroot.
UITWERKEN VAN ACTIES	Acties zijn bedoeld om gericht te werken aan verandering die een school ambieert. Formuleer acties SMART om doelen concreet te maken en op te volgen in een actieplan: • <i>Wat willen we realiseren?</i> • <i>Hoe willen we dit realiseren? Wat gaan we concreet doen?</i> • <i>Hoe en wanneer volgen we dit op?</i> • <i>Wat hebben we nodig om dit te realiseren? (verdere informatie, middelen, infrastructuur, professionalisering ...)</i>
OPVOLGEN EN EVALUEREN VAN ACTIES	Om doelen (en acties) gericht op te volgen denk je best op voorhand samen na hoe je (gewenste) resultaten zal vaststellen: • <i>Wat is er veranderd wanneer bepaalde (tussen)stappen bereikt zijn?</i> • <i>Hoe kunnen we dit concreet vaststellen? Via observatie of met behulp van bepaalde meetinstrumenten?</i> Het (tussentijds) opvolgen en evalueren van acties kan uitmonden in een nieuw of aangepast plan van aanpak.
5. Evalueren van het schoolfeedbackgebruik – met het team	
EVALUEREN	Sta achteraf met het team stil bij het gebruik van de schoolfeedback. Maak de terugkoppeling met de vooropgestelde doelen en verwachtingen van feedbackgebruik in het team. Dit zorgt voor meer bewustwording van het effect en het mogelijke belang van informatiegebruik in het team. Volgende vragen kunnen hierbij inspirerend zijn: • <i>Tot welke resultaten heeft het schoolfeedbackgebruik geleid?</i> • <i>Heeft het gebruik van het schoolfeedbackrapport je verwachtingen ingelost?</i> • <i>Zijn er onverwachte en onbedoelde resultaten?</i> • <i>Welke voorwaarden moeten vervuld zijn om in de toekomst tot succesvol(ler) schoolfeedbackgebruik te komen? Voor wie zie je welke rol weggelegd?</i> • <i>Welke veranderingen wil je doorvoeren in de manier waarop je met dit rapport omging? Wat zal je behouden? Waarom?</i>

3.2.1. De klas- en schoolwerking voor Nederlands in beeld brengen door het maken van een zelfreflectie

Vooraleer de schoolfeedbackresultaten werden besproken, werd eerst in het kernteam onder begeleiding van het STEP een zelfreflectie gemaakt over de werking rond Nederlands op school gemaakt. In een zelfreflectie komt duidelijk naar voren wat een school of vakgroep belangrijk vindt en welke doelen worden nagestreefd binnen een bepaald vak of leergebied. De oefening resulteerde in het benoemen van ervaren sterktes en van wat nog moeizaam loopt in de eigen klas- en schoolwerking rond Nederlands. Er werden spontaan gegevens uit verschillende informatiebronnen meegenomen.

In onze begeleiding gebruikten we de zelfreflectie als aanknopingspunt om met het kernteam in gesprek te gaan over hun klas- en schoolwerking rond taal. De zelfreflectie werd nadien gebruikt om de schoolfeedbackresultaten te duiden en te waarderen, en gaf input om te komen tot acties.

Zelfreflectie

De school geeft veel aandacht aan het *gebruik van taal doorheen de hele dag*, niet alleen in de taallessen. Taal wordt hier niet enkel beperkt tot de Nederlandse taal. Hun taalbeleid bestaat uit drie pijlers: *meertaligheid*, *luisteren* en *lezen*. Om te werken aan deze drie pijlers voorziet de school een gevarieerd en geïntegreerd taalaanbod.

In deze school zijn er veel kinderen met een anderstalige achtergrond. De school wil *meertaligheid* stimuleren bij de leerlingen door liedjes en versjes in verschillende talen aan te bieden en door projecten te organiseren met de ouders in de eigen taal.

Luisteren wordt bevorderd door het geïntegreerd werken met verschillende werkvormen zoals partnerwerk, groepswork en presenteren, waarbij communicatie erg belangrijk is.

Op vlak van *lezen* wordt er de laatste vijf jaar intensief ingezet op leesbevordering door onder andere 'kwartierlezen', het integreren van een boekenhoek in elke klas en het uitwerken van een 'Jungle boekenhoek' in de school waar de kinderen rustig kunnen lezen tijdens de speeltijd en de middagpauze. De leerlingen mogen zelf hun leesboeken kiezen, maar worden wel opgevolgd in de keuzes die ze maken. Het aanbod op school bestaat uit verschillende soorten tekstboeken. Verder neemt de school deel aan het project 'Boekenkaravaan', een taalbevorderingsproject gericht op maatschappelijk kwetsbare kinderen in de stad Antwerpen en haar districten. Kinderen die extra taal oefenkansen Nederlands willen, krijgen thuis of op school een voorlezer op bezoek.

De school neemt standaard op het einde van het tweede leerjaar de AVI-toetsen af bij alle leerlingen en in het derde en vierde leerjaar gericht bij leerlingen waar ze zich zorgen over maken. Uit deze afnames blijkt dat de leerlingen de laatste jaren technisch sneller en beter lezen. De school geeft aan dat het begrijpen en lezen van (meervoudige) opdrachten echter moeilijk blijft voor veel leerlingen. De school is niet zo tevreden over de toetsen voor begrijpend lezen in de taalmethode die ze nu hanteren omdat deze te weinig aansluiten bij de leefwereld van de kinderen. Voor spelling werkt de school met een nieuwe methode die gebruikmaakt van woordpakketten. De school is wel tevreden over deze methode. Ze heeft de indruk dat de resultaten voor spelling bij de leerlingen nu beter zijn.

Uit deze zelfreflectie besluit de school dat het inzetten op leesbevordering, het gevarieerd taalaanbod en de geïntegreerde aanpak sterktes zijn in hun taalwerking. Het begrijpend lezen van (meervoudige) opdrachten verloopt nog moeizaam en verdient verdere aandacht. De school kijkt uit naar een nieuwe taalmethode die past binnen hun brede visie op taal.

3.2.2. Zoeken naar verklaringen voor de schoolfeedbackresultaten

In de zoektocht naar mogelijke verklaringen voor de resultaten van de school op de paralleltoetsen lezen en luisteren, hanteren we drie invalshoeken. Om inzicht te krijgen in de redenen waarom deze school het voor bepaalde aspecten goed of minder goed doet, wordt er gekeken naar de eigen klas- en schoolcontext, de algemene resultaten van het peilingsonderzoek waaraan de afgenomen paralleltoetsen gekoppeld zijn, en het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (OK).

3.2.2.1. Waarderen en duiden van de schoolfeedbackresultaten vanuit de eigen klas- en schoolcontext

De goede prestaties voor luisteren zijn niet verrassend voor de school. De school ziet dit resultaat als een waardering en bevestiging van haar inspanningen. Luisteren is een duidelijke pijler in hun talenbeleid waarvoor op school al veel acties ondernomen zijn. De school zet heel bewust in op communicatie, op veel verschillende momenten doorheen de dag.

Voor lezen is de school in eerste instantie teleurgesteld door haar feitelijk gemiddelde, dat zich onder het Vlaams gemiddelde bevindt. De school presteert wel beter dan haar verwacht gemiddelde. Ze vindt in de resultaten bevestiging om een nieuwe taalmethode te introduceren. De school is positief verrast dat 28% van de leerlingen een hoge vaardigheidsscore (van 8 of 9) behaalt voor lezen. Ze leert hieruit dat haar taalonderwijs

de sterke kinderen niet naar beneden haalt. Dit blijkt ook uit de hoge vaardigheidsscores voor luisteren: 34% van de leerlingen behaalt een score van 8 of 9.

3.2.2.2. Waarderen en duiden van de schoolfeedbackresultaten vanuit de peilingsresultaten

Om de schoolfeedbackresultaten verder te duiden, werden de eigen resultaten (3.2) en de klas- en schoolwerking vergeleken met (de duiding van) de algemene peilingsresultaten voor Nederlands in het basisonderwijs in 2018².

De school erkent en waardeert door deze vergelijking sterktes binnen de eigen werking. In de eerste plaats zet de school al sterk in op professionalisering in het team vanuit het eigen taalbeleid en werkt ze hiervoor samen met onderwijs- en taalexperten. Verder kiest de school er bewust voor om te werken met verschillende soorten teksten die inspelen op de leefwereld van de leerlingen. Uit de peilingsresultaten is gebleken dat deze zaken positief samenhangen met de resultaten voor Nederlands.

De school ziet in de noden die aangehaald worden door het werkveld naar aanleiding van de peilingsresultaten Nederlands ook een bevestiging van haar eigen noden en behoeften voor Nederlands. *“Als ik de peilingsresultaten bekijk, zie ik dat het niet alleen een verhaal is van onze school. We moeten er samen aan werken.”* (kernteamlid). De school heeft bijvoorbeeld nood aan goede materialen om leereffecten te meten en is op zoek naar een goede taalmethode die past binnen de brede visie op taal in de school.

Naast de schriftelijke toetsen voor lezen en luisteren, waarvan de school parallelversies afnam, werd in het peilingsonderzoek Nederlands ook een praktische proef afgenomen om schrijfvaardigheid in kaart te brengen. Uit de duiding bij de algemene peilingsresultaten Nederlands blijkt dat veel leerlingen moeite hebben met het maken van transfer naar een schrijfopdracht. Deze moeilijkheid werd in verband gebracht met het geïsoleerd geven van spelling, in plaats van geïntegreerd in schrijfvaardigheid. De school neemt hieruit mee dat het doelgericht leren schrijven in een betekenisvolle context meer aan bod mag komen in de klaswerking. Hun gehanteerde spellingsmethode levert positieve resultaten op bij de leerlingen op school, maar de keuze voor een geïsoleerde aanpak van spelling houdt duidelijk ook een risico in.

2 Hoe Vlaanderen presteert voor een leergebied of vak wordt voor elke peiling uitgebreid beschreven in een brochure. Van peilingen die in 2018 en later plaatsvinden bestaat er ook een duiding van de peilingsresultaten door verschillende onderwijsactoren en suggesties om de kwaliteit van het getoetste vak of leergebied verder te optimaliseren. De duiding en suggesties bij de peilingsresultaten staan beschreven in een aparte publicatie en in een factsheet bij de brochure. Alle gepubliceerde documenten bij iedere peiling zijn terug te vinden op www.peilingsonderzoek.be.

3.2.2.3. Waarderen en duiden van de schoolfeedbackresultaten vanuit het OK

Ten slotte kunnen de schoolfeedbackresultaten ook geduid en gewaardeerd worden vanuit het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit. Dit referentiekader kan in de eerste plaats gebruikt worden als **analysekader** om schoolfeedbackresultaten verder te duiden of aan te vullen met informatie uit andere bronnen. Verschillende kwaliteitsverwachtingen in dit kader hangen immers samen met leerlingenprestaties. Het referentiekader kan ook gehanteerd worden als **synthesekader**. Alle verzamelde data (waaronder de schoolfeedbackresultaten en de duiding daarvan vanuit de drie invalshoeken) kunnen gezien worden als pixels die iets weergeven over de eigen werking binnen een school. Het beeld wordt scherper en krachtiger wanneer al deze pixels worden samengebracht in één portret; het portret van de eigen school waarin aangegeven wordt wat de sterktes zijn in de eigen schoolwerking en waar nog uitdagingen liggen voor de toekomst. Dit portret kan gedeeld worden met de inspectie en pedagogische begeleiding.

Het portret van de school is eigenlijk een zelfevaluatie op basis van schoolfeedback, waarbij ook andere gegevens over de schoolwerking worden meegenomen. De criteria voor het maken van de zelfevaluatie zijn de kwaliteitsverwachtingen van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit. Hieronder bespreken we het portret van de school. We verwijzen tussen haakjes naar de betreffende kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader.

Portret van de school

Uit de bespreking en duiding van het schoolfeedbackrapport voor lezen en luisteren is naar voren gekomen dat de school haar kwaliteit ontwikkelt vanuit een gedragen visie op taal die zichtbaar is in de onderwijsleerpraktijk (K1). De werkgroep taalbeleid is sterk vertegenwoordigd binnen de school. Het team werkt nauw samen, zowel binnen het lager onderwijs als tussen het kleuteronderwijs en lager onderwijs, en is doorheen de jaren vrij stabiel gebleven. Hierdoor is er continuïteit in hun taalbeleid. Hun taalbeleid bestaat uit drie pijlers: meertaligheid, luisteren en lezen. Om te werken aan deze drie pijlers voorziet de school een gevarieerd en geïntegreerd taalaanbod (V4). De school is op zoek naar een nieuwe taalmethode die past binnen hun brede visie op taal. Het begrijpend lezen van (meervoudige) opdrachten verloopt nog moeizaam en verdient verdere aandacht. De school wil ook nog verder werken aan een meer geïntegreerd onderwijsaanbod voor spelling. Het doelgericht leren schrijven in een betekenisvolle context mag nog meer aan bod komen. Hun gehanteerde spellingsmethode levert positieve resultaten op bij de leerlingen op school, maar de keuze voor een geïsoleerde aanpak van spelling houdt duidelijk ook een risico in. De school wil zo de samenhang in het onderwijsaanbod nog versterken (V3).

De school hanteert uitdagende en haalbare doelen (D3) en wil elk kind op zijn of haar manier uitdagen. Ze voorziet hiervoor extra aanbod, zowel voor de taalzwakke als de taalsterke leerlingen. Daarnaast wil ze leerlingen laten leren van elkaar in project- en groepswork. De school streeft bij elke lerende zoveel mogelijk naar leerwinst (R3). Uit de schoolfeedbackresultaten blijkt dat de school voor luisteren een toegevoegde waarde creëert die statistisch significant is. Voor luisteren heeft de school gemiddeld genomen een grotere bijdrage geleverd aan de toetsprestaties dan veel andere scholen. De toetsprestaties voor lezen liggen in lijn met die van de meerderheid van de scholen uit de peilingssteekproef. Vergeleken met de peilingssteekproef behalen leerlingen in deze school wel een hogere vaardigheidsscore (van 8 of 9) en dit zowel voor luisteren als lezen. Hieruit blijkt dat het positief omgaan met diversiteit binnen hun taalonderwijs rendeert, ook voor de sterke leerlingen (V2).

De school bouwt samenwerkingsverbanden uit die het leren en onderwijzen ten goede komen (BL5). Zo neemt de school deel aan het project 'Boekenkaravaan', een taalbevorderingsproject gericht op maatschappelijk kwetsbare kinderen in de stad Antwerpen en haar districten. Kinderen die extra taal oefenkansen Nederlands willen, krijgen thuis of op school een voorlezer op bezoek.

De school ontwikkelt en voert een doeltreffend professionaliseringsbeleid uit (BL9). Ze zet sterk in op professionalisering in team vanuit hun eigen taalbeleid en werkt hiervoor nauw samen met experts op vlak van taal, zoals 'CBE Brusselleer'. Dit zorgt ervoor dat het team zich competent voelt in taal en erin gelooft dat ze samen het verschil kunnen maken voor de leerlingen.

3.2.3. Acties formuleren en plannen naar aanleiding van de bevindingen

De vaststellingen en verklaringen uit de eerdere fases inspireerden het kernteam tot het formuleren van verschillende acties.

In de school was reeds een sterk uitgewerkt taalbeleid aanwezig dat ook gedragen werd door het team. De school zag in de resultaten een bevestiging dat de aandacht voor communicatie binnen hun taalbeleid effect heeft. Het inzetten op een gevarieerd en geïntegreerd taalaanbod wil de school borgen en versterken voor spelling en begrijpend lezen. Borgen betekent dat men 'verankert' of 'vasthoudt' waar men tevreden over is. Het doel daarvan is garanties inbouwen om terugval in kwaliteit te voorkomen.

De schoolfeedbackresultaten zette het (kern)team daarnaast ook aan om werken aan uitdagingen. Het waarderend organiseren werd toegepast om te kijken naar wat nog moeizaam loopt in de school, namelijk het lezen en begrijpen van (meervoudige) opdrachten (zie Figuur 4).

Figuur 4. Model om waarderend organiseren toe te passen (Dewulf & Hendrickx, 2009).



Voor de leerlingen was het nog vaak een uitdaging om een opdracht volledig te lezen en te begrijpen, zonder meteen de hulp in te roepen van de leerkracht. De school zou willen dat de leerlingen in de toekomst meer zelfstandig aan de slag kunnen met een opdracht. Zelfstandig lezen lukt beter bij opdrachten binnen projectwerk. Leerlingen helpen dan elkaar bij het lezen van de opdracht. Dit gaat vaak om reële opdrachten die de leerlingen motiveren omwille van het spelelement. De school wil meer inzetten op begrijpend lezen door te vertrekken vanuit reële, motiverende opdrachten. Bij het kiezen van een nieuwe taalmethode zullen deze criteria worden meegenomen.

De school is zich bewust dat ze hier samen als team aan moeten werken. Het werken aan taal is immers een proces van de hele school.

In het stappenplan is ook aandacht voor het plannen, opvolgen en evalueren van acties. De focus ligt daarbij op het SMART (Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdgebonden) formuleren en daadwerkelijk uitvoeren van de acties. In dit artikel diepen we dit niet verder uit.

3.2.4. Evalueren van het schoolfeedbackgebruik

Zoals eerder gesteld onder 3.1.1. is doelgericht en cyclisch werken belangrijk om succesvol vorm te geven aan informatiegebruik. Doelgericht werken betekent ook het evalueren en opvolgen van schoolfeedbackgebruik. Door stil te staan bij het gebruik van de schoolfeedback, kunnen schoolteams zich meer bewust worden van het effect en het mogelijke belang van informatiegebruik. Dit kan bijdragen aan een positieve houding ten opzichte van schoolfeedback bij het team (Vanhoof & Vanhoof, 2014).

De school waarmee we gewerkt hebben gaf ons het volgende terug over de wijze waarop we met hen aan de slag gegaan zijn met schoolfeedback:

- Het eerst in beeld brengen van wat de school allemaal doet en de eigen analyse maken voorafgaand aan de bespreking van de resultaten werd ervaren als een goede invalshoek:

“Het heeft me op een andere manier doen kijken naar de resultaten ... Het heeft geholpen om de resultaten beter te kunnen plaatsen en beter te kunnen kijken naar groeipunten [...], maar ook om te kijken naar waar we als school al goed mee bezig zijn ...”

(kernteamlid)

- Het kader van de peilingsresultaten heeft de school geholpen om de resultaten beter te kaderen en te nuanceren:

“Als je ziet dat de resultaten voor lezen gedaald zijn in Vlaanderen, beseft je dat het niet alleen een verhaal is van onze school. We moeten er samen aan werken.”

(kernteamlid)

- De gegeven duidingen bij de peilingsresultaten gaven de school meer zicht op hoe er in het Vlaamse onderwijs gekeken wordt naar de lessen Nederlands en naar gehanteerde strategieën:

“Het doet je als school meer stilstaan bij deze zaken. Je bent je nu meer bewust dat je als school hier kritischer mee mag omgaan. Het zorgt ook voor erkenning en waardering van zaken waar we al goed mee bezig zijn op onze school.”

(kernteamlid)

“Deze aanpak gaat veel breder dan het werken met de grafieken en de resultaten die in het schoolfeedbackrapport staan. Het is niet louter kijken naar of we het goed gedaan hebben of niet, het is meer dan dat.”

(kernteamlid)

4 Randvoorwaarden voor schoolfeedbackgebruik

Zowel uit doorlichtingsverslagen van de inspectie (Onderwijsinspectie, 2019) als uit wetenschappelijk onderzoek (Van Gasse, Vanhoof, Mahieu, & Van Petegem, 2015) blijkt dat er nog groeikansen zijn voor informatiegebruik in het Vlaamse onderwijs. Ondanks het potentieel van deze schoolfeedback, gaan scholen er maar beperkt mee aan de slag: de schoolfeedbackrapporten worden wel besproken binnen het team, maar geven in mindere mate aanleiding tot het opzetten van een diagnostisch proces of het formuleren van acties. De beschikbaarheid van kwaliteitsvolle en onderbouwde data mag dan een voorwaarde zijn voor informatiegebruik voor schoolontwikkeling, het is duidelijk geen garantie op succes. Om duurzaam informatiegebruik mogelijk te maken, moeten ook een aantal randvoorwaarden vervuld zijn.

4.1 Kennis, vaardigheden, zelfvertrouwen

Een eerste randvoorwaarde voor effectief informatiegebruik, is dat gebruikers over voldoende **datageletterdheid** beschikken. Het gaat om statistische geletterdheid (weten wat de cijfers betekenen), toetsgeletterdheid (weten wat de toets toetst), maar ook om pedagogische datageletterdheid (weten hoe je data omzet in actie) (Mandinach, 2012). In het stappenplan dat in deze bijdrage werd voorgesteld, komen deze verschillende aspecten aan bod.

Belangrijk om daarbij op te merken, is dat datageletterdheid niet enkel kennis en vaardigheden omvat die (tot op zekere hoogte) aangeleerd en ondersteund kunnen worden. Als competentie heeft datageletterdheid ook een meer attitudinale dimensie. Feedbackgebruikers dienen voldoende **geloof in eigen kunnen** te hebben, of het vertrouwen dat zij voldoende onderlegd zijn om de transfer van gegevens naar interpretatie naar actie maken. De mate waarin men zichzelf in staat acht om gebruik te maken van informatie is een vorm van persoonlijke doelmatigheid. Die persoonlijke doelmatigheid stemt niet noodzakelijk overeen met feitelijke capaciteiten. Waar een gebruiker met een sterke persoonlijke doelmatigheid ervan overtuigd is dat hij acties succesvol kan uitvoeren, zullen gebruikers die twijfelen aan hun kunnen pogingen om met informatie aan de slag te gaan eerder ontwijken en de voorkeur geven aan het zoeken naar eenvoudigere oplossingen.

4.2 Positieve, informatiegerichte attitudes

Ook hoe onderwijsprofessionals staan ten opzichte van informatiegebruik bepaalt mee hoe intensief zij van schoolfeedback gebruikmaken (Schildkamp & Kuiper, 2010; Verhaeghe, Vanhoof, Van Petegem, Verhaeghe, & Van Damme, 2010). In hun attitudes zit zowel een cognitieve als een gevoelsmatige component vervat (Sanbonmatsu & Fazio, 1990). In de context van feedbackgebruik heeft cognitieve attitude betrekking op hoe zinvol of waardevol men de feedback vindt en hoe groot men de **meerwaarde** ervan inschat. Wat kan feedback bijdragen en in welke mate is het feedbackproduct bruikbaar om de praktijk vorm te geven. Een positievere cognitieve attitude vinden we bij gebruikers die nieuwsgierig zijn naar wat ze kunnen leren door met een andere bril naar leerlingprestaties te kijken en die openstaan voor nieuwe inzichten. Affectieve attitude heeft te maken met de mate waarin men feedbackgebruik leuk en comfortabel vindt. Maakt het angstig of juist enthousiast? Negatieve **gevoelens** ten opzichte van informatiegebruik kunnen bijvoorbeeld een gevolg zijn van scepsis omtrent de haalbaarheid van informatiegebruik (Van Gasse et al., 2015) of verwachte planlast (Verhaeghe et al., 2010).

In het gepresenteerde stappenplan vormen de doelen en verwachtingen van gebruikers de rode draad. Deze werkwijze zorgt ervoor dat gebruikers een helder beeld houden van het nut/belang van de informatie waarmee aan de slag gegaan wordt. Het informatiegebruik wordt dan een tool, geen doel op zichzelf. Voor het stappenplan hebben we bovendien een waarderend perspectief aangenomen om te kunnen vertrekken van wat energie geeft, eerder dan wat energie vraagt.

4.3 Expliciteren van en aansluiten bij bestaande verwachtingen

In onderzoek naar effectief schoolfeedbackgebruik wordt gewezen op het **belang van eigenaarschap** (Visscher & Coe, 2003) the full complexity of improving schools through school performance feedback is not usually recognised. In this article, “school performance feedback systems” (SPFSs. Veranderings- of verbeteringsinitiatieven lijken meer kans op slagen te hebben wanneer het initiatief vanuit de school of de gebruiker zelf komt dan wanneer ze opgelegd worden. Ook gebruikersonderzoek rond peilings- en paralleltoetsenfeedback toont inderdaad aan dat feedback die door de school zelf actief werd aangevraagd doordat zij paralleltoetsen afnamen, meer doorgedreven gebruikt wordt dan feedback die aan de school bezorgd wordt na een peilingsdeelname (Goffin, Laenen, Heyvaert, Janssen & Vanhoof, 2020). Zicht krijgen op eigen verwachtingen is dus cruciaal. Dat wil echter niet zeggen dat **verwachtingen van anderen** geen positief effect kunnen hebben op informatiegebruik, wel integendeel. Schoolintern gaat het bijvoorbeeld om verwachtingen vanwege de eigen leidinggevende, schoolextern bijvoorbeeld om verwachtingen van de inspectie. Ongeacht het perspectief (gericht op schoolontwikkeling

dan wel verantwoording) blijken hogere verwachtingen een bevorderende invloed te hebben op verschillende soorten van informatiegebruik. Anders gezegd, naarmate onderwijsprofessionals aanvoelen dat informatiegebruik van hen verwacht wordt, zullen zij dit ook in sterkere mate ervaren als een wezenlijk onderdeel van hun opdracht.

Of onderwijsprofessionals effectief aan de slag gaan met schoolfeedback hangt tevens samen met de heersende schoolcultuur hieromtrent. Zo blijkt de mate waarin gebruikers ervaren dat er bij hen op school een **gezamenlijke doelgerichtheid** heerst ten aanzien van schoolfeedbackgebruik een belangrijke factor in het begrijpen van verschillen in gebruik tussen scholen (Goffin et al., 2020). Een sterke gezamenlijke doelgerichtheid wil zeggen dat men ervaart dat er binnen het team een gedeelde visie is over het feit dat en over hoe men met de informatie aan de slag wenst te gaan. Schoolfeedbackgebruikers hebben over het algemeen ook het gevoel dat zij sterker zijn in informatiegebruik naarmate er binnen hun team meer ingezet wordt op ondersteuning en samenwerking (Goffin et al., 2020; Van Gasse, Vanlommel, Vanhoof & Van Petegem, 2017). Eén van de fundamentele pijlers van het gepresenteerde stappenplan is dan ook het collaboratieve aspect van aan de slag gaan met schoolfeedback.

4.4 Sturende en stimulerende schoolleiders

In het verhaal van informatiegebruik kan de **rol van schoolleiders** moeilijk overschat worden. Schoolleiders hebben veelal de regie in handen van hoe informatiegebruik vorm krijgt op school. Zo beslissen zij in de eerste plaats hoe (de hen beschikbare) tijd en middelen aan informatiegebruik besteed worden, en zijn zij de facto degenen die een informatiebeleid en -cultuur uittekenen. Idealiter benoemen zij naar hun medewerkers toe de verwachtingen die aan hen gesteld worden inzake informatiegebruik. Een schoolleider die zich opstelt als een rolmodel inzake informatiegebruik, zijn medewerkers correct inschat op vlak van vaardigheden en behoeften, en zijn team weet te enthousiasmeren en zorgt voor de nodige ondersteuning, zal al heel wat stappen in de goede richting kunnen zetten om de eerder vermelde randvoorwaarden voor informatiegebruik te vervullen.

5 Afrondend

Scholen staan voor de uitdaging om schoolfeedback zinvol aan te wenden binnen hun kwaliteitszorgbeleid. Het stappenplan dat besproken en geïllustreerd werd, wil daarbij houvast bieden. De waarderende aanpak en het doelgericht, cyclisch werken aan uitdagingen binnen de eigen school, in een teambenadering, zorgt voor gedragenheid binnen het team en verhoogt de doelmatigheid van het gebruik van schoolfeedback. Wij wensen de lezer veel succes in het naar de eigen hand zetten van de bovenstaande invalshoeken en in het doen renderen van de eigen schoolfeedback.

Bibliografie

Barrezele, G. (2012). *Informatiemanagement. Een nieuw tijdperk, een nieuwe aanpak*. Leuven: Acco.

Beleidsnota 2019-2024, ingediend door meneer Ben Weyts, viceminister-president van de Vlaamse Regering en Vlaams minister van Onderwijs, Sport, Dierenwelzijn en Vlaamse Rand.

Departement Onderwijs en Vorming & Onderwijsinspectie. (2016a). *Het OK referentiekader voor onderwijskwaliteit*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Departement Onderwijs en Vorming & Onderwijsinspectie. (2016b). *Het OK Onderwijskwaliteit. Samen zorgen we ervoor. Bronnendocument*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Dewulf, L. & Hendrickx, V. (2009). De meerwaarde van waarderend organiseren bij processen van kwaliteitszorg in het onderwijs. *Kwaliteitszorg in het onderwijs*, 23, 7-38.

Goffin, E., Laenen, I., Heyvaert, M., Janssen, R. & Vanhoof, J. (2020). *Survey-onderzoek bij gebruikers van schoolfeedback bij peilingen en paralleltoetsen*. Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen & Onderzoeksgroep Edubron (onderzoeksrapport).

Mandinach, E. B. (2012). A Perfect Time for Data Use: Using Data-Driven Decision Making to Inform Practice. *Educational Psychologist*, 47(2), 71-85.

Masselink, R., van den Nieuwenhof, R., de Jong, J. C. & van Iren, A. (2008). *Waarderend organiseren*. Nieuwerkerk aan den IJssel: Gelling Publishing.

Onderwijsinspectie. (2016). *Onderwijsspiegel. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

- Onderwijsinspectie. (2017). *Onderwijsspiegel. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Onderwijsinspectie. (2018). *Onderwijsspiegel. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Onderwijsinspectie. (2019). *Onderwijsspiegel. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Sanbonmatsu, D. M., & Fazio, R. H. (1990). The role of attitudes in memory-based decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(4), 614–622.
- Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482–496.
- Van Dingenen, I. (2003). Deming-cirkel of PDCA-cyclus. *Kwaliteitszorg in het onderwijs*, 5, 15- 20.
- Van Gasse, R., Vanhoof, J., Mahieu, P. & Van Petegem, P. (2015). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten*. Garant.
- Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2017). The impact of collaboration on teachers' individual data use. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 489–504.
- Vanhoof, J. & Vanhoof, S. (2014). Als schoolleider werken aan randvoorwaarden om tot succesvol informatiegebruik te komen. Van zelfreflectie naar actie. *Handboek: beleidvoerend vermogen* (pp. 14/11-14/33). Brussel: Politeia.
- Vanhoof, J., & Verhaeghe, G. (n.d.). *Stappenplan voor het gebruik van de SiBO-schoolfeedbackrapporten*. Geraadpleegd op: www.schoolfeedback.be.
- Vanhoof, J., Verhaeghe, G., Van Petegem, P. & Valcke, M. (2011). Datageletterdheid versterken bij scholen: lessen uit het schoolfeedbackproject. *Kwaliteitszorg in het onderwijs* (pp. 73- 98). Mechelen, België: Wolters Plantyn.
- Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhaeghe J.-P. & Van Damme, J. (2010). Het gebruik van outputgegevens in basisscholen: concretisering en illustraties uit het schoolfeedbackproject *Kwaliteitszorg in het onderwijs* (pp. 29 -57). Mechelen, België: Wolters Plantyn.
- Visscher, A. J. & Coe, R. (2003). School Performance Feedback Systems: Conceptualisation, Analysis, and Reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 321–349.
- VLOR. (2018). Onderwijskwaliteit in breed perspectief. Advies over versterken van interne kwaliteitszorg en leerlingenevaluatie. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

