

Academiejaar

2024 - 2025

# Het gebruik van schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen door schoolleiders en leraren

Het trimester na ontvangst van de eerste schoolfeedback

**Kaat De Meutter**

S0210999

Masterproef

**Master in de opleidings- en onderwijswetenschappen**

Promotor

**Prof. dr. Jan Vanhoof**

Copromotor

**Glen Molenberghs**

Medebeoordelaar

**Dr. Katelijne Barbier**

*Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.*



**Universiteit Antwerpen**  
| Faculteit Sociale Wetenschappen

## Dankwoord

Met deze masterproef sluit ik een intens, maar bijzonder leerrijk traject af. Het was een weg vol uitdagingen, inzichten en groei. Bij deze wil ik graag enkele mensen bedanken die in dit proces een essentiële rol hebben gespeeld.

Eerst en vooral wil ik mijn promotor, Prof. Dr. Jan Vanhoof, oprecht bedanken. Zijn kritische blik en doordacht advies zetten me telkens aan het denken en hielpen me richting te geven aan dit onderzoek. Ook mijn copromotor, Glen Molenberghs, ben ik erg dankbaar voor de vlotte communicatie, de bruikbare feedback en de ruimte om mijn vragen en bedenkingen steeds met hem te delen. De expertise die jullie met me deelden heeft me enorm veel geleerd en gaf me het vertrouwen om zelfstandig keuzes te maken. Daarnaast dank ik ook mijn tweede lezer, Dr. Katelijne Barbier, voor haar tijd en aandacht bij het beoordelen van mijn werk.

Ik wil ook de schoolleiders en leraren van harte bedanken die de tijd namen om deel te nemen aan dit onderzoek. Hun openheid, inzichten en persoonlijke verhalen vormden een essentiële bron van inspiratie en brachten dit project tot leven.

Mijn dank gaat eveneens uit naar mijn directieteam in Sint-Ludgardis Schilde. Hun blijvende interesse in de voortgang van dit onderzoek en hun bereidheid om me tijd en ruimte te geven voor het afnemen van interviews op school, waardeer ik ten zeerste.

Daarnaast ben ik dankbaar voor mijn familie en vrienden. Hun oprechte interesse, steun en het eenvoudige “hoe gaat het?” gaven me telkens weer extra energie.

Tot slot wil ik in het bijzonder mijn partner Ruben en mijn mama Ann bedanken. Jullie stonden gedurende de hele opleiding, zeker in deze laatste intensieve fase, altijd voor me klaar met bemoedigende woorden, een luisterend oor en onvoorwaardelijke steun. Dat bleek keer op keer van onschatbare waarde.

Bedankt!

## Aanpak en eigen inbreng

Het masterproeftraject ging van start in september 2024, waarbij ik aan de slag ging met een onderwerp uit de voorgestelde lijst. Mijn keuze viel op een thema dat inhoudelijk nauw aansloot bij het onderzoeksdomein waarin mijn copromotor een doctoraatsstudie uitvoert. Hierdoor bood zich de mogelijkheid aan om de dataverzameling gezamenlijk te organiseren en te werken met een omvangrijke, gedeelde dataset.

Het onderzoeksdesign werd in overleg met de promotor en copromotor vormgegeven, zodat het aansloot bij de onderzoeksdoelstellingen van het doctoraatstraject. De concrete formulering van de onderzoeksvragen gebeurde vervolgens zelfstandig, waarbij ik rekening hield met zowel de inhoudelijke afbakening van mijn eigen masterproef als met de bredere focus van het gedeelde onderzoeksproject.

Wat betreft de theorie, werden in een eerste fase een aantal relevante artikels en bronnen aangereikt door de promotor en copromotor, wat een basis vormde voor de verdere literatuurverkenning. Het merendeel van de literatuur werd echter zelfstandig verzameld, geëvalueerd en verwerkt in functie van de eigen onderzoeksvragen.

De dataverzameling verliep deels zelfstandig en deels in samenwerking met de copromotor. Zelf nam ik 12 interviews af, maar dankzij de gezamenlijke opzet van het onderzoeksdesign kon ik gebruikmaken van een dataset van 24 interviews in totaal. De interviewleidraad werd in samenspraak met de copromotor ontwikkeld, zodat de bevraging coherent en werkbaar bleef voor beide onderzoekstrajecten. De werving van de scholen en respondenten gebeurde zelfstandig, evenals het afnemen van de interviews.

De data-analyse werd grotendeels zelfstandig uitgevoerd. Tijdens een feedbackmoment werd het ontwikkelde codeboek besproken met de promotor en copromotor, wat hielp om de consistentie en scherpheid van de codering te versterken. Daarnaast bood de copromotor ondersteuning bij het nagaan van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

## Abstract (Nederlands)

Het duurzaam verbeteren van onderwijskwaliteit aan de hand van data is een actueel thema binnen het Vlaamse onderwijs. Dit kwalitatieve onderzoek onderzoekt hoe leraren en schoolleiders in het basis- en secundair onderwijs omgaan met de eerste schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen en welke factoren het gebruik ervan beïnvloeden. Door middel van 24 semigestructureerde diepte-interviews, gelijk verdeeld over basis- en secundair onderwijs, werd het feedbackgebruik vanuit zowel leraren- als schoolleidersperspectief in kaart gebracht en via een iteratief coderingsproces geanalyseerd.

De resultaten laten zien dat schoolleiders en leraren de schoolfeedback voornamelijk raadplegen, bespreken en interpreteren, terwijl het diepgaander verklaren en het vertalen naar concrete acties ter bevordering van kwaliteitsontwikkeling minder vaak voorkomt. Slechts een beperkt deel van de respondenten ontwikkelt daadwerkelijk gerichte acties, zoals aanpassingen in het curriculum, professionele ontwikkeling of het verbeteren van computervaardigheden van leerlingen. Belemmeringen hierbij zijn onder andere tijdsdruk, beperkte datageletterdheid, de abstracte aard en timing van de schoolfeedback, evenals het ontbreken van mogelijkheden voor trendanalyses. Schoolleiders nemen een cruciale rol op zich in het faciliteren van het gebruik van feedback binnen de school, waarbij transparantie en gerichte professionele ondersteuning als cruciale factoren naar voren komen. Bovendien verschillen de gehanteerde referentiekaders binnen het feedbackdashboard tussen de onderwijsniveaus en bestaat er vooral in kansarme scholen terughoudendheid ten aanzien van de vergelijking met het Vlaams gemiddelde.

Deze studie onderstreept het belang van gerichte professionalisering, het versterken van eigenaarschap bij leraren in het gebruik van feedback en een betere afstemming van de schoolfeedback op de dagelijkse onderwijspraktijk. Tot slot worden aanbevelingen gedaan voor toekomstig onderzoek, waaronder longitudinale studies en onderzoek naar schoolfactoren die datagebruik bevorderen. De bevindingen leveren een waardevolle bijdrage aan de kennis over feedbackgebruik en bieden praktische handvatten voor schoolontwikkeling in Vlaanderen.

### Kernwoorden

Feedbackgebruik, Vlaamse toetsen, kwaliteitsontwikkeling, datageletterdheid, kwalitatief onderzoek, leiderschap, schoolleiders, leraren

## Abstract (English)

School improvement through data use is a current topic within Flemish education. This qualitative study explores how teachers and school leaders in primary and secondary education use the school performance feedback from the Flemish central tests and identifies factors influencing its use. Through 24 semi-structured in-depth interviews, evenly divided between primary and secondary education, feedback use was examined from both teacher and school leader perspectives and analysed through an iterative coding process.

The results show that school leaders and teachers primarily consult, discuss and interpret school feedback, while explaining the results and translating them into concrete actions to enhance quality development occur less frequently. Only a limited number of respondents develop purposeful actions, such as curriculum adjustments, professional development or improving students' computer skills. Barriers include time constraints, limited data literacy, the abstract nature and timing of the feedback and a lack of opportunities for trend analysis within the data. School leaders play a crucial role in facilitating feedback use within schools, with transparency and goal-oriented professional support emerging as key factors. Additionally, the reference frameworks used in the feedback dashboard vary across educational levels and there is particular reluctance toward population comparison, especially in disadvantaged schools.

This study emphasizes the importance of professionalization, strengthening teacher ownership in feedback use and better alignment of school feedback with daily educational practice. Finally, recommendations for future research include longitudinal studies and exploration of contextual factors that promote effective data use. The findings contribute valuable insights into feedback use and provide practical guidance for school development in Flanders.

### Keywords

Feedback use, Flemish central tests, quality development, data literacy, qualitative research, leadership, school leaders, teachers

## Blogpost

### Schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen: kansen én valkuilen in beeld

Sinds de invoering van de Vlaamse toetsen in 2023 ontvangen alle scholen in Vlaanderen voor het eerst feedback op schoolniveau over de leerprestaties van hun leerlingen. Maar wat doen scholen eigenlijk met die nieuwe informatie? En welke drempels of sterktes ervaren schoolleiders en leraren bij het interpreteren en gebruiken van deze feedback?

In mijn masterproef ging ik op zoek naar antwoorden via 24 diepte-interviews met schoolleiders en leraren uit zowel het basis- als het secundair onderwijs. Mijn doel? Begrijpen hoe deze eerste schoolfeedback wordt onthaald, besproken en (idealiter) omgezet in acties die bijdragen aan succesvolle kwaliteitsontwikkeling.

De resultaten tonen aan dat schoolleiders en leraren de schoolfeedback doorgaans raadplegen, bespreken en interpreteren. Opvallend is echter dat deze stappen vaak in eerste instantie door het directieteam worden gezet, met beperkte betrokkenheid van het lerarenteam. De vertaling van de schoolfeedback naar concrete, doelgerichte acties ter verbetering van de onderwijskwaliteit blijkt in de praktijk eerder beperkt. Belangrijke drempels zijn een gebrek aan tijd voor overleg, beperkte datageletterdheid, de abstracte aard van het feedbackdashboard en het ontbreken van toetsdata over meerdere meetmomenten. Waar toch actie wordt ondernomen, gaat het vaak om reflectie op of bijsturing van het curriculum, professionalisering van het schoolteam of het versterken van computervaardigheden bij leerlingen.

Daarnaast hechten basisscholen doorgaans meer belang aan de vergelijking van hun resultaten met het Vlaams gemiddelde en met de referentieschool. Secundaire scholen daarentegen hechten meer waarde aan de leerlingenresultaten ten opzichte van de vooropgestelde eindtermen. Tegelijk leeft er bij scholen met een kwetsbare leerlingenpopulatie een duidelijke bezorgdheid over vergelijkingen met het Vlaams gemiddelde. Die kunnen als oneerlijk worden ervaren, aangezien zulke scholen vaak vertrekken vanuit sterk verschillende startposities. Dit zet de motivatie van schoolteams onder druk en lijkt het draagvlak voor feedbackgebruik te ondermijnen.

Opvallend is ook de cruciale rol van schoolleiders: zij bepalen in grote mate of en hoe de schoolfeedback geïntegreerd raakt in het schoolbeleid en de klaspraktijk. Tegelijkertijd is hun centrale positie ook kwetsbaar. Wanneer structurele ondersteuning of motivatie bij de schoolleider ontbreekt om met de feedback aan de slag te gaan, stopt het feedbackgebruik ook bij leraren. Transparantie, gedeelde besluitvorming en tijd en ruimte voor analyse en overleg blijken sleutelvoorwaarden voor succesvol feedbackgebruik.

Mijn onderzoek pleit voor professionalisering van zowel schoolleiders als leraren, met aandacht voor niet alleen datageletterdheid, maar vooral ook concrete handelingsmogelijkheden op basis van de feedback. Pas wanneer de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen wordt omgezet in tastbare acties in de praktijk, kan ze haar potentieel als hefboom voor onderwijskwaliteit echt waarmaken.

# Inhoud

|                                                                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Dankwoord.....                                                                                                                                        | 2  |
| Aanpak en eigen inbreng .....                                                                                                                         | 3  |
| Abstract (Nederlands) .....                                                                                                                           | 4  |
| Abstract (English) .....                                                                                                                              | 5  |
| Blogpost .....                                                                                                                                        | 6  |
| Inhoud .....                                                                                                                                          | 7  |
| 1 Inleiding en probleemstelling .....                                                                                                                 | 9  |
| 2 Theoretisch kader .....                                                                                                                             | 11 |
| 2.1 Van data naar informatie: Het feedbackdashboard uit de Vlaamse toetsen .....                                                                      | 11 |
| <i>Figuur 1: Van data naar informatie (Vanhoof et al., 2009)</i> .....                                                                                | 11 |
| 2.2 Van informatie naar actie: De feedbackgebruikscyclus .....                                                                                        | 12 |
| <i>Figuur 2: Van informatie naar kennis en actie (Vanhoof et al., 2009)</i> .....                                                                     | 12 |
| 2.2.1 Referentiekaders om feedbackinterpretatie te ondersteunen .....                                                                                 | 14 |
| 2.2.2 Feedback omzetten in acties: Feedbackgebruikstypen .....                                                                                        | 16 |
| <i>Figuur 3: Conceptueel kader</i> .....                                                                                                              | 18 |
| 3 Methodologie .....                                                                                                                                  | 19 |
| 3.1 Onderzoeksdesign .....                                                                                                                            | 19 |
| 3.2 Respondenten .....                                                                                                                                | 19 |
| <i>Tabel 1: Participerende respondenten en scholen</i> .....                                                                                          | 20 |
| 3.3 Dataverzameling .....                                                                                                                             | 21 |
| 3.4 Data-analyse.....                                                                                                                                 | 21 |
| 4 Onderzoekresultaten .....                                                                                                                           | 23 |
| 4.1 Het doorlopen van de feedbackgebruikscyclus door leraren en schoolleiders .....                                                                   | 23 |
| 4.1.1 Ondernomen stappen in de feedbackgebruikscyclus.....                                                                                            | 23 |
| <i>Figuur 4: Staafdiagram met ondernomen stappen van schoolleiders en leraren in basis- en secundair onderwijs in de feedbackgebruikscyclus</i> ..... | 27 |
| 4.1.2 Drempels en moeilijkheden bij het doorlopen van de feedbackgebruikscyclus .....                                                                 | 27 |
| 4.2 Gehanteerde referentiekaders om feedbackinterpretatie te ondersteunen .....                                                                       | 31 |
| 4.2.1 Een criteriumgericht of normgericht referentiekader .....                                                                                       | 32 |
| 4.2.2 Een zelfgericht referentiekader .....                                                                                                           | 33 |

|       |                                                                                                          |           |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.3   | Feedback omzetten in acties.....                                                                         | 34        |
| 4.3.1 | Acties op basis van de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen .....                                       | 35        |
|       | <i>Tabel 2: Zeven categorieën van acties op basis van de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen .....</i> | <i>36</i> |
| 5     | Discussie en conclusie.....                                                                              | 37        |
| 5.1   | Het doorlopen van de feedbackgebruikcyclus .....                                                         | 37        |
| 5.2   | Drempels en moeilijkheden in de feedbackgebruikcyclus .....                                              | 39        |
| 5.3   | Referentiekaders bij het interpreteren van de schoolfeedback .....                                       | 40        |
| 5.4   | Daadwerkelijke acties op basis van de schoolfeedback.....                                                | 41        |
| 5.5   | Praktijkimplicaties .....                                                                                | 42        |
| 5.6   | Beperkingen en suggesties voor toekomstig onderzoek .....                                                | 43        |
| 6     | Referentielijst .....                                                                                    | 45        |
| 7     | Bijlagen .....                                                                                           | 48        |
|       | Bijlage 1: Interviewleidraad .....                                                                       | 48        |
|       | Bijlage 2: Codeboom.....                                                                                 | 51        |



# 1 Inleiding en probleemstelling

In 2018 lanceerde de Vlaamse overheid de ontwikkeling van de Vlaamse toetsen, met als doel de kwaliteitsontwikkeling binnen het onderwijs te versterken. Onder leiding van het Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs (SCTO, 2022) werden drie hoofdfuncties geformuleerd: (1) inzicht bieden in de mate waarin leerlingen de onderwijsdoelen voor Nederlands en wiskunde bereiken, (2) begrijpelijke feedback leveren aan scholen ter ondersteuning van geïnformeerde besluitvorming en (3) onderzoek faciliteren naar schoolfactoren die het verschil maken. De toetsen werden voor het eerst afgenomen bij alle leerlingen in het vierde leerjaar van het lager onderwijs en het tweede leerjaar van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Ze vormen daarmee een objectief en gestandaardiseerd meetinstrument dat scholen in staat stelt om op brede schaal na te gaan of leerlingen de minimumdoelen behalen (Penninckx et al., 2017).

De eerste afname vond plaats in april 2024 en de resultaten op schoolniveau werden in september via een feedbackdashboard ter beschikking van de directie gesteld. Met deze schoolfeedback beoogt de Vlaamse overheid scholen te ondersteunen in hun kwaliteitsbeleid, onder meer door beter geïnformeerde besluitvorming te stimuleren (SCTO, 2022). Van scholen wordt steeds meer verwacht dat zij hun beslissingen niet enkel op ervaring of intuïtie baseren, maar ook op systematisch verzamelde gegevens, zoals de data uit de Vlaamse toetsen. Datagebruik wordt in de literatuur algemeen erkend als een belangrijke hefboom voor schoolverbetering (Mandinach & Schildkamp, 2021; Schildkamp, 2019).

De beschikbaarheid van schoolfeedback in het feedbackdashboard roept de verwachting op dat scholen deze data gebruiken om stappen te zetten in hun kwaliteitsontwikkelingsproces (Rouw et al., 2016). Dit impliceert reflectieve processen waarbij scholen hun sterktes en zwaktes in kaart brengen met het oog op doelgericht handelen (Datnow & Park, 2018; Verhaeghe et al., 2010). Dergelijke data vormen het startpunt om schoolpraktijken kritisch te bevragen en te verbeteren. Toch tonen eerdere studies aan dat het effectief inzetten van feedback in onderwijscontexten niet vanzelfsprekend is (Vanlommel et al., 2016; Van Gasse et al., 2015). De vertaalslag van feedback naar acties vereist een doordacht, cyclisch proces: de feedbackgebruikcyclus. Deze omvat opeenvolgende stappen: het raadplegen, verkennen, bespreken en interpreteren van data, gevolgd door het verklaren van de resultaten en het ontwikkelen, implementeren en evalueren van gepaste acties (Coburn & Turner, 2011; Hamilton et al., 2009; Hoy & Miskel, 2001; Schildkamp & Poortman, 2015). Kwaliteitsvol datagebruik hangt nauw samen met de mate waarin deze fasen worden doorlopen. De feedbackgebruikcyclus vormt binnen dit onderzoek dan ook een belangrijk analytisch kader. Door na te gaan in hoeverre leraren en schoolleiders stappen van deze cyclus doorlopen, ontstaat een gefundeerd beeld van de kwaliteit van hun datagebruik in de context van de Vlaamse toetsen.

Het succesvol doorlopen van deze cyclus vereist echter specifieke competenties, waaronder datageletterdheid: het vermogen om informatie om te zetten in toepasbare kennis en praktijken, door het verzamelen, analyseren en interpreteren van uiteenlopende gegevens (zoals toetsen, schoolklimaat, gedrag, momentopnames, longitudinale data, enz.) (Gummer & Mandinach, 2015). De datageletterdheid van leraren en schoolleiders bepaalt in sterke mate of en hoe data worden ingezet voor verbetering (Coburn et al., 2009). Het in kaart brengen van hun ervaringen met de schoolfeedback is daarom essentieel, met bijzondere aandacht voor drempels en moeilijkheden. Door de recente en voorlopig eenmalige aard van de

schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen is er tot op heden weinig empirische kennis over hoe onderwijsprofessionals hiermee omgaan. Dit onderzoek tracht die leemte te vullen door het feedbackgebruik van leraren en schoolleiders en hun ervaringen te analyseren.

Eerder onderzoek toont bovendien aan dat feedbackgebruik in onderwijs niet louter rationeel verloopt, maar een interpretatief proces is (Coburn et al., 2009; Bertrand & Marsh, 2015). Leraren en schoolleiders geven betekenis aan data vanuit hun eigen bestaande kennis, overtuigingen en ervaringen (Mandinach et al., 2008; Timperley, 2009). Dit impliceert dat de interpretatie van feedback niet objectief verloopt, maar steeds wordt gefilterd door de bril van de individuele gebruiker en diens context (Goffin et al., 2022; Spillane & Miele, 2007). Tegelijk blijken onderwijsprofessionals moeilijkheden te ervaren bij betekenisgeving, vooral wanneer feedback niet aansluit bij hun informatiebehoeften of als de hoeveelheid data overweldigend is (Van Gasse et al., 2015). Dit benadrukt het belang van ondersteunende kaders die feedback leesbaar en hanteerbaar maken. Bij de Vlaamse toetsen gebeurt dit via drie referentiekaders: een normgericht, criteriumgericht en zelfgericht kader. Deze bieden elk een ander vergelijkingspunt: ten opzichte van het Vlaams gemiddelde of de referentieschool (normgericht), leerdoelen en eindtermen (criteriumgericht) of de eigen schoolprestaties worden over tijd vergeleken (zelfgericht). Deze kaders zijn ontworpen om de interpretatie te structureren en te verankeren in relevante onderwijsnormen, waardoor de data betekenisvoller en bruikbaar worden voor scholen (Hollingsworth et al., 2019). Aangezien de toetsen nog in een vroeg implementatiestadium zitten, ontbreekt momenteel inzicht in welke referentiekaders als meest betekenisvol worden ervaren. Deze studie speelt daarop in door te onderzoeken welke kaders schoolleiders en leraren hanteren bij interpretatie.

Interpretatie vormt slechts één stap in het gebruik van data, minstens even belangrijk is of en hoe deze inzichten leiden tot verbeteracties. Onderzoek toont aan dat deze vertaalslag vaak moeilijk is (Schildkamp, 2007; Vanhoof, 2007). De kloof tussen inzicht en handelen onderstreept het belang van een sterke koppeling tussen data en de contextuele kennis van onderwijsprofessionals over hun klas en school. Die koppeling is essentieel om feedback om te zetten in betekenisvolle, duurzame acties en beslissingen (Spillane & Miele, 2007; Brown & Duguid, 2000). Dit onderzoek wil nagaan of Vlaamse leraren en schoolleiders die koppeling maken en in welke mate zij de schoolfeedback benutten en vertalen naar concrete acties.

Tot slot is het belangrijk datagebruik te bestuderen vanuit het perspectief van onderwijsprofessionals zelf, aangezien zij de sleutelactoren zijn in het vertalen van feedback naar actie. Uit de literatuur blijkt dat een groot deel van bestaand onderzoek rond datagebruik in scholen zich richt op leraren, vermoedelijk vanwege hun directe invloed op het leerproces van leerlingen via dagelijkse didactische keuzes (Prenger & Schildkamp, 2018). Toch schuilt hier ook een beperking: de schoolfeedback is bedoeld om zowel klaspraktijk als schoolbeleid te informeren. Daarom brengt dit onderzoek ook het perspectief van schoolleiders in beeld. Die duale benadering biedt een breder zicht op feedbackgebruik binnen scholen en maakt verschillen tussen beide groepen zichtbaar. Gezien hun uiteenlopende rollen en werkkaders en de verschillende manieren waarop ze data benaderen, is het zinvol beide perspectieven samen te onderzoeken (Verhaeghe et al., 2010).

Voorliggend onderzoek wil dus inzicht bieden in hoe Vlaamse leraren en schoolleiders, één trimester na ontvangst van het nieuwe feedbackdashboard, de schoolfeedback gebruiken en inzetten. De studie vertrekt vanuit de vaststelling dat er, omwille van de nieuwe context van de Vlaamse toetsen, heden weinig empirisch onderzoek beschikbaar is dat het concreet gebruik van deze schoolfeedback in kaart brengt. Deze studie gaat na in welke mate scholen de feedbackgebruikcyclus doorlopen, welke drempels ze daarbij ervaren, welke referentiekaders ze als betekenisvol beschouwen en tot welke acties de feedback aanleiding geeft. Daaropvolgend worden de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

**OV1a** | Welke fasen van de feedbackgebruikcyclus doorlopen Vlaamse leraren en schoolleiders met de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen?

**OV1b** | Welke factoren verklaren volgens Vlaamse leraren en schoolleiders het uitblijven of bemoeilijken van bepaalde stappen in de feedbackgebruikcyclus?

**OV2** | Welke referentiekaders in de schoolfeedback beschouwen Vlaamse leraren en schoolleiders als het meest betekenisvol bij het interpreteren van de data?

**OV3** | Welke acties ondernemen Vlaamse leraren en schoolleiders op basis van de schoolfeedback?

## 2 Theoretisch kader

Het theoretisch kader van deze studie heeft als doel de onderliggende concepten en relevante theorieën rond feedback en het gebruik ervan te definiëren en te verduidelijken. Deze vormen de basis voor dit onderzoek naar het gebruik van schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen door schoolleiders en leraren.

### 2.1 Van data naar informatie: Het feedbackdashboard uit de Vlaamse toetsen

Data of gegevens zijn symbolische representaties van getallen, grootheden en feiten (Vanhoof et al., 2009). Op zichzelf bieden deze data echter weinig betekenis of inzicht. Om het kwaliteitsontwikkelingsproces in scholen te ondersteunen en te evolueren naar een beter geïnformeerd besluitvormingskader, moeten data eerst betekenisvol worden gemaakt door middel van een code of legende, zoals te zien is in figuur 1. Op die manier worden data omgezet in informatie (Vanhoof et al., 2009).



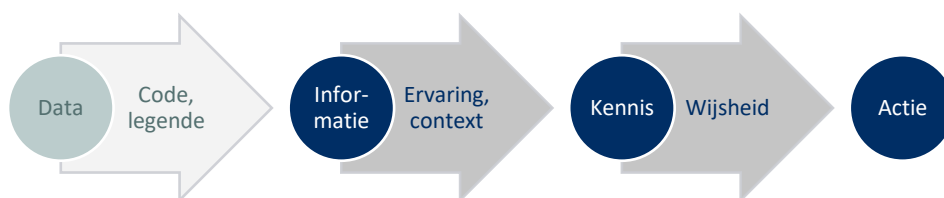
*Figuur 1: Van data naar informatie (Vanhoof et al., 2009)*

Het proces waarbij ruwe data worden omgezet in informatie, komt overeen met de ontwikkeling van de schoolfeedback in het feedbackdashboard van de Vlaamse toetsen. Om de data helder en bruikbaar te presenteren, koppelde het Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs (STCO, 2022) ze aan verschillende referentiekaders. Deze werden visueel vertaald in codes en legendes, met het oog op een betekenisvolle interpretatie door gebruikers. De resulterende informatie werd samengebracht in een overzichtelijk dashboard dat de schoolfeedback vormt. Visscher en Coe (2003) omschrijven zulke feedback als “formele informatie over het presteren van een school, extern verzameld en vertrouwelijk aan de school aangeleverd, bedoeld om besluitvormingsprocessen binnen de school te informeren en schoolontwikkeling te onderbouwen”. De verantwoordelijkheid voor het vertalen van data naar informatie ligt in dit geval dus niet bij de scholen zelf, maar bij het steunpunt.

Zoals te zien in figuur 1, bevat de schoolfeedback in essentie informatie. Toch wordt in de context van de Vlaamse toetsen expliciet gesproken over feedback. Het concept feedback kent in de literatuur diverse definities. Hattie en Timperley (2007) benaderen feedback voornamelijk als het overbrengen van informatie. Van der Kleij et al. (2019) wijzen echter op een evolutie in de feedbackliteratuur: van een transmissiegerichte benadering naar een meer gebruikersgerichte visie, waarin ontvangers van feedback vaker worden beschouwd als actieve deelnemers in het proces. Deze gebruikersgerichte benadering sluit nauwer aan bij een centrale doelstelling van de Vlaamse toetsen: het tijdig en helder aanreiken van feedback na toetsafname, zodat scholen via geïnformeerde besluitvorming gericht kunnen werken aan kwaliteitsontwikkeling (STCO, 2022). Daarom wordt in het kader van de resultaten bewust gesproken over feedback in plaats van informatie, om de nadruk te leggen op het daadwerkelijke gebruik ervan in het kwaliteitsbeleid.

## 2.2 Van informatie naar actie: De feedbackgebruikscyclus

Afhankelijk van ervaringen, expertise en contextuele factoren kan informatie, in dit geval feedback, gebruikt en omgezet worden in kennis (Bertrand & Marsh, 2015; Schildkamp & Kuiper, 2010). Een combinatie van deze kennis en wijsheid wordt vervolgens vertaald naar doelgerichte acties, zoals te zien in figuur 2. Dit houdt in dat scholen hun kennis toepassen in de juiste situaties (Vanhoof et al., 2009), wat zorgt voor een beter geïnformeerd besluitvormingskader (Bertrand & Marsh, 2015; Schildkamp & Kuiper, 2010).



*Figuur 2: Van informatie naar kennis en actie (Vanhoof et al., 2009)*

Hoewel informatiegebruik op verschillende manieren kan verlopen, is het cruciaal dat dit proces steunt op een doordachte handelingslogica die inzichtelijk maakt hoe informatie effectief kan bijdragen aan schoolverbetering (Hamilton et al., 2009; Mandinach & Schildkamp, 2021). In dit kader wordt

informatiegebruik gedefinieerd als het geheel van interacties wanneer onderwijsprofessionals in hun praktijk omgaan met toetsresultaten en andere data. Binnen de cognitieve en sociale psychologie wordt informatiegebruik beschouwd als een fundamenteel interpretatief proces, waarin gegevens eerst worden opgemerkt, vervolgens betekenis krijgen en uiteindelijk richting geven aan handelen. Dit proces is sociaal van aard: het wordt beïnvloed door kenmerken van betrokken individuen en door de dynamiek van onderlinge interacties (Coburn & Turner, 2011; Schildkamp & Poortman, 2015).

De beleidsvormingscyclus van Hoy en Miskel (2001), aangevuld met recenter onderzoek van Schildkamp & Poortman (2015), Coburn & Turner (2011) en Hamilton et al. (2009), biedt een gestructureerd raamwerk voor het feedbackgebruikproces, waarin cruciale stappen worden onderscheiden. De cyclus vangt aan met het raadplegen van feedback door de juiste actoren. Daarna volgt een verkenning, bespreking en interpretatie van de data, die in een diagnostische fase worden geanalyseerd om oorzaken en verklaringen te identificeren. Op basis daarvan worden gerichte acties geformuleerd en geïmplementeerd. Tot slot worden deze acties geëvalueerd om het effect te beoordelen en bijsturing mogelijk te maken (Schildkamp & Ehren, 2013; Verhaeghe et al., 2010).

Hoewel het model van Hoy & Miskel (2001) informatiegebruik vaak voorstelt als een lineair en rationeel proces, toont praktijkonderzoek aan dat leraren en schoolleiders zich iteratief bewegen tussen de fasen (Coburn & Turner, 2011). Bertrand en Marsh (2015) onderstrepen ook dat deze fasen elkaar voortdurend beïnvloeden. Deze dynamisch verbonden stappen vormen wat doorgaans wordt aangeduid als de feedbackgebruikcyclus, een kader dat richting geeft aan hoe scholen feedback kunnen inzetten om onderwijs systematisch te verbeteren.

Het herhaaldelijk doorlopen van deze cyclus kan reflectie stimuleren en bijdragen aan een lerende cultuur binnen de school. Op schoolniveau bevordert deze continue reflectie beleidsontwikkeling en geïnformeerde besluitvorming (Johnson, 1998). Ook op klas- en leerlingenniveau toont onderzoek aan dat kwaliteitsvol en gestructureerd informatiegebruik kan leiden tot effectievere instructiestrategieën en een betere afstemming op noden van leerlingen (Van Gasse et al., 2018). In wat volgt worden de verschillende fasen van deze feedbackgebruikcyclus toegelicht. Omdat andere feedbacktheorieën in dit onderzoek ingebed zijn in specifieke fasen van deze cyclus, worden ze stapsgewijs mee besproken.

### *Feedback raadplegen, verkennen en bespreken*

De feedbackgebruikcyclus start met het raadplegen van de feedback. Dat betekent dat schoolleiders en leraren een actieve rol spelen in het consulteren van de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen. Schildkamp et al. (2016) stellen dat deze actieve houding idealiter voortvloeit uit vooropgestelde doelen in het kader van kwaliteitszorg. Na het raadplegen van feedback start een actief proces van verkennen en overleggen. Deze fase is gericht op het ontwikkelen van een gedeeld en diepgaand begrip van de informatie in de schoolfeedback en de gebruikte codes en legendes. Deze fase verloopt doorgaans in overleg met collega's of leidinggevendenden (Verhaeghe et al., 2010).

## Feedback interpreteren

Vervolgens is het van groot belang om de feedback op de juiste manier te interpreteren. Dit houdt in dat de ontvangen feedback zorgvuldig wordt geanalyseerd en van betekenis wordt voorzien. De interpretatie van de feedback begint met de vraag wat de resultaten daadwerkelijk betekenen voor de school en haar specifieke situatie (Verhaeghe et al., 2010). Deze fase is essentieel om tot effectief feedbackgebruik te komen, aangezien de betekenis die aan de feedback wordt gegeven, bepalend is voor de verdere stappen die genomen worden in de feedbackgebruikcyclus.

### 2.2.1 Referentiekaders om feedbackinterpretatie te ondersteunen

Feedbackgebruik in onderwijscontexten is in essentie een proces van betekenisgeving, waarbij informatie pas betekenis krijgt door interpretatie binnen een specifieke context (Goffin et al., 2022; Spillane & Miele, 2007). Deze interpretatie wordt beïnvloed door eerdere ervaringen, overtuigingen en mentale modellen van leraren en schoolleiders, die als cognitieve filters fungeren in het omgaan met data. Deze filters zorgen ervoor dat de aandacht gericht wordt op bepaalde aspecten van de feedback, terwijl andere buiten beschouwing blijven (Spillane, 2012; Spillane & Miele, 2007; Weick et al., 2005). Dit selectieve proces ondersteunt leraren en schoolleiders in het structureren en contextualiseren van informatie om er gerichte conclusies uit te trekken (Spillane & Miele, 2007). Om schoolprestaties op centrale toetsen, in dit geval Vlaamse toetsen, zinvol te interpreteren, is het essentieel dat toetsresultaten worden gespiegeld aan doelgerichte en onderbouwde ijkingspunten (Hollingsworth et al., 2019). Pas wanneer feedback binnen een betekenisvol referentiekader geplaatst wordt, transformeert het doorheen het betekenisgevingsproces tot bruikbare kennis.

Dit onderzoek onderscheidt drie vormen van referentiekaders die de interpretatie van feedback ondersteunen: een normgericht, criteriumgericht en zelfgericht referentiekader. Deze drie referentiekaders worden hieronder toegelicht, alsook hoe deze concreet vorm krijgen in de specifieke context van het feedbackdashboard uit de Vlaamse toetsen.

#### 2.2.1.1 Normgericht referentiekader

Een normgericht referentiekader stelt scholen in staat hun prestaties te interpreteren door deze te vergelijken met die van andere scholen, een praktijk die in de literatuur vaak externe benchmarking wordt genoemd (Bishop & Wößmann, 2004; Kelly, 2001). Binnen dit referentiekader worden toetsresultaten relatief beoordeeld ten opzichte van andere instellingen, wat scholen inzicht geeft in hun positionering binnen een bredere onderwijscontext. Twee benaderingen worden onderscheiden: het populatiegerichte referentiekader, waarbij prestaties worden vergeleken met het gemiddelde van de volledige schoolpopulatie (Hamilton et al., 2002) en het groepsgerichte referentiekader, dat vergelijkt met scholen met gelijkaardige leerling- of schoolkenmerken (Molenberghs et al., 2024). Vooral voor scholen met een kansarm leerlingenpubliek is een groepsgerichte vergelijking belangrijk, omdat zij vrezender afgerekend te worden op externe factoren, zoals leerlingenkenmerken, waarop zij weinig vat hebben (Harris, 2011). Populatievergelijkingen worden vaak als onrechtvaardig ervaren (Raudenbush, 2004). Het groepsgerichte

perspectief biedt mogelijkheden tot eerlijkere evaluaties en kan bijdragen aan meer betekenisvolle en bruikbare interpretaties van schoolprestaties (Janssens et al., 2014; Leckie & Goldstein, 2019; Molenberghs et al., 2024).

Het feedbackdashboard van de Vlaamse toetsen biedt beide benaderingen uit het normgericht referentiekader. Het toont onder andere hoe de school presteerde ten opzichte van het gemiddelde van alle Vlaamse scholen (populatiegericht) en van statistisch vergelijkbare scholen (groepsgericht). Deze 'vergelijkbare scholen' zijn gebaseerd op een theoretisch model dat de verwachte prestaties van leerlingen met vergelijkbare achtergrondkenmerken voorspelt. Het model houdt rekening met demografische kenmerken (zoals gender), sociaal-economische en etnisch-culturele achtergrondkenmerken (zoals het opleidingsniveau van de moeder) en risicofactoren voor leervertraging (zoals zittenblijven) (SCTO, 2022).

#### 2.2.1.2 Criteriumgericht referentiekader

Hamilton et al. (2002) en Neumann et al. (2011) onderscheiden een tweede belangrijk kader voor de interpretatie van toetsresultaten, namelijk het criteriumgerichte referentiekader. In dit kader worden de prestaties van leerlingen niet vergeleken met die van anderen, maar worden ze afgezet tegen vooraf vastgestelde doelen, criteria, standaarden of in dit geval eindtermen. Dit betekent dat de focus ligt op het vaststellen of een bepaald niveau van kennis, vaardigheid of competentie is bereikt. In dit referentiekader draait het dus om het meten van prestaties ten opzichte van vastgestelde leerdoelen, wat de nadruk legt op de beheersing van specifieke kennis of vaardigheden in plaats van op relatieve prestaties vergeleken met anderen. Gipps (1994) benadrukt dat een criteriumgericht referentiekader hogere orde cognitieve vaardigheden stimuleert, met name kritisch denken over prestaties ten opzichte van doelen.

Ook het criteriumgerichte referentiekader is geïntegreerd in het feedbackdashboard van de Vlaamse toetsen, via cesuren en vaardigheidsniveaus. De cesuren tonen of de eindtermen, zoals basisgeletterdheid of doelen per doelgroep (bv. A- of B-stroom in het secundair onderwijs), al dan niet behaald zijn. De vaardigheidsniveaus geven vervolgens meer informatie over de variatie in leerlingenprestaties. Zo biedt het dashboard niet alleen inzicht in het al dan niet behalen van doelen, maar ook in de spreiding tussen leerlingen (SCTO, 2022).

#### 2.2.1.3 Zelfgericht referentiekader

Bij een zelfgericht referentiekader worden toetsresultaten vergeleken met eerdere prestaties van dezelfde persoon, groep of school, met de nadruk op individuele of institutionele leerwinst over tijd (Bosker, 2012). De focus ligt op groei: in welke mate heeft een school zich ontwikkeld ten opzichte van het verleden? Dit maakt het zelfgerichte referentiekader bijzonder waardevol voor het monitoren van leerontwikkeling en verbetering. Glaser (1963) benadrukt dat dit kader een continuüm van kennisverwerving weerspiegelt. Belangrijk daarbij is dat deze kennisontwikkeling telkens ondersteund wordt door de norm- of criteriumgerichte referentiekaders, wanneer deze dus overheen tijd in kaart worden gebracht.



De schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen is een krachtig instrument om het onderwijsleerproces van alle leerlingen in Vlaanderen systematisch te volgen en inzicht te krijgen in wat werkt in onderwijspraktijk (SCTO, 2022). Cruciaal daarbij is het gebruik van meerdere meetmomenten over tijd. Longitudinale toetsafnames, waarbij dezelfde groep leerlingen op verschillende momenten binnen hetzelfde domein wordt getoetst, maken het mogelijk om leerwinst op een betrouwbare en representatieve manier in kaart te brengen. Dit biedt scholen waardevolle feedback om leerprocessen gericht op te volgen en waar nodig bij te sturen (Laurijssen & Aesaert, 2022).

### *Feedback verklaren*

Na de interpretatie van feedback is het essentieel om binnen de feedbackgebruikcyclus, in de school of klas mogelijke oorzaken van de resultaten te verkennen (Verhaeghe et al., 2010). Dit diagnostisch proces vraagt soms om aanvullende informatie (bijvoorbeeld andere toetsdata) om een grondige probleemanalyse te kunnen maken (Schildkamp et al., 2016). Vanuit deze probleemanalyse kunnen leraren en schoolleiders hypothesen formuleren over hoe hun prestaties of prestatiepatronen kunnen worden verbeterd (Hamilton et al., 2009). Goede hypothesen zijn toetsbaar, vloeien voort uit de data en wijzen op gerichte aanpassingen in bijvoorbeeld instructie of curriculum. Zo kan een leerdoel dat structureel niet wordt behaald, onder andere wijzen op een inhoudelijke leemte in het curriculum of op de nood aan een alternatieve didactiek. Met collega's reflecteren op eerdere aanpakken die de schoolresultaten kunnen verklaren, helpt bij het kiezen van gerichte en onderbouwde verbeteracties (Hamilton et al., 2009).

### *Acties ontwikkelen, implementeren en evalueren op basis van de feedback*

Wanneer de oorzaken van bepaald presteren zijn vastgesteld en goede hypothesen werden geformuleerd, is het belangrijk om op basis hiervan gerichte acties te ontwikkelen en te implementeren (Coburn & Turner, 2011; Schildkamp & Poortman, 2015). Deze acties kunnen zich richten op leerlingenniveau, klasniveau of school- en beleidsniveau. Het is cruciaal dat deze veranderingen niet alleen worden doorgevoerd, maar ook op tijd worden geëvalueerd om de effectiviteit ervan te meten. Dit betekent dat er gedurende het implementatieproces voortdurend informatie verzameld moet worden om te bepalen of de ingevoerde acties het gewenste effect hebben om vooropgestelde doelen te bereiken (Schildkamp & Ehren, 2013; Verhaeghe et al., 2010).

## **2.2.2 Feedback omzetten in acties: Feedbackgebruikstypen**

Om inzicht te krijgen in de manieren waarop informatie binnen scholen wordt ingezet in de fase van het ontwikkelen, implementeren en evalueren van acties, kan een typologie van informatiegebruik worden gehanteerd zoals voorgesteld door Rossi et al. (2004). Zij onderscheiden drie basisvormen van informatiegebruik: (1) instrumenteel, (2) conceptueel en (3) symbolisch gebruik. Visscher en Coe (2003) voegen hier een vierde vorm aan toe, namelijk (4) strategisch gebruik. Deze gebruiksvormen worden beschouwd als tussenresultaten van het proces van feedbackgebruik, die kunnen leiden tot diepgaandere effecten binnen schoolbeleid en -praktijk (Verhaeghe et al., 2010). Deze vierdeling is gebaseerd op theorie en niet rechtstreeks op praktijkonderzoek of empirie. Dit onderzoek beoogt het feitelijke gebruik van



feedback door leraren en schoolleiders, evenals de wijze waarop zij dit in de praktijk willen vormgeven, in kaart te brengen. Zo wordt gestreefd naar het ontwikkelen van praktijkgerichte en empirisch onderbouwde concepten. De hieronder besproken theoretische concepten dienen als een ondersteunend denkkader om de onderzoeksdata te analyseren.

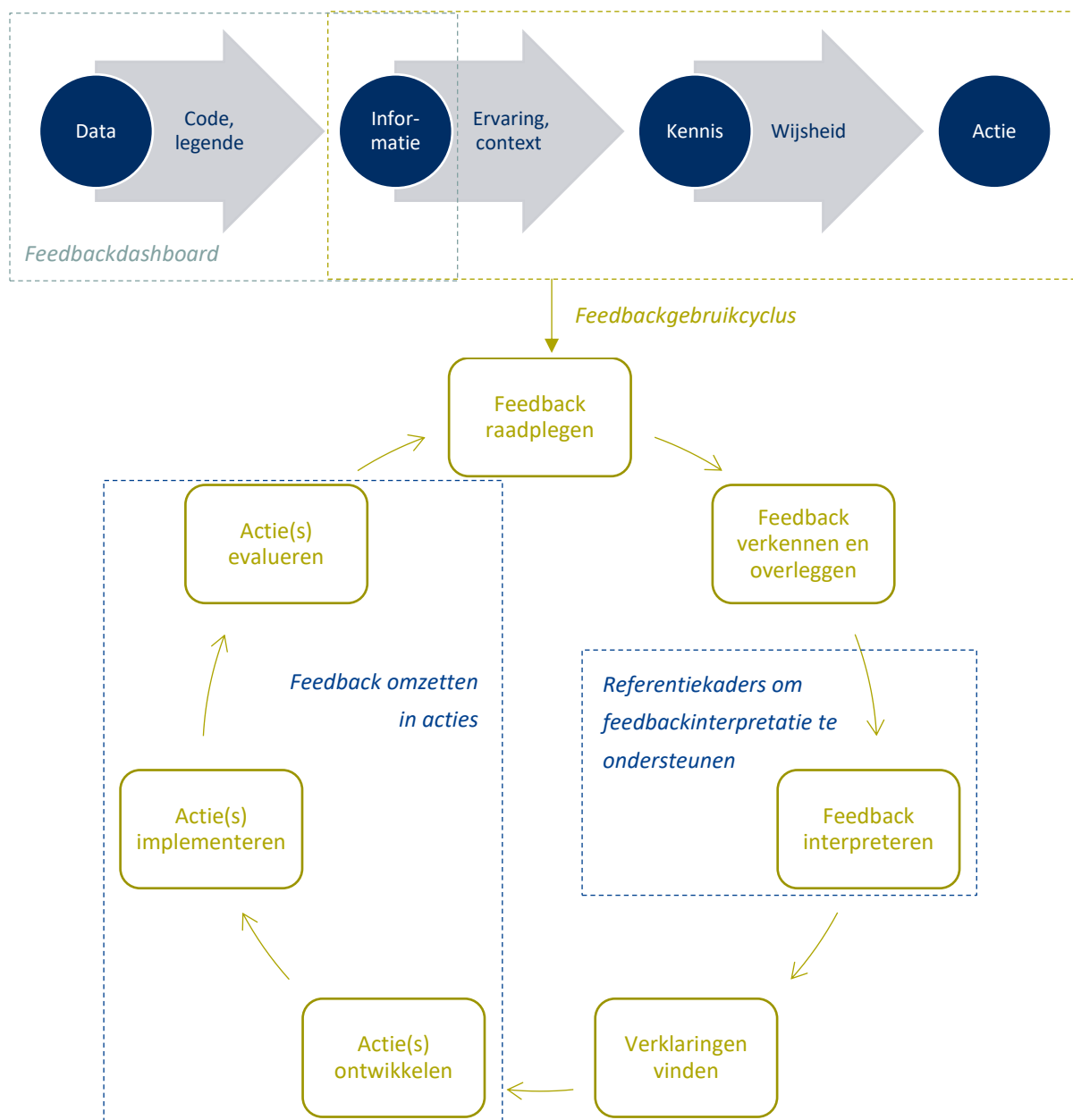
Verhaeghe et al. (2010) breiden deze theoretisch gefundeerde vierdeling uit met een vijfde, empirisch onderbouwd type. Op basis van hun interviewanalyse identificeerden zij een bijkomende vorm van feedbackgebruik die niet binnen de eerder gedefinieerde categorieën viel: het motiverend gebruik van feedback. In wat volgt worden deze vijf typen van feedbackgebruik, evenals mogelijke acties die hieruit voortvloeien, toegelicht.

*Instrumenteel gebruik* verwijst naar het rechtstreeks inzetten van informatie als basis voor directe beslissingen of concrete veranderingen in beleid en praktijk (Rossi et al., 2004). Denk aan het schrappen van een ineffectieve onderwijsmethode, het aanpassen van lesprogramma's of het verbeteren van afstemming op noden van leerlingen, steeds op basis van informatie- of feedbackgebruik (Johnson, 1998). *Conceptueel gebruik* impliceert dat informatiegebruik het denken en de opvattingen van actoren verandert, zonder dat dit onmiddellijk tot actie leidt (Johnson, 1998). Het kan leiden tot een verhoogd bewustzijn, nieuwe ideeën of aangepaste houdingen ten aanzien van onderwijsprocessen. Bij *symbolisch gebruik* wordt informatie aangewend om bestaande beleidskeuzes te rechtvaardigen of standpunten kracht bij te zetten in discussies. Deze vorm van gebruik dient vaak om legitimiteit te verschaffen, overtuigingen binnen de schoolorganisatie te bevestigen of mythes binnen het schoolteam te ontcrachten (Rossi et al., 2004; Visscher, 2002). *Strategisch gebruik* verwijst naar het inzetten van informatie met het oog op externe verantwoording. In dit geval wordt informatie bijvoorbeeld gebruikt als voorbereiding op een schooldoorlichting of bij het opstellen van een outputdossier (Verhaeghe et al., 2010; Visscher & Coe, 2003). Dit type gebruik staat vaak niet in lijn met de doelstellingen rond kwaliteitsontwikkeling in scholen, aangezien het primair gericht is op verantwoording en niet noodzakelijk op het verbeteren van klaspraktijken of leerresultaten (Verhaeghe et al., 2010). Feedback kan ook ingezet worden als middel om teamleden te *motiveren*. Dit kan bijvoorbeeld door resultaten selectief te presenteren of juist lagere scores te gebruiken als stimulans om tekortkomingen aan te pakken. In andere gevallen werd ervoor gekozen negatieve feedback niet te delen, om ontmoediging te voorkomen. Bij dit type gebruik ligt de nadruk in eerste instantie op het aanzetten tot of stimuleren van instrumenteel, conceptueel, symbolisch of strategisch feedbackgebruik. Motiverend gebruik speelt zich voornamelijk af op schoolniveau (Verhaeghe et al., 2010). Hoewel deze concepten helpen om mogelijke reacties van feedbackgebruikers te structureren, blijven ze vaak vaag over de concrete invulling van deze categorieën. Daarom kozen sommige onderzoekers voor een meer functionele benadering, waarbij ze op basis van observatiestudies specifieke acties in kaart brachten die voortvloeien uit feedbackgebruik. Zo worden onder meer het groeperen en differentiëren van leerlingen (Breiter & Light, 2006), het stimuleren van reflectie en betekenisgeving (Blanc et al., 2010) en het aanpassen van het curriculum (Hamilton et al., 2009) als concrete toepassingen benoemd.

Desondanks ontbreekt er samenhang in hoe deze praktijken worden geordend en benoemd. Veel onderzoeken overlappen inhoudelijk, maar verschillen qua focus en terminologie (Farley-Ripple et al., 2019). Dit gebrek aan consistentie bemoeilijkt het opbouwen van kennis en het ontwikkelen van

ondersteunende praktijken Dit onderzoek tracht om die reden bij te dragen aan de kennisopbouw rond praktijken die voortkomen uit feedbackgebruik, gebaseerd op empirie vanuit de specifieke context van de Vlaamse toetsen.

De onderstaande figuur biedt een overzicht van de theoretische concepten die in dit onderzoek worden meegenomen. Het brengt drie centrale componenten samen: de theorie over het feedbackgebruikproces, de referentiekaders om interpretatie te ondersteunen en de conceptuele en empirisch onderbouwde feedbackgebruikstypen in de actiefase.



Figuur 3: Conceptueel kader

## 3 Methodologie

### 3.1 Onderzoeksdesign

Om een antwoord te formuleren op de eerder genoemde onderzoeksvragen, maakt deze studie gebruik van beschrijvend kwalitatief onderzoek. Feedbackgebruik omvat interne verwerkingsprocessen, die idealiter leiden tot gedragsveranderingen en geïnformeerde besluitvorming. Een onderzoeksdesign dat gebruikmaakt van diepte-interviews is dus het meest geschikt om de cognitieve processen van deelnemers te verduidelijken (Yin, 2016). Semigestructureerde interviews bieden daarbij de mogelijkheid om op een converserende en tegelijkertijd systematische manier diepgaand inzicht te krijgen in de percepties, meningen en opvattingen van respondenten rond feedbackgebruik (Cohen et al., 2018).

### 3.2 Respondenten

Dit onderzoek streefde naar een zo heterogeen mogelijke steekproef aan scholen via een combinatie van purposive en convenience sampling. Bij de selectie van de scholen werd er bewust gekozen voor een evenwichtige vertegenwoordiging van zowel het officieel als het vrij onderwijs, met de bedoeling een steekproef samen te stellen die proportioneel aansluit bij de verdeling van de scholenpopulatie in Vlaanderen. Ten tweede werden er per onderwijsniveau twee scholen in een grootstedelijke context meegenomen. Dit onderzoek beschouwt het onderwijsnet en de schoolcontext als relevante kenmerken, aangezien deze factoren een invloed kunnen uitoefenen op zowel de onderwijsfilosofie als het leerlingenpubliek van een school. Deze elementen kunnen de manier beïnvloeden waarop de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen worden geïnterpreteerd en gewaardeerd. Voor de secundaire scholen werd er ook rekening gehouden met een representatief aantal scholen die doorstroom- en/of arbeidsfinaliteit aanbieden. Bij de selectie van de scholen werd bovendien gestreefd naar een zo breed mogelijke geografische spreiding binnen Vlaanderen, hoewel dit criterium ondergeschikt bleef aan de eerder genoemde schoolkenmerken. Met deze keuzes aan scholen en respondenten beoogt het onderzoek een rijke dataset die ingebed is in een brede context.

In het kader van de onderzoeksvragen werden zowel leraren als schoolleiders bevroegd. Vijf maanden na de afname van de Vlaamse Toetsen ontvingen alle Vlaamse scholen een feedbackdashboard met hun eigen schoolresultaten. Per school werd zowel een schoolleider als een leraar bevroegd. In het basisonderwijs werd gekozen voor een leraar uit het vierde leerjaar en in het secundair onderwijs voor een leraar uit het tweede leerjaar, omdat de Vlaamse toetsen in die leerjaren werden afgenomen. Deze respondenten beschikken doorgaans over een goed inzicht in de prestaties, talenten en werkpunten van de getoetste leerlingengroep, evenals mogelijke belemmerende factoren tijdens de afname. De geïnterviewde schoolleiders vervullen de functie directeur, zorgcoördinator of beleidsondersteuner.

Onderstaande tabel toont de 24 participerende respondenten die deelnamen aan het onderzoek.

*Tabel 1: Participerende respondenten en scholen*

| Respondent | Functie      | Ervaring <sup>(a)</sup> |         | Leeftijd <sup>(a)</sup> | Gender | Diploma  | School <sup>(b)</sup> | Onderwijsnet <sup>(c)</sup> |
|------------|--------------|-------------------------|---------|-------------------------|--------|----------|-----------------------|-----------------------------|
|            |              | School                  | Functie |                         |        |          |                       |                             |
| 1          | Schoolleider | 2                       | 1       | 30                      | Man    | Bachelor | BO1                   | OGO                         |
| 2          | Leraar       | 4                       | 4       | 24                      | Man    | Bachelor | BO1                   | OGO                         |
| 3          | Schoolleider | 40                      | 17      | 61                      | Vrouw  | Bachelor | BO2                   | VGO                         |
| 4          | Leraar       | 4                       | 4       | 32                      | Vrouw  | Bachelor | BO2                   | VGO                         |
| 5          | Schoolleider | 7                       | 5       | 45                      | Vrouw  | Bachelor | BO3*                  | VGO                         |
| 6          | Leraar       | 5                       | 6       | 27                      | Man    | Bachelor | BO3*                  | VGO                         |
| 7          | Schoolleider | 24                      | 16      | 45                      | Vrouw  | Bachelor | BO4*                  | OGO                         |
| 8          | Leraar       | 10                      | 16      | 38                      | Vrouw  | Bachelor | BO4*                  | OGO                         |
| 9          | Schoolleider | 10                      | 10      | 59                      | Vrouw  | Bachelor | BO5                   | GO!                         |
| 10         | Leraar       | 6                       | 12      | 42                      | Vrouw  | Bachelor | BO5                   | GO!                         |
| 11         | Schoolleider | 36                      | 36      | 57                      | Man    | Bachelor | BO6                   | VGO                         |
| 12         | Leraar       | 14                      | 15      | 37                      | Man    | Bachelor | BO6                   | VGO                         |
| 13         | Schoolleider | 3                       | 2       | 50                      | Vrouw  | Master   | SO1*                  | GO!                         |
| 14         | Leraar       | 5                       | 5       | 50                      | Vrouw  | Bachelor | SO1*                  | GO!                         |
| 15         | Schoolleider | 6                       | 14      | 54                      | Man    | Master   | SO2*                  | VGO                         |
| 16         | Leraar       | 2                       | 2       | 61                      | Man    | Master   | SO2*                  | VGO                         |
| 17         | Schoolleider | 3                       | 3       | 47                      | Vrouw  | Bachelor | SO3                   | VGO                         |
| 18         | Leraar       | 20                      | 20      | 41                      | Vrouw  | Bachelor | SO3                   | VGO                         |
| 19         | Schoolleider | 30                      | 4       | 57                      | Man    | Bachelor | SO4                   | VGO                         |
| 20         | Leraar       | 33                      | 33      | 59                      | Vrouw  | Bachelor | SO4                   | VGO                         |
| 21         | Schoolleider | 12                      | 2       | 36                      | Man    | Master   | SO5                   | OGO                         |
| 22         | Leraar       | 6                       | 6       | 33                      | Vrouw  | Bachelor | SO5                   | OGO                         |
| 23         | Schoolleider | 25                      | 2       | 52                      | Vrouw  | Master   | SO6                   | GO!                         |
| 24         | Leraar       | 5                       | 5       | 28                      | Man    | Bachelor | SO6                   | GO!                         |

(a) in jaren

(b) BO = basisonderwijs, SO = secundair onderwijs, \* = grootstedelijke context

(c) GO! = gemeenschapsonderwijs, OGO = officieel gesubsidieerd onderwijs, VGO = vrij gesubsidieerd onderwijs

### 3.3 Dataverzameling

De selectie scholen en respondenten werd telefonisch gecontacteerd. De scholen die instemden tot deelname, ontvingen na het telefoongesprek een informatie- en toestemmingsformulier. Op deze manier werden ze op de hoogte gebracht van het doel van de studie en de manier waarop hun persoonlijke gegevens zouden worden verzameld en gebruikt. Indien de respondenten hiermee akkoord gingen, werd een interviewmoment vastgelegd. De respondenten behielden te allen tijde het recht om hun deelname stop te zetten.

Vertrekkende vanuit het theoretisch kader en de onderzoeksvragen werd een semigestructureerde interviewleidraad opgesteld (zie bijlage 1). De onderzoeksthema's werden in een logische volgorde geplaatst om het gesprek zo natuurlijk mogelijk te laten verlopen. Aangezien de schoolfeedback uit de Vlaamse Toetsen een nieuw gegeven vormde, werd er in de leidraad ruimte voorzien om als onderzoeker extra toelichting te geven waar nodig. Bovendien werd de leidraad tijdens de dataverzameling bijgestuurd op basis van inzichten uit eerdere interviews, wat leidde tot een verfijning van de formulering van bepaalde hoofd- en deelvragen. Dit gebeurde telkens in samenspraak met collega-onderzoekers.

De 24 interviews vonden plaats tussen 3 december 2024 en 10 januari 2025. Met uitzondering van één face-to-face interview, werden ze online afgenomen en opgenomen via Microsoft Teams. De interviews duurden bij benadering tussen 30 en 55 minuten. Bovendien namen de onderzoekers geregeld notities tijdens het interview om de respondenten correct en volledig te kunnen parafraseren en om een summier overzicht te krijgen van de opvattingen van de respondenten. Om een volledig beeld te krijgen op de data, zijn de notities echter ondergeschikt aan de transcripties.

### 3.4 Data-analyse

De interviewopnames werden na afname ad verbatim getranscribeerd. Hierbij werd de gesproken tekst van de respondenten letterlijk overgenomen, zonder taalkundige correcties. Onduidelijke of onverstaanbare passages, evenals storingen of onderbrekingen tijdens het interview, werden in de transcripties gemarkeerd. Om de consistentie tussen de transcripties te waarborgen, werden duidelijke afspraken gemaakt over de werkwijze en markeringen. De 24 transcripties werden opgeladen en geanalyseerd in Nvivo14, een softwareprogramma dat kwalitatieve data-analyse ondersteunt.

Voor onderzoeksvraag 1a en 2 verliep de codering deductief, gezien de wetenschappelijke onderbouwing van de conceptuele uitgangspunten. In het codeboek werden deze concepten uitgewerkt en geoperationaliseerd in hoofd- en subcodes. Voor onderzoeksvraag 1a werden de verschillende stappen van de feedbackgebruikcyclus (zie sectie 2.2) dichotoom gecodeerd, met name het al dan niet doorlopen van elke stap. Om een inschatting te maken van de stappen die schoolleiders en leraren hebben gezet, werd gekozen voor een voorzichtige kwantificering door het tellen van tekstfragmenten per code ('JA' en 'NEE'). Hoewel deze benadering een zekere kwetsbaarheid meebrengt, biedt ze waardevolle inzichten in de mate waarin de respondenten de feedbackgebruikcyclus doorlopen (Miles et al., 2014). Voor onderzoeksvraag 2

werd gecodeerd op basis van de verschillende referentiekaders die respondenten hanteren bij het interpreteren van de schoolfeedback (zie sectie 2.2.1). Het daadwerkelijk hanteren van het referentiekader bij de interpretatie vormde een essentiële voorwaarde om als codering te worden opgenomen.

Voor onderzoeksvraag 1b werd inductieve codering gebruikt. De door respondenten aangehaalde barrières bij feedbackgebruik werden open gecodeerd onder de code 'Drempels', telkens gekoppeld aan een stap binnen de feedbackgebruikcyclus. Via iteratieve rondes van axiaal coderen werden de codes met elkaar in verband gebracht en uitgewerkt tot scherpere en samenhangende categorieën (Cohen et al., 2018), wat resulteerde in zes categorieën van drempels en moeilijkheden.

Ook voor onderzoeksvraag 3 werd inductieve codering gehanteerd om te onderzoeken hoe respondenten de schoolfeedback benutten. De theorie rond feedbackgebruik (zie sectie 2.2.2) diende als belangrijk interpretatie- en referentiekader, maar werd niet gebruikt als leidraad voor deductieve codering. Er werd gekozen voor een open en contextgevoelige benadering, om tot een praktijkgericht kader van feedbackgebruik te komen dat aansluit bij de ervaringen van de respondenten. De data werd eerst open gecodeerd, waarna via iteratieve rondes van axiaal coderen zeven soorten acties werden geïdentificeerd die inzicht geven in de manieren waarop schoolleiders en leraren de schoolfeedback benutten (Cohen et al., 2018). De opbouw van het codeboek is terug te vinden in bijlage 2.

Om de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek te versterken, werd de dataverzameling en -analyse zorgvuldig afgestemd tussen twee onderzoekers. De interviewleidraad werd gezamenlijk opgesteld, kritisch overlopen en bijgestuurd waar nodig, zodat een gedeeld referentiekader werd gegarandeerd en de consistentie in dataverzameling werd bevorderd. De interviews werden wederzijds bijgewoond of herbekeken en vervolgens besproken. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen, werd een derde van de deductief gecodeerde fragmenten dubbel gecodeerd door een tweede onderzoeker. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid werd berekend op het niveau van de subcodes en resulteerde in een Kappa-score van 0.85, wat wijst op een sterke overeenkomst tussen de beoordelaars (Landis & Koch, 1977). Daarnaast werd de constructvaliditeit van de deductieve en inductieve codering verhoogd door een tussentijdse intercollegiale toetsing van het codeboek.

## 4 Onderzoeksresultaten

### 4.1 Het doorlopen van de feedbackgebruikcyclus door leraren en schoolleiders

De eerste onderzoeksvraag (OV1a) tracht in kaart te brengen welke stappen leraren en schoolleiders ondernomen hebben met of op basis van het feedbackdashboard uit de Vlaamse toetsen. Door de feitelijke stappen van leraren en schoolleiders naast de theoretische stappen in de feedbackgebruikcyclus te leggen, kan een beeld geschetst worden van de mate waarin zij de feedbackdashboards op een stapsgewijze manier verwerken en welke invulling zij concreet geven aan de verschillende stappen die ze doorliepen. Daarbij worden eveneens verschillen tussen leraren en schoolleiders, alsook tussen basisonderwijs en secundair onderwijs, in acht genomen. Vervolgens wordt per respondent aangegeven of de verschillende stappen in de feedbackgebruikcyclus al dan niet zijn doorlopen. Deze codering maakt het mogelijk om de gegevens voorzichtig te kwantificeren. Figuur 4 biedt een visualisatie van de stappen die leraren en schoolleiders in het eerste trimester na ontvangst van het feedbackdashboard hebben ondernomen. Daarnaast wil dit onderzoek de drempels en moeilijkheden in kaart brengen die leraren en schoolleiders ervaren bij de stappen in de feedbackgebruikcyclus die ze al hebben doorlopen of bij de eerstvolgende stap waartoe ze nog niet zijn gekomen (OV1b). Deze werden onderverdeeld in overkoepelende categorieën die in sectie 4.1.2 worden toegelicht en verrijkt met citaten uit de interviews.

#### 4.1.1 Ondernomen stappen in de feedbackgebruikcyclus

##### Feedback raadplegen

Binnen drie maanden na ontvangst van het feedbackdashboard uit de Vlaamse toetsen hebben bijna alle geïnterviewde schoolleiders en leraren het rapport geraadpleegd. De schoolleiders keken het rapport zelf in (zie figuur 4) via het softwareprogramma Tableau Reader of lieten pdf-bestanden genereren uit het softwareprogramma door iemand anders in hun directieteam.

Bijna alle leraren in het basisonderwijs konden de feedback raadplegen, aangezien hun schoolleider deze met hen had gedeeld. Bij één van de zes leraren gebeurde dit rechtstreeks via Tableau Reader, terwijl bij een andere leraar de resultaten als pdf-bestand via het interne samenwerkingsplatform werden gedeeld. Een leraar gaf aan dat de schoolfeedback op geen enkele manier met haar was gedeeld. De overige drie leraren kregen de resultaten te zien tijdens een overleg of vergadering, in de vorm van een PowerPointpresentatie.

Ook vier leraren in het secundair onderwijs ontvingen de feedback van hun schoolleider in de vorm van een PowerPointpresentatie op een overleg of vergadering en één leraar gaf aan dat de schoolfeedback nog op geen enkele manier met haar werd gedeeld. De overige leraar uit het secundair onderwijs gaf aan dat de schoolleider enkele cijfers mondeling had gedeeld zonder verdere visuele ondersteuning en dat ze de feedback snel had ingekeken ter voorbereiding van het interview. Deze bevindingen tonen aan dat de schoolleider bepalend is in het al dan niet kunnen starten van de feedbackgebruikcyclus door leraren.

## Feedback verkennen en overleggen

Uit de data blijkt dat het verkennen en overleggen van de feedback meestal geïnitieerd en georganiseerd wordt door het directieteam van de school. Slechts één schoolleider gaf aan nog geen tijd te hebben gehad om de feedback grondig te verkennen of bespreken. De leraar uit dezelfde school als deze schoolleider heeft deze stap ook niet doorlopen. Dit toont dat het directieteam een belangrijke rol speelt in het stimuleren van feedbackgebruik bij leraren. De overige elf schoolleiders geven aan dat de feedback in eerste instantie werd besproken binnen (een deel van) het directieteam. Uit de data blijkt dat dit initiële, centrale overleg vaak al leidde tot het zetten van meerdere vervolgstappen: in veel gevallen werd de informatie reeds geïnterpreteerd, werden verklaringen gezocht en werden hypothesen geformuleerd. Er lijkt hier sprake te zijn van een 'subcyclus' van feedbackgebruik binnen het directieteam. Pas in een latere fase werd de schoolfeedback gedeeld met het lerarenteam via een overleg, algemene vergadering, digitaal via Tableau Reader of in de vorm van pdf-bestanden. De data suggereert dat schoolleiders sneller en eerder verschillende stappen van de feedbackgebruikcyclus doorlopen en dat de cyclus voor leraren pas op gang komt wanneer de schoolleider de resultaten met hen bespreekt. Deze bevinding onderstreept het iteratieve en dynamische karakter van de feedbackgebruikcyclus.

Wanneer het overleg met leraren plaatsvond in beperkte kring, werden de resultaten meestal uitvoeriger toegelicht, inclusief de bijhorende codes en legendes in het feedbackdashboard. Dit overleg betrof telkens een schoolleider samen met leraren uit het vierde leerjaar in het basisonderwijs of met leraren (of specifieke vakverantwoordelijken) uit het tweede jaar of de eerste graad van het secundair onderwijs, aangezien zij de Vlaamse toetsen in hun klas hadden afgenomen of lesgeven aan deze klas. In gevallen waarin de resultaten werden gepresenteerd tijdens een personeelsvergadering voor het volledige schoolteam, bleef de toelichting algemener en beknopter. De presentatie werd nadien doorgaans per e-mail met de leraren gedeeld.

Naast interne overlegvormen deden drie schoolleiders, met het oog op een diepgaander begrip van de schoolfeedback, tevens een beroep op externe expertise. Zij namen deel aan een bijscholing over de schoolfeedback van de Vlaamse toetsen, georganiseerd door hun onderwijsnet. Het doel hiervan bleek tweeledig: enerzijds werd op de bijscholing een algemene toelichting gegeven over hoe de schoolfeedback gelezen en geïnterpreteerd kan worden, anderzijds volgde een meer individuele analysefase, waarin samen werd gekeken naar wat de resultaten voor de school betekenen. Daarbij werd verkend welke sterktes en zwaktes naar voren komen en welke hypothesen en doelen daaraan gekoppeld kunnen worden. Met andere woorden: deze denkoefening ondersteunde zowel de verkennende, verklarende en interpreterende stap van de feedbackgebruikcyclus, alsook de ontwikkeling van gerichte acties.

## Feedback interpreteren

Bij het bevragen van respondenten over hun aanpak rond het verkennen en overleggen van de feedback, bleek dat zij vaak spontaan doorschakelden naar de interpretatiefase, met formuleringen zoals: "...en daar zagen we dan dat...". Elke geïnterviewde schoolleider en leraar die de feedback heeft verkend en besproken (n = 17), heeft de feedback automatisch ook geïnterpreteerd. De data maakt dus duidelijk dat het verkennen



en bespreken van de schoolfeedback in dit onderzoek telkens resulteert in het interpreteren van de feedback. De manier waarop schoolleiders en leraren betekenis geven aan de feedback en de referentiekaders die ze hierbij hanteren, vormen een belangrijk onderdeel van de interpretatiefase. In sectie 4.2 worden de resultaten hiervan meer diepgaand toegelicht.

## Feedback verklaren

De volgende stap in de feedbackgebruikcyclus betreft het zoeken naar verklaringen voor de behaalde schoolresultaten. Van de zes schoolleiders in het basisonderwijs die de interpretatiefase hebben doorlopen, gaan er slechts drie over tot deze diagnostische fase. In het basisonderwijs doorlopen alle leraren die eerder de interpretatiefase hebben doorlopen eveneens deze verklarende stap. Hetzelfde geldt voor alle leraren en schoolleiders uit het secundair onderwijs. Binnen deze fase vertonen schoolleiders doorgaans een beleidsmatige benadering en zoeken zij verklaringen op school-, maar ook klasniveau. Leraren richten zich eerder op verklarende factoren op klas- en leerlingenniveau.



*“Dat die wiskunde zo laag zit... Ja, ik begin dan naar redenen te zoeken, dus dan denk ik dat ijsbergrekenen, we hebben daar geen methode van. Je hebt materialen en de leerkrachten gaan zelf aan de slag, dus we zijn zo echt nog zoekende.” (respondent 9, schoolleider)*

*“De grote groep van vorig jaar is wiskundig niet super sterk. En dan zie ik ook wel binnen die vaardigheidsniveaus dat dat ook wel terugkomt.” (respondent 12, leraar)*

## Acties ontwikkelen

In overgang naar de volgende stap in de feedbackgebruikcyclus tonen de data dat slechts een beperkt aantal schoolleiders in het basisonderwijs overgaan tot het ontwikkelen van acties. Slechts één schoolleider en één leraar uit dezelfde basisschool zetten de voorgaande stappen daadwerkelijk om in concrete acties op basis van de schoolfeedback. Deze respondenten hadden hogere resultaten op de Vlaamse toetsen verwacht en beslisten tijdens de overlegfase om actief de verticale leerlijn in kaart te brengen.

In het secundair onderwijs toont de data een aanzienlijk verschil tussen de schoolleiders en leraren in het ontwikkelen van acties. De meeste schoolleiders in het secundair onderwijs komen tot het ontwikkelen van acties nadat ze verklaringen hebben gevonden in de vorige stap (zie figuur 4). Echter, geen enkele leraar secundair onderwijs komt tot het ontwikkelen van gerichte acties. Zoals eerder vermeld start het merendeel van de leraren pas later aan de feedbackgebruikcyclus dan schoolleiders. Hierdoor blijken zij in veel gevallen geneigd om de stappen van de schoolleiders af te wachten of te volgen. Dit duidt op een zekere onduidelijkheid of onwetendheid over hun eigen rol binnen het verwerkingsproces van de schoolfeedback en de mogelijkheden van feedbackgebruik voor hun klaspraktijk.



*“Ik weet ongeveer nog wel wat die resultaten waren, maar we hebben daar eigenlijk als team niet heel veel mee gedaan momenteel. Dat komt wel binnen bij de directie en ze hebben dat wel doorgemaid, maar voor de rest is dat eigenlijk redelijk beperkt gebleven.” (respondent 4, leraar)*

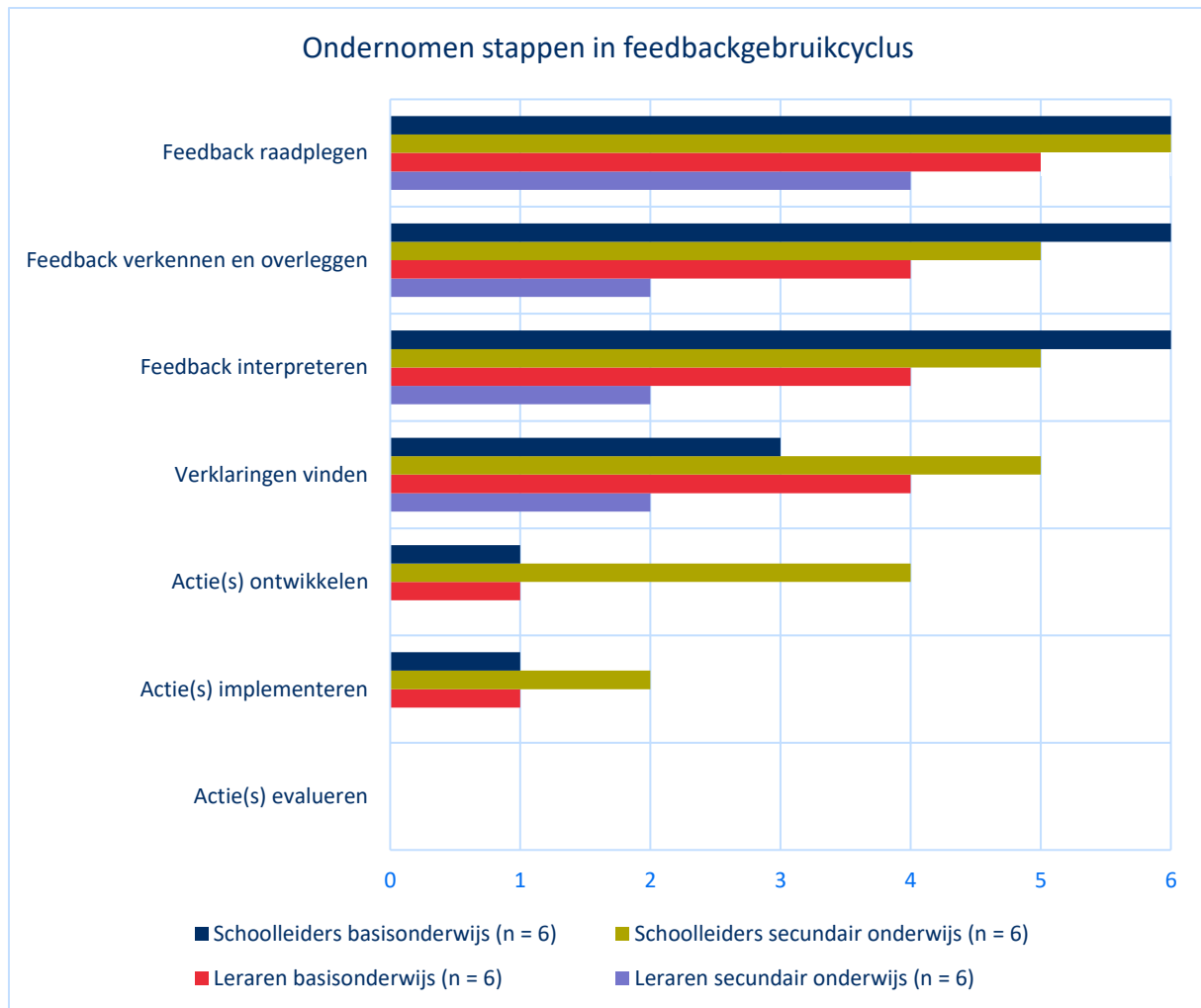
Bij het ontwikkelen van acties wordt het verschil in focus tussen schoolleiders en leraren opnieuw duidelijk. Schoolleiders zien voornamelijk oplossingen of acties op school- en klasniveau, terwijl leraren acties willen ontwikkelen op klas- en/of leerlingenniveau.

### Acties implementeren

Ten tijde van het interview hadden de schoolleider en de leraar uit het basisonderwijs hun eerder ontwikkelde actie reeds daadwerkelijk geïmplementeerd. Er waren al meerdere overlegmomenten georganiseerd en er waren concrete opdrachten gegeven aan de leraren om de verticale leerlijn samen in kaart te brengen. In het secundair onderwijs implementeert de helft van de schoolleiders de eerder ontwikkelde actie(s) (zie figuur 4). Sectie 4.3 focust op welke acties de schoolleiders en leraren ondernemen op basis van de schoolfeedback en geeft een breder zicht op de invulling van deze stap.

### Acties evalueren

Tot slot doorloopt geen enkele respondent de laatste stap van de feedbackgebruikcyclus, het evalueren van de geïmplementeerde acties. De respondenten geven aan behoefte te hebben aan een langdurige monitoring van de geïmplementeerde actie, alvorens over te gaan tot evaluatie. Dit is een logische bevinding, gezien de korte periode tussen ontvangst van de schoolfeedback en het interview.



*Figuur 4: Staafdiagram met ondernomen stappen van schoolleiders en leraren in basis- en secundair onderwijs in de feedbackgebruikcyclus*

#### 4.1.2 Drempels en moeilijkheden bij het doorlopen van de feedbackgebruikcyclus

Dit luik beschrijft de drempels en moeilijkheden die schoolleiders en leraren ervaren bij de verschillende stappen van de feedbackgebruikcyclus. Wanneer een respondent tijdens het interview aangaf een bepaalde stap in de feedbackgebruikcyclus nog niet te hebben doorlopen, werd dieper ingegaan op de onderliggende redenen daarvoor. De daaropvolgende stappen van de feedbackgebruikcyclus kwamen dan in het interview niet verder aan bod. Vooraleer deze redenen verder worden toegelicht is het belangrijk om het onderscheid tussen drempels en moeilijkheden in dit onderzoek te duiden. Drempels verwijzen naar belemmeringen of hindernissen om een stap daadwerkelijk te doorlopen. Met moeilijkheden verwijzen we in deze studie naar ervaringen van respondenten die het doorlopen van een stap bemoeilijken, maar niet verhinderen.

Op basis van de interviews worden zes categorieën onderscheiden waarin alle drempels en moeilijkheden die naar voren werden geschoven tijdens het onderzoek, worden ondergebracht. Hieronder worden deze categorieën verder geduid, met aandacht voor wanneer en bij wie deze drempels en moeilijkheden plaatsvinden.

#### 4.1.2.1 Toegang tot en timing van het feedbackdashboard

Allereerst ondervonden schoolleiders moeilijkheden bij het *vereiste softwareprogramma Tableau Reader* om het feedbackdashboard te raadplegen. Sommigen gaven problemen aan bij het installatieproces en anderen vernoemden de trage reactiesnelheid van het programma. Ook het omzetten van de feedback naar pdf-bestanden om ze intern te delen ervoeren sommigen als omslachtig. Een deel van de leraren in het secundair onderwijs gaf aan dat ze de feedback niet konden raadplegen omdat ze er geen toegang toe hadden en het rapport niet met hen werd gedeeld. Deze drempel heeft als gevolg dat de desbetreffende leraren de feedbackgebruikcyclus niet konden aanvangen.

Verder stelt een deel van de leraren basisonderwijs dat ze de *timing* van de schoolfeedback als drempel ervaren en hen demotiveert om de feedback grondig te interpreteren en verklaren. Bij ontvangst van de schoolfeedback eind september bevonden de getoetste leerlingen zich reeds in het vijfde leerjaar, terwijl de leraren van het vierde leerjaar hun aandacht voornamelijk richtten op de nieuwe lichting leerlingen. De schoolfeedback beschouwen ze dan niet langer als prioritair. Dit insinueert dat leraren spontaan gericht zijn op inzicht in hun leerlingen en leerprestaties en niet zozeer op het verbeteren van hun eigen lespraktijk.

#### 4.1.2.2 Emoties en assumpties bij de eerste schoolfeedback

Enkele schoolleiders gaven aan dat het beoordelingssysteem in het feedbackdashboard van de Vlaamse toetsen (gebaseerd op vaardigheidsniveaus) afwijkt van het systeem van gestandaardiseerde toetsen waarmee zij vertrouwd zijn (gebaseerd op zones en percentielen). Deze discrepantie leidde aanvankelijk tot onrust bij zowel henzelf als bij de leraren, aangezien de resultaten in eerste instantie als minder gunstig werden geïnterpreteerd dan ze feitelijk waren. Tegelijkertijd merkten zij op dat deze moeilijkheid bij een volgende afname waarschijnlijk niet opnieuw zal optreden.



*“We hebben op bepaalde onderdelen maar één A of maar enkele A’s en dat geeft een heel vertekend beeld naar leerkrachten toe. Omdat die mensen gewend zijn om percentielen, zones en dergelijke te krijgen via LVS en dat heb je hier niet... en dat is heel verwarrend.” (respondent 11, schoolleider)*

Verschillende schoolleiders gaven aan dat zij *terughoudend waren in het delen* van de ontvangen feedback met hun leraren, zowel in het basisonderwijs als het secundair onderwijs. Deze terughoudendheid kwam voornamelijk voor bij schoolleiders die eerder in het interview aangaven dat ze ontevreden waren over de behaalde resultaten. Om demotivatie binnen het lerarenteam te voorkomen, kozen zij ervoor de schoolfeedback aanvankelijk niet te delen. Zij gaven aan dat zij het rapport eerst grondig wilden analyseren, zodat zij de feedback op een later moment op een verantwoorde en heldere wijze konden toelichten aan hun lerarenteam. Dit geeft aan dat schoolleiders bij teleurstellende resultaten de verantwoordelijkheid voelen om de schoolfeedback zeer grondig te lezen, te begrijpen en te analyseren. Verschillende schoolleiders geven aan dat deze extra inspanning een moeilijkheid vormt, vooral vanwege de

*tijdsinvestering* die ermee gepaard gaat. Hierdoor stellen ze het feedbackgebruik bij leraren uit, wat een indirecte drempel vormt voor leraren om de eerste stap, het raadplegen van de feedback, te zetten.



*“We hebben dat niet gedeeld omdat dat wel nogal stevig kan binnenkomen. Als je daar geen uitleg bij krijgt, dan lijkt dat als school dat we dat enorm slecht doen. Ja, we wouden niet dat er collega's met een slecht gevoel zaten.”* (respondent 21, schoolleider)

Daartegenover stelt een andere schoolleider, ook ontevreden over zijn schoolresultaten, dat de ontvangen feedback *bevestigt wat hij al weet*, waardoor een diepgaande verkenning en analyse naar zijn mening niet noodzakelijk zijn. Deze ervaren schoolleider, die al jaren te maken heeft met ondermaatse schoolresultaten, had al vóór de eerste Vlaamse toetsen een ingrijpend schoolhervormingsplan klaar. Door de focus op de implementatie daarvan, zag hij geen meerwaarde in verdere analyse van de schoolfeedback. Bestaande of lopende actieplannen blijken hier dus een drempel te vormen om bijkomende acties op basis van de schoolfeedback te formuleren. Enkele andere schoolleiders, die wel tevreden zijn met de behaalde resultaten, geven aan dat zij geen acties zullen ontwikkelen op basis van de schoolfeedback, aangezien de huidige *onderwijsprocessen* naar hun oordeel *goed verlopen* en dat oordeel dus bevestigd wordt door de schoolfeedback. Hun tevredenheid over de toetsresultaten werkt hier als een drempel, omdat die hen belemmert om verder te kijken naar de kansen die het proces van feedbackgebruik nog biedt.

#### 4.1.2.3 Beperkte tijd en eenmalige karakter van de toets

Zowel in het basisonderwijs als het secundair onderwijs geven schoolleiders en leraren als moeilijkheid aan dat er *beperkte tijd beschikbaar is voor overleg* om de feedback grondig te analyseren en gezamenlijk acties te formuleren op basis van deze feedback. Uit de interviews blijkt dat tijdens overlegmomenten nog veel tijd werd besteed aan de verkennende en interpreterende stappen van de feedbackgebruikcyclus, in plaats van aan het gezamenlijk zoeken naar verklaringen of het formuleren van acties. Dit hangt samen met het eenmalige karakter van de toets, waardoor de schoolfeedback een nieuw instrument vormt voor de respondenten. Bovendien wordt de *hoge werkdruk* die door sommige schoolleiders wordt ervaren, als een drempel beschouwd voor de daadwerkelijke implementatie van acties. Ze geven aan dat ze bewust prioriteiten willen stellen om een overvloed aan nieuwe acties te vermijden en de werkdruk voor het hele schoolteam beheersbaar te houden.

Slechts een klein aantal leraren en schoolleiders ontwikkelde en implementeerde acties op basis van de schoolfeedback. Allen gaven echter aan dat een evaluatie van de effecten van deze acties *meer tijd en systematische monitoring* vereist om als relevant te kunnen worden beschouwd.

#### 4.1.2.4 Gepercipieerde verantwoordelijkheden

Zoals eerder vermeld ontvangt het directieteam van de school het feedbackdashboard. Om die reden spelen zij een cruciale rol in het verder faciliteren en organiseren van feedbackgebruik bij leraren. Veel leraren geven om die reden aan dat zij *de volgende stappen en analyses van het directieteam* afwachten, maar tegelijkertijd ook verwachten. De meerderheid van de leraren beschouwt dit als de gebruikelijke werkwijze op hun school, waardoor hier niet echt sprake is van een drempel. Een minderheid van de leraren is daarentegen zeer nieuwsgierig naar de schoolresultaten en betreurt het gebrek aan toegang tot de feedback.



*“Wij gaan niet apart beginnen als zij niet eerst een duidelijk beeld kan scheppen. Ik heb daar ook niet achter gevraagd, achter die feedback. Ik heb die toetsen afgenomen, ik heb mijn job gedaan bij wijze van spreken.”* (respondent 6, leraar)

*“Want ik had al eens een paar keer de vraag gesteld van: ‘Hebben we nog niks?’ Maar dat werd niet veel... daar kwam niet veel over.”* (respondent 16, leraar)

Op hun beurt geven enkele schoolleiders in het basisonderwijs aan *ondersteuning* te verwachten van de pedagogische begeleidingsdienst of hun schoolbestuur en beschouwen het gebrek hieraan als drempel. Deze behoefte aan ondersteuning ontstaat vooral in het proces van het vertalen van de feedback naar gerichte acties en minder in het begrijpen van het feedbackdashboard zelf.

#### 4.1.2.5 Beperkte transparantie over de toetsinhoud

Het *beperkt zicht op de toetsvragen en getoetste leerdoelen* is een barrière die door een groot deel van de respondenten naar voren werd geschoven, overheen onderwijsniveau en functie. Bij het interpreteren van de feedback werd het vooral gezien als een moeilijkheid door schoolleiders, terwijl het bij het verklaren van de resultaten voor schoolleiders echt als drempel ervaren werd. Uit de interviews blijkt dat zowel schoolleiders als leraren vooral behoefte hebben aan inzicht in de concrete leerinhouden, alsook de formulering van de toetsvragen, zodat ze de moeilijkheidsgraad voor hun leerlingen kunnen inschatten en kunnen beoordelen of deze aansluit bij de vraagstelling in de klaspraktijk.



*“Ik vind het wel spijtig dat ik geen enkel zicht heb op welke vragen leerlingen krijgen, hè. Dus dat vind ik alleen heel abstract om dan te interpreteren van, wat is nu het uiteindelijke niveau van een A of een B of een C?”* (Respondent 13, schoolleider)

Verder toont de data dat schoolleiders en leraren uit het secundair onderwijs de beperkte transparantie over de toetsinhoud als drempel beschouwen bij het doelgericht ontwikkelen van acties, zowel op schoolniveau als op klas- en leerlingenniveau. De schoolfeedback geeft hen onvoldoende houvast om te bepalen waarop ze bij hun leerlingen moeten inzetten, welke remediërende acties nodig zijn of welke instructiepraktijken ze kunnen verbeteren.



*“Ja, we hebben een heel hoog D-percentag. Maar wat zijn nu de fouten die kinderen maken? Welk soort vragen worden er gesteld? Zo dat inzicht, dat mis ik wel. Dat zijn wel dingen waar dat je als klasleerkracht zelf iets mee kunt doen.” (respondent 8, leraar)*

#### 4.1.2.6 Gebrek aan longitudinale toetsdata

In de fase van het verklaren van de resultaten van de Vlaamse toetsen wordt de *representativiteit* van de resultaten door het merendeel van de schoolleiders in twijfel getrokken. Dit is voor hen een moeilijkheid, omdat schoolleiders wel tot interpretaties en verklaringen van de schoolfeedback komen, maar deze niet als onomstotelijk bewijs beschouwen om acties op te baseren. Zij beschouwen dit eerste resultaat van de Vlaamse toetsen als een *momentopname* en geven aan dat deze resultaten in sterke mate beïnvloed zijn door de leerlingenkenmerken van de getoetste groep. Daarom willen ze geen overhaaste beslissingen nemen op basis van de schoolfeedback, omdat deze mogelijk een vertekend beeld geeft. Om die reden geven zowel schoolleiders als leraren in het basisonderwijs aan een uitgesproken behoefte te hebben aan een *trendanalyse over meerdere meetmomenten*, alvorens over te gaan tot het ontwikkelen van gerichte acties op basis van de resultaten.



*“Ik geef er nog niet al te veel zwaarte aan, aan de Vlaamse toetsen. Met verloop van tijd kan ik pas vergelijkingsmateriaal hebben om te zeggen, het was toen een slecht jaar of zelfs geen slecht jaar of hier moeten we echt aan werken.” (Respondent 1, schoolleider)*

## 4.2 Gehanteerde referentiekaders om feedbackinterpretatie te ondersteunen

In sectie 4.1.1 werd reeds ingegaan op de invloed van schoolleiders op welke informatie uit het feedbackdashboard al dan niet met leraren wordt gedeeld. Aangezien leraren beperkte controle hebben over de selectie van informatie en over het referentiekader dat zij kunnen hanteren bij de interpretatie van de schoolresultaten, richt onderzoeksvraag 2 zich in eerste instantie op de schoolleiders. Zij beschikken over volledige keuzevrijheid en controle met betrekking tot de beschikbare informatie en het interpretatiekader. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen een criteriumgericht referentiekader (vergelijking met vooraf vastgelegde doelen) en een normgericht referentiekader (vergelijking met het Vlaams gemiddelde of

referentieschool), dan wel een combinatie van beide. Een voorwaarde om een uitspraak onder één van deze referentiekaders te classificeren, was dat dit referentiekader daadwerkelijk werd aangewend ter ondersteuning van hun interpretatie van de schoolfeedback. Louter aangeven dat de informatie interessant werd bevonden, volstond niet om in deze analyse te worden meegenomen. Uiteindelijk werden ook de perspectieven van de leraren kort belicht, met als doel na te gaan in welke mate hun referentiekaders overeenstemmen met die van hun schoolleider.

Vervolgens wordt het zelfgerichte referentiekader (vergelijking met eerdere schoolprestaties) afzonderlijk besproken, gelet op het overkoepelende en longitudinale karakter ervan. Dit impliceert dat het op het moment van dataverzameling nog niet mogelijk was om dit referentiekader daadwerkelijk te hanteren. Daarom wordt nagegaan in welke mate leraren en schoolleiders behoefte hebben aan een zelfgericht referentiekader.

#### 4.2.1 Een criteriumgericht of normgericht referentiekader

Allereerst blijkt uit de interviewdata dat zowel het criteriumgerichte als het normgerichte referentiekader voorkomt bij schoolleiders. Eén schoolleider uit het secundair onderwijs doorliep de interpretatiestap in de feedbackgebruikcyclus niet (zie figuur 4) en kon daardoor geen referentiekader hanteren. Een andere schoolleider uit het secundair onderwijs gaf aan uitsluitend behoefte te hebben aan een zelfgericht referentiekader (zie sectie 4.2.2).

Opvallend is dat alle schoolleiders in het basisonderwijs ( $n = 6$ ) het normgericht referentiekader hanteren. Dit toont een sterk verschil met het secundair onderwijs, waar slechts twee schoolleiders aangeven het normgericht referentiekader te gebruiken. Op beide niveaus komt de vergelijking met het Vlaams gemiddelde (populatiegericht perspectief) vrijwel evenveel voor als de vergelijking met de referentieschool (groepsgericht perspectief).



*“Het was toch nog slechter dan verwacht. Zeker als we ons vergelijken met andere scholen binnen dezelfde context. Het is daar dat ik niet weet welke verklaring we moeten gaan zoeken.” (Respondent 5, schoolleider)*

In het basisonderwijs wordt het criteriumgerichte referentiekader minder frequent gehanteerd bij de interpretatie van toetsresultaten. Slechts twee schoolleiders geven aan dit ijkpunt gebruikt te hebben om de prestaties van hun school in kaart te brengen. Beiden richten zich op de vaardigheidsniveaus in het feedbackdashboard en bekijken welke doelen aan elk vaardigheidsniveau gekoppeld zijn, om zo de prestaties van hun leerlingen in kaart te brengen. Drie schoolleiders uit het secundair onderwijs vertonen een gelijkaardige benadering: ook zij maken binnen het criteriumgerichte referentiekader vooral gebruik van de vaardigheidsniveaus en de bijbehorende doelen. Eén schoolleider uit het secundair onderwijs verwijst daarnaast naar het percentage leerlingen dat de eindtermen behaalt als relevant voor de



interpretatie van de schoolresultaten. In beide onderwijsniveaus wordt aangegeven dat de vaardigheidsniveaus met leerdoelen in het feedbackdashboard als concreet en bruikbaar worden ervaren om verdere stappen te nemen in functie van schoolontwikkeling.



*“Die vaardigheidsniveaus, daar staat dan: De grootste groep van mijn leerlingen zit in het C-niveau. Wat staat nu in het D-niveau? Wat bereiken ze dus nog niet, de meeste van mijn leerlingen? En waar kunnen we op inzetten? Dat was het meest waardevolle.” (Respondent 5, schoolleider)*

Verder hanteerden ook de leraren de twee referentiekaders. Deze blijken echter, over de twee onderwijsniveaus heen, sterk afhankelijk te zijn van de informatie die de schoolleider doorstuurt. Drie schoolleiders kozen ervoor om enkel de informatie uit het feedbackdashboard te tonen met het normgericht referentiekader (de vergelijking met het Vlaams gemiddelde en de referentieschool) en de leraren hanteerden dus ook enkel het normgericht referentiekader om tot interpretatie te komen.



*“Ja, dat heeft eigenlijk onze coördinator van kwaliteitszorg gedaan. Zij heeft eigenlijk betekenis gegeven aan die data, wellicht ook samen met de directeur.” (Respondent 18, leraar)*

Twee schoolleiders deelden geen informatie uit het feedbackdashboard, waardoor de betrokken leraren ook geen referentiekader hanteerden. Opvallend is dat enkel de leraren die volledige toegang kregen tot de schoolfeedback via hun schoolleider, een combinatie van een normgericht en criteriumgericht referentiekader toepasten. Wanneer leraren dus toegang krijgen tot de volledige schoolfeedback, interpreteren ze de gegevens vanuit beide referentiekaders. Bovendien blijkt ook de wijze van informatieoverdracht een belangrijke rol te spelen. Twee leraren konden zich de schoolfeedback nauwelijks herinneren, aangezien deze slechts kort werd toegelicht tijdens een vergadering. Een andere leraar, die de feedback enkel digitaal ontving zonder verdere toelichting, gaf aan dat ook zij zich de inhoud niet goed meer kon herinneren.

#### 4.2.2 Een zelfgericht referentiekader

Zoals eerder aangegeven, heeft het zelfgerichte referentiekader een longitudinaal karakter, waarbij meerdere meetmomenten over tijd noodzakelijk zijn om evoluties zichtbaar te maken. Gezien dit onderzoek zich focust op de resultaten uit de eerste afname van de Vlaamse toetsen, zijn er nog geen langetermijngegevens beschikbaar in het feedbackdashboard. In sectie 4.1.2.6 werd reeds vermeld dat heel wat respondenten dit als drempel beschouwen. Daarnaast fungeert het zelfgericht referentiekader als een overkoepelend kader, aangezien de vastgestelde evoluties ook geïnterpreteerd kunnen worden aan de hand van een normgericht of criteriumgericht referentiekader.

Opvallend is dat alle schoolleiders uit het basisonderwijs tijdens het interview spontaan aangeven behoefte te hebben aan inzicht in evoluties of trends over meerdere jaren. Verschillende respondenten benadrukken expliciet dat zij pas op basis van langetermijngegevens gerichte acties kunnen ontwikkelen en momentopnames, zoals van een klas met veel leerlingen met leerstoornissen, beter kunnen relativeren of uitsluiten. Ook drie leraren uit het basisonderwijs geven aan behoefte te hebben aan een zelfgericht referentiekader. Een aanzienlijk deel van deze respondenten benadrukt expliciet dat na drie opeenvolgende afnames van de Vlaamse toetsen waardevolle inzichten naar voren zullen komen, doordat de groep leerlingen uit het vierde leerjaar dan een tweede keer getest wordt in het zesde leerjaar en hun leerwinst in kaart gebracht kan worden.



*“We gaan dat in de toekomst moeten opvolgen en we gaan volgend jaar ook al wat meer weten wanneer de opvolging komt in het zesde en dan gaan we kijken of we aan de slag moeten, hè.” (respondent 11, schoolleider)*

In het secundair onderwijs geeft de helft van de schoolleiders en slechts één leraar aan behoefte te hebben aan een trendanalyse. In tegenstelling tot de respondenten uit het basisonderwijs richten zij zich niet uitsluitend op toekomstige meetmoment om analyses te kunnen uitvoeren, maar benaderen zij de huidige resultaten expliciet als een nulmeting.



*“De resultaten die we nu hebben, dat is een eerste meting geweest. Goed. Dat is een nulmeting voor ons. We gaan proberen volgende keer beter te scoren.” (respondent 19, schoolleider)*

### 4.3 Feedback omzetten in acties

In sectie 4.1.2 werden reeds diverse drempels besproken die de omzetting van feedback in concrete acties verhinderen. Factoren zoals tijdsgebrek, het doorschuiven van verantwoordelijkheden, beperkte transparantie over de toetsinhoud en het gebrek aan longitudinale toetsdata dragen ertoe bij dat veel respondenten niet overgaan tot het daadwerkelijk ontwikkelen, implementeren en evalueren van acties op basis van de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen. Slechts een kwart van alle respondenten, bestaande uit 5 schoolleiders en 1 leraar, doorliep effectief de fase van het formuleren van concrete acties, wat door hen werd geïnterpreteerd als het formeel (en eventueel gezamenlijk) vastleggen van een actie. Deze acties, ontwikkeld (en eventueel geïmplementeerd) door deze zes respondenten, worden hieronder verder toegelicht.

#### 4.3.1 Acties op basis van de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen

Een duidelijk thema dat in de ontwikkelde acties aan bod kwam, was het analyseren of aanpassen van het huidige curriculum op school. Het merendeel van de respondenten zet in op gerichte acties om eerst grondig te reflecteren over het bestaande curriculum, alvorens nieuwe initiatieven te implementeren. Deze reflectie richt zich voornamelijk op de aangeboden leerinhouden voor leerlingen en de gehanteerde didactiek van leraren. Dit wordt geanalyseerd aan de hand van gesprekken met leraren of beschikbare doelenoverzichten. Daarbij worden overlegmomenten georganiseerd om zowel de verticale als horizontale leerlijnen systematisch in kaart te brengen. Daarnaast geven de respondenten concreet aan dat zij op basis van de schoolfeedback aanpassingen zullen doorvoeren op drie aspecten: (1) een herschikking van het curriculum, bijvoorbeeld door het maximale aantal lesuren wiskunde op te nemen in het rooster, (2) vakinhoudelijke vernieuwingen, zoals meer aandacht voor heuristieken in wiskunde of het aanbieden van meer en complexere teksten binnen begrijpend lezen en (3) vakoverschrijdende afspraken, waarbij meetkunde of taal geïntegreerd worden in andere vakken.

Uit de interviews blijkt ook dat de respondenten de schoolresultaten willen verbeteren door leerlingen vaker met de computer te laten werken, om te voorkomen dat beperkte digitale vaardigheden hun prestaties beïnvloeden en ze daardoor niet kunnen aantonen wat ze werkelijk kunnen en weten. Anderzijds willen de geïnterviewde schoolleiders zich richten op het versterken van de toetsattitude van leerlingen. Zij willen hen duidelijk maken dat het om een volwaardige toets gaat waarvoor inspanning vereist is. Deze intentie vloeit voort uit hun ervaring bij de eerste afname, waarbij zij de indruk hadden dat sommige leerlingen weinig inzet toonden of gedachteloos doorklikten, omdat de resultaten geen invloed hadden op hun persoonlijke beoordeling. De schoolfeedback werd ook gebruikt als maatstaf om leraren te motiveren om te streven naar schoolresultaten die het gemiddelde van de referentieschool benaderen. De respondent gaf aan de schoolfeedback in de toekomst opnieuw te willen gebruiken om zichtbaar te maken dat de geleverde inspanningen effect hebben gehad en om de vooruitgang ten opzichte van de beginsituatie te illustreren. Een schoolleider koos daarentegen om de schoolfeedback (voorlopig) niet rechtstreeks te delen met het schoolteam, maar eerst een overlegmoment te organiseren waarin de resultaten toegelicht werden. Op die manier wil de schoolleider vermijden dat leraren zouden worden gedemotiveerd bij het zien van de cijfers zonder context. Enkele respondenten zetten op basis van de schoolfeedback expliciet in op de professionalisering van hun lerarenteam. Een schoolleider uit het secundair onderwijs wil vakgroepen ondersteunen in het opbouwen van netwerken met andere scholen, om inzicht te krijgen in hoe collega's elders omgaan met lesinhoud en didactiek. Daarnaast wordt een externe cursus gevolgd waarin leraren worden bijgeschoold in het stimuleren van probleemoplossend denken bij leerlingen, omdat dit ondermaats bleek in de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen. Een schoolleider uit het basisonderwijs kiest voor deelname aan een extern professionaliseringstraject gericht op het begeleiden van cognitief sterk functionerende leerlingen. Deze keuze is ingegeven door de vaststelling dat een aanzienlijk aantal leerlingen, van wie werd verwacht dat zij vaardigheidsniveau A zouden behalen, dit niveau niet bereikten.

Vervolgens geven meerdere schoolleiders uit het secundair onderwijs aan dat zij de schoolfeedback ook gebruiken om eerder genomen beleidskeuzes te onderbouwen. Zo verwijzen zij naar de invoering van een uitgebreid differentiatiesysteem in de afgelopen jaren, waarvan de positieve impact volgens hen wordt

bevestigd door de schoolfeedback. In een ander geval worden eerdere initiatieven rond leesbegrip als succesvol beschouwd op basis van behaalde scores, wat aanleiding vormt om deze acties te borgen. Een derde voorbeeld betreft een school met twee campussen, waar reeds prestatieverschillen werden vastgesteld. De schoolfeedback bevestigt dit patroon en sterkt de schoolleider in de overtuiging om de ingezette acties voort te zetten.

Tot slot geven respondenten aan dat zij het als een meerwaarde beschouwen om de schoolfeedback te benutten in het kader van een doorlichting. Tegelijkertijd merken zij op dat deze positieve houding mede wordt ingegeven door hun gunstige resultaten, die hen in staat stellen hun beleid en aanpak overtuigend te onderbouwen. Onderstaande tabel 2 geeft een overzicht van de bovengenoemde acties, aangescherpt in zeven verschillende categorieën, die allemaal rechtstreeks voortvloeien uit de schoolfeedback van de Vlaamse toetsen. Elke categorie wordt geïllustreerd aan de hand van een representatieve uitspraak van een respondent om verdere duiding te bieden.

*Tabel 2: Zeven categorieën van acties op basis van de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen*

| Categorie                                                |                                | Uitspraken                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Keuzes onderbouwen                                       | Intern                         | <i>“We merken een groot verschil tussen onze twee campussen, zowel wiskundig als taalkundig. We hebben daar dit jaar al wat acties tegenover gezet en de Vlaamse toetsen of de resultaten daarvan versterken nu alleen maar onze insteek.”</i> (respondent 21, schoolleider)                                       |
|                                                          | Extern                         | <i>“Ik denk dat het zinvol is dat die centrale toetsen in een doorlichting gebruikt worden.”</i> (respondent 13, schoolleider)                                                                                                                                                                                     |
| Motiveren                                                |                                | <i>“Ik denk dat dat meer visualiseren is van zie, we zitten echt wel onder die maatstaf en, ja, we moeten op z'n minst naar die maatstaf en eigenlijk zouden we erover moeten.”</i> (respondent 9, schoolleider)                                                                                                   |
| Curriculum-aanpassing                                    | Reflectie                      | <i>“We zijn er wel echt mee bezig, ook om te bekijken van hoe is dan bij ijsbergrekenen die opbouw tegenover hoe dat we vroeger werkten.”</i> (respondent 10, leraar)                                                                                                                                              |
|                                                          | Planning of directe uitvoering | <i>“Waarom begrijpen ze wiskundige problemen niet? Omdat ze misschien de taal niet verstaan van de opdrachten. Dus ja, de instructiekaarten die wij vroeger hadden, maar die eigenlijk een beetje aan de kant geschoven zijn, misschien moet dat terug ne keer opgepakt worden.”</i> (respondent 23, schoolleider) |
| Externe professionalisering                              |                                | <i>“Vooral eigenlijk de ondersteuning van de vakgroepen om op zoek te gaan naar en om ook te gaan vergelijken met andere scholen, hè, wat meer te netwerken om te kijken hoe zij dingen aanpakken.”</i> (respondent 19, schoolleider)                                                                              |
| Toetsvaardigheden en -attitude van leerlingen verbeteren |                                | <i>“Een stimulerende, motiverende context op school, dat is iets waar je toch wel voor staat. Dus die Vlaamse toets is dan ook op dezelfde manier af te nemen als een andere toets wordt afgenomen.”</i> (respondent 21, schoolleider)                                                                             |

## 5 Discussie en conclusie

Datagebruik wordt in de literatuur algemeen erkend als een krachtige hefboom voor schoolverbetering (Mandinach & Schildkamp, 2021; Schildkamp, 2019). Essentieel daarbij is dat dit gebruik niet willekeurig gebeurt, maar een cyclisch proces volgt: de feedbackgebruikcyclus. Deze cyclus omvat verschillende stappen, waaronder het raadplegen, verkennen, bespreken en interpreteren van data, gevolgd door het verklaren van de resultaten en het ontwikkelen, implementeren en evalueren van acties. De kwaliteit van datagebruik wordt bepaald door de mate waarin deze fasen worden doorlopen (Coburn & Turner, 2011; Hamilton et al., 2009; Hoy & Miskel, 2001; Schildkamp & Poortman, 2015). In deze context is de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen ontworpen om niet alleen de klaspraktijk te ondersteunen, maar ook richting te geven aan het schoolbeleid. Deze kwalitatieve studie onderzocht een kennisleemte rond de eerste kennismaking van leraren en schoolleiders met het feedbackdashboard van de Vlaamse toetsen. Het onderzoek had vier doelstellingen. Via interviews met 24 Vlaamse schoolleiders en leraren werd nagegaan in welke mate zij de feedbackgebruikcyclus doorliepen en welke drempels zij daarbij ervaarden, binnen een korte periode van drie maanden na ontvangst van de schoolfeedback. Daarnaast lag de focus specifiek op de interpretatiefase, met bijzondere aandacht voor de referentiekaders die de respondenten hier hanteerden en de concrete acties die zij op basis van hun interpretaties ondernamen.

### 5.1 Het doorlopen van de feedbackgebruikcyclus

Uit deze studie blijkt dat Vlaamse leraren en schoolleiders voornamelijk de eerste fasen van de feedbackgebruikcyclus actief doorlopen, namelijk het ontvangen, raadplegen, bespreken en interpreteren van schoolfeedback. Deze fasen hangen in de praktijk sterk met elkaar samen, waarbij vooral de overgang tussen het bespreken en interpreteren van de schoolfeedback moeilijk te onderscheiden is, zoals ook in de studie van Verhaeghe et al. (2010) wordt aangetoond. Het verkennen van het feedbackdashboard zette immers bij veel respondenten spontaan ook betekenisgeving van de resultaten in gang. Dit wijst op een sterk dynamisch karakter van de cyclus, zoals ook beschreven door Bertrand en Marsh (2015), die benadrukken dat de fasen niet strikt sequentieel verlopen, maar elkaar voortdurend beïnvloeden.

In de praktijk is het doorgaans de schoolleider die de feedbackcyclus op gang brengt. Schoolleiders nemen hierin een sturende rol op en fungeren als schakel tussen het feedbackdashboard en het lerarenteam. Leraren zijn in deze beginfasen eerder ontvangers van de informatie. Vaak doorloopt het directieteam zelf al verschillende stappen van de cyclus voordat de feedback met het volledige lerarenteam wordt gedeeld. Het gaat dan voornamelijk over de eerste fasen van de feedbackgebruikcyclus: het raadplegen, verkennen, bespreken, interpreteren en in sommige gevallen ook al het verklaren van de feedback. Hoewel schoolleiders hier vaak focussen op schoolbrede verklaringen voor de verkregen feedback, geven meerdere schoolleiders ook aan benieuwd te zijn naar verklaringen van de leraren op klas- en leerlingenniveau.

De 'subcyclus' van betekenisgeving binnen de directie onderstreept de centrale rol van schoolleiders in het feedbackproces. Deze bevinding komt bovendien overeen met wat praktijkonderzoek aantoonde: datagebruik is een iteratief proces, waarbij actoren zich herhaaldelijk tussen de verschillende fasen

bewegen (Coburn & Turner, 2011). Deze studie toont bovendien aan dat er niet slechts één iteratief proces is, maar meerdere, met verschillende betrokkenen, die samen een gelaagd proces vormen van feedbackgebruik. Bovendien blijken de interpretaties van schoolleiders binnen deze subcyclus richtinggevend te zijn voor hoe leraren de feedback vervolgens interpreteren. Schoolleiders geven vaak aan hoe de schoolfeedback moet worden gelezen en wat de implicaties ervan zijn voor de school. Met andere woorden: zij beïnvloeden actief de interpretatiefase van de leraren.

Vanuit theoretisch perspectief kan het interpreteren van de feedback gekaderd worden als een proces van betekenisgeving. Data krijgen pas betekenis door interpretatie binnen een specifieke context (Goffin et al., 2022; Spillane & Miele, 2007) en vanuit eerdere ervaringen, overtuigingen en mentale modellen (Spillane, 2012; Weick et al., 2005). In dit onderzoek nemen leraren vaak de betekenis over die schoolleiders al gevormd hebben, wat wijst op een beperkt eigenaarschap bij leraren in de interpretatiefase. Leraren geven vaak aan een afwachtende houding aan te nemen, vanwege de nieuwigheid van de schoolfeedback. Ze laten daarbij het initiatief aan de directie, in de veronderstelling dat die hierover meer kennis bezit en hen daar later in zal betrekken.

Daarnaast speelt de wijze waarop schoolleiders de feedback delen een belangrijke rol. Wanneer resultaten in kleine groepen besproken worden, gebeurt dit doorgaans diepgaander, met meer ruimte voor gezamenlijke betekenisgeving. Wordt de feedback daarentegen enkel meegedeeld in een personeelsvergadering, dan blijft verdere verwerking door leraren vaak uit. Er zijn ook duidelijke verschillen in interpretatiefocus zichtbaar. Leraren bekijken de feedback vooral vanuit hun klaspraktijk en de noden van hun leerlingen, terwijl schoolleiders de data breder analyseren op school- en klasniveau. Deze verschillen in perspectief zijn waardevol (Verhaeghe et al., 2010), maar maken ook duidelijk dat gezamenlijke reflectie noodzakelijk is om tot gedeelde inzichten te komen.

Hoewel de initiële fasen van de cyclus frequenter doorlopen werden, blijkt uit deze studie dat de latere stappen, met name het verklaren van de resultaten en het ontwikkelen, implementeren en evalueren van acties, minder vaak voorkomen. Dit bevestigt eerdere bevindingen van onder andere Schildkamp (2007) en Vanhoof (2007), maar deze studie biedt een nuance doordat ze een specifieke rolverdeling binnen Vlaamse scholen blootlegt. Binnen Vlaamse scholen ligt de verantwoordelijkheid voor actie vooral bij schoolleiders. Deze nemen het voortouw in het opzetten van acties, wat hen toelaat het proces efficiënter te coördineren. Tegelijk lijkt deze rolverdeling echter afstand te creëren tussen leraren en de schoolfeedback. De behoefte aan eigenaarschap in het feedbackverwerkingsproces verschilt per leraar, maar de meeste leraren beschouwen dit niet als prioritair. Verhaeghe et al. (2010) toonden in hun studie reeds aan dat feedback op schoolniveau vooral gewaardeerd wordt door beleidsmakers, terwijl leraren meer belang hechten aan concrete feedback op klas- en leerlingenniveau.

In het basisonderwijs worden tot slot nauwelijks acties ontwikkeld op basis van de schoolfeedback, terwijl dit in het secundair onderwijs iets frequenter gebeurt, al blijft het aandeel ook daar beperkt. Geen enkele respondent gaf aan over te zijn gegaan tot een evaluatie van acties. Deze bevinding valt mogelijk te verklaren door de korte tijdspanne tussen het ontvangen van de feedback en het moment van de interviews. Toch wijst eerder onderzoek erop dat het vertalen van feedback naar concrete acties vaker een

struikelblok vormt (Schildkamp, 2007; Vanhoof, 2007). Dit suggereert een kloof tussen de aangeboden feedback en de contextuele kennis waarover leraren en schoolleiders beschikken met betrekking tot hun klas en school. Het kunnen verbinden van beide is immers essentieel om feedback om te zetten in betekenisvolle en duurzame acties (Brown & Duguid, 2000; Spillane & Miele, 2007).

## 5.2 Drempels en moeilijkheden in de feedbackgebruikcyclus

Uit dit onderzoek blijkt dat het gebruik van schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen door leraren en schoolleiders in belangrijke mate wordt beïnvloed door verschillende drempels en moeilijkheden. Zoals eerder vermeld, tonen de bevindingen van dit onderzoek dat leraren en schoolleiders vooral de eerste fasen van de feedbackgebruikcyclus doorlopen, wat bevestigt dat het effectief inzetten van feedback in de onderwijscontext niet vanzelfsprekend is (Vanlommel et al., 2016; Van Gasse et al., 2015). Deze bevinding kan mogelijk verklaard worden door een reeks drempels en moeilijkheden die leraren en schoolleiders ervaren bij het doorlopen van de feedbackgebruikcyclus. Daarbij gaat het onder meer om tijdsgebrek voor planning en overleg, de timing van de schoolfeedback, beperkt inzicht in de toetsinhoud en de bevraagde leerdoelen, het eenmalige karakter van de toetsdata zonder herhaalde metingen, een beperkte datageletterdheid als gevolg van de nieuwigheid van het feedbackrapport en de centrale rol van schoolleiders in beslissingen rond datagebruik binnen de school.

Een belangrijke drempel betreft het tijdsgebrek binnen scholen, dat als een terugkerend struikelblok benoemd wordt door zowel leraren als schoolleiders. Dit uit zich voornamelijk in het moeilijk kunnen plannen van overlegmomenten om de schoolfeedback te kunnen bespreken. De schoolfeedback wordt bovendien ontvangen in een periode waarin de focus van leraren al verschoven is naar een nieuwe klasgroep, waardoor de urgentie en relevantie ervan afneemt. Daardoor beschouwen ze de schoolfeedback niet als een prioriteit en uiten ze een behoefte aan actuele en bruikbare feedback voor hun klaspraktijk, zoals Verhaeghe et al. (2010) ook reeds aantoonde.

Daarnaast komen verschillende moeilijkheden naar voren die het interpreteren en benutten van de schoolfeedback belemmeren. De beperkte transparantie over de toetsinhoud, waaronder onduidelijkheid over concrete toetsvragen en leerdoelen, maakt het zowel voor leraren als schoolleiders moeilijk om de resultaten in te bedden in de eigen onderwijspraktijk. Deze bevinding bevestigt dat datagebruik pas effectief is wanneer de informatie begrijpelijk en relevant wordt aangeboden (Van Gasse et al., 2015). Het abstractere karakter van de schoolfeedback leidt vooral tot onzekerheid bij leraren en bemoeilijkt het formuleren van gerichte interventies op klas- of leerlingenniveau.

Ook het ontbreken van longitudinale toetsdata vormt een belangrijke drempel voor feedbackgebruik. Veel schoolleiders beschouwen de resultaten als een momentopname, te sterk beïnvloed door de specifieke kenmerken van de getoetste groep. Hierdoor zijn zij terughoudend om op basis van deze feedback beleidsmatige of didactische beslissingen te nemen. De nood aan herhaalde metingen en trendanalyses wordt breed gedeeld onder de respondenten in deze studie en bevestigt daarmee het onderzoek van Laurijssen en Aesaert (2022).



Dit onderzoek bevestigt bovendien dat datageletterdheid een essentiële voorwaarde vormt voor effectief feedbackgebruik (Coburn et al., 2009). Het interpreteren van de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen vereist nieuwe competenties, onder meer vanwege het gebruik van nieuwe referentiekaders, codes en presentatiemethoden, die verschillen van reeds bestaande gestandaardiseerde toetsen. Het kostte moeite en tijd voor meerdere leraren en schoolleiders om het schoolfeedbackdashboard op de juiste manier te analyseren. Externe expertise bood hier voor enkele respondenten een oplossing. Zonder gerichte professionele ontwikkeling, met aandacht voor data-analyse en feedbackinterpretatie, dreigt de schoolfeedback haar meerwaarde te verliezen. Schildkamp (2019) benadrukt eveneens het belang van professionele leertrajecten voor leraren om datagebruik te stimuleren en zo het volledige potentieel van data voor het verbeteren van leerlingresultaten te benutten. Een belangrijke kanttekening hierbij is het eenmalige en nieuwe karakter van de schoolfeedback uit de Vlaamse Toetsen voor leraren en schoolleiders in deze studie.

Ten slotte brengt dit onderzoek de kwetsbaarheid van de centrale rol van schoolleiders aan het licht. Hun positie als spilfiguur in het feedbackgebruik impliceert dat zij over voldoende tijd, kennis en ondersteuning moeten beschikken om de feedbackgebruikcyclus kwaliteitsvol te ondernemen en begeleiden. Wanneer deze voorwaarden niet vervuld zijn, stopt het feedbackgebruik ook bij het lerarenteam. Dit benadrukt de nood aan gerichte ondersteuning voor schoolleiders, evenals aan een gezamenlijke aanpak waarbij leraren en schoolleiders samen de feedback verwerken. Onderzoek toont aan dat dergelijke samenwerking bijdraagt aan de ontwikkeling van de nodige kennis en vaardigheden om data effectief te benutten voor onderwijsverbetering (Poortman & Schildkamp, 2016).

### 5.3 Referentiekaders bij het interpreteren van de schoolfeedback

De onderzoeksresultaten tonen aan dat Vlaamse schoolleiders en leraren bij het interpreteren van schoolfeedback voornamelijk een normgericht en in mindere mate een criteriumgericht referentiekader hanteren. Daarbij zijn duidelijke verschillen zichtbaar tussen onderwijsniveaus. In het basisonderwijs gebruiken alle schoolleiders het normgerichte kader, terwijl dit in het secundair onderwijs minder voorkomt. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het normgerichte vergelijkingskader in het feedbackdashboard het enige concrete referentiekader vormt voor basisscholen. Het criteriumgerichte kader biedt in het vierde leerjaar basisonderwijs slechts indirecte informatie over het behalen van eindtermen, aangezien deze pas op het einde van de lagere school worden geëvalueerd. Daardoor wordt de betrouwbaarheid van dit kader lager ingeschat, wat schoolleiders in het basisonderwijs ertoe kan aanzetten eerder voor het normgerichte perspectief te kiezen. In het secundair onderwijs biedt het criteriumgerichte kader wél directe informatie over het behalen van eindtermen van de eerste graad en de resultaten tonen aan dat schoolleiders in het secundair onderwijs dit kader betekenisvoller achten en frequenter hanteren.

Daarnaast illustreert deze studie opnieuw de centrale rol van schoolleiders in het faciliteren van betekenisvolle feedbackinterpretatie. Leraren hanteren doorgaans het referentiekader dat hen wordt aangereikt of toegelicht door de schoolleider. Enkel wanneer zij volledige toegang krijgen tot het dashboard én een degelijke duiding ontvangen om de informatie in het feedbackdashboard te kunnen lezen,



combineren zij verschillende referentiekaders om tot een meer genuanceerde interpretatie te komen. Deze vaststelling weerspiegelt eerdere bevindingen van Van Gasse et al. (2015), die aantonen dat onderwijsprofessionals moeite ervaren met betekenisgeving wanneer feedback niet afgestemd is op hun informatiebehoeften of als de hoeveelheid data overweldigend is. Het belang van richtinggevende referentiekaders en ondersteuning bij het lezen van het feedbackdashboard wordt daarmee opnieuw onderstreept.

Uit de interviews blijkt dat het populatiegerichte kader vaak als weinig betekenisvol wordt ervaren. Vooral scholen met een kansarmer leerlingenpubliek gaven aan dat zij hun toetsdata moeilijk kunnen vergelijken met het Vlaams gemiddelde. Dit leidt tot de perceptie dat populatievergelijkingen weinig recht doen aan hun onderwijscontext. Deze bevinding sluit aan bij eerder onderzoek waaruit blijkt dat populatiegerichte vergelijkingen vaak als onrechtvaardig worden ervaren (Raudenbush, 2004), terwijl een groepsgericht referentiekader, waarbij prestaties worden vergeleken met scholen met gelijkaardige leerlingenkenmerken, doorgaans als relevanter en eerlijker wordt gezien (Harris, 2011; Molenberghs et al., 2024). Tegelijkertijd uitten meerdere schoolleiders en leraren hun twijfels bij de vergelijking met een referentieschool, aangezien geen twee scholen ooit volledig vergelijkbaar zijn. Toch gaven enkele schoolleiders aan dat deze groepsgerichte vergelijking met een referentieschool hun bereidheid vergrootte om de feedback daadwerkelijk te benutten voor schoolverbetering.

Gezien het eenmalige karakter van de schoolfeedback in deze studie, zijn toetsdata overheen meerdere jaren afwezig. Feedback wordt door veel respondenten als een momentopname beschouwd. Vooral in het basisonderwijs leeft de verwachting dat na meerdere afnames de leerwinst per leerling of klas kan worden opgevolgd, wat de relevantie van feedback aanzienlijk zou vergroten.

## 5.4 Daadwerkelijke acties op basis van de schoolfeedback

Uit de resultaten blijkt dat slechts een kwart van de respondenten overging tot het ontwikkelen en (gedeeltelijk) implementeren van concrete acties op basis van de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen. Deze bevinding kon reeds grotendeels verklaard worden door verscheidene drempels en moeilijkheden die schoolleiders en leraren doorheen de feedbackgebruikcyclus ervaren. De acties die daadwerkelijk werden ontwikkeld, situeren zich overheen meerdere domeinen: (1) het onderbouwen van gemaakte keuzes (intern of extern), (2) het schoolteam motiveren, (3) reflecteren op het huidige curriculum of het plannen of direct uitvoeren van aanpassingen hieraan, (4) externe professionalisering en (5) het verbeteren van de computervaardigheden en toetsattitude van leerlingen. Deze domeinen sluiten grotendeels aan bij de theoretische types van feedbackgebruik zoals omschreven door Rossi et al. (2004), Visscher en Coe (2003) en Verhaeghe et al. (2010), namelijk instrumenteel, conceptueel, symbolisch, strategisch en motiverend gebruik.

Verhaeghe et al. (2010) toonden in hun studie aan dat symbolisch gebruik van feedback het grootste aandeel betrof bij schoolleiders en dat ze feedback vooral gebruikten om hun keuzes te onderstrepen, zonder verdere concrete acties. Ook in dit onderzoek komt symbolisch gebruik aan bod, door schoolfeedback in te zetten om bestaande keuzes en beleidslijnen te onderbouwen. Hierbij gebruiken

schoolleiders de feedback om eerder genomen beslissingen te legitimeren of te versterken, bijvoorbeeld het borgen van reeds ingezette initiatieven. Echter, in dit onderzoek heeft het grootste aandeel van de acties betrekking op curriculumreflectie en -aanpassing. Dit wijst op meer instrumenteel gebruik, waarbij feedback rechtstreeks wordt aangewend om onderwijsinhouden, didactiek of leerplannen aan te passen. De focus ligt daarbij zowel op vakinhoudelijke aanpassingen als op integratie van verschillende vakken. Dit kan wijzen op een toenemende voorkeur voor een concretere en meer toepassingsgerichte benadering van kwaliteitsverbetering binnen scholen.

Daarnaast zijn er ook enkele acties op het niveau van conceptueel gebruik van feedback. Respondenten geven aan dat de schoolfeedback aanleiding vormt tot diepgaandere reflectie over bestaande praktijken, zonder dat dit steeds onmiddellijk leidt tot tastbare veranderingen. Strategisch gebruik komt aan bod, weliswaar in geringe mate, wanneer respondenten de schoolfeedback expliciet koppelen aan externe verantwoording, zoals voorbereiding op een doorlichting. Dit type gebruik impliceert dat de waarde van de schoolfeedback mede bepaald wordt door externe legitimatie en verantwoording. Ook motiverend gebruik werd vastgesteld. Deze bevinding bevestigt daarbij het vijfde gebruikstype van Verhaeghe et al. (2010). Schoolleiders beschrijven hoe feedback wordt ingezet om het schoolteam aan te sporen tot inspanning of verbetering. In sommige gevallen wordt negatieve schoolfeedback door schoolleiders bewust gefilterd of zelfs weerhouden van leraren om demotivatie in het team te vermijden. Een belangrijke nuance is dat dit vooral voorkwam bij schoolleiders die de afgelopen jaren reeds intensief hadden ingezet op kwaliteitsverbetering, maar deze inspanningen onvoldoende weerspiegeld zagen in de schoolfeedback. Ook dit illustreert opnieuw de centrale rol van schoolleiders en hoe hun persoonlijke perceptie en interpretatie het feedbackgebruik van leraren mee beïnvloedt (Goffin et al., 2022; Spillane & Miele, 2007). Daarentegen is het opvallend dat meerdere acties zich op het niveau van professionalisering situeren. Dit wijst net op een benadering van kwaliteitsverbetering, waarbij negatieve schoolfeedback een aanleiding vormt tot versterking van competenties en samenwerking binnen het lerarenteam.

Een laatste actiedomein betreft het voornemen van meerdere schoolleiders en leraren om in te zetten op zowel de digitale vaardigheden van leerlingen als hun houding ten opzichte van de toetsen. Deze bevinding wijst erop dat sommige schoolleiders en leraren de oorzaak van negatieve schoolfeedback deels bij de leerlingen leggen. Verschillende respondenten gaven aan dat leerlingen tijdens de afname moeite hadden met de toetssoftware of het belang van de toets niet inzagen, wat leidde tot een lage motivatie en beperkte inzet. Om dit bij toekomstige afnames te verbeteren, uitten leraren en schoolleiders de intentie om leerlingen beter voor te bereiden door frequenter met laptops te werken en het gesprek aan te gaan over het belang en de doelstelling van de Vlaamse toetsen.

## 5.5 Praktijkimplicaties

De bevindingen uit dit onderzoek reiken waardevolle inzichten aan voor zowel schoolteams als onderwijsbeleid in Vlaanderen. Ten eerste blijkt dat datageletterdheid van zowel leraren als schoolleiders een cruciale voorwaarde is voor effectief datagebruik. Het louter ter beschikking stellen van feedback volstaat niet. Er is nood aan gerichte professionalisering waarin aandacht wordt besteed aan het begrijpen, interpreteren en vertalen van feedback naar de praktijk (Coburn et al., 2009; Gummer & Mandinach, 2015).

Door hierbij niet alleen kennis, maar ook concrete handelingsmogelijkheden aan te reiken, wordt de kloof tussen inzicht en praktijk verkleind.

Ten tweede moet worden ingezet op meer eigenaarschap bij leraren. Wanneer zij vanaf het begin actief betrokken worden bij het verkennen, interpreteren en operationaliseren van de schoolfeedback, vergoot dit de kans op meer betrokkenheid en zelfs verbeterde leerlingprestaties (Poortman & Schildkamp, 2016). Dit vraagt om gedeelde besluitvorming en ruimte voor dialoog in teamverband. Poortman en Schildkamp (2016) tonen bovendien aan dat dergelijke teamgerichte aanpakken niet alleen de datageletterdheid van alle betrokkenen versterken, maar ook leiden tot een diepere interpretatie en effectiever gebruik van data. Dit onderzoek maakt duidelijk dat schoolleiders hier een grote rol in spelen. Hoewel zij een sturende en faciliterende rol hebben bij feedbackgebruik op school, is waakzaamheid geboden voor te veel centralisering. Ondersteuning op maat, bijvoorbeeld via nascholing, begeleidingsdiensten of externe coaching, kan schoolleiders helpen om feedbackgebruik door leraren te coördineren zonder het te domineren.

Tot slot blijkt dat de inhoud en timing van de schoolfeedback een belangrijke impact heeft op de bruikbaarheid ervan. Leraren vragen in de eerste plaats om duidelijke, actuele en handelingsgerichte informatie op leerling- en klasniveau. Zowel leraren als schoolleiders geven aan nood te hebben aan een duidelijke koppeling met leerdoelen, transparantie over de inhoud van de toetsen en mogelijkheden tot longitudinale opvolging. Volgens hen zou dit de relevantie en bruikbaarheid van het feedbackdashboard aanzienlijk verhogen (Laurijssen & Aesaert, 2022; Van Gasse et al., 2015).

Kortom, deze praktijkimplicaties onderstrepen het belang van een gezamenlijke verantwoordelijkheid: het benutten van de schoolfeedback vraagt een gedeelde inspanning van leraren, schoolleiders en externe begeleidingsdiensten. Alleen dan kan feedback uitgroeien tot een krachtig instrument voor schoolontwikkeling en betere leerresultaten.

## 5.6 Beperkingen en suggesties voor toekomstig onderzoek

Ondanks de theoretische en praktische bijdragen van deze studie, moeten ook enkele beperkingen in acht worden genomen. Een belangrijke sterkte van deze studie is de grootte van de dataset: er werden 24 respondenten bevraagd, gelijk verdeeld over zowel het basis- als het secundair onderwijs (zie tabel 1). Bovendien werd bewust gekozen voor een tweeledig perspectief, waarbij zowel schoolleiders als leraren aan bod kwamen. Er werd een diversiteit aan scholen met uiteenlopende leerlingpopulaties meegenomen, wat de rijkheid van de data ten goede kwam. Daartegenover staat de beperking dat het, door de kwalitatieve aard van het onderzoek, niet mogelijk is om de resultaten te generaliseren naar alle Vlaamse scholen. Het feedbackgebruik in de interviews werd uitgelokt door expliciete bevraging, waardoor onduidelijk blijft in welke mate de schoolfeedback spontaan een plaats krijgt binnen het schoolbeleid of de klaspraktijk. Toekomstig onderzoek kan zich daarom richten op feedbackgebruik in meer authentieke contexten, bijvoorbeeld via observaties of praktijkgerichte casestudies.

Een tweede sterkte betreft de interviews die werden afgenomen door twee onderzoekers. Ook de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid werd nagegaan, wat bijdroeg aan verhoogde kwaliteit van de analyse. Hierdoor werd de kans op subjectieve interpretatie aanzienlijk verkleind. Tegelijkertijd vormt de digitale afname bij het merendeel van de interviews een methodologische beperking. Online interviews bemoeilijken het inschatten van non-verbale communicatie en het inspelen op subtiele signalen van de respondent (Mortelmans, 2007), wat mogelijk invloed heeft gehad op de diepgang van de gesprekken. Vervolgonderzoek kan hierop inspelen door bij voorkeur face-to-face interviews af te nemen of triangulatie met observaties in te bouwen.

Een derde beperking is de korte tijdsspanne tussen ontvangst van de schoolfeedback en het moment van de interviews. Respondenten konden enkel terugblikken op eerste indrukken en reacties en het was te vroeg om structurele veranderingen of langetermijneffecten in kaart te brengen. Om zicht te krijgen op hoe schoolfeedback een plaats krijgt in scholen, is het aangewezen om dit opnieuw te onderzoeken wanneer de Vlaamse toetsen enkele jaren in gebruik zijn. Men kan vervolgonderzoek ook longitudinaal opzetten. Zo kan onderzocht worden hoe interpretaties, toepassingen en effecten van feedback zich doorheen de tijd ontwikkelen.

Toekomstig onderzoek kan zich ook richten op schoolfactoren die datagebruik al dan niet faciliteren. Leiderschap en mogelijkheden tot professionalisering spelen vermoedelijk een cruciale rol. Door deze factoren dieper te analyseren, kan het inzicht in succesvolle randvoorwaarden worden verdiept en kunnen scholen gerichter ondersteund worden in hun traject naar datagedreven onderwijsverbetering.

Concluderend biedt dit onderzoek een rijk en genuanceerd inzicht in hoe Vlaamse scholen omgaan met de eerste schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen. Door de feedbackgebruikcyclus centraal te stellen en deze te analyseren vanuit zowel leraren- als schoolleidersperspectief, worden drempels blootgelegd en handvatten aangereikt voor succesvol feedbackgebruik. De resultaten onderstrepen dat het potentieel van schoolfeedback pas ten volle benut wordt wanneer leraren, schoolleiders én begeleiders samenwerken in een context van gedeelde besluitvorming, transparantie en professionele ondersteuning. Zo levert dit onderzoek een inhoudelijke bijdrage aan de kennis over feedbackgebruik en reikt het concrete aanbevelingen aan voor duurzame schoolontwikkeling.

## 6 Referentielijst

- Bertrand, M. & Marsh, J. (2015). Teachers' Sensemaking of Data and Implications for Equity. *American Educational Research Journal*. doi:10.3102/0002831215599251
- Bishop, J. H., & Wößmann, L. (2004). Institutional effects in a simple model of educational production. *Education Economics*, 12(1), 17–38. <https://doi.org/10.1080/0964529042000193934>
- Blanc, S., Christman, J., Liu, R., Mitchell, C., Travers, E., & Bulkley, K. (2010). Learning to learn from data: benchmarks and instructional communities. *Peabody Journal of Education*, 85(2), 205-225. doi:10.1080/01619561003688688
- Bosker, R. (2012). De toegevoegde waarde van een school: Begripsbepaling, meting en causale attributie. *Om De Kwaliteit Van Het Onderwijs*, 93–104.
- Breiter, A. & Light, D. (2006). Data for School Improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. *IEEE Educational Technology & Society*. 9. 206-217.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). The social life of information. Boston, MA: *Harvard Business School Press*
- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on Data Use: A Framework and Analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(4), 173–206. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>
- Coburn, C. E., Honig, M. I., & Stein, M. K. (2009). What's the evidence on districts' use of evidence? In J. D. Bransford, D. J. Stipek, N. J. Vye, L. M. Gomez, & D. Lam (Eds.), *The role of research in educational improvement* (pp. 67–87). *Harvard Education Press*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Datnow, A., & Park, V. (2018). Opening or closing doors for students? Equity and data use in schools. *Journal of Educational Change*, 19(2), 131–152. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9323-6>
- Farley-Ripple, E. N., Jennings, A. S., & Buttram, J. (2019). Toward a framework for classifying teachers' use of assessment data. *AERA Open*, 5(4). <https://doi.org/10.1177/2332858419883571>
- Gipps, C. (1994). Developments in Educational Assessment: What makes a good test? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1(3), 283–292. <https://doi.org/10.1080/0969594940010304>
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 18(8), 519–521. <https://doi.org/10.1037/h0049294>
- Goffin, E., Janssen, R., & Vanhoof, J. (2022). Teachers' and school leaders' sensemaking of formal achievement data: A conceptual review. *Review of Education*, 10(1))
- Gummer, E. & Mandinach, E. (2015). Building a Conceptual Framework for Data Literacy. *Teachers College Record*. 117. 1-22. [10.1177/016146811511700401](https://doi.org/10.1177/016146811511700401).
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Klein, S. P. (2002). Making sense of Test-Based accountability in education.
- Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S. S., Mandinach, E. B., Supovitz, J. A., and Wayman, J. C. (2009). Using student achievement data to support instructional decision making. *Washington, DC: What Works Clearinghouse*, U.S. Department of Education.
- Harris, L. (2011). Secondary Teachers' Conceptions of Student Engagement: Engagement in Learning or in Schooling? *Teaching and Teacher Education* - 27. 376-386. doi:10.1016/j.tate.2010.09.006.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hollingsworth, H., Heard, J., & Weldon, P. R. (2019). Communicating Student Learning Progress: A Review of Student Reporting in Australia. *Australian Council for Educational Research*.
- Hoy, W.K. and Miskel, C.G. (2001). Educational Administration, Theory, Research and Practices. *6th Edition*, McGraw-Hill, New York.
- Janssens, F. & Rekers-Mombarg, L. & Lacor, E. (2014). Leerwinst en Toegevoegde Waarde in het Primair Onderwijs. doi:10.13140/2.1.2575.4563.
- Johnson, B. R. 1998. "Toward a Theoretical Model of Evaluation Utilization." *Evaluation and Program Planning* 21 (1): 93–110. [https://doi.org/10.1016/S0149-7189\(97\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0149-7189(97)00048-7).

- Kelly, A. (2001). Benchmarking for School Improvement: A Practical guide for comparing and achieving effectiveness.
- Landis, J.R. and Koch, G.G. (1977) An Application of Hierarchical Kappa-Type Statistics in the Assessment of Majority Agreement among Multiple Observers. *Biometrics*, 33, 363-374. <https://doi.org/10.2307/2529786>
- Laurijssen, I. & Aesaert, K. (2022). Leerprestaties en leerwinst. Gent: *Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs*. Ref.: SCTO/2022.G/2/2.
- Leckie, G., & Goldstein, H. (2019). The importance of adjusting for pupil background in school value-added models: A study of Progress 8 and school accountability in England. *British Educational Research Journal*, 45(3), 518–537. <https://doi.org/10.1002/berj.3511>
- Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100842. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- Mandinach, E. B., Honey, M., Light, D., & Brunner, C. (2008). A conceptual framework for data-driven decision making. *Data-driven school improvement: Linking data and learning* (pp. 13e31). Teachers College Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. Third Edition. *Sage Publications*.
- Molenberghs, G., van Put, Y., Goffin, E., De Maeyer, S., Vanhoof, J. (2024). Trends in feedbackgebruik uit centrale toetsen. Survey-onderzoek bij schoolleiders en leraren. *Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs*.
- Mortelmans, D. (2007). Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden (1e ed.): Leuven : Acco.
- Neumann, M., Trautwein, U. & Nagy, G. (2011). Do central examinations lead to greater grading comparability? A study of frame-of-reference effects on the University entrance qualification in Germany. *Studies in Educational Evaluation*. 37. 206-217. doi:10.1016/j.stueduc.2012.02.002.
- Penninckx, M., Vanhoof, J., Quintelier, A., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2017). Zicht op leerwinst: scenario's voor gestandariseerde toetsen (1 ed.): *Acco Uitgeverij*.
- Poortman, C. & Schildkamp, K. (2016). Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*. doi:10.1016/j.tate.2016.06.010.
- Prenger, R. & Schildkamp, K. (2018). Data-based decision making for teacher and student learning: a psychological perspective on the role of the teacher. *Educational Psychology*. 38. 1-19. doi:10.1080/01443410.2018.1426834.
- Rossi, P., Lipsey, M., & Freeman, H. (2004). Assessing and Monitoring Program Process. In *Evaluation: A Systematic Approach* (pp. 169-201). *Beverly Hills: Sage Publications*.
- Rouw, R. et al. (2016), "United in Diversity: A Complexity Perspective on the Role of Attainment Targets in Quality Assurance in Flanders", *OECD Education Working Papers*, No. 139, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jlr8ftvqs1-en>.
- Schildkamp, K. (2007). The Utilisation of a Self-Evaluation Instrument for Primary Education. Enschede: *Print Partners Ipskamp*.
- Schildkamp, K. & Ehren, M.C.M.. (2013). From "Intuition"- to "Data"-based Decision Making in Dutch Secondary Schools?. doi:10.1007/978-94-007-4816-3\_4
- Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*. 26. 482-496. doi:10.1016/j.tate.2009.06.007.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Schildkamp, K., & Poortman, C. (2015). Factors Influencing the Functioning of Data Teams. *Teachers College Record*, 117(4), 1-42. <https://doi.org/10.1177/016146811511700403>
- Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2016). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242–258. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1256901>
- SCTO (2022). Toetsen voor onderwijsontwikkeling. Krachtlijnen voor de Vlaamse toetsen. *Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs*.

- Spillane, J. (2012). Data in Practice: Conceptualizing the Data-Based Decision-Making Phenomena. *American Journal of Education*. 118. 113-141. doi:10.1086/663283.
- Spillane, J. P., & Miele, D. B. (2007). Evidence in practice: A framing of the terrain. Evidence and decision making: *106th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 1 (pp. 46–73).
- Timperley, H. (2009). Using assessment data for improving teaching practice. *Research Conference 2009*.
- van der Kleij, F. M., Adie, L. E., and Cumming, J. J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *Int. J. Educ. Res.* 98, 303–323. doi:10.1016/j.ijer.2019.09.005
- Van Gasse, R., Vanhoof, J., Mahieu, P., & Van Petegem, P. (2015). Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten.
- Vanhoof, J. (2007). Zelfevaluatie binnenstebuiten. Een onderzoek naar het verloop en de kwaliteit van zelfevaluatie in scholen. Mechelen: Plantyn.
- Vanhoof, J., Mahieu, P., & Van Petegem, P. (2009). Geïnformeerde schoolontwikkeling: van een nieuw gegeven naar een beleidsinstrument. *Kwaliteitszorg in het onderwijs* (22), 17-51.
- Vanlommel, Kristin & Vanhoof, Jan & Van Petegem, Peter. (2016). Data use by teachers: the impact of motivation, decision-making style, supportive relationships and reflective capacity. *Educational Studies*. 42. 1-18. doi:10.1080/03055698.2016.1148582.
- Verhaeghe, Goedele & Vanhoof, Jan & Valcke, Martin & Van Petegem, Peter. (2010). Using school performance feedback: Perceptions of primary school principals. *School Effectiveness and School Improvement*. 21. 167-188. doi:10.1080/09243450903396005.
- Visscher, A. J. (2002). A framework for studying school performance feedback systems. *School improvement through performance feedback* (pp. 41-71).
- Visscher, A., & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: Conceptualisation, analysis, and reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 321-349
- Weick, K., Sutcliffe, K. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*. 16. 409-421. doi:10.1287/orsc1050.0133.
- Yin, R. K. (2016). Qualitative research from start to finish, 2nd ed. *New York: The Guildford Press*.



## 7 Bijlagen

### Bijlage 1: Interviewleidraad

| INTRO       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | T  |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Achtergrond | Naam, leeftijd, geslacht, functie, ervaring op de school, ervaring in onderwijs, opleidingsniveau                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |    |
| Introductie | <p>Onlangs nam jouw school deel aan de centrale toetsen. De verwachting is dat scholen op basis van de ontvangen (school)feedback tot nog beter geïnformeerde beslissingen kunnen komen. Dit interview, dat we voeren in opdracht van het Steunpunt voor Centrale Toetsen, wil dan ook nagaan of deze verwachting gerealiseerd kan worden. Inzicht hierin kan nodige optimalisaties aan de oppervlakte brengen en bijkomende randvoorwaarden aan het licht brengen.</p> <p>Aangezien je schoolleider/leerkracht Nederlands/4<sup>de</sup> leerjaar bent, ben je rechtstreeks betrokken (geweest) met het systeem van de Vlaamse toetsen en bijgevolg een bevoorrechte gesprekspartner. Ik wil je nu alvast van harte bedanken voor jouw medewerking aan het interview dat maximaal 45 minuten zal duren. Er zijn geen foute antwoorden; je antwoordt volledig naar eigen mening en ervaring. [Nadat op een systematische manier de vragen voor het onderzoek behandeld zijn, wil ik – indien gewenst – graag tijd maken voor een openhartig gesprek over de Vlaamse toetsen (en eventueel over de toetsresultaten van jouw school).]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heb je het informatie- en toestemmingsformulier goed ontvangen?</li> </ul> <p>Alle informatie uit dit interview zal strikt vertrouwelijk behandeld worden en jouw anonimiteit is zeker gewaarborgd. Voor een optimale dataverwerking, zou ik het gesprek wel graag opnemen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Is dat goed voor jou?</li> <li>• Heb je nog bijkomende vragen of bedenkingen?</li> </ul> | 2' |

| KERN 1: Feedbackgebruikcyclus |                                                                                                                                                                                                                                                                         |    |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Overgang                      | We focussen in dit interview op het gebruik van <b>de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen die</b> jullie eind september ontvangen hebben. Op het einde van dit interview koppel ik ook nog even terug naar het gebruik van de feedback op leerlingenniveau.           |    |
| Kernvragen:                   | Eind september was de schoolfeedback uit de Vlaamse toetsen ook voor jullie school beschikbaar. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heb jij de feedback (goed) ontvangen?</li> </ul>                                                                               | 1' |
| <u>Voorbereiding</u>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Had je je op een manier voorbereid op deze feedback? Zo ja, welke acties had je dan ondernomen?</li> <li>• Had je op voorhand verwachtingen uitgesproken over de toetsresultaten? Met wie heb je die dan besproken?</li> </ul> | 2' |
| <u>Proces van FBG</u>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heb je de toetsresultaten van jouw school al (goed) kunnen bekijken? <i>[Indien 'nee':</i></li> <li>• <i>Hoe komt het dat je er nog niet bent toegekomen om de schoolfeedback te bekijken?</i></li> </ul>                      | 3' |



|                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Welke drempels ervaar je om de schoolfeedback te kunnen bekijken?</i></li> <li>• <i>Wat zou jou kunnen helpen om hier toch toe te komen?</i></li> <li>• <i>Kan je kort schetsen welke stappen je de komende maanden nog in gedachten hebt met betrekking tot het gebruik van de schoolfeedback?]</i></li> </ul> <p>Hoe ben je met deze schoolfeedback aan de slag gegaan? Kan je m.a.w. het proces/de stappen eens beschrijven die je vanaf het moment van het ontvangen van deze schoolfeedback tot nu hebt doorlopen (en waar jij bij betrokken was)?</p>                                                                                                                                                                                                                                             |    |
| <u>Raadplegen, verkennen en overleggen Informatie</u>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welke informatie uit het schoolfeedbackrapport heb je/werd gedeeld?</li> <li>• Waarom deze (specifieke) informatie?</li> <li>• Waarom de overige informatie niet?</li> <li>• algemeen rapport met vergelijkingsbasis Vlaanderen</li> <li>• algemeen rapport met vergelijkingsbasis referentieschool</li> <li>• verdeling vaardigheidsniveaus voor jouw school per onderdeel</li> <li>• uitleg per vaardigheidsniveau</li> <li>• bereiken van de eindtermen</li> <li>• Met wie werd de feedback gedeeld?</li> <li>• Waarom deze personen?</li> <li>• Hoe heb je/werd de feedback gedeeld?</li> </ul> <p>Werd de informatie die gedeeld werd ook besproken? (Waarom, waarom niet?; Werd andere informatie besproken? Welke?)</p> <p>Met wie heb je/werd de feedback besproken? (Waarom met deze mensen?)</p> | 3' |
| <u>Interpreteren</u><br>(=Wat betekenen de toetsresultaten voor jou/de school?) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Strookten de toetsresultaten van jouw school met jouw verwachtingen?</li> <li>• Kan je toelichten wat de toetsresultaten van jouw school voor jou betekenen? Hoe ben je tot die interpretatie gekomen? Wie betrok je nog om te begrijpen wat deze toetsresultaten voor jouw school betekenen?</li> <li>• Interpreteerden alle betrokkenen deze toetsresultaten op dezelfde manier? Indien niet, hoe komt dat volgens jou?</li> <li>•</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 3' |
| <u>Verklaringen vinden</u>                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kon je ook al tijd vinden om mogelijke verklaringen te vinden voor de toetsresultaten van jouw school?</li> <li>• Hoe ben je hierbij te werk gegaan?</li> </ul> <p><i>[Indien deze stap nog niet doorlopen werd:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hoe komt het dat je nog niet bent toegekomen aan het verklaren van de schoolfeedback?</i></li> <li>• <i>Welke drempels ervaar je om tot verklaringen voor de toetsresultaten over te gaan?</i></li> <li>• <i>Wat zou jou kunnen helpen om deze stap toch te kunnen nemen?</i></li> <li>• <i>Kan je kort schetsen welke stappen je de komende maanden nog in gedachten hebt met betrekking tot het gebruik van de schoolfeedback?]</i></li> </ul>                                                                                      | 3' |
| <u>Actie(s) ontwikkelen en implementeren</u><br><u>Typen gebruik</u>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welke uitdagingen brengen deze vaststellingen met zich mee?</li> <li>• Wat doe jij met die informatie/verklaringen?</li> <li>• Welke (concrete) acties koppelde je aan deze vaststellingen o.b.v. de toetsresultaten?</li> <li>• Wat wil je met deze acties bereiken?</li> <li>• Zijn deze acties op deze moment al in werking/ingevoerd?</li> </ul> <p><i>[indien deze stap nog niet doorlopen werd:</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 3' |

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |      |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Hoe komt het dat je nog niet bent toegekomen aan het ontwikkelen/implementeren van mogelijke vervolgacties o.b.v. de schoolfeedback?</i></li> <li><i>Welke drempels ervaar je om (verbeter)acties voorop te stellen/te implementeren?</i></li> <li><i>Wat zou jou kunnen helpen om deze stap toch te kunnen nemen?</i></li> <li><i>Kan je kort schetsen welke stappen je de komende maanden nog in gedachten hebt met betrekking tot het gebruik van de schoolfeedback?]</i></li> </ul> |      |
| <u>Acties evalueren</u> | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Hoe verlopen deze acties?</i></li> <li><i>Merk je (al) veranderingen op in functie van jouw beoogde doel(en)? Op welke manier stellen je dit vast?</i></li> <li><i>Kan je kort schetsen welke vervolgstappen je de komende maanden nog in gedachten hebt?</i></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                | (3') |

| KERN 2: Verwacht gebruik van schoolfeedback          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Overgang                                             | Daarnaast willen we ook nog even vooruitblikken op langere termijn.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |    |
| Kernvragen:<br><u>Typen gebruik</u><br><u>Doelen</u> | <ul style="list-style-type: none"> <li>In welke (concrete) situaties ben je van plan om jullie resultaten van het schoolfeedbackrapport te gebruiken/in te zetten?</li> <li>Voor welke redenen verwachten jullie (in de toekomst) nog met de feedback uit de Vlaamse toetsen aan de slag te gaan?</li> <li>Waarom wil je de resultaten in deze situaties inzetten?</li> <li>Wat wil je hier telkens mee bereiken?</li> </ul> <p><i>[indien een niveau nog niet werd vermeld:<br/>Hebben jullie, o.b.v. de resultaten in het schoolfeedbackrapport, ook doelen voor ogen op:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>leerlingenniveau?</i></li> <li><i>lerarenniveau?</i></li> <li><i>schoolniveau?]</i></li> </ul> | 3' |

| OUTRO     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |    |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Slotvraag | Met dit interview wilden we meer inzicht krijgen in de mate waarin de feedback uit de Vlaamse toetsen kan bijdragen om tot nog beter geïnformeerde beslissingen te komen. Zijn er hieromtrent zaken die volgens u niet aan bod zijn gekomen? Is er nog iets dat u hieromtrent wil vragen over vertellen? | 1' |
| Afronding | Dan wil ik je nogmaals van harte bedanken voor dit interview en wens ik je verder nog het allerbeste toe!                                                                                                                                                                                                |    |

## Bijlage 2: Codeboom

| Name                         | Files     | References |
|------------------------------|-----------|------------|
| <b>Feedbackgebruikcyclus</b> | <b>24</b> | <b>237</b> |
| • 1) Raadplegen              | 24        | 38         |
| ○ Drempels                   | 11        | 14         |
| ○ JA                         | 21        | 21         |
| ○ NEE                        | 3         | 3          |
| • 2) Verkennen en overleggen | 24        | 44         |
| ○ Drempels                   | 13        | 20         |
| ○ JA                         | 17        | 17         |
| ○ NEE                        | 7         | 7          |
| • 3) Interpreteren           | 24        | 34         |
| ○ Drempels                   | 8         | 10         |
| ○ JA                         | 17        | 17         |
| ○ NEE                        | 7         | 7          |
| • 4) Verklaringen vinden     | 24        | 36         |
| ○ Drempels                   | 9         | 12         |
| ○ JA                         | 14        | 14         |
| ○ NEE                        | 10        | 10         |
| • 5) Actie(s) ontwikkelen    | 24        | 35         |
| ○ Drempels                   | 9         | 11         |
| ○ JA                         | 6         | 6          |
| ○ NEE                        | 18        | 18         |
| • 6) Actie(s) implementeren  | 24        | 25         |
| ○ Drempels                   | 1         | 1          |
| ○ JA                         | 4         | 4          |
| ○ NEE                        | 20        | 20         |
| • 7) Actie(s) evalueren      | 24        | 25         |

|                                                       |           |           |
|-------------------------------------------------------|-----------|-----------|
| ○ Drempels                                            | 1         | 1         |
| ○ JA                                                  | 0         | 0         |
| ○ NEE                                                 | 24        | 24        |
| <b>Referentiekaders bij feedbackinterpretatie</b>     | <b>23</b> | <b>47</b> |
| • Criteriumgericht                                    | 10        | 13        |
| • Normgericht                                         | 14        | 19        |
| • Zelfgericht                                         | 13        | 15        |
| <b>Acties o.b.v. schoolfeedback</b>                   | <b>23</b> | <b>77</b> |
| • Curriculumontwerp                                   | 13        | 29        |
| ○ Planning en uitvoering                              | 12        | 18        |
| ○ Reflectie                                           | 7         | 11        |
| • Externe professionalisering                         | 2         | 3         |
| • Keuzes onderbouwen                                  | 15        | 23        |
| ○ Extern                                              | 7         | 7         |
| ○ Intern                                              | 13        | 16        |
| • Motiveren                                           | 8         | 11        |
| • Toetsvaardigheden en -houding leerlingen verbeteren | 8         | 11        |