

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie

Feedback voor Schoolfeedback

Kwalitatief onderzoek naar het gebruik van schoolfeedback bij
schoolleiders

Masterproef aangeboden tot
het verkrijgen van de graad
van Master in de
Pedagogische Wetenschappen
Door

Marloes Menten
Griet Vanwynsberghe

promotor: Prof. dr. S. Gielen

2013

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie

Feedback voor Schoolfeedback

Kwalitatief onderzoek naar het gebruik van schoolfeedback bij
schoolleiders

Masterproef aangeboden tot
het verkrijgen van de graad
van Master in de
Pedagogische Wetenschappen
Door

Marloes Menten
Griet Vanwynsberghe

promotor: Prof. dr. S. Gielen

2013

Marloes, Menten en Griet, Vanwynsberghe, Feedback voor Schoolfeedback. Kwalitatief onderzoek naar het gebruik van schoolfeedback bij schoolleiders.

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Master in de Pedagogische Wetenschappen

Examenperiode: juni 2013

Promotor: Prof. dr. Sarah Gielen

De laatste jaren wordt het onderwijs gekenmerkt door een groeiende nood aan zelfevaluatie. Dit is het gevolg van een faciliterende en terugtrekkende overheid waarbij scholen enerzijds steeds meer autonomie toebedeeld krijgen en anderzijds verantwoordelijk worden gesteld voor de kwaliteit van hun onderwijs. Schoolfeedback is één van de instrumenten die scholen hierbij ondersteunt. Dit Vlaams systeem is opgestart in 2006, en heeft als doel scholen informatie aan te bieden over de prestaties van hun leerlingen op toetsen in de leerdomeinen Nederlands en wiskunde. Hierbij worden de achtergrondgegevens van de leerlingen in rekening gebracht. Uit eerdere studies omtrent het systeem van schoolfeedback bleek dat scholen het moeilijk hadden om deze feedbackrapporten correct te interpreteren en om er mee aan de slag te gaan omwille van onder andere onvoldoende datageletterdheid bij de gebruikers of een gebrek aan ondersteuning. Ondertussen werd er verder gesleuteld aan de rapporten en werd er ook gezocht naar manieren om scholen te begeleiden in het gebruik van deze rapporten in hun kwaliteitszorg. In deze masterproef wordt daarom opnieuw het gebruik van schoolfeedback in kaart gebracht en wordt op zoek gegaan naar huidige moeilijkheden. Daarbij worden ook suggesties ter verbetering van het schoolfeedbacksysteem gezocht.

In het eerste hoofdstuk wordt de context van schoolfeedback geschetst. Hierbij wordt schoolfeedback gesitueerd in een breder kader van zelfevaluatie-instrumenten. In het tweede hoofdstuk wordt voornamelijk ingegaan op het model van Verhaeghe (2011) over schoolfeedbackgebruik. Dit model vormde de basis voor dit onderzoek en wordt kritisch onder de loep genomen. Het tweede hoofdstuk wordt beëindigd met de onderzoeksinteresse van deze masterproef. De methodologie wordt weergegeven in hoofdstuk 3. Er werd gebruik gemaakt van een empirisch kwalitatieve benadering omdat er een antwoord gezocht werd op volgende onderzoeksvragen: (1) Hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback en hoe verschillen zij daarin onderling? En (2) Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback?

In hoofdstuk 4 komen de resultaten aan bod, er wordt in de horizontale analyse een vergelijking gemaakt over de schoolleiders heen. Tot slot, in het vijfde hoofdstuk, wordt er aandacht besteed aan de mogelijkheden en grenzen van het onderzoek en worden mogelijke pistes voor verder onderzoek verkend.

Woord van dank

Aan het begin van vorig academiejaar kozen wij, afzonderlijk van elkaar, het onderwerp van deze masterproef. Als onbekenden voor elkaar begonnen we vol enthousiasme aan dit 2-jarige, intensieve onderzoek. We hebben samen heel wat tijd doorgebracht onderweg naar de scholen, op elkaars kot of in de bib. Af en toe was het lastig en moesten we doorbijten, andere momenten konden we bergen werk verzetten. We hebben hieruit heel veel bijgeleerd. We zijn dan ook trots op het uiteindelijke resultaat! Deze masterproef is wat hij is door de samenwerking, door het in interactie gaan met elkaar en door het verder werken op elkaars ideeën.

Deze masterproef is mede tot stand gekomen door de medewerking van een aantal personen. Eerst en vooral denken we hierbij aan onze promotor, Prof. dr. Sarah Gielen. Ondanks dat wij af en toe -letterlijk- van op afstand contact hadden met u, konden wij steeds bij u terecht. Wij willen u dan ook van harte bedanken voor de samenwerking, voor uw constructieve feedback, uw kritische blik en uw enthousiaste aanmoediging. Dr. Jean Pierre Verhaeghe, bedankt voor het aanleveren van de interessante literatuur en informatie. Ook Barbara Belfi en Charlotte Struyve verdienen onze dank. Pas in respectievelijk januari en maart 2013 zijn jullie betrokken geworden bij onze masterproef en toch leerden wij heel veel van jullie raad en feedback. Bedankt voor alle tijd en energie die jullie in deze masterproef staken. Ook Jorrit Behets, dankjewel voor al je antwoorden op onze praktische vragen omtrent het schoolfeedbacksysteem. Tenslotte gaat onze dank ook uit naar alle deelnemende schoolleiders in dit onderzoek. Zonder hun input was deze masterproef niet mogelijk geweest.

Ik, Griet, wil graag mijn ouders en zussen bedanken, voor jullie onvoorwaardelijke steun en vertrouwen in mij, de afgelopen 22,5 jaar. Dankjewel voor de geïnteresseerde vragen, het luisterend oor en de duwtjes in de rug! Tot slot ook dankjewel Piet, voor de schouderklopjes in drukke tijden en de afleiding en ontspanning tussendoor, omdat je er altijd bent voor mij!

Ik, Marloes, bedank tevens mijn ouders en grootouders. Voor alle goede zorgen, om zoveel rekening met me te houden, jullie geduld en de kansen die jullie me gaven. Ook Sandro bedank ik met heel mijn hart. In het bijzonder voor je begrip, je enthousiasme en je aanmoedigingen.

Marloes & Griet

Toelichting aanpak en eigen inbreng

Deze masterproef kwam tot stand in een samenwerking tussen twee studenten. Hieronder lichten we toe hoe er te werk werd gegaan.

Deze masterproef is een vervolgonderzoek van het recente doctoraatsonderzoek van Verhaeghe (2011). Tijdens de eerste maanden werd heel wat literatuur over het onderwerp doorgelezen. Deze literatuur werd verkregen via onze promotor, Prof. dr. Sarah Gielen, maar ook via dr. Jean Pierre Verhaeghe, de coördinator van het Centrum voor Schoolfeedback. Daarnaast werd extra literatuur gehaald uit het onderzoek van Verhaeghe (2011) en gingen wij zelf op zoek naar literatuur op online databanken en in de bibliotheek.

Onze promotor bezorgde ons de steekproef van deelnemende scholen voor dit onderzoek. Deze steekproef bestond uit 13 scholen. Wij hebben een eerste contact gemaakt met de scholen. 11 scholen waren bereid om deel te nemen aan ons onderzoek. De interviewleidraden hebben wij zelf opgesteld op basis van de literatuur, waarna deze gecontroleerd en geoptimaliseerd werden door onze promotor. De interviews werden door ons -soms met twee, soms individueel- afgenomen, getranscribeerd en verwerkt. De analyses van de interviews deden we individueel met het softwareprogramma NVivo, na het gezamenlijk opstellen van een codeerschema. Na het doorlopen van een analyse vergeleken we de resultaten en discussieerden we tot een consensus bereikt werd.

De uiteindelijke tekst kwam tot stand op telkens dezelfde wijze. De verschillende te schrijven onderdelen werden onder ons verdeeld. Vooraf dachten we samen na over de inhoud. Individueel werkten we dit onderdeel uit. Daarna kwamen we opnieuw samen en werkten we verder op basis van de eerste geschreven versie. Na het optimaliseren van een onderdeel lazen we dit opnieuw individueel na en corrigeerden we. Op die manier kwamen we tot een uiteindelijke versie. Deze versie stuurden we door naar onze begeleiders, waarop we feedback kregen. Dit proces van feedback krijgen en opnieuw verwerken doorliepen we verschillende keren. Zo kwam onze uiteindelijke masterproef tot stand.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	1
Lijst met tabellen	5
Lijst met figuren.....	5
Inleiding	6
Hoofdstuk 1: Situering van schoolfeedback	8
1. Evaluatie-instrumenten op internationaal niveau	9
2. Evaluatie-instrumenten op nationaal niveau.....	9
3. Schoolfeedback	13
Hoofdstuk 2: Literatuurstudie	18
1. Het model van Verhaeghe over schoolfeedbackgebruik.....	18
1.1. Beïnvloedende factoren bij het gebruik van schoolfeedback.....	19
1.1.1. Factoren die gerelateerd zijn aan de onderwijscontext.....	19
1.1.2. Factoren die gerelateerd zijn aan de school en gebruikers.....	20
1.1.3. Factoren die gerelateerd zijn aan de kenmerken van het schoolfeedbacksysteem in interactie met de gebruiker	21
1.1.4. Factoren gerelateerd aan de ondersteuning.....	22
1.2. Fasen in het gebruik van schoolfeedback	23
1.3. Types van het gebruik van schoolfeedback.....	24
1.4. Effecten van het gebruik van schoolfeedback	25
1.5. Moeilijkheden bij het gebruik van schoolfeedback	25
1.5.1. Moeilijkheden bij het lezen en bediscussiëren van feedbackrapporten....	25
1.5.2. Moeilijkheden bij het interpreteren van feedbackrapporten	26
1.5.3. Moeilijkheden bij het diagnosticeren van feedbackrapporten en het implementeren van acties	27

1.6. Aanpassingen ten gevolge van doctoraatsonderzoek Verhaeghe	27
2. Onderzoeksinteresse van het huidige onderzoek.....	28
Hoofdstuk 3: Methodologie.....	30
1. Empirisch kwalitatief onderzoek.....	30
2. Onderzoeksprocedure.....	31
2.1. Onderzoeksgroep	31
2.2. Onderzoeksopzet.....	34
2.3. Dataverzameling.....	35
2.4. Data-analyse	38
2.4.1. Transcriptie	38
2.4.2. Coderen.....	38
2.4.3. Verticale en horizontale analyses	39
3. Methodologische verantwoording.....	39
3.1. Betrouwbaarheid.....	39
3.2. Validiteit	40
3.3. Ethische bedenkingen	41
Hoofdstuk 4: Resultaten	43
1. Hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback?	43
1.1. Gepland verloop van het gebruik van schoolfeedback	43
1.2. Feitelijk verloop van het gebruik van schoolfeedback.....	44
1.2.1. Ontvangen	45
1.2.2. Lezen en bediscussiëren	47
1.2.3. Interpreteren en diagnosticeren	49
1.2.4. Acties implementeren	50
1.2.5. Evalueren	53
2. Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback?.....	53

2.1. Opvattingen voor de feitelijke deelname aan schoolfeedback	53
2.2. Evaluatie na de feitelijke deelname aan schoolfeedback	57
2.2.1. Positieve perceptie	57
2.2.2. Negatieve perceptie.....	58
2.2.3. Perceptie over de ondersteuning	63
Hoofdstuk 5: Discussie	65
1. Kritische bespreking van de resultaten	65
1.1. Aanvraag van schoolfeedback	66
1.2. Voornemens en effectief gebruik van schoolfeedback.....	66
1.3. Nood aan ondersteuning.....	67
1.4. Vergelijking met voorgaand onderzoek	69
1.5. Suggesties ter verbetering.....	70
2. Kritische bespreking van het model van Verhaeghe	73
3. Kritische bespreking van de feedbackcultuur	75
4. Kritische reflectie op dit onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek.....	77
4.1. Kritische reflectie op dit onderzoek	77
4.2. Suggesties voor vervolgonderzoek.....	79
5. Algemene conclusie	80
Referenties.....	83
Bijlagen.....	I
Bijlage 1: Interviewleidraad 1	I
Bijlage 2: interviewleidraad 2.....	IV
Bijlage 3: Interviewleidraad 3	IX
Bijlage 4: Codeerschema interview 1.....	XIII
Bijlage 5: Codeerschema interview 2.....	XV
Bijlage 6: Codeerschema interview 3.....	XVII

Bijlage 7: Verticale analyse Appelboom.....	XIX
Bijlage 8: Verticale analyse Ballon	XXVI
Bijlage 9: Verticale analyse Dromedaris.....	XXXI
Bijlage 10: Verticale analyse Egel.....	XXXVII
Bijlage 11: Verticale analyse Fruitschool.....	XLI
Bijlage 12: Verticale analyse Goede Hoop	XLVIII
Bijlage 13: Verticale analyse Heldenschool.....	LIV
Bijlage 14: Verticale analyse Jager	LIX

Lijst met tabellen

Tabel 1.	Samenvatting van de algemene informatie van de deelnemende scholen ...	32
Tabel 2.	Samenvatting van de resultaten van schoolfeedback van de deelnemende scholen	33
Tabel 3.	Overzicht van de dataverzameling	37
Tabel 4.	Overzicht van de deelname aan schoolfeedback	46

Lijst met figuren

<i>Figuur 1.</i>	Het feitelijk gemiddelde van een school in vergelijking met de scholen uit het SiBO-onderzoek (Schoolfeedbackrapport, 2011)	15
<i>Figuur 2.</i>	De toegevoegde waarde van een school in vergelijking met de scholen uit het SiBO-onderzoek (Schoolfeedbackrapport, 2011)	16
<i>Figuur 3.</i>	Conceptueel kader van schoolfeedbackgebruik (Verhaeghe, 2011)	19
<i>Figuur 4.</i>	Aangepast model van schoolfeedbackgebruik	75

Inleiding

De overheid verwacht van scholen in deze veranderende beleidscontext steeds meer verantwoording voor hun gevoerde beleid. Daardoor ervaren scholen meer nood aan instrumenten die ze kunnen gebruiken voor het realiseren van hun interne kwaliteitszorg. Om scholen hierbij te ondersteunen werd schoolfeedback in het leven geroepen. Schoolfeedback biedt scholen informatie aan over de prestaties van hun leerlingen op toetsen, rekening houdende met de achtergrondgegevens van de leerlingen.

Aan de hand van enkele voorgaande studies werd schoolfeedback al eerder geoptimaliseerd. Er werd echter nog niet in kaart gebracht of deze optimalisatie tot een beter gebruik van het instrument heeft geleid. In deze masterproef wordt op een kwalitatieve wijze onderzocht hoe schoolleiders gebruik maken van schoolfeedback en hoe zij hun deelname aan schoolfeedback ervaren. Daarbij wordt op zoek gegaan naar huidige moeilijkheden en suggesties ter verbetering voor schoolfeedback die hieraan tegemoet kunnen komen.

In het eerste hoofdstuk wordt een ruimere maatschappelijke context geschetst van evaluatie-instrumenten in het onderwijs. Hierbij worden nationale en internationale instrumenten toegelicht. Daarna wordt dieper ingegaan op het zelfevaluatie-instrument dat centraal staat in dit onderzoek, schoolfeedback.

In het tweede hoofdstuk wordt de literatuurstudie beschreven. Het model van Verhaeghe (2011) wordt er toegelicht. Daarna wordt dieper ingegaan op moeilijkheden die ervaren worden bij het gebruik van schoolfeedback. Dit hoofdstuk wordt afgerond met de onderzoeksinteresse van deze masterproef.

In hoofdstuk drie wordt de onderzoeksmethodologie geëxpliciteerd. Dit hoofdstuk wordt gestart met het verduidelijken van de onderzoeksmethode en daarna wordt ingegaan op de specifieke onderzoeksprocedure. Tot slot wordt aandacht besteed aan de methodologische verantwoording.

In het vierde hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten weergegeven die een antwoord bieden op de vooropgestelde onderzoeksvragen: (1) Hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback en hoe verschillen zij daarin onderling? (2) Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback?

In het vijfde hoofdstuk volgt tenslotte de discussie. Daarbij worden de onderzoeksresultaten, het schoolfeedbacksysteem en het huidige onderzoek kritisch onder de loep genomen. Daarnaast worden een aantal suggesties ter verbetering van het schoolfeedbacksysteem aangegeven. Het model van Verhaeghe (2011) wordt kritisch besproken, waarbij er aanpassingen gemaakt worden. Deze masterproef wordt afgesloten met een algemene conclusie.

Hoofdstuk 1: Situering van schoolfeedback

Tot voor een aantal jaren stond de overheid in voor de kwaliteitszorg in scholen. Zij nam deze verantwoordelijkheid op zich, wat leidde tot een amalgaam aan regelgevingen en een sterke nadruk op externe evaluatie door de inspectie (Vanhoof, Mahieu, & Van Petegem, 2009; Verhaeghe, Vanhoof, Van Petegem, Verhaeghe, & Van Damme, 2010). Daar is echter verandering in gekomen, de overheid lijkt op een andere manier te sturen dan voorheen. De veranderde relatie tussen de overheid en allerlei systemen (gezin, onderwijs, politiek etc.) wordt in de internationale literatuur getypeerd als een 'sturen van op afstand'. De overheid lijkt zich nu vooral te concentreren op het coördineren en controleren van diverse processen (Struyve, Simons, & Verckens, 2013). Ze is een faciliterende overheid die scholen aanzet om steeds meer zelf te responsabiliseren (Simons & Masschelein, 2007; Verckens, Simons, & Kelchtermans 2009). Scholen krijgen hierdoor meer bewegingsruimte voor het voeren van een eigen beleid, maar worden tegelijkertijd geacht om verantwoordelijkheid te dragen voor de kwaliteit van hun onderwijs en hun beleid te kunnen staven aan de hand van concrete cijfergegevens (De Fraine & Verhaeghe, 2007; Hofman, Dijkstra, & Hofman, 2009; Van Petegem & Vanhoof, 2003).

Een nieuwe vorm van 'sturen' vereist nieuwe instrumenten. Mede hierdoor groeide eind jaren '90 in Westerse landen de trend in het ontwikkelen van 'school performance feedback systems' (Visscher & Coe, 2003). Dit zijn externe informatiesystemen die scholen vertrouwelijke informatie bieden over hun functioneren. Deze informatie moet voor scholen het startpunt zijn om aan zelfevaluatie te doen. Zelfevaluatie-instrumenten zijn de laatste jaren steeds couranter geworden en worden ontwikkeld door universiteiten, overheden, nascholings- en begeleidingscentra, maar ook door scholen zelf (Vanhoof, Schildkamp, & Van Petegem, 2010). Dit leidt ertoe dat prestatiefeedbacksystemen heel gevarieerd zijn, gezien de complexiteit van de soorten feedback, de verschillende contexten en de manieren waarop de feedback voorzien kan worden (Visscher & Coe, 2003). Deze nieuwe trend voltrekt zich zowel internationaal als in Vlaanderen (Verhaeghe, 2011). Hieronder wordt eerst ingegaan op evaluatie-instrumenten op internationaal en nationaal niveau. Daarna wordt het zelfevaluatie-instrument dat in dit onderzoek bestudeerd wordt, namelijk schoolfeedback, verduidelijkt.

1. Evaluatie-instrumenten op internationaal niveau

Over landen heen zijn er verschillende initiatieven terug te vinden die objectieve schoolgegevens verzamelen. PISA, TIMSS en PIRLS zijn voorbeelden van dergelijke initiatieven en verzamelen op systeemniveau prestatiegegevens van leerlingen. De PISA-studies (Program for International Student Assessment) van de Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) zijn internationaal vergelijkende onderzoeken, uitgevoerd in meer dan 70 OECD-landen (OECD, n.d.). Het doel van de PISA-studies is om onderwijssystemen te evalueren aan de hand van driejaarlijkse toetsen bij 15-jarige leerlingen in de domeinen wiskunde, wetenschappen en lezen. Daarnaast worden achtergrondgegevens van de leerlingen verzameld. Naast PISA functioneert ook 'Trends in International Mathematics and Sciences Study' (TIMSS) als een internationaal evaluatiesysteem dat werd ontwikkeld door de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Hierbij worden toetsen in de domeinen wiskunde en wetenschappen afgenomen van leerlingen van het vierde leerjaar lager onderwijs en tweede jaar secundair onderwijs. Naast de TIMSS ontwikkelde het IEA de 'Progress in International Reading Literacy Study' (PIRLS). De PIRLS-studies vergelijken de prestaties van leerlingen in verschillende landen op begrijpend lezen. Er wordt onderzocht hoe goed leerlingen lezen na vier jaar lager onderwijs. Daarnaast biedt PIRLS informatie over de ondersteuning van leerlingen bij het lezen, op school en in de thuissituatie (TIMSS and PIRLS International Study Center & IEA, 2013). Overheden kunnen gebruik maken van de resultaten uit de PISA-, TIMSS- en PIRLS-studies om hun onderwijsbeleid vorm te geven.

Deze objectieve studies passen in de recente trend waarbij feedback en verantwoording steeds belangrijker worden. PISA, TIMSS en PIRLS situeren zich echter op systeemniveau, zij geven namelijk feedback aan overheden en niet aan individuele scholen. Naast deze internationaal vergelijkende initiatieven, worden ook nationale initiatieven georganiseerd.

2. Evaluatie-instrumenten op nationaal niveau

In de internationale context zijn er verschillende landen die werken met een systeem van centrale examens, zoals de Verenigde Staten, Verenigd Koninkrijk en Nederland (Vanhoof & Van Petegem, 2005). Aan het einde van een onderwijsniveau worden centrale examens afgenomen van alle leerlingen. Dit zijn grootschalige metingen van de leereffecten van de leerlingen. Op basis daarvan worden diploma's of getuigschriften toegekend aan

individuele leerlingen (Vandenbroucke, 2005). Aan de hand van deze resultaten kunnen scholen al dan niet in een ranking geplaatst worden. Deze gegevens worden in sommige landen gepubliceerd op het internet of in kranten (Vanhoof & Van Petegem, 2005; Visscher, 2004). In België zijn er geen centrale examens en worden geen 'league tables'¹ opgesteld waarin scholen gerangschikt worden volgens hun prestaties.

Daarnaast zijn er talrijke voorbeelden van zelfevaluatie-instrumenten in andere landen. In Denemarken bijvoorbeeld, wordt sinds 2010 gebruik gemaakt van nationale testen met als doel scholen en leerkrachten feedback aan te leveren over hoe hun leerlingen presteren op bepaalde domeinen. De toetsen zijn computergestuurd en de leerlingen krijgen op niveau gemaakte vragen: op basis van hun voorgaande antwoorden wordt vervolgens een moeilijkere of makkelijkere vraag aangeboden (Shewbridge, Jang, Matthews, & Santiago, 2011). De prestaties van de leerlingen worden vergeleken met nationale gemiddeldes op de toetsen. Deze flexibele data, die een dag na het afnemen van de toetsen al aankomen, zijn bedoeld om gebruikt te worden in de zelfevaluatie van scholen (OECD, 2013).

In Oostenrijk bestaat sinds 2010 een publieke website waarop informatie over de prestaties van alle scholen te vinden is. Er wordt informatie weergegeven over de missie en context van de school, over de achtergrondgegevens van individuele leerlingen en over de prestaties op nationale testen (OECD, 2013).

In Nederland ontwikkelde men 'Zelfevaluatie Basisonderwijs' (ZEBO). ZEBO wil aan de hand van vragenlijsten bij schoolleiders, leerkrachten en leerlingen hun oordelen over het functioneren van de school en hun onderwijs in kaart brengen. In een rapport worden scores op klas- en schoolniveau met nationale gemiddeldes vergeleken (Schildkamp, 2007). Een ander voorbeeld uit Nederland is 'Vensters voor Verantwoording'. Dit is een project van de raad van het voortgezet onderwijs waarbij cijfergegevens over het presteren van scholen op 20 indicatoren worden verzameld in één systeem. Deze indicatoren zijn onder andere slaagpercentages, kenmerken van leerlingen, doorstroom en uitstroom, schoolklimaat en veiligheid. Deze gegevens kunnen door meerdere doelgroepen gebruikt worden: bijvoorbeeld door ouders, scholen en leerlingen. Een aantal gegevens van alle deelnemende scholen zijn publiek toegankelijk op internet. Scholen kunnen hun gegevens eveneens publiceren op hun website, waarbij er dan een overzicht wordt gegeven van bijvoorbeeld de

¹ 'League tables' zijn rangordeningen van scholen op basis van de prestaties van hun leerlingen op de afsluitende centrale examens (Visscher, 2004).

slaagpercentages van de leerlingen. Daarnaast is er nog meer gedetailleerde informatie enkel intern toegankelijk voor de scholen om de kwaliteit van hun onderwijs te verbeteren. Scholen zijn gemotiveerd om hieraan deel te nemen aangezien er zelfs een afspraak is met de Inspectie van het Onderwijs dat scholen die deelnemen en alle indicatoren ingevuld hebben, minder bevestigd zullen worden tijdens een inspectie (Vensters voor Verantwoording, 2011). Dit voorbeeld geeft aan hoe ver feedbacksystemen kunnen evolueren. Hierbij wordt echter de vraag gesteld of het publiek verspreiden van deze gegevens wenselijk is (Van Petegem, Vanhoof, Daems, & Mahieu, 2005). Het in die mate publiek weergeven van prestaties van scholen wordt niet gedaan in Vlaanderen. Er is wel transparantie over de inspectieverslagen. De verslagen die opgemaakt worden bij een doorlichting in scholen kunnen door iedereen online afgehaald worden. Andere zelfevaluatie-instrumenten in Vlaanderen worden voornamelijk gebruikt voor de interne kwaliteitszorg in een school en die gegevens worden niet publiekelijk weergegeven. In zijn beleidsnota van 2004-2009 stelt voormalig minister van Onderwijs Vandenbroucke (2004) dat kwaliteitszorg begint bij de school. Scholen moeten zelf de kwaliteit opstellen, bijsturen en evalueren. De overheid controleert die kwaliteit via de inspectie. Door hun grote maatschappelijke betekenis wordt er van scholen verwacht dat schoolontwikkeling op een systematische wijze gebeurt (Verhaeghe, 2008). Hieronder worden enkele Vlaamse voorbeelden van het verzamelen van feedback aangehaald.

Vanuit de overheid worden peilingen uitgevoerd, hierbij worden toetsen afgenomen bij een representatieve steekproef van scholen en leerlingen. De gecontacteerde scholen kunnen zelf beslissen of ze al dan niet deelnemen. Het doel van de peilingen is om na te gaan in welke mate de eindtermen en ontwikkelingsdoelen bereikt worden. Peilingen geven, net als internationale onderzoeken zoals PISA, in hoofdzaak informatie op systeemniveau. De peilingen zijn specifiek gericht op het Vlaamse curriculum, in tegenstelling tot internationale metingen. In ruil voor hun deelname, krijgen de scholen feedback over de resultaten van hun leerlingen. De scholen kunnen die informatie gebruiken als basis voor reflectie en zelfevaluatie. De peilingen zijn, net zoals centrale examens, grootschalige metingen naar leereffecten bij leerlingen. Bij peilingen worden er echter geen diploma's of getuigschriften uitgereikt om te beslissen over de doorstroming naar het vervolgonderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d. a).

Er werd, vanaf 2007, telkens een parallelversie van een toets voor de peiling ontworpen om tegemoet te komen aan de vraag naar feedback van scholen die niet in de steekproef van de peilingen zitten. Die parallelversie meet hetzelfde als de nationale peilingstoets, maar bestaat uit andere parallelle opgaven (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d. b). De paralleltoetsen worden door de Vlaamse Overheid gezien als instrumenten voor interne kwaliteitszorg van scholen. In tegenstelling tot het Nederlandse voorbeeld, Vensters ter Verantwoording, oordeelt de Onderwijsinspectie in volledige onafhankelijkheid van de paralleltoetsen over de kwaliteit van de school. Het Departement Onderwijs en Vorming geeft het schoolfeedbackrapport van de paralleltoets enkel aan de betrokken school. Meer nog, het departement heeft zelf geen inzage in het rapport en verwijdert het rapport één maand nadat de school het ontvangen heeft (Vlaamse overheid, 2009). Elke school kan deze paralleltoetsen vrijwillig en gratis gebruiken om na te gaan of ze de eindtermen en ontwikkelingsdoelen heeft gerealiseerd op schoolniveau. Indien een school beslist om de paralleltoetsen af te nemen, kan ze ook de verwerking van de resultaten en het schrijven van een feedbackrapport gratis laten uitvoeren (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d. b).

Scholen worden daarnaast vaak vanuit hun onderwijskoepel ondersteund in hun zelfevaluatie. Vanaf 1995 ontwerpt en organiseert de begeleidingsdienst van het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG) een eindtoets voor het zesde leerjaar lager onderwijs. Hierin worden alle leergebieden en domeinen van de basisschool getoetst aan de hand van schriftelijke en praktische proeven. De OVSG-toets wordt gezien als een instrument waarmee de school de onderwijskwaliteit kan bewaken, en levert scholen extra gegevens over hun output en over hun leerlingen. De scholen dienen zelf de resultaten op de toets te analyseren, dit wordt niet gedaan vanuit de begeleidingsdienst. De toets wordt gezien als één element in de algemene beoordeling van de leerlingen op het einde van de basisschool in functie van de oriëntering naar het secundair onderwijs (OVSG, 2013).

Vanuit het Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (VVKBaO), een onderdeel van het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO), wordt er de mogelijkheid geboden aan scholen om interdiocesane proeven af te nemen in het vierde en zesde leerjaar. Deze proeven worden online of op papier afgenomen in de gebieden Nederlands, wiskunde en wereldoriëntatie. De koepel ziet outputcontrole als een element van de

kwaliteitsbewaking waar de school voornamelijk zelf de verantwoordelijkheid voor moet dragen. Aan de hand van de interdiocesane proeven kunnen scholen onder andere nagaan of ze de doelen van de leerplannen behalen (VVKBaO, 2013).

3. Schoolfeedback

Naast deze verschillende Vlaamse initiatieven is er een zelfevaluatie-instrument ontstaan vanuit een samenwerking tussen de KU Leuven, de Universiteit Gent en de Universiteit Antwerpen, namelijk het Schoolfeedbackproject (Vanhoof, Verhaeghe, Van Damme, Van Petegem, & Verhaeghe, 2010). Het Schoolfeedbackproject liep van 1 juni 2006 tot 31 mei 2010. Daarna ontstond het Centrum voor Schoolfeedback en liep het samenwerkingsverband verder.

Het doel van schoolfeedback is scholen ondersteunen bij het ontwikkelen en verbeteren van hun interne kwaliteitszorg (Verhaeghe, 2010). Met schoolfeedback kunnen scholen zien waar ze staan ten opzichte van andere vergelijkbare scholen in Vlaanderen en kunnen ze hun eigen output evalueren. Schoolfeedback is één van de tools die scholen kunnen aanwenden om hun kwaliteitszorg te realiseren, naast bijvoorbeeld onderzoek van de school zelf, reacties van ouders en leerlingen, en rapporten van de inspectie.

Vlaamse scholen kunnen via dit schoolfeedbacksysteem informatie verzamelen over de leerprestaties van hun leerlingen, de vooruitgang die ze maken binnen een leerjaar en de bijdrage aan die leerprestaties waarvoor de school zelf verantwoordelijk is. Hiervoor worden gestandaardiseerde toetsen afgenomen bij de leerlingen. Enkele weken later ontvangen de scholen een feedbackrapport. In het rapport staan geen richtlijnen die onmiddellijk geïmplementeerd kunnen worden in het kwaliteitszorgbeleid. Het rapport geeft aan waar de school sterker of zwakker scoort, maar de school moet hier zelf verdere conclusies uit trekken.

Het schoolfeedbacksysteem geeft op een vertrouwelijke manier respons aan Vlaamse basis- en secundaire scholen over hun functioneren. Schoolfeedback maakt het mogelijk voor scholen om zich op een verantwoorde manier te vergelijken met gelijkaardige scholen in Vlaanderen doordat er naast de prestaties op wiskunde en/of taal ook informatie verzameld wordt over de achtergrondkenmerken van de leerlingen. Deze kenmerken worden vergeleken met een referentiedataset per onderwijsniveau (Verhaeghe, 2010). De achtergrondkenmerken die men in rekening brengt, zijn het geslacht van de leerling, de

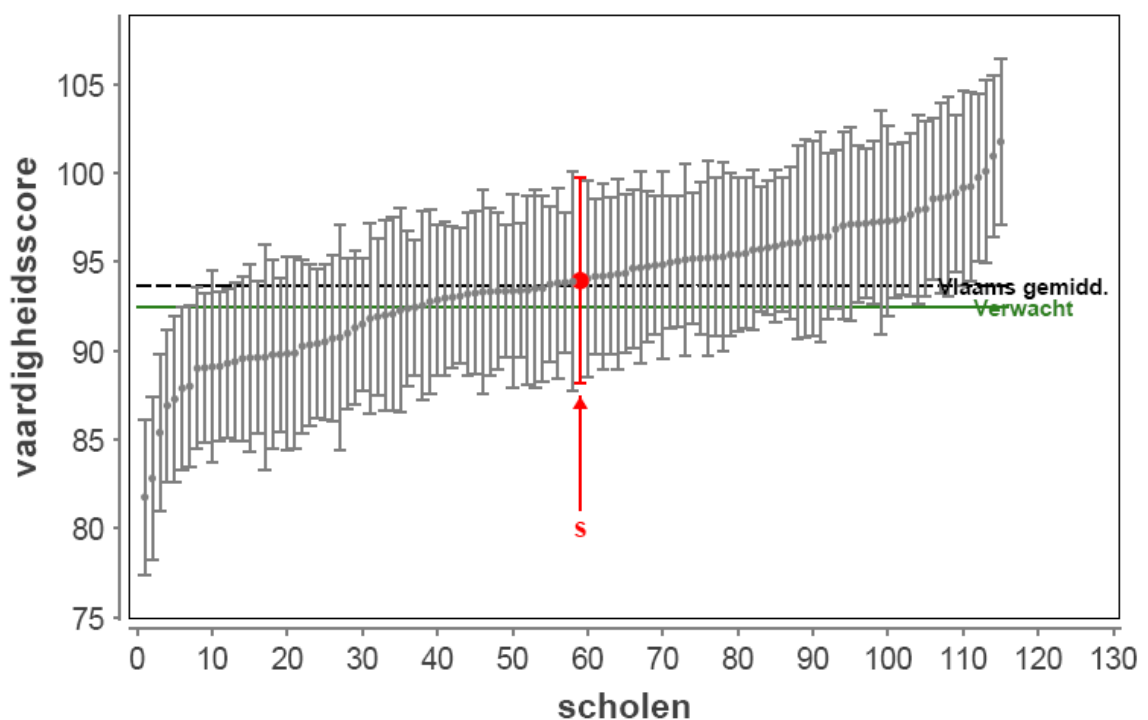
geboortemaand, het opleidingsniveau van de moeder, de thuistaal en of het gezin een schooltoelage ontving gedurende het voorgaande schooljaar (Centrum voor Schoolfeedback, n.d.). Dit geeft een aanduiding van de 'instroom' (of 'input') van de school, waarop de school weinig invloed heeft. De school wordt vergeleken met andere scholen in Vlaanderen met vergelijkbare populaties op basis van de achtergrondkenmerken van de leerlingen. Van Petegem en Vanhoof (2003) merken op dat vergelijken met gelijke scholen cruciaal is voor scholen. Wanneer ze zich vergelijken met andere scholen moet dit zijn op basis van resultaten die het gevolg zijn van hun eigen functioneren en niet op basis van resultaten van hun leerlingen. Scholen met een sterk leerlingenpubliek zijn niet te vergelijken met scholen met een zwak leerlingenpubliek. Slechts wanneer scholen zich vergelijken met scholen met een gelijkaardige populatie kunnen ze leren van beter presterende scholen.

De scholen waarmee de deelnemende scholen vergeleken worden, komen uit een representatieve steekproef van scholen die deelnamen aan het SiBO-onderzoek. SiBO staat voor 'Schoolloopbanen in het Basisonderwijs'. Dit is een longitudinaal onderzoek in Vlaanderen, uitgevoerd om de schoolloopbanen van leerlingen in het basisonderwijs in kaart te brengen. In het schooljaar 2002-2003 werden 6000 leerlingen uit de derde kleuterklas voor het eerst gevolgd. Men verzamelde gegevens op basis van toetsen in de klas, vragenlijsten en observaties van de leerling, het gezin, de leerkracht, de klas en de school (Vanhoof, Mahieu, & Van Petegem, 2009; Verhaeghe, Vanhoof, Van Petegem, Verhaeghe, & Van Damme, 2010).

Scholen krijgen feedback op de prestaties van hun leerlingen en daarbij wordt rekening gehouden met de achtergrondkenmerken van de leerlingen. 'Rekening houden met' betekent dat men de gemiddelde leerlingprestaties van een school ('het feitelijk gemiddelde') niet enkel vergelijkt met 'het algemene Vlaamse gemiddelde' als norm, maar dat men ze ook vergelijkt met 'het verwachte gemiddelde', een norm waarbij men corrigeert voor de genoemde inputkenmerken van de school. Onder het feitelijke gemiddelde wordt het gemiddelde van de vaardigheidsscores van een leerlingengroep verstaan (Verhaeghe, 2010). De score van een leerling op een toets wordt via statistische analyses omgezet in een vaardigheidsscore. Die score toont hoe ver de leerling gevorderd is in het domein van de toets (Verhaeghe, Vanhoof, Van Petegem, Verhaeghe, & Van Damme, 2010). De toetsen in de verschillende leerjaren hangen samen gezien het uiteindelijke doel is om uitspraken over verschillende jaren heen te kunnen doen. In een normale situatie stijgt de vaardigheidsscore

van een kind dus elk jaar. Hoe hoger de score, hoe verder de leerling gevorderd is in het bepaalde domein.

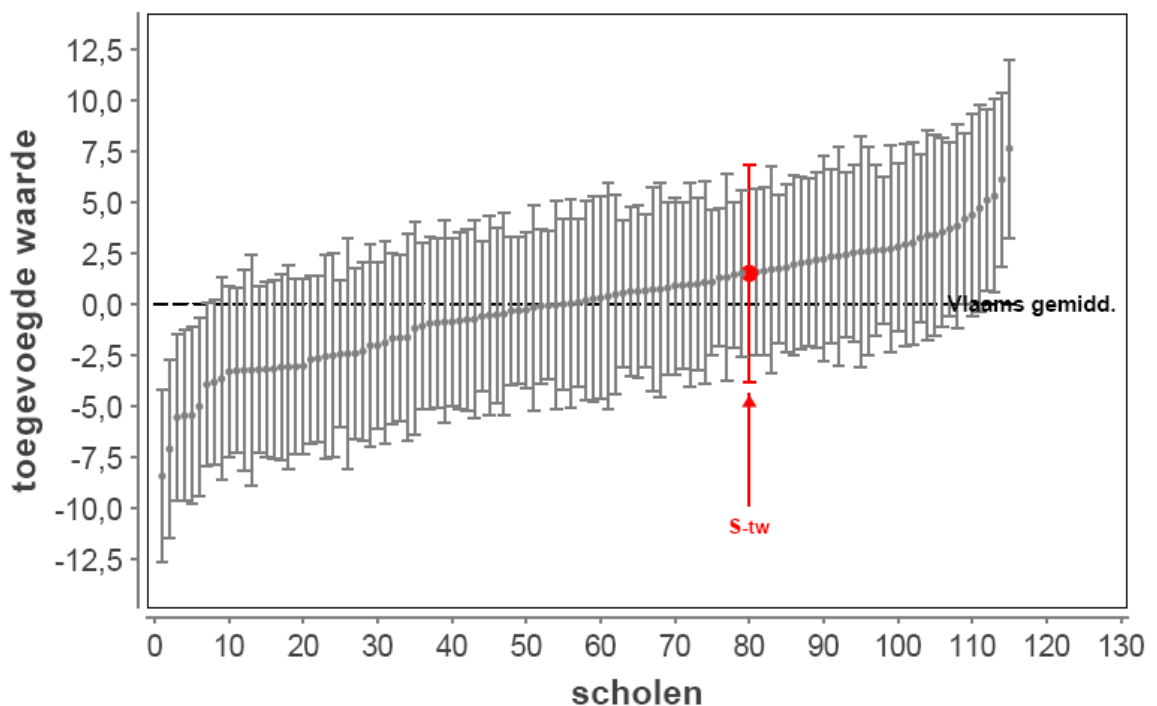
In de rupsgrafiek in Figuur 1 wordt weergegeven hoe een bepaalde school (aangeduid in het rood) zich verhoudt ten opzichte van een representatieve groep scholen in Vlaanderen. De verticale lijnen in de grafiek representeren de 115 scholen die aan het SiBO-onderzoek deelnamen. Iedere school wordt in deze grafiek gepositioneerd ten opzichte van het gemiddelde van de SiBO-steekproef, dat wordt weergegeven door middel van de horizontale streepjeslijn. Dit is het algemene gemiddelde van alle deelnemende leerlingen aan het SiBO-onderzoek, en wordt 'het Vlaams gemiddelde' genoemd aangezien de SiBO steekproef een representatieve steekproef is voor het Vlaamse basisonderwijs. Het is echter niet eerlijk om de prestaties van scholen zomaar met het algemene gemiddelde te vergelijken omdat er dan geen rekening gehouden wordt met achtergrondkenmerken van de leerlingen. Het is namelijk zo dat hoe goed een leerling scoort niet enkel het resultaat is van het onderwijs dat hij of zij kreeg, maar eveneens beïnvloed is door kenmerken van het kind zelf en door de thuissituatie waarin hij opgroeide (Verhaeghe, 2010).



Figuur 1. Het feitelijk gemiddelde van een school in vergelijking met de scholen uit het SiBO-onderzoek (Schoolfeedbackrapport, 2011)

Het verwachte gemiddelde (de horizontale volle lijn in Figuur 1) geeft de gemiddelde score van een school weer die verwacht kan worden, gelet op de achtergrondkenmerken van de leerlingen van een school. Scholen met een zwakker leerlingenpubliek hebben zodoende een lager verwacht gemiddelde dan het Vlaamse gemiddelde. Het is dus eerlijker om scholen met hun verwachte gemiddelde te vergelijken dan met het algemene gemiddelde omdat er dan volgens Verhaeghe (2010) “gelijken met gelijken” (p. 67) worden vergeleken.

De toegevoegde waarde (zie Figuur 2), een ander centraal concept in de feedbackrapporten, is het resultaat van deze vergelijking. De toegevoegde waarde is het verschil tussen het feitelijke gemiddelde en het verwachte gemiddelde, of tussen de feitelijke leerwinst en de verwachte leerwinst (zie verder). Het drukt de bijdrage uit van de school op het leren van de leerlingen, bovenop de invloed van achtergrondkenmerken (Verhaeghe, 2008). Dit is de mate waarin een school, meer of minder dan andere scholen, bijdraagt aan het leren van zijn leerlingen bij gelijke achtergrondkenmerken (Verhaeghe, 2010). Bij een positieve toegevoegde waarde is de conclusie dat de leerlingen in de school gemiddeld beter presteren dan op basis van hun achtergrondkenmerken verwacht kon worden.



Figuur 2. De toegevoegde waarde van een school in vergelijking met de scholen uit het SiBO-onderzoek (*Schoolfeedbackrapport, 2011*)

Vervolgens worden in een rupsgrafiek (zie Figuur 2) verticale lijnen weergegeven, rond de stippen die de schoolgemiddeldes voorstellen. Die verticale lijnen geven het 95%-betrouwbaarheidsinterval van een school aan. Dit wil zeggen dat er met 95% zekerheid gezegd kan worden dat de toegevoegde waarde van de school effectief binnen de boven- en ondergrens van de verticale lijn valt. Enkel indien de verticale lijn de horizontale middenlijn van het Vlaams gemiddelde niet kruist, kan er besloten worden dat de toegevoegde waarde van de school significant verschilt van nul en dat het verschil niet aan toeval te wijten is. Kruist de verticale lijn toch het Vlaams gemiddelde, dan betekent dit dat de toegevoegde waarde van de school gemiddeld ongeveer even hoog is als in andere Vlaamse scholen (Verhaeghe, 2010).

In een schoolfeedbackrapport kan er tenslotte feedback staan over één toetsafname of over meerdere afnames. Wanneer er meerdere toetsafnames zijn, kan men de leerwinst berekenen. Zoals hierboven vermeld, wordt het resultaat van een leerling op een toets omgezet in een vaardigheidsscore. Via statistische analyses is het mogelijk om alle vaardigheidsscores binnen een domein op één meetschaal te plaatsen. Hierdoor kunnen de resultaten op een toets in het derde leerjaar vergeleken worden met de resultaten op een toets in het zesde leerjaar. Aan de hand van de vaardigheidsscores kan de gemiddelde leerwinst berekend worden. Dit is de vooruitgang die gemiddeld geboekt wordt door de leerlingengroep, over een bepaalde periode (bijvoorbeeld één schooljaar). De leerwinst is het verschil tussen de gemiddelde prestatie (uitgedrukt in een vaardigheidsscore) op een bepaald moment en de gemiddelde prestatie (opnieuw uitgedrukt in een vaardigheidsscore, op dezelfde meetschaal) op een vorig moment. Ook met betrekking tot leerwinst kunnen zowel de feitelijke gemiddelde leerwinst als de verwachte gemiddelde leerwinst voor een school en de algemene Vlaamse gemiddelde leerwinst berekend worden. De verwachte gemiddelde leerwinst is de leerwinst die mag verwacht worden op basis van de achtergrondkenmerken (Verhaeghe, 2010).

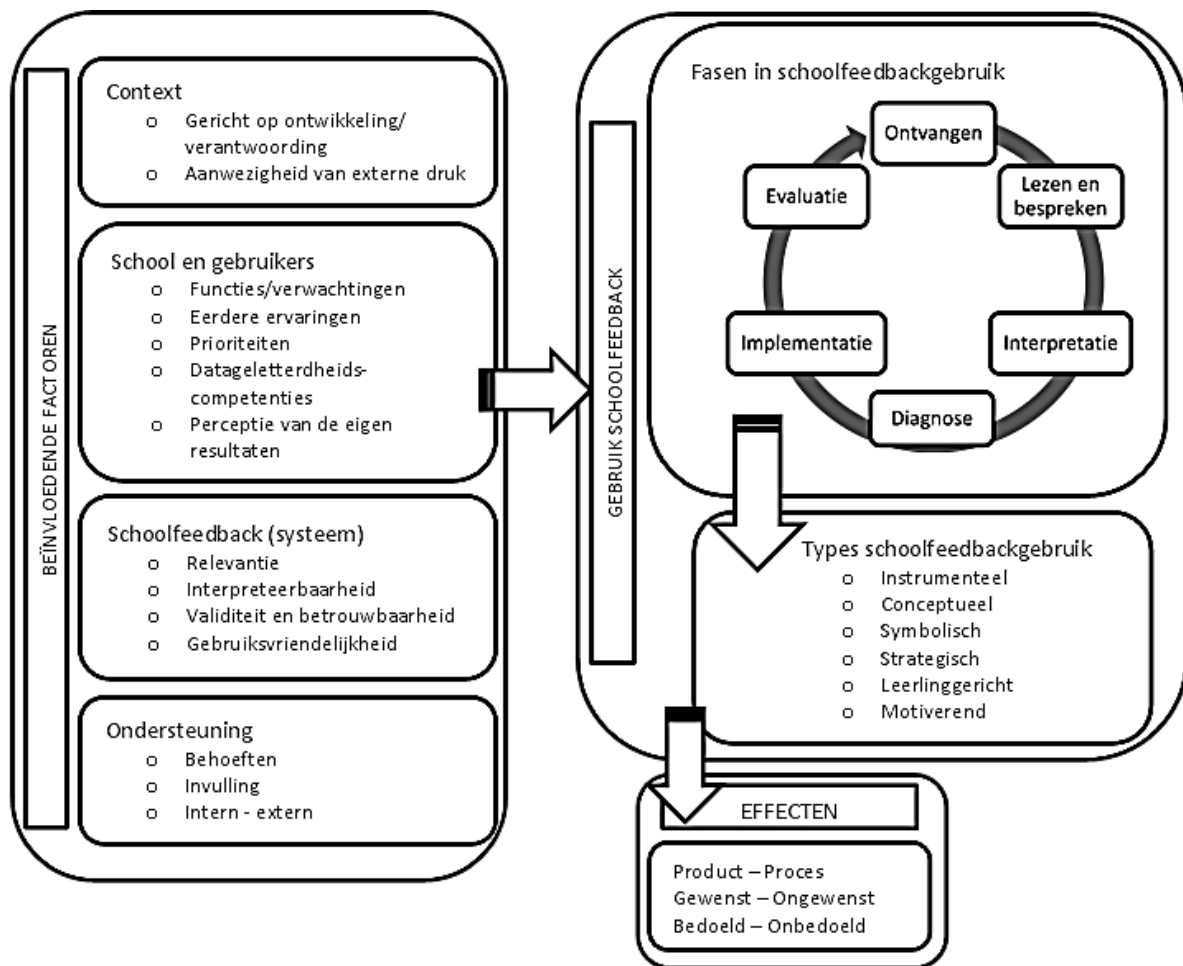
Hoofdstuk 2: Literatuurstudie

In dit hoofdstuk wordt de literatuur besproken met betrekking tot schoolfeedback. Daarbij wordt ingegaan op de verschillende onderdelen van het model van Verhaeghe (2011). Aan het einde van dit hoofdstuk wordt de onderzoeksinteresse van het huidige onderzoek verduidelijkt.

1. Het model van Verhaeghe over schoolfeedbackgebruik

Het model van Verhaeghe (2011) over schoolfeedbackgebruik werd opgesteld in haar doctoraatsonderzoek. Hiervoor verzamelde de onderzoekster veel literatuur met betrekking tot dit onderwerp. Omdat dit een recent model is en relevante literatuur bevat, werd van dit model vertrokken voor deze masterproef.

Hieronder worden elementen beschreven uit het model van schoolfeedbackgebruik (zie Figuur 3) van Verhaeghe (2011) dat in deze masterproef gebruikt werd als referentiekader. De beïnvloedende factoren, de fasen in het gebruik, de types van het gebruik en de effecten van schoolfeedback worden hieronder beschreven. Hierbij wordt ook een link gelegd met andere literatuur waarbij deze elementen naar voren komen.



Figuur 3. Conceptueel kader van Verhaeghe (2011) over schoolfeedbackgebruik

1.1. Beïnvloedende factoren bij het gebruik van schoolfeedback

In het model van Verhaeghe (2011) worden vier verschillende groepen van factoren onderscheiden die een invloed hebben op de interpretatie en het gebruik van schoolfeedback (Vanhoof, Verhaeghe, Van Petegem, Verhaeghe, & Valcke, 2009). Deze groepen zijn: de factoren die gerelateerd zijn aan de onderwijscontext, factoren die gerelateerd zijn aan de school en gebruikers, factoren die gerelateerd zijn aan de kenmerken van het schoolfeedbacksysteem in interactie met de gebruiker en factoren gerelateerd aan de ondersteuning. Hieronder worden deze groepen van factoren beschreven.

1.1.1. Factoren die gerelateerd zijn aan de onderwijscontext

Als eerste groep zijn er de factoren die gerelateerd zijn aan de onderwijscontext. Deze omvatten de invloed van het macrobeleid op de school en dus het beleid vanuit de regering en/of van op regionaal niveau (Visscher, 2002). Schoolfeedback vindt immers niet plaats in

een vacuüm. Integendeel, beleidsbeslissingen beïnvloeden het gebruik van schoolfeedback in scholen (Vanhoof, Verhaeghe, & Van Petegem, 2008). Een voorbeeld hiervan is de verantwoording die scholen moeten afleggen aan de overheid over hun gevoerde beleid (Verhaeghe, 2011). Hierbij kan het beleid verwachten dat de school gebruik maakt van de informatie uit het feedbackrapport. Een ander voorbeeld gerelateerd aan de onderwijscontext is de invloed op regionaal niveau van het lokaal overlegplatform (LOP)². Zij kunnen deelname aan schoolfeedback voorstellen en ondersteunen, waardoor scholen eerder geneigd zijn om deel te nemen.

1.1.2. Factoren die gerelateerd zijn aan de school en gebruikers

Als tweede groep zijn er de school- en gebruikersfactoren. Een eerste belangrijke factor is de motivatie om deel te nemen, en de functies en effecten die men verwacht van schoolfeedback. De motivatie om deel te nemen kan variëren, bijvoorbeeld wil een school werken aan haar interne kwaliteitsontwikkeling en haar schoolbeleid optimaliseren of neemt een school deel om zich op basis van de resultaten te kunnen verantwoorden naar anderen (van Aanholt & Buis, 1990 in Verhaeghe, 2011). Afhankelijk van het motief waarom men deelneemt, kan het gebruik van schoolfeedback een andere invulling krijgen. Een tweede belangrijke factor zijn de eerdere ervaringen en de datageletterdheidscompetenties. Schoolfeedback is vrij nieuw in Vlaanderen, maar voorheen hadden scholen al vaak ervaring met leerlingvolgsystemen of andere onderzoeken (Vanhoof et al., 2008). Toch kan het gebrek aan ervaring een obstakel vormen. Ook de statistische data en terminologie in het rapport kunnen een probleem vormen en kunnen een belangrijke invloed hebben op het gebruik van de feedback (Verhaeghe, 2011). Ten derde speelt de beschikbare tijd een belangrijke rol. Om effectief gebruik te kunnen maken van het rapport, moet de gebruiker tijd beschikbaar willen of kunnen maken (Verhaeghe, Vanhoof, Valcke, & Van Petegem, 2010). De school moet van schoolfeedback een prioriteit maken om er efficiënt mee aan de slag te kunnen gaan. Een vierde en laatste factor is de perceptie van de school ten opzichte van de feedbackresultaten. Of een school al dan niet gebruik maakt van de resultaten kan

² Het LOP bestaat uit verschillende onderwijsverstrekkers van een regio. Het LOP heeft vier grote rollen: (1) een onderzoekende rol, (2) een adviserende rol, (3) een bemiddelende rol en (4) een ondersteunende rol. Het LOP heeft in al deze rollen één doel, namelijk gelijke kansen bieden aan alle leerlingen om te leren en zich te ontwikkelen (Lokaal overlegplatform [LOP], 2006).

afhangen van de perceptie ten opzichte van de resultaten (Vanhoof et al., 2008). Scholen kunnen op verschillende manieren reageren op dezelfde resultaten: voor bepaalde scholen volstaat een gemiddelde score, anderen zijn niet tevreden met de middelmaat. Verder kan een schoolleider wel of niet beslissen de resultaten te verspreiden. Uit ander onderzoek blijkt dat wanneer de resultaten zeer negatief zijn, de directeur de resultaten vaak achterhoudt om zijn leerkrachtenteam niet te ontmoedigen (Van Petegem & Vanhoof, 2004).

1.1.3. Factoren die gerelateerd zijn aan de kenmerken van het schoolfeedbacksysteem in interactie met de gebruiker

Een derde groep van factoren die een invloed hebben op de interpretatie en het gebruik van schoolfeedback zijn de kenmerken van het schoolfeedbacksysteem in interactie met de gebruiker. Hier bepalen kenmerken van het rapport de perceptie van de gebruiker en bijgevolg hoe de feedback gebruikt zal worden (Visscher, 2002). Een eerste kenmerk is de gepercipieerde relevantie van de schoolfeedback. De feedback moet aansluiten op de noden van de deelnemers, afhankelijk van de school en moet als relevant beschouwd worden in de school (Van Petegem & Vanhoof, 2007). Daarnaast wordt van de feedback verwacht dat ze aanvullende informatie biedt voor de school, dat ze up-to-date is en geen jaar na datum aankomt op de school (Verhaeghe, Vanhoof, Valcke, & Van Petegem, 2010). Een tweede punt is de gepercipieerde interpreteerbaarheid van de feedback. Dit houdt in dat de feedback correct geïnterpreteerd moet worden. Dit is echter niet steeds gegarandeerd volgens Verhaeghe, Vanhoof, Valcke, en Van Petegem (2010). Sommige schoolleiders ervaren bijvoorbeeld een gebrek aan structuur, te complexe figuren en te weinig toelichting. Dit kan een probleem vormen voor een correcte interpretatie. Een derde kenmerk is de perceptie op de validiteit en betrouwbaarheid. De resultaten in het rapport moeten valide en betrouwbaar zijn (Vanhoof et al., 2008). Of ze zo gepercipieerd worden, hangt onder andere af van de intuïtie van de gebruikers (Verhaeghe, Vanhoof, Valcke, & Van Petegem, 2010). Een laatste kenmerk is de perceptie van de gebruiksvriendelijkheid. Dit houdt de perceptie in van de tijd en de moeite van directie, leerkrachten, leerlingen en ouders die erin geïnvesteerd werd (Verhaeghe, 2011).

1.1.4. Factoren gerelateerd aan de ondersteuning

Een vierde groep beïnvloedende factoren op de interpretatie en het gebruik van schoolfeedback zijn de factoren gerelateerd aan de ondersteuning. Hierbij is enerzijds sprake van de ondersteuningsnoden. Dit zijn de noden die naar voor komen bij het gebruik van de feedback. Zo dient de geboden ondersteuning verder te gaan dan enkel het verzekeren van een correcte interpretatie. Er is nood aan extra ondersteuning zoals individuele training, begeleiding bij het interpreteren van het rapport en concrete instructies om acties te ondernemen. Anderzijds is er sprake van kenmerken van de ondersteuning, meer bepaald hoe de ondersteuning georganiseerd is. Dit kan intern gebeuren, door bijvoorbeeld een teamlid van de school dat ondersteuning biedt bij het interpreteren van het rapport. Ook externe ondersteuning is mogelijk door bijvoorbeeld een pedagogisch begeleider die het rapport helpt begrijpen en implementeren (Verhaeghe, Vanhoof, Valcke, & Van Petegem, 2010).

Vanhoof, Verhaeghe, Van Damme, Van Petegem en Verhaeghe (2010) stellen verschillende ondersteuningsdoelstellingen voor. Deze ondersteuningsdoelstellingen leiden tot verschillende initiatieven om aan de behoeften van de schoolleiders te voldoen. Enkele voorbeelden van doelstellingen van de ondersteuning zijn: “zich bewust zijn van de gebruiksmogelijkheden van de feedbackrapporten, in eigen woorden de centrale begrippen uit het schoolfeedbackrapport kunnen omschrijven en de figuren en de tabellen uit het schoolfeedbackrapport correct kunnen interpreteren” (p. 6). De initiatieven die hieruit volgen, kunnen geplaatst worden op het continuüm van Gardner (1995). Aan de ene kant van dit continuüm bevindt zich ‘inservice education and training’ (INSET) en aan de andere kant ‘onservice education and training’ (ONSET). INSET zijn trainingen die buiten de school plaatsvinden, terwijl ONSET trainingen zijn die binnen de eigen school plaatsvinden. Verhaeghe (2011) gaat in haar doctoraatsonderzoek na wat de meest effectieve vorm van ondersteuning is, ONSET of INSET. Ze beschrijft haar resultaten aan de hand van het model van Kirkpatrick (1998). Hierin worden vier niveaus van leerevaluatie beschreven: reactie, leren, veranderingen in gedrag en resultaten. Het algemeen besluit van het onderzoek van Verhaeghe (2011) is dat de ONSET-conditie er het beste uitkwam, omdat de ondersteuning aangeboden wordt op de eigen school, met de eigen data en het eigen team. Dit blijkt het beste in te spelen op de ondersteuningsnoden van de school.

In het onderzoek van Vanhoof, Verhaeghe, Van Damme, Van Petegem, en Verhaeghe (2010) werden vier verschillende ondersteuningsactiviteiten opgezet. Een eerste was de helpdesk, waarnaar gebruikers van schoolfeedback konden bellen met vragen. Een tweede activiteit was de deelname aan een studievoormiddag of –namiddag. Hier lag de nadruk vooral op de interpretatie en het gebruik van schoolfeedback. Ten derde werd overleg met de pedagogische begeleider georganiseerd. Deze gaf vooral ondersteuning bij de interpretatie van de feedback en hielp de school op zoek gaan naar haar eigen sterke en zwakke punten. De vierde en laatste ondersteuningsactiviteit was een collegiale consultatie. Hierbij zaten verschillende scholen samen om hun ervaringen van de resultaten te overleggen. Een aantal relevante bevindingen met betrekking tot de ondersteuning komen uit dit onderzoek naar voor. De effecten van de ondersteuning pas uitkomen op lange termijn en daarom wordt best ondersteuning geleverd op verschillende contactmomenten. Scholen blijken verschillende ondersteuningsbehoeften te hebben. Tot slot is het van belang om het schoolteam in zijn geheel te betrekken bij de ondersteuning.

1.2. Fasen in het gebruik van schoolfeedback

In het model van Verhaeghe (2011) is er sprake van opeenvolgende fasen van feedbackgebruik. Deze fasen verlopen in een iteratief proces, dit is een cyclisch proces waarbij er steeds naar vorige fasen kan teruggekeerd worden. De verschillende stappen hoeven niet per definitie chronologisch doorlopen te worden. De fasen starten met het ontvangen van het feedbackrapport. De eerstvolgende stap is het lezen en bediscussiëren van het rapport. Vaak gebeurt dit niet onmiddellijk met het hele schoolteam. De voornaamste bedoeling van deze fase -en dit leidt onmiddellijk tot de volgende fase- is een correcte interpretatie van het rapport maken (Verhaeghe, Vanhoof, Van Petegem, Verhaeghe, & Van Damme, 2010). In de interpretatiefase moet men in eerste instantie de resultaten correct begrijpen en dit kan enkel door tijd te nemen om het grondig na te lezen. De grens tussen de fase van lezen en discussiëren en de fase van interpreteren is vrij dun en beide fasen lopen door elkaar (Vanhoof et al., 2008). Daarna gaat men de eigen resultaten beschrijven (wat stellen we vast?) en beoordelen (wat vinden we van deze vaststelling?) (Verhaeghe, Vanhoof, Van Petegem, Verhaeghe, & Van Damme, 2010). In de volgende fase, de diagnose, gaat men op zoek naar verklaringen voor de gemaakte vaststellingen. Hierin zoekt men naar redenen waarom de school goed of minder goed scoorde op een bepaald

onderdeel. Dit is een cruciale stap om in de volgende fase acties te plannen. Op basis van de conclusies die getrokken zijn uit het rapport, kan men acties opzetten om tegemoet te komen aan de tekortkomingen van de school. Wanneer de acties uitgevoerd zijn, is de laatste stap een evaluatie van het hele proces (Verhaeghe, 2011).

1.3. Types van het gebruik van schoolfeedback

Naast de hierboven beschreven fasen in het gebruik van schoolfeedback, worden verschillende types van feedbackgebruik beschreven die eveneens van invloed kunnen zijn op de effecten van schoolfeedback. Er worden zes verschillende types van feedbackgebruik onderscheiden door Verhaeghe (2011). Rossi, Lipsey, en Freeman (2004) maken een onderscheid tussen de eerste drie types. Een eerste type is het instrumenteel gebruik van schoolfeedback. Dit houdt in dat de feedback gebruikt wordt als basis voor het nemen van beleidsbeslissingen. Wanneer een school bijvoorbeeld uitvalt op begrijpend lezen, dan zal bij een instrumenteel gebruik van de feedback het tegenvallende resultaat als uitgangspunt genomen worden om beleidsbeslissingen te nemen en acties te ondernemen. Een tweede type is het conceptueel gebruik waarbij de feedback enkel het denken beïnvloedt. Ten gevolge van het feedbackrapport zal men het beeld dat men heeft van de school bijstellen. Dit kan leiden tot een indirect effect op de acties van de gebruikers. Een derde en laatste type volgens Rossi et al. (2004) is het symbolisch gebruik. Hierbij gaat men anderen overtuigen van bestaande standpunten door middel van het rapport. De informatie in het rapport gaat men gebruiken om eigen visies te onderbouwen. Men kan schoolfeedback ook aanwenden als een verantwoording voor het eigen gevoerde beleid (Verhaeghe, Vanhoof, Van Petegem, Verhaeghe, & Van Damme, 2010). Visscher en Coe (2003) hebben een vierde type, het strategische gebruik, toegevoegd. Hierbij wordt het rapport gebruikt voor verantwoording over het intern kwaliteitsbeleid aan de samenleving en de inspecterende overheid, zelfs al strookt dit niet met de aanvankelijke bedoelingen van het rapport. Naast deze vier types voegden Verhaeghe, Vanhoof, Van Petegem, Verhaeghe, en Van Damme (2010) nog twee types van feedbackgebruik toe, namelijk het leerlinggerichte type en het motiverende type. Bij het leerlinggerichte type maken scholen en leerkrachten gebruik van de schoolfeedbackrapporten om het leren van hun individuele leerlingen op te volgen. Voornamelijk leerkrachten vinden het gemakkelijk om het rapport toe te passen op individueel niveau. Er zijn echter geen individuele gemiddeldes voorhanden, enkel de

individuele resultaten van de leerlingen zijn beschikbaar. De gemiddeldes waarmee de leerlingen vergeleken worden, zijn op school- of klasniveau. Bijvoorbeeld het Vlaamse gemiddelde is het schoolgemiddelde, de toegevoegde waarde is op school- of klasniveau. Het motiverende type van schoolfeedbackgebruik verwijst naar situaties waarbij de feedback gebruikt wordt om teamleden van positieve feedback te voorzien en waarbij ze gestimuleerd worden om (nog) beter hun best te doen.

1.4. Effecten van het gebruik van schoolfeedback

Verhaeghe (2011) heeft het in haar model ook over de effecten van schoolfeedback. Ze maakt een onderscheid tussen bedoelde en onbedoelde effecten, gewenste en ongewenste effecten, en proces- en producteffecten. Doorheen het verkennen van de literatuur hieromtrent werd vastgesteld dat de grens tussen deze bedoelde, onbedoelde, gewenste en ongewenste effecten vaag is. Er kan wel geconcludeerd worden dat bedoelde effecten altijd gewenste effecten zijn, en dat onbedoelde effecten zowel gewenst als ongewenst kunnen zijn. Proceseffecten zijn tussenliggende doelen die tot een verbeterd functioneren van de school leiden. Producteffecten zijn de eindresultaten die bereikt worden (Vanhoof et al., 2008). Omwille van de onduidelijkheden met betrekking tot de effecten wordt hier verder niet op ingegaan, er wordt aandacht aan besteed in hoofdstuk vijf.

1.5. Moeilijkheden bij het gebruik van schoolfeedback

Uit voorgaande studies blijkt dat scholen het vooral moeilijk hadden om de schoolfeedbackrapporten correct te interpreteren, en vervolgens om er mee aan de slag te gaan (Van Petegem & Vanhoof, 2004; Vanhoof et al., 2008; Vanhoof, Verhaeghe, Van Damme, Van Petegem, & Verhaeghe, 2010; Verhaeghe, 2008; Verhaeghe, 2011). Echter, ook in de andere fasen van het gebruik van schoolfeedback blijken zich moeilijkheden voor te doen.

1.5.1. Moeilijkheden bij het lezen en bediscussiëren van feedbackrapporten

Scholen kunnen moeilijkheden ondervinden bij de tweede fase van schoolfeedback, namelijk het lezen en bediscussiëren van het rapport. Voorbeelden hiervan zijn het niet lezen van het rapport of het rapport wel lezen maar het niet bespreken met anderen. Uit het onderzoek van Vanhoof et al. (2008) blijkt dat sommige respondenten ook vinden dat er

teveel informatie aangeboden wordt in het rapport, wat tot gevolg kan hebben dat gebruikers het rapport slechts gedeeltelijk lezen. Vanhoof et al. (2008) plaatsen hier de kanttekening bij dat de gebruikers dit misschien zo opvatten omdat ze niet onmiddellijk de verwachte informatie terugvinden.

1.5.2. Moeilijkheden bij het interpreteren van feedbackrapporten

Een groter aandeel van problemen bevindt zich bij de interpretatie van de feedback. Cruciaal voor het effectief gebruik van de feedback is het juist begrijpen en interpreteren van de inhoud (Verhaeghe, 2008; Verhaeghe, 2011). Hierin moet echter voldoende tijd, vaardigheden en moeite gestoken worden. Uit Vanhoof et al. (2008) blijkt dat er interpretatieproblemen zijn doordat de gebruikers het rapport onoverzichtelijk vinden. De juiste interpretatie van informatie is deels afhankelijk van het ontwerp van het feedbackrapport. Het is ook van belang dat schoolfeedbackrapporten gebruiksvriendelijk opgesteld worden (Verhaeghe, 2008). Daarnaast vonden de respondenten van het onderzoek van Vanhoof et al. (2008) dat het rapport teveel in onderzoeksjargon geschreven werd en te ver af staat van de praktijk. De gebruikers geven aan dat de figuren in het rapport voor hen te ingewikkeld en te statistisch zijn. Ondanks het feit dat de figuren volledig verklaard worden is de uitleg toch nog te moeilijk voor de gebruikers. Volgens Verhaeghe (2011) zijn misconcepties bij het interpreteren van grafieken een vaak voorkomend probleem. De deelnemende directeurs in het onderzoek waren niet in staat om op een efficiënte manier om te gaan met de statistiek in de rapporten. Zo hebben ze het bijvoorbeeld moeilijk met het correct interpreteren van het begrip toegevoegde waarde: ze vergissen zich tussen de begrippen toegevoegde waarde en leerwinst. Een andere typische fout is dat ze de verkeerde groeicurves gaan vergelijken. Ook Van Petegem en Vanhoof (2004) geven aan dat schoolleiders een gebrek aan statistische kennis melden om de resultaten te interpreteren en een gebrek aan kennis om nadien met de resultaten aan de slag te gaan. Schoolfeedback is vrij nieuw in Vlaanderen en schoolleiders blijken nog niet vertrouwd te zijn met de nieuwe methode van zelfevaluatie (Vanhoof et al., 2008).

1.5.3. Moeilijkheden bij het diagnosticeren van feedbackrapporten en het implementeren van acties

Problemen die kunnen voorkomen bij het diagnosticeren zijn bijvoorbeeld dat er geen conclusies getrokken worden of dat er te weinig aanknopingspunten zijn voor een correcte diagnose. De gebruikers geven aan dat er te weinig informatie in de rapporten staat om een grondige sterkte-zwakke analyse te maken (Vanhoof et al., 2008). Tot slot kunnen er zich problemen voordoen bij de implementatie van acties. Uit het onderzoek van Vanhoof et al. (2008) blijkt dat een ander probleem kan zijn dat leerkrachten niet voldoende gemotiveerd zijn om aan de slag te gaan met de rapporten, terwijl ze wel over de nodige competenties beschikken. Dit kan zo zijn omdat de rapporten te weinig aansluiten bij de praktijk van de leerkracht. De bovengenoemde problemen bij de interpretatie kunnen ertoe leiden dat het rapport verkeerdelijk of niet wordt geïmplementeerd. Daarnaast neemt het omzetten van het rapport in acties veel tijd in beslag en de resultaten zijn pas op lange termijn zichtbaar (Verhaeghe, 2011). Volgens Vanhoof, Verhaeghe, Van Damme, Van Petegem, en Verhaeghe (2010) is één van de hoofdobstakels de negatieve perceptie ten opzichte van schoolfeedback. Wanneer scholen de feedback negatief percipiëren gaan ze er minder tijd en energie insteken om ermee aan de slag te gaan (Verhaeghe, 2011). De scholen moeten er daarnaast van overtuigd zijn dat ze de feedback nodig hebben om hun onderwijspraktijk te verbeteren (Van Petegem & Vanhoof, 2004; Vanhoof et al., 2008; Vanhoof, Verhaeghe, Van Damme, Van Petegem, & Verhaeghe, 2010). De feedback moet daarvoor aansluiten op de individuele noden van de school. Scholen geven aan concrete beleidsimplicaties te verwachten waarmee onmiddellijk tot actie kan worden overgegaan. Schoolleiders ervaren een nood aan extra ondersteuning bij het gebruik van het rapport (Verhaeghe, 2011). Ze verwachten een individueel gesprek met de onderzoekers waarbij het rapport aan hen verduidelijkt wordt, waardoor ze er nadien gemakkelijker mee aan de slag kunnen. Volgens Schildkamp en Visscher (2009) is naast vaardigheden en tijd ook het gebrek aan financiële middelen een belemmerende factor voor het effectief implementeren van acties.

1.6. Aanpassingen ten gevolge van doctoraatsonderzoek Verhaeghe

Mede op basis van de onderzoeksresultaten uit het doctoraatsonderzoek van Verhaeghe (2011) werd gesleuteld aan schoolfeedback. Ten eerste werden een aantal dingen aan de technische zijde gewijzigd. De taal in de rapporten werd aangepast. Het

concept 'gecorrigeerde gemiddelde' werd veranderd in 'verwachte gemiddelde' omdat dit vaak tot verwarring leidde bij de gebruikers. Daarnaast werd er een leeswijzer opgesteld, die achteraan het rapport bijgevoegd werd en waarin alle theoretische concepten duidelijk uitgelegd werden. Ondertussen werd ook geprobeerd om de tijd tussen het ingeven van de resultaten en het ontvangen van een rapport in te korten. Tijdens het onderzoek van Vanhoof et al. (2008) duurde het namelijk anderhalf jaar vooraleer de scholen een feedbackrapport ontvingen. Ten tweede is er een bewustwording gekomen dat scholen meer nood hebben aan ondersteuning doorheen hun gebruik van schoolfeedback. Hier zijn echter nog geen verdere acties aan gekoppeld vanuit het Centrum van Schoolfeedback. Tenslotte werkte schoolfeedback in het begin voornamelijk aanbodgestuurd. Scholen kregen na een deelname aan het SiBO-onderzoek namelijk een feedbackrapport in ruil. Nu werkt schoolfeedback steeds meer vraaggestuurd. In dit onderzoek vraagt het LOP schoolfeedback aan en steeds meer wordt het door individuele scholen aangevraagd.

2. Onderzoeksinteresse van het huidige onderzoek

Hierboven werden verschillende moeilijkheden opgesomd die in eerder onderzoek ervaren werden door gebruikers van schoolfeedback. Ondertussen werd de leesbaarheid van de rapporten verbeterd en werd er gezocht naar manieren om scholen te begeleiden in het gebruik van deze rapporten in hun kwaliteitszorg (Vanhoof, Verhaeghe, Van Damme, Van Petegem, & Verhaeghe, 2010; Verhaeghe, 2011). In deze masterproef wordt daarom opnieuw het gebruik van schoolfeedback in kaart gebracht. Het doel van dit onderzoek is om suggesties ter verbetering van het schoolfeedbacksysteem op te stellen. Daarnaast wordt het hierboven verduidelijkte model van Verhaeghe (2011) kritisch onder de loep genomen en wordt onderzocht of op basis van de resultaten in dit onderzoek eventuele bijstellingen aan het model mogelijk zijn.

Deze masterproef is wetenschappelijk relevant aangezien er nood blijkt te zijn om aan systematisch onderzoek te doen naar hoe schoolleiders feedback interpreteren, welke moeilijkheden zich daarbij voordoen en welke aspecten daar een rol in spelen (Verhaeghe, 2008). Ook Visscher en Coe (2003) vinden het opmerkelijk dat er op dit vlak nog weinig onderzoek is verricht, ondanks het vele gebruik van schoolfeedback. Verhaeghe (2008) stelt dat onderzoek naar hoe scholen aan de slag gaan met schoolfeedback relevant is om het uiteindelijke doel van schoolfeedback, interne kwaliteitszorg verbeteren, te volbrengen.

Hieruit volgen de twee onderzoeksvragen in dit onderzoek:

1. Hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback en hoe verschillen zij daarin onderling?
2. Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback?

Hoofdstuk 3: Methodologie

In dit hoofdstuk wordt allereerst de algemene onderzoeksmethode besproken om vervolgens een duidelijk beeld van de onderzoeksprocedure te schetsen. Tenslotte komt de methodologische verantwoording aan bod.

1. Empirisch kwalitatief onderzoek

In dit onderzoek werd er gekozen voor een empirisch kwalitatief onderzoek om een antwoord te vinden op de onderzoeksvragen (Swanborn, 1996). Kwalitatief onderzoek probeert te komen tot een diepgaand begrip van mensen, contexten en gedragingen, en streeft bijgevolg naar gedetailleerde en genuanceerde beschrijvingen (Kvale, 1994). 'Empirisch' wijst hier op het vaststellen van wat in de werkelijkheid -de empirie- plaatsvindt. In dit onderzoek werd er nagegaan hoe scholen gebruik maken van feedback en hoe ze hier onderling al dan niet in verschillen. Daarnaast werd het feedbackgebruik bekeken en geanalyseerd om na te gaan of dit overeenkomt met het theoretische model. In deze masterproef heeft het kwalitatief onderzoek een deductief karakter, er werd namelijk eerst vertrokken vanuit een algemene theorie waaraan nadien praktijkcases gekoppeld werden (Baarda, De Goede, & Theunissen, 2009).

Op basis van de bovengenoemde onderzoeksvragen werd er gebruik gemaakt van verschillende types onderzoek, namelijk beschrijvend en toetsend onderzoek. In het huidige onderzoek werd er eerst een verdieping in de literatuur gerelateerd aan schoolfeedback uitgevoerd. Daarna werd er met twee doeleinden data verzameld. Als eerste om de karakteristieken van het schoolfeedbackgebruik in termen van kwaliteiten te benoemen en te inventariseren, het beschrijvend onderzoek. Ten tweede om te kijken of het theoretische model nog steeds bruikbaar is en of dit eventueel dient te worden aangepast, het toetsend onderzoek (Baarda et al., 2009).

2. Onderzoeksprocedure

In deze paragraaf wordt eerst de onderzoeksgroep en daarna het onderzoeksopzet besproken. Tenslotte wordt er ingegaan op de dataverzameling en de data-analyse.

2.1. Onderzoeksgroep

Deze masterproef startte met een steekproef van 11 lagere scholen. Deze steekproef werd niet at random getrokken, maar werd verkregen via de promotor van deze masterproef. De scholen werden geselecteerd uit een lijst van alle deelnemende scholen aan het schoolfeedbacksysteem waardoor er eerder gesproken kan worden over een gelegenheidssteekproef (Swanborn, 1996). Dit is een steekproef van individuen die toevallig voorhanden zijn (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Deze 11 scholen zijn allemaal lagere scholen uit verschillende netten, waarvan één methodeschool. De scholen zijn verbonden aan elkaar omdat ze deel uitmaken van hetzelfde LOP. De voorzitter van het LOP van de stad had in overleg met de directies besloten deel te nemen aan schoolfeedback. Het LOP wilde de prestaties op Nederlands van de leerlingen in de deelnemende scholen in kaart brengen omdat er in de stad een grote populatie leeft waarbij de moedertaal niet Nederlands is. Deze scholen werden gedurende twee jaar gevolgd. Tussen het eerste en het tweede interview zijn echter drie scholen uitgevallen. Dit omwille van praktische redenen: de scholen kregen te laat toegang tot de testen waardoor deze niet op tijd konden afgenomen worden bij hun leerlingen. Hierdoor ontvingen deze scholen begin 2011-2012 geen feedbackrapport, en had het weinig zin om hen in het kader van deze masterproef te bezoeken.

In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de acht deelnemende scholen. Deze gegevens werden verkregen tijdens het eerste interview. In Tabel 2 wordt vervolgens een overzicht gegeven van de resultaten van de deelnemende scholen op schoolfeedback. In deze tabel worden verschillende symbolen gebruikt. Een '+' staat voor een score hoger dan het verwachte gemiddelde, maar niet significant hoger. Een '-' staat voor een score lager dan het verwachte gemiddelde, maar niet significant lager. Geen enkele school scoorde op het verwachte gemiddelde. Een '*' na een '+' of '-' staat voor respectievelijk een significant hogere of lagere score dan het gemiddelde. Bij een '/' werd geen toets afgenomen op dat moment.

Tabel 1

Samenvatting van de algemene informatie van de deelnemende scholen

	Deelnemende scholen ³							
	Appelboom	Ballon	Dromedaris	Egel	Fruitschool	Goede Hoop	Helden- school	Jager
Kleuter Onderwijs	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lager Onderwijs	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Aantal leerlingen⁴	160	404	320	214	290	670	530	450
Aantal leerkrachten⁵	15	35	34	16	28	52	35	30
GOK-leerlingen	98%	35%	50%	60%	29%	35%	30%	18%
Allochtone leerlingen⁶	100%	30%	63%	60%	25%	25%	35%	16%
Koepel	VSKO	VSKO	VSKO	VSKO	OVSG	OVSG	VSKO	VSKO

³ De namen van de scholen zijn pseudoniemen om zo de anonimiteit te garanderen.

⁴ Het aantal leerlingen is bij benadering weergegeven.

⁵ Onder het aantal leerkrachten behoren ook de leerkrachten die niet voltijds aangenomen zijn.

⁶ Onder allochtone leerlingen wordt hier verstaan: "personen die legaal en langdurig in België verblijven en die bij hun geboorte niet de Belgische nationaliteit bezaten of van wie minstens een van de ouders bij geboorte niet de Belgische nationaliteit bezat" (Vlaamse Regering, 2009, art. 5).

Tabel 2

Samenvatting van de resultaten van schoolfeedback van de deelnemende scholen

	Deelnemende scholen									
	Appelboom	Ballon	Dromedaris	Egel	Fruitschool	Goede Hoop	Helden- school	Jager		
Technisch lezen begin 2011-2012	+	*	+	+	-	-	+	+	/	
Spelling begin 2011-2012	+	+	+	+	+	+	+	*	+	+
Begrijpend lezen einde 2011-2012	-	-	/	-	+	-	*	/	+	
Technisch lezen einde 2011-2012	+	-	-	-	+	+	+	+	/	
Begrijpend lezen begin 2012-2013	/	/	-	/	/	/	/	+	/	
Technisch lezen begin 2012-2013	/	/	/	/	/	/	/	/	+	

2.2. Onderzoeksopzet

Er werd gekozen voor de kwalitatieve case study als onderzoeksopzet (Merriam, 1998; Yin, 1994). Volgens Baarda et al. (2009) wordt hiervoor best gekozen als er een complex probleem onderzocht wordt waarbij men de context intact wil laten en de onderzoekssituatie als een geheel wil zien. De case study opzet is bruikbaar in dit onderzoek aangezien de doelstelling van dit onderzoek is om na te gaan hoe er in scholen gebruik wordt gemaakt van schoolfeedback.

Deze masterproef is een vervolgonderzoek van het recente doctoraatsonderzoek van Verhaeghe (2011). Daarin werd een uitgebreide stand van zaken van de literatuur met betrekking tot schoolfeedback opgesteld. Dit onderzoek startte met een literatuurstudie op basis van het doctoraatsonderzoek van Verhaeghe (2011). Er werd daarnaast literatuur ontvangen van de promotor van deze masterproef. Verdere literatuur werd opgezocht via de bibliotheek en in online databanken over schoolfeedback in België en internationaal.

Gebaseerd op deze literatuur werden vragen opgesteld voor de semi-gestructureerde interviews die afgenomen werden bij de directies en zorgleerkrachten van de deelnemende scholen (zie bijlage 1 tot en met 3 voor de complete interviewleidraden). Er werd beslist om met semi-gestructureerde interviews te werken omdat deze meer ruimte bieden voor de input van de geïnterviewden (Esterberg, 2002). Semi-gestructureerde interviews geven een rijkere beschrijving omdat ze kunnen afwijken van de interviewleidraad. Toch werd er niet voor volledig open interviews gekozen om zo een vergelijking tussen de respondenten mogelijk te maken. Een tweede motivatie om met semi-gestructureerde interviews te werken was het doel van deze interviews, namelijk op zoek gaan naar de meningen, ervaringen en kritieken van directies over schoolfeedback. Daarom werd in de interviewleidraden geëxpliciteerd wat de bedoeling achter elke vraag was vanuit het theoretisch kader en de probleemstelling, zodat de onderzoeksdoelen bewaakt konden worden wanneer er afgeweken werd van de vooropgestelde interviewleidraad. De interviews vonden plaats op drie meetmomenten. Het eerste interview was een beginmeting en werd afgenomen tussen 24/11/2011 en 15/12/2011, voordat de scholen een schoolfeedbackrapport ontvangen hadden. Dit werd opzettelijk gedaan omdat op dat moment de directies beslist hadden deel te nemen zonder dat ze al een eerste rapport ontvangen hadden. Er werd verondersteld dat deze directies al bepaalde verwachtingen over het rapport hadden. Dit eerste interviewmoment diende dus eigenlijk als een

kennismaking en voormeting. Het tweede interviewmoment was een tussenmeting om onder andere te zien wat de eerste indruk was, welke problemen er ondervonden werden en hoe men aan de slag ging met de feedbackrapporten. Er werd voor dit tijdstip, eind augustus en september 2012, gekozen omdat de meeste scholen toen al feedbackrapporten ontvangen hadden. In mei 2012 werden namelijk voor een tweede maal toetsen afgenomen van de leerlingen. Helaas was het echter niet zo dat alle scholen eind augustus al rapporten ontvangen hadden van de toetsen van einde schooljaar 2011-2012. Dit beïnvloedde de inhoud van het interview. Uiteindelijk vond er een derde interview plaats in januari 2013 als eindmeting. Hierin werd er nagegaan of en hoe de scholen aan de slag gingen met de schoolfeedbackrapporten. Intussen hadden deze scholen idealiter al vier rapporten ontvangen.

2.3. Dataverzameling

Zoals eerder aangehaald werd er gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews op verschillende momenten. In Tabel 3 wordt weergegeven wanneer en van welke respondent de interviews werden afgenomen. De eerste interviewdata werden verzameld in december 2011 nadat de scholen voor een eerste keer testen hadden afgenomen bij hun leerlingen, maar voordat ze hun eerste feedbackrapport ontvangen hadden. Er werd een tweede interview afgenomen in acht van de 11 scholen eind augustus en september 2012. Drie scholen vielen uit omwille van praktische redenen. Bij het tweede interview had er een directiewissel plaatsgevonden binnen één school. Er werd toch een interview afgenomen bij deze nieuwe directeur aangezien dit de voormalige zorgcoördinator van de school was en zij dus ook op de hoogte was van schoolfeedback. In januari 2013 werd een derde interview afgenomen in slechts zeven van de acht scholen, aangezien één school een derde interviewmoment overbodig vond en er bijgevolg niet aan wenste deel te nemen. De derde interviewreeks was bedoeld als een follow-up interview.

Daarnaast werden de interviews niet altijd bij dezelfde respondenten afgenomen (zie Tabel 3). In één school vond het derde interview plaats met enkel de zorgleerkracht en niet met de directeur, in tegenstelling tot de vorige twee interviews. In twee scholen vonden sommige interviews plaats met zowel de directeur als de zorgcoördinator. In de overige scholen werden de interviews afgenomen van de directeur. Om de moeilijkheid van deze

wisselende respondenten op te vangen, wordt er verder gesproken over 'cases'. Een case bestaat uit de betrokken respondenten van één school.

Vooraf werden via e-mail en telefoon afspraken gemaakt met de directeurs voor het interview in hun school. Alle interviews werden opgenomen met audioapparatuur en werden nadien getranscribeerd. Tijdens de interviews werden ook nota's genomen.

Tabel 3

Overzicht van de dataverzameling

	Deelnemende scholen ⁷							
	Appelboom	Ballon	Dromedaris	Egel	Fruitschool	Goede Hoop	Helden- school	Jager
Interview 1	24/11/2011	24/11/2011	01/12/2011	01/12/2012	01/12/2011	02/12/2011	02/12/2011	15/12/2011
	Antoon (D)	Brigitte (D)	Danny (D)	Eveline (D)	Fiona (D)	Goedele (D)	Henk (D)	Joke (D)
Interview 2	28/09/2012	23/08/2012	30/08/2012	21/09/2012	23/08/2012	31/08/2012	21/09/2012	31/08/2012
	Antoon (D)	Brigitte (D)	Danny (D)	Ellen (D)	Fiona (D)	Goedele (D)	Henk (D)	Joke (D)
	An (Z)							
Interview 3	18/01/2013	15/01/2013	18/01/2013	/	16/01/2013	15/01/2013	14/01/2013	14/01/2013
	Antoon (D)	Brigitte (D)	Danny (D)		Fiona (D)	Goedele (D)	Hilde (Z)	Joke (D)
	An (Z)					Greet (Z)		

⁷ Onder elke school worden de namen van de respondenten weergegeven en hun functie. (D) staat voor directeur en (Z) voor zorgcoördinator of zorgleerkracht. De namen van de respondenten zijn pseudoniemen om zo de anonimiteit te garanderen.

2.4. Data-analyse

Steeds volgend op de dataverzameling gebeurde er een analyse. De data bestonden uit semi-gestructureerde interviews. Eerst volgde een transcriptie van de afgenomen interviews. Daarna werden de interviews gecodeerd aan de hand van het softwareprogramma NVivo⁸. Ten slotte werden respectievelijk verticale en horizontale analyses uitgevoerd op de interviews. Hieronder wordt ingegaan op deze verschillende processen.

2.4.1. Transcriptie

Na het afnemen van de interviews bij de respondenten in november 2011, augustus-september 2012 en januari 2013, werden deze uitgetypt. De interviews werden opgenomen met audioapparatuur zodat ze achteraf eenvoudig uitgetypt konden worden. De interviews werden zo letterlijk mogelijk getranscribeerd. Dit betekent dat ook rekening werd gehouden met non-verbale gegevens of opmerkelijke stiltes (Kelchtermans, 2007a). Zo werden stiltes tijdens het gesprek of emotionele uitingen (bijvoorbeeld lachen) genoteerd. Dit om zoveel mogelijk relevante informatie in de transcripties te bewaren.

2.4.2. Coderen

Na het transcriberen van de interviews, werden ze gecodeerd. Hiervoor werd gebruik gemaakt van het programma NVivo. Bij het coderen werd het interview opgesplitst in kleine fragmenten die toegevoegd worden aan codes op basis van inhoudelijke coherentie. De codes werden systematisch opgesteld op basis van de literatuurstudie en de interviewleidraad. Deze codeerschema's zijn opgenomen in bijlage 4 tot en met 6. De codes zijn enerzijds descriptief, ze beschrijven kort de inhoud van de tekstfragmenten die ze omvatten, bijvoorbeeld de codes over de fasen in het gebruik van de feedback (Kelchtermans, 2007a). Anderzijds zijn bepaalde codes interpretatief. Bij het toevoegen van een interpretatieve code aan een tekstfragment werd een interpretatie gemaakt over de inhoud, bijvoorbeeld de codes over de types van feedbackgebruik. In een eerste fase werden de interviews opgedeeld in kleine fragmenten en werd een code toegekend. In een tweede

⁸ NVivo is een kwalitatief softwarepakket dat hulp biedt bij het maken van analyses van voornamelijk tekstuele onderzoeksdata.

fase werden alle fragmenten onder eenzelfde code samengevoegd in NVivo, om zo een overzicht te krijgen over alle fragmenten onder een bepaalde code.

2.4.3. Verticale en horizontale analyses

Na het coderen van de interviews, werd er gestart met het analyseren van de data. Dit analyseren gebeurde in drie fasen: een tussentijdse analyse per interview, de verticale analyse per case en de horizontale analyse over de cases heen (Miles & Huberman, 1994). De tussentijdse analyses per interview werden uitgevoerd om aan de hand daarvan nieuwe interviewleidraden op te stellen en om beter zicht te krijgen op de al verzamelde data. Na het afnemen van de drie interviews werd een verticale analyse gemaakt per case, telkens met een gelijkaardige structuur afgeleid uit de onderzoeksvragen. Deze verticale analyses staan in bijlage 7 tot en met 14. De syntheteteksten per case, met hun overeenkomstige structuur, vormden de basis voor de horizontale analyse. Systematische gelijkenissen en verschillen tussen de cases werden geïdentificeerd aan de hand van de techniek van de voortdurend vergelijkende analyse: een cyclus van herhaald lezen, interpreteren en controleren van de dataset waarbij de data voortdurend met elkaar worden vergeleken (Kelchtermans, 2007a).

3. Methodologische verantwoording

Twee criteria zijn belangrijk voor de methodologische kwaliteit van dit onderzoek: de betrouwbaarheid en de validiteit (Wardekker, 2007). In deze paragraaf wordt eerst het concept betrouwbaarheid en de poging om hieraan tegemoet te komen besproken om vervolgens over te gaan tot het concept validiteit. Als derde worden nog enkele ethische bedenkingen besproken.

3.1. Betrouwbaarheid

Of hetzelfde resultaat bekomen wordt wanneer anderen het onderzoek opnieuw uitvoeren aan de hand van dezelfde procedures, slaat volgens Wester en Peters (2004) op de betrouwbaarheid van het onderzoek. Hierin worden twee soorten onderscheiden: interne en externe betrouwbaarheid. Interne betrouwbaarheid behelst de consistentie van de onderzoeksresultaten. Onder externe betrouwbaarheid wordt de herhaalbaarheid van de onderzoeksresultaten verstaan (Ghesquière & Staessens, 2007).

Om de interne betrouwbaarheid binnen dit onderzoek te verhogen werd er gebruik gemaakt van 'member checks' (Stake, 1995; Radnor, 2001). Dit houdt in dat de verwerkte data in februari 2013 werden teruggekoppeld aan de respondenten voor een evaluatie via e-mail. De respondenten kregen ook de mogelijkheid om telefonisch contact op te nemen. Op deze manier werd gecontroleerd of correcte interpretaties gemaakt werden. Half februari 2013 werd een eerste e-mail gestuurd met de analyses. Daarop reageerde enkel de zorgleerkracht van de Heldenschool. Ze gaf onder andere aan dat de naam van de school niet correct was, dat ze zorgleerkracht is en geen zorgcoördinator en dat ze ondertussen de resultaten van begrijpend lezen wel ontvangen had. Twee weken later werd een herinnering verzonden waarop vijf directies reageerden. Geen van hen had inhoudelijke opmerkingen of aanvullingen op de analyses en geen enkele respondent nam telefonisch contact op. Van drie respondenten werd geen reactie ontvangen op de terugkoppeling.

Binnen dit onderzoek werd er geprobeerd tegemoet te komen aan de externe betrouwbaarheid, door het expliciteren van de uitgevoerde activiteiten als onderzoeker, van het verloop van dit onderzoek, het gebruikte conceptueel kader, de probleemstelling en het methodologisch kader. Er werd eveneens gebruik gemaakt van een onderzoekslogboek om de (externe) betrouwbaarheid te verhogen. In dit logboek werden feitelijke beschrijvingen gemaakt van de uitgevoerde activiteiten en het verloop van dit onderzoek. Op die wijze is het voor anderen mogelijk om het onderzoeksproces te reconstrueren in het kader van de 'intersubjectieve navolgbaarheid' (Kelchtermans, 2007a).

Bij het coderen en het maken van interpretaties werd er ook naar betrouwbaarheid gestreefd. De data werd in categorieën gecodeerd en elke categorie kreeg een herkenbare code. De coderingseenheden werden opgesteld in een codeerschema die beide codeurs hanteerden. Na de codering werd de toekenning van de codes vergeleken en werden verschillen in de toekenning van codes besproken. Bij de verschillen werd er naar een consensus gezocht om de meest passende code toe te kennen.

3.2. Validiteit

Validiteit heeft te maken met de mate waarin er gemeten wordt wat er beoogd werd te meten. Met andere woorden, wordt er gemeten wat de bedoeling is? Uit deze omschrijving kan afgeleid worden dat validiteit een strengere eis is dan betrouwbaarheid. Een onderzoek kan immers perfect betrouwbaar zijn, en toch niet aan zijn doel beantwoorden. Een

opmerking hierbij is dat betrouwbaarheid een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde is voor validiteit (den Boer, Bouwman, Frissen, & Houben, 2005). Ook bij validiteit kan een onderscheid gemaakt worden tussen interne en externe validiteit.

Interne validiteit heeft te maken met het serieus kunnen nemen van de resultaten, “Vinden we terecht een bepaalde uitkomst?” (Wardekker, 2007, p. 55). Door middel van de interne validiteit wil men de authenticiteit van de resultaten waarborgen. Dit onderzoek heeft de beperking dat enkel gebruik gemaakt kon worden van interviews en geen andere databronnen. Hierdoor kon geen datatriangulatie nagestreefd worden, ter bevordering van de interne validiteit (Wardekker, 2007). Daarnaast was er in de scholen vaak slechts één respondent voor de interviews.

Externe validiteit verwijst naar de mate waarin de resultaten van het onderzoek veralgemeenbaar zijn naar een grotere groep mensen en/of andere situaties en heeft te maken met “de geldigheid van de resultaten buiten de directe context van het onderzoek” (Wardekker, 2007, p. 56). Om de externe validiteit van het huidige onderzoek te verhogen, werd er geprobeerd een levensecht beeld te schetsen van de verschillende scholen. Door gebruik te maken van rijke beschrijvingen van specifieke elementen in de scholen, was het mogelijk om een vergelijking te maken tussen de verschillende scholen en om linken te leggen met andere mogelijke contexten (Wardekker, 2007; Guba, 1981). Dit werd eveneens gedaan om verregaande generalisatie te vermijden, aangezien er zo een grotere bewustwording was van de context. Dit onderzoek streeft echter geen expliciete veralgemeenbaarheid, maar eerder een beargumenteerbare veralgemeenbaarheid na.

3.3. Ethische bedenkingen

De deelnemers werden uitgebreid ingelicht over het onderzoek. Op basis hiervan konden ze vrijwillig kiezen om deel te nemen of niet. De data werden anoniem verwerkt en de deelnemers werden geïnformeerd over de resultaten. Hierbij wordt er verwezen naar het belang van vertrouwelijkheid (Kelchtermans, 2007a). Bij elk interview dat afgenomen werd en bij elk contact met de respondenten werd beklemtoond dat de meegedeelde informatie uiterst vertrouwelijk en anoniem behandeld zou worden. Zo werden namen veranderd in pseudoniemen en werd er gegarandeerd dat de opgenomen interviews enkel door het onderzoeksteam beluisterd zouden worden. Tijdens de interviews werd er aan de respondenten gevraagd of deze anonimiteit en vertrouwelijkheid hierdoor voldoende

gegarandeerd was. Aansluitend hierbij werd er gevraagd of ze instemden met de wijze waarop er met de data omgegaan zou worden. Hiernaast werd er voor gezorgd dat de houding van het onderzoeksteam naar de respondenten toe open, respectvol en niet-evaluerend was.

Een ander ethisch aspect is de beïnvloeding van de bestudeerde onderzoeksrealiteit. Hierbij is het belangrijk om de indicaties van zowel beïnvloeding als niet-beïnvloeding te expliciteren, wat vervolgens wordt weergegeven. De eerste fase wordt vaak gekenmerkt door het “intensief bewustzijn van de aanwezigheid van een ‘vreemde’” (Ghesquière & Staessens, 2007, p. 199). In het begin van dit onderzoek waren de contacten eerder kunstmatig en onwennig. Dit was echter maar van korte duur en werd opgevangen door het eerste interview te starten met een kennismaking. Hierin kregen de interviewers en de respondenten de kans zichzelf te introduceren. Hierna ontwikkelde de aanwezigheid van de interviewers naar een ‘gerechtvaardigde aanwezigheid’, waarbij voor zowel de respondenten als de interviewers de verwachtingen duidelijk waren. Deze werden altijd nog eens geëxpliciteerd in het begin van elk interview. De hierop volgende fase, ‘the conversational stage’, is wanneer de respondenten spontaan begonnen te vertellen bij een open vraag. Dit varieerde bij de respondenten: bij sommigen was deze fase er al tijdens het eerste interview en bij anderen kwam dit pas tegen het einde van dit onderzoek. Ten slotte waren er geen voor- of nadelen verbonden aan deze studie voor de deelnemers (Ghesquière & Staessens, 2007).

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de resultaten van deze masterproef. Allereerst wordt beschreven hoe schoolleiders gebruik maakten van schoolfeedback en hoe zij hierin onderling verschillen. Vervolgens komt de evaluatie van schoolleiders van schoolfeedback aan bod.

1. Hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback?

Hieronder wordt eerst weergegeven hoe schoolleiders hun gebruik van schoolfeedback vooraf planden. Daarna wordt beschreven hoe schoolfeedback feitelijk werd gebruikt door de schoolleiders.

1.1. Gepland verloop van het gebruik van schoolfeedback

Alle schoolleiders maakten voor hun deelname aan schoolfeedback verschillende voornemens. Deze voornemens hadden zowel betrekking op hoe de schoolleiders gebruik wilden maken van de schoolfeedback als op wat ze wilden bereiken met hun deelname aan schoolfeedback.

Ten eerste hadden de schoolleiders verschillende voornemens over hoe ze wilden omgaan met de feedback en hoe ze ermee aan de slag wilden gaan. De meeste directeurs gaven aan dat ze de rapporten eerst in beperkte kring wilden bespreken. Vooraleer ze de rapporten zouden overbrengen naar het hele team op de personeelsvergadering, wilden ze samenzitten met de zorgcoördinator, met de leerkracht van het derde leerjaar of met het kernteam: *“Bij ons is dat het zorgteam. En met die mensen wordt dat zeker besproken en ook met de betrokken leerkracht. Dat gaat nu over het derde leerjaar. En dan als dat nodig blijkt, zal dat dan daarna ook voor de ganse groep gebracht worden.”* (Dromedaris, Danny, interview 1). *“Sowieso het kernteam gaat dat eerst bespreken, het kan dan al wat conclusies formuleren, het kan dan eventueel al bepaalde acties plannen en dan gaat het op de personeelsvergadering ook besproken worden.”* (Fruitschool, Fiona, interview 1).

Ten tweede hadden de meeste directeurs een doel dat ze wilden bereiken aan de hand van de schoolfeedback. Bij vier directeurs was dit doel gelijkaardig. Zij wilden hun onderwijs evalueren en optimaliseren aan de hand van de schoolfeedback. *“Ik ga ervan uit dat die feedback ons initiatieven laat nemen om ons onderwijs rendabeler te maken, dat is ook maar*

de bedoeling voor mij en meer gaan we daar niet achter zoeken.” (Appelboom, Antoon, interview 1). “Ik hoop dat het zinvol is, dat we er iets kunnen mee doen, met de leerkrachten, met de school, dat we kunnen werken aan één bepaald tekort dat we dan in ons GOK-plan kunnen steken, anders heeft het niet veel zin gehad hè.” (Ballon, Brigitte, interview 1). Eén directeur had daarnaast het doel om de leerlingen die zwakker scoorden begeleiding te geven. “De kinderen die daar zwak op gescoord hebben, dat we daar een extra ondersteuning aan kunnen geven of dat we daar als leerkracht attent voor zijn dat het met een bepaald kindje toch niet zo goed gaat als we dachten.” (Goede Hoop, Goedele, interview 1).

Het doel van schoolfeedback is scholen ondersteunen bij het ontwikkelen en verbeteren van hun interne kwaliteitszorg (Verhaeghe, 2010). Iedere directeur gaf tijdens het eerste interview aan dat het nodig was acties te ondernemen en het beleid aan te passen indien de resultaten zouden tegenvallen. *“Laten we nu veronderstellen dat we barslechte resultaten hebben op een of ander van die toetsen [...] Ja, dan zal dat een invloed hebben op het beleid.” (Appelboom, Antoon, interview 1). “Tja, ik denk als daar echt knelpunten zitten, als dat nu echt op een aantal plekken serieus gaat tegenvallen, dat wij gewoon daadwerkelijk een aantal dingen moeten aanpassen.” (Goede Hoop, Goedele, interview 1). Er was echter één directeur die opmerkte dat schoolfeedback over één leerjaar gaat, waardoor ze geen beleidsbeslissingen zou nemen op het niveau van de school. “Het enige is, het is alleen maar het derde hé. En als ik echt een beleidsmatige wending zou moeten nemen, dan zou het op schoolniveau moeten. Dat onderzoek dat nu gebeurt is te eng hé. Dan zouden we eigenlijk in alle klassen moeten, op alle leergroepniveaus... Ik kan moeilijk op basis van, nu zijn het 53 leerlingen geloof ik die hebben deelgenomen, ik kan moeilijk beleidsbeslissingen hierover nemen hé.” (Jager, Joke, interview 1).*

1.2. Feitelijk verloop van het gebruik van schoolfeedback

Hieronder worden de verschillende fasen van het gebruik van schoolfeedback besproken bij de verschillende scholen. Dit is echter geen chronologisch proces, maar een iteratief proces, waarbij er op elk moment een stap gezet kan worden naar een andere fase (Verhaeghe, Vanhoof, Van Petegem, Verhaeghe, & Van Damme, 2010).

1.2.1. Ontvangen

Alle scholen hebben telkens enkele maanden na het ingeven van de toetsresultaten een feedbackrapport ontvangen. In Tabel 4 staat een overzicht van de deelname van de scholen aan schoolfeedback. Meer bepaald worden twee cruciale momenten onderscheiden: het moment waarop de school de toetsen afnam bij haar leerlingen en het moment waarop de school hierover een rapport ontving.

In twee scholen is een fout gebeurd bij het verwerken van de toetsresultaten. De Dromedaris en de Goede Hoop ontvingen een foutief rapport van de toets technisch lezen van begin 2011-2012. De directeur van de Dromedaris merkte op dat de school sterk onder zijn verwachtingen scoorde. Hij nam contact op met het Centrum voor Schoolfeedback en daaruit is gebleken dat de school inderdaad een foutief rapport ontvangen had. Er was een fout gebeurd bij de verwerking van de resultaten. Volgens de handleiding -die niet is opgesteld door het Centrum voor Schoolfeedback- moest een leerling met een score hoger dan x op de eerste toets geen tweede en derde toets afleggen. Het Centrum voor Schoolfeedback ging er echter van uit dat alle leerlingen hadden deelgenomen aan de drie toetsen. Dit leidde tot een resultaat in de feedbackrapporten dat veel lager lag dan het werkelijke resultaat. Bij de Goede Hoop gebeurde dezelfde fout. Na de reactie van de directeur van de Dromedaris kwam de fout bij de Goede Hoop aan het licht. De rechtzetting voor beide scholen volgde in november 2012.

Tabel 4

Overzicht van de deelname aan schoolfeedback

	Deelnemende scholen							
	Appelboom	Ballon	Dromedaris	Egel	Fruitschool	Goede Hoop	Helden- school	Jager
Spelling								
Afgenomen op	Begin 2011- 2012	Begin 2011- 2012	Begin 2011- 2012	Begin 2011- 2012	Begin 2011- 2012	Begin 2011- 2012	Begin 2011- 2012	Begin 2011- 2012
Ontvangen op	08-06-2012	08-03-2012	13-03-2012	06-03-2012	28-03-2012	08-03-2012	08-03-2012	08-03-2012
Technisch lezen								
Afgenomen op	Begin 2011- 2012	Begin 2011- 2012	Begin 2011- 2012	Begin 2011- 2012	Begin 2011- 2012	Begin 2011- 2012	Begin 2011- 2012	Begin 2012- 2013
Ontvangen op	08-06-2012	08-03-2012	28-03-2012 ⁹	26-06-2012	28-03-2012	08-03-2012 ¹⁰	08-03-2012	30-10-2012
Afgenomen op	Eind 2011- 2012	Eind 2011- 2012	Eind 2011- 2012	Eind 2011- 2012	Eind 2011- 2012	Einde 2011- 2012	Eind 2011- 2012	/
Ontvangen op	26-06-2012	25-06-2012	13-11-2012	27-06-2012	13-06-2012	04-10-2012	29-06-2012	/
Begrijpend lezen								
Afgenomen op	Eind 2011- 2012	Eind 2011- 2012	Begin 2012- 2013	Eind 2011- 2012	Eind 2011- 2012	Eind 2011- 2012	Begin 2012- 2013	Eind 2011- 2012
Ontvangen op	26-06-2012	23-06-2012	13-11-2012	26-06-2012	06-09-2012	08-02-2013	10-01-2013	08-07-2012

⁹ Dit is de datum waarop het foutieve rapport ontvangen werd. De rechtzetting hiervan volgde in november 2012.

¹⁰ Dit is de datum waarop het foutieve rapport ontvangen werd. De rechtzetting hiervan volgde in november 2012.

1.2.2. Lezen en bediscussiëren

In de meeste scholen nam de directeur de rapporten eerst zelf door: *“Ik heb dat sowieso zelf eerst eens doorgenomen”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). Daarnaast was er een directeur die de rapporten één week aan de kant liet liggen, omdat *“[...] de belangrijke dingen voor gaan”* (Ballon, interview 2). Ook in een andere school gebeurde aanvankelijk niets met de rapporten. Er was een directiewissel aan de gang, waardoor andere zaken primeerden op de schoolfeedbackrapporten. *“In eerste instantie is daar niets mee gebeurd, we hebben het dus echt veel te druk gehad zo met de directiewissel. Ik heb dat dan teruggevonden omdat we met die twee laatste testen zijn moeten beginnen.”* (Egel, Ellen, interview 2). Een andere directeur gaf de rapporten onmiddellijk door aan zijn zorgcoördinatoren, omdat zij hiervoor verantwoordelijk waren gesteld vanaf het begin. *“We hebben het rapport ontvangen en dan zijn onze zorgcoördinatoren die er mee bezig zijn, die zijn samen gaan zitten.”* (Heldenschool, Henk, interview 2).

Daarna werden de rapporten in de meeste scholen in beperkte kring besproken. In een aantal scholen kwam de directeur eerst samen met de zorgcoördinator of werd dit besproken op het kernteam. *“Je ziet die cijfers, je krijgt dat beeld, je gaat dat bespreken met de zorgjuf.”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). Ook de leerkracht van het derde leerjaar werd er in een aantal scholen bij betrokken. *“Ook eerst met de betrokken leerkrachten, dus dat was bij het derde leerjaar hé, we hebben dat eerst hen eens laten bekijken* (Dromedaris, Danny, interview 2). *“Op de personeelsvergadering is het aan de hele groep summier, heel kort doorgegeven. Daar zijn we niet uitgebreid op ingegaan, maar aan de collega’s van het derde zelf heb ik wel het rapport op informele basis doorgegeven.”* (Jager, Joke, interview 1). Eén schoolleider gaf de rapporten daarentegen niet door aan de leerkrachten van het derde leerjaar omdat dit volgens haar te belastend zou zijn voor de leerkrachten. *“[...] dat durfde ik in juni niet meer aan die mensen geven. Dat zou teveel geweest zijn.”* (Ballon, Brigitte, interview 2).

In een andere school besliste de directeur om de resultaten eerst door te geven aan de leerkrachten van het eerste en tweede leerjaar vooraleer ze meegedeeld werden op de personeelsvergadering. *“We hebben dat dan eerst besproken met de leerkrachten van het eerste en tweede omdat het per slot van rekening nog maar instromers waren in het derde*

leerjaar in oktober. Dat die zeker niet het gevoel mochten krijgen, die leerkrachten van de eerste graad, dat ze hun werk niet zouden gedaan hebben.” (Goede Hoop, Goedele, interview 3).

Na de bespreking(en) in beperkte kring gaven de meeste directeurs de belangrijkste conclusies door aan het hele leerkrachtenteam op de personeelsvergadering. Zij kregen de rapporten meestal niet zelf in handen. Op de personeelsvergadering werd verschillend gereageerd op de feedbackrapporten. Volgens één schoolleider was er weinig interesse bij de andere leerkrachten: *“We hebben het dan samen besproken en dan gebracht op de personeelsvergadering. Maar die hadden eigenlijk weinig interesse daarvoor. Het gaat dan alleen over het derde, daar zitten alle leerkrachten bij, dus die van het derde hebben wel goed geluisterd, maar de rest... Het gaat over hen persoonlijk niet of over hun kinderen niet, dus dat interesseert hen niet.”* (Ballon, Brigitte, interview 2). Op de personeelsvergadering van een andere school daarentegen, werd er volgens de directeur op een positieve manier omgegaan met de feedback. *“Op de personeelsvergadering heb ik het gewoon meegedeeld. Daar werd op een positieve manier mee omgegaan en ja, natuurlijk de leerkrachten van het derde die waren nog meer geïnteresseerd omdat het over hun ging hé.”* (Jager, Joke, interview 1).

In een aantal scholen werden de resultaten (nog) niet gecommuniceerd naar het hele leerkrachtenteam. Eén schoolleider gaf aan dat hij tot nu toe andere prioriteiten had. *“Dat we het zeker nog moeten communiceren naar het team. Niet alleen naar die betrokken leerkrachten, maar naar het team. Maar dat is nog niet gebeurd, om eerlijk te zijn. We hadden tot nu toe andere prioriteiten, maar we hebben zeker nog altijd die intentie en we gaan dat ook nog doen.”* (Appelboom, Antoon, interview 3). Een andere schoolleider gaf als reden dat ze het meedelen van de resultaten uit het laatste rapport uit het oog verloren was. *“Ik moet zeggen, de laatste heb ik nog niet teruggekoppeld, ook omdat het mij ontgaan is.”* (Jager, Joke, interview 3). Volgens de zorgleerkracht van een derde school waren de leerkrachten nog niet ingelicht over de deelname aan schoolfeedback. *“Alleen de betrokken leerkrachten weten dat dat afgenomen wordt en voor de rest weet niemand dat.”* (Heldenschool, Hilde, interview 3).

1.2.3. Interpreteren en diagnosticeren

In de fase van het interpreteren gaat men de feedback begrijpen, beschrijven en beoordelen. In de daaropvolgende fase van het diagnosticeren gaat men op zoek naar verklaringen voor de gemaakte vaststellingen in de interpretatiefase (Verhaeghe, Vanhoof, Van Petegem, Verhaeghe & Van Damme, 2010).

In de meeste scholen interpreteerde de directeur de feedbackrapporten in samenspraak met iemand anders, vaak was dit de zorgcoördinator of de klasleerkracht. *“Wij hebben dat dan besproken en die stelt dan die gegevens ook nog eens in het beeld van: ja, maar welke kinderen hebben we? Dus de diagnose, dat is eigenlijk in samenspraak met de zorgjuf gebeurd.”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). De reden hiervoor was meestal dat de zorgcoördinator medeverantwoordelijk was voor schoolfeedback of dat de klasleerkracht de individuele leerlingen het beste kende. *“[...] omdat zij toch ook wel vooral op de hoogte is van de leerlingendossiers en die kan dan die resultaten ook beter interpreteren.”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). Dit leidde ertoe dat de resultaten die gebracht werden op de personeelsvergadering vaak al ‘voorgekauwde’ interpretaties en conclusies waren van de directeur en/of de zorgcoördinator of het kernteam.

Elke schoolleider maakte eigen conclusies op uit de rapporten. Een aantal directeurs waren tevreden met de resultaten en een aantal directeurs hadden liever betere resultaten gezien. *“Ja, omdat wij daar vrij goed uitkwamen, wij zaten niet slecht, had ik wel zoiets van: ja, we zijn goed bezig.”* (Jager, Joke, interview 2). *“Ik had voor spelling misschien nog net iets beter verwacht, want we zijn een school met redelijk wat kinderen die de thuistaal niet in het Nederlands hebben en spelling is [...] heel technisch, daar moeten ze niets voor begrijpen. [...] maar voor spelling hebben wij eigenlijk altijd bij de gestandaardiseerde testen van het VCLB, dat we er net iets boven zitten en nu zaten we eigenlijk maar gewoon op het gemiddelde.”* (Egel, Ellen, interview 2).

Sommige resultaten hadden schoolleiders zien aankomen en daarvoor hadden ze ook hun redenen. Zo merkten twee directeurs op dat hun leerlingen zwakker presteerden op begrijpend lezen, maar dit hadden ze verwacht aangezien nogal wat leerlingen niet Nederlands als thuistaal hebben. *“Begrijpend lezen, dat wisten wij al, we zitten met een populatie alloctonen die sowieso moeilijkheden hebben met dat begrijpend lezen.”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). Een zorgleerkracht en een directeur verwachtten goede resultaten op spelling en technisch lezen in hun scholen omdat de leerlingen op eerdere

gestandaardiseerde toetsen ook goed scoorden. *“Want van spelling weet ik, daar hebben we een heel goede methode en wij scoren ook op de LVS’en¹¹ goed. Dus dan had ik niet verwacht dat wij hier zouden... Voor technisch lezen ook, als je weet dat wij een heleboel kinderen hadden die in het derde leerjaar toen al op niveau negen zaten, dan weet je ook wel dat die kinderen daar niet echt slecht gaan uitkomen.”* (Heldenschool, Hilde, interview 3).

Twee directeurs merkten verschillen op tussen de deelnemende klassen in hun school. Volgens beide directeurs was dit te wijten aan verschillen tussen de leerkrachten. In de ene school was één van twee leerkrachten volgens de directeur niet geïnteresseerd in spelling. *“En als directeur begrijp ik dat ook, dat verschil. Die zijn heel anders bezig, het zijn twee heel andere leerkrachten. [...] Dat is het type leerkracht, hij heeft meer interesse in andere dingen dan in spelling.”* (Ballon, Brigitte, interview 2). De directeur van de andere school vermoedde dat een verschil in instructie van de toets de oorzaak van de verschillende resultaten was. *“Ik heb drie klassen van elk, dus drie derdes en dan zag ik wel dat één klas altijd beter scoorde, ondanks dat de klassen gemengd zijn en dan vraag ik mij af in welke mate... [...] Wordt het correct afgenomen?”* (Jager, Joke, interview 3).

1.2.4. Acties implementeren

Slechts twee directeurs hadden acties ondernomen ten gevolge van de schoolfeedbackrapporten en gingen dus instrumenteel om met de rapporten.

De directeur van de ene school was onmiddellijk in actie geschoten na het ontvangen van de eerste rapporten in maart 2012. *“We moeten ons leesondericht aanpassen, we moeten het anders gaan aanpakken, want we doen veel inspanningen, maar blijkbaar leveren die te weinig op. Dus moeten we het gewoon over een andere boeg gaan gooien.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3). Ze werkte enkel acties uit rond lezen, omdat zij de resultaten op spelling goed vond. *“We hebben ook een werkgroep van lezen, die was er al wel, maar die was vager, terwijl die nu meer acties onderneemt of meer geconcretiseerd is.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3).

¹¹ LVS staat voor Leerlingvolgsysteem. Hierin worden de vorderingen van leerlingen bijgehouden aan de hand van toetsen op regelmatige basis (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d. c).

“En we hebben ook een nascholing opgericht om dat leesplezier te bevorderen. Ook om andere accenten van het lezen, het voorlezen dat superbelangrijk was, welke teksten, hoe boekjes kiezen.” (Goede Hoop, Goedele, interview 3). De schoolfeedbackrapporten speelden een rol in het beleid en de kwaliteitszorg. *“In het beleid, zeker naar dat leesplezier -ik blijf bij dat woord- dat we daar onze focus op gelegd hebben. Daar willen we dit jaar zeker rond werken. Dat is vorig jaar al voor een stuk gebeurd, dit jaar ook en dit jaar zijn er dus al initiatieven genomen, dus dat zit wel in ons beleid er zeker bij.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3).

Daarnaast maakte de directeur van deze school ook op een symbolische manier gebruik van schoolfeedback. Ze gebruikte de feedback om anderen te overtuigen van haar standpunt en om acties te ondernemen (Rossi et al., 2004). *“We wilden wel al een aantal dingen een beetje changeren zo van: het wordt allemaal te zeer te technisch en het is nu zo saai. En als je dat dan gewoon tegen de leerkrachten zei, dan waren ze niet zo direct happy om daar aan mee te werken, om dat te veranderen. En door dit rapport hebben we kunnen zeggen van: ‘zie je wel, we moeten een aantal dingen toch anders gaan aanpakken’.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3).

De directeur van de Fruitschool maakte ook op een instrumentele manier gebruik van schoolfeedback en ontwikkelde acties nadat ze ook de rapporten van einde schooljaar 2011-2012 ontvangen had. Ze werkte één actie uit voor spelling en één voor lezen. *“We moeten er wel voor waken, dat wat ze lezen, dat ze dat begrijpen. En dat wordt ook wel naar de leesbegeleiders gecommuniceerd, van kijk: ‘onderbreek regelmatig de leesbeurten, vraag naar de betekenis van woorden, naar de onderliggende gedachten’.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3). Deze acties hadden echter nog geen invloed op het beleid van de school.

De andere schoolleiders hadden (nog) geen acties ondernomen. Drie directeurs gaven hiervoor dezelfde verklaring, namelijk dat dit te vroeg kwam in hun deelname aan schoolfeedback. *“Nog niet tot hiertoe, maar ik denk ook dat dit veel te vroeg is om dat nu al te doen. We hebben nog maar één rapport gekregen, dat volgende moet nog komen en op school heb je een prioriteitenplanning.”* (Egel, Ellen, interview 2). Een directeur voegde hieraan toe dat dit ook was omdat de tijd hiervoor ontbrak.

Een derde directeur voegde toe dat schoolfeedback geen prioriteit was door de goede resultaten. *“Het zit wel in mijn hoofd hoor, absoluut. Ik vind het interessant, want het is ook de bedoeling dat wij op niveau van de stad eens samenzitten. Dus ik vind het wel interessant [...] Tijdsgebrek. Omdat het er nog bovenop komt en ik ben ook bezig geweest met de diocesane proeven [...] en daar moet ik vakantie voor hebben, want hier gaat dat onmogelijk. Tijdsgebrek gewoon.”* (Jager, Joke, interview 3).

Daarnaast hadden de schoolleiders ook andere, individuele redenen waarom ze nog geen acties ondernomen hadden. Eén directeur wilde wachten op de rapporten van mei 2013 aangezien hij twijfelde aan de correctheid van de rapporten die hij al ontvangen had. *“Concrete acties hebben wij tot nu toe niet gedaan. [...] Als dat nu moest blijken uit die volgende resultaten dat dat nodig is, dan zullen wij dat doen. Maar wat we dan kunnen doen, dat weet ik niet. Dat moeten we dan bekijken hé.”* (Dromedaris, Danny, interview 3). Een andere directeur gaf aan dat ze net gestart was met een nieuwe taalmethode waardoor er geen acties ondernomen werden. *“Voor spelling waren we een nieuwe methode begonnen. We blijven die methode gebruiken, daarom gaan we niks veranderen door dat rapport.”* (Ballon, Brigitte, interview 2).

Een aantal schoolleiders gaven in het laatste interview aan dat ze wel de intentie hadden om in de toekomst op een instrumentele manier aan de slag te gaan met de feedback. Drie directeurs wilden namelijk de schoolfeedbackrapporten opnemen in het uitwerken van hun taalbeleid. *“Dat is een globale visie op taalbeleid die we dan ook in onze SES-werking gaan integreren en de resultaten van het schoolfeedbacksysteem die zullen we daar minstens gedeeltelijk in laten doorwegen. Minstens gedeeltelijk, alles wat met begrijpen te maken heeft zeker, het technische aspect mogelijk niet. Spelling, misschien niet, maar het begrijpend lezen, ja dat zal daarin meespelen.”* (Appelboom, Antoon, interview 3). *“Ik denk dat dit, als we naar de nood gaan polsen, dat ik wel hier nog eens ga naar refereren. Van kijk, wij doen mee aan dat schoolfeedbackrapport, wij hebben die resultaten besproken, hou daar ook rekening mee! Ik denk op die manier dat dat toch wel zijn invloed heeft hé. [...] Voilà, dat ik dit ga meenemen in het opmaken van dat taalbeleid.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3).

De directeurs van twee scholen wilden ook op een strategische manier gebruik maken van de schoolfeedback. Bij een strategisch gebruik wordt de feedback gebruikt voor verantwoording over hun intern kwaliteitsbeleid aan de samenleving en de overheid (Visscher & Coe, 2003). Zij gaven beide aan de resultaten te zullen tonen aan de inspectie bij de volgende doorlichting in de school. *“Maar ja, naar inspectie en zo, die vragen natuurlijk ook wat je doet met outputgegevens, dus daar naartoe vind ik het ook wel een goeie manier om kinderen op te volgen.”* (Appelboom, Antoon, interview 3). *“Het is wel zo dat wij dit nu opgenomen hebben, omdat wij allemaal verwachten dat we een doorlichting gaan krijgen volgend schooljaar.”* (Dromedaris, Danny, interview 3).

Deze schoolleiders gaven in het interview aan dat ze de intentie hadden om op een bepaalde manier aan de slag te gaan met de schoolfeedback, maar wegens het beperkte tijdsbestek van dit onderzoek kan niet gecontroleerd worden of deze scholen ook effectief acties implementeerden binnen het beleid op basis van de feedback.

1.2.5. Evalueren

In geen enkele school was op het moment van het laatste interview een evaluatie van hun deelname aan schoolfeedback geweest. Voor een aantal directeurs kwam dit te vroeg in het proces van deelname aan schoolfeedback aangezien ze nog geen acties ondernomen hadden. Eén directeur gaf aan dat ze wachtte op de rapporten van einde schooljaar 2012-2013 voor een evaluatie in haar school. *“Ik denk dat wij daar inderdaad even het resultaat afwachten van mei”* (Fruitschool, Fiona, interview 3).

2. Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback?

Hieronder wordt op een normatieve manier beschreven wat de opvattingen van schoolleiders waren voor en na hun deelname aan schoolfeedback.

2.1. Opvattingen voor de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De motivatie van schoolleiders om deel te nemen aan schoolfeedback kan variëren tussen scholen (van Aanholt & Buis, 1990 in Verhaeghe, 2011). Afhankelijk van het motief waarom men deelneemt, kan het gebruik van schoolfeedback een andere invulling krijgen. Er werd bij de schoolleiders één overkoepelende extrinsieke motivatie gevonden. Alle schoolleiders gaven aan gemotiveerd te zijn omdat het LOP van de stad het aanbod deed om

deel te nemen, waarbij zij de kosten op zich namen. Deze motivatie was doorslaggevend voor hun deelname.

Hoewel de directeurs gezamenlijk beslisten op het LOP-overleg om deel te nemen aan schoolfeedback, was niet iedere directeur hierover even enthousiast. Meer zelfs, volgens een aantal directeurs werd schoolfeedback enigszins opgedrongen door het LOP en hadden ze individueel weinig beslissingsruimte: *“Ik heb die zelf niet aangevraagd, het LOP heeft dat voorstel gedaan om dat aan te vragen in de naam van alle scholen van de stad”* (Ballon, Brigitte, interview 1). *“Om eerlijk te zijn is dat ons een beetje opgedrongen. Niet dat ik daar tegen ben, dat niet, maar wij waren eigenlijk niet de vragende partij.”* (Dromedaris, Danny, interview 1). *“Vanuit de stad is dan gevraagd om deel te nemen aan een proefproject en daar werd dan beslist, collectief beslist, dat het derde leerjaar zou deelnemen voor taalproeven.”* (Jager, Joke, interview 1). Voor twee directeurs was dit de enige motivatie om deel te nemen aan schoolfeedback.

Daarnaast komen twee processen naar voor bij scholen die intrinsiek gemotiveerd zijn om deel te nemen. Enerzijds zijn er schoolleiders die deelnemen aan schoolfeedback om te weten waar hun school gesitueerd wordt in vergelijking met andere Vlaamse scholen.

Anderzijds zijn er schoolleiders die deelnemen om bestaande vooroordelen over de kwaliteit van hun onderwijs tegen te spreken. Ten eerste waren verschillende schoolleiders gemotiveerd om deel te nemen aan schoolfeedback om de scores van hun leerlingen te kunnen vergelijken met andere scholen in Vlaanderen. *“Niet zo zeer om die prestaties, maar wel om te zien van, doen we de dingen goed die we moeten doen? Zijn we wel goed bezig? In dat opzicht van... We hopen dat natuurlijk wel en we denken dat natuurlijk wel, maar als je dan die vergelijking maakt met andere resultaten, ja dan kunnen we pas wel goed zien of we wel goed bezig zijn of niet.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 1). De meeste schoolleiders verwachtten in de rapporten een vergelijking van hun school met de andere scholen in de stad en in Vlaanderen. *“Ja, een analyse, een zicht op... ik heb nu drie derdes hé, van hoe doet mijn derde dat en hoe doet het dat ten opzichte van de rest van de stad? Ik ben daar wel een beetje nieuwsgierig naar.”* (Jager, Joke, interview 1).

Ten tweede wilden twee directeurs aan de hand van de resultaten strategisch gebruik maken van schoolfeedback, ze wilden de bestaande vooroordelen ten opzichte van hun school wegwerken en hun onderwijs legitimeren. *“Want heel vaak wordt dat gezegd: die van het gemeenschapsonderwijs, dat niveau is anders of zo, dus ik hoop daarmee dat we van die clichés worden doorbroken.”* (Fruitschool, Fiona, interview 1). *“Omdat er een aantal vooroordelen tegen de school zijn, dacht ik misschien dat dit een instrument kon zijn waarmee we aan de ouders kunnen laten zien hoe wij scoren.”* (Dromedaris, Danny, interview 1).

De schoolleiders hadden een aantal gelijkaardige verwachtingen over inhoud van de schoolfeedbackrapporten. Als eerste hadden de directeurs de verwachting dat het huidige beeld dat ze hadden van hun school overeenkomstig zou zijn met de resultaten in de rapporten. *“Dat het totaal verschillend gaat zijn van wat wij nu zelf vaststellen, wat we aanvoelen, wat we merken, wat we ervaren, ja dat zou geen goed teken zijn. Want dan zou dat betekenen dat we niet goed met onze zaak zouden bezig zijn. Maar neen, dat het grondig zou verschillen, dat verwacht ik niet.”* (Appelboom, Antoon, interview 1). *“[...] wat hebben we nu afgenomen? Lezen zeker? Dus dat doen wij sowieso ook al, toetsen afnemen over lezen, dus ik denk niet dat daar grote verschillen gaan inzitten.”* (Dromedaris, Danny, interview 1). *“We weten dat we vrij goed met spelling zitten -op andere gestandaardiseerde toetsen hebben we dat gezien- dus we hopen dat dit daar ook tot uiting komt”* (Heldenschool, Henk, interview 1).

Ten tweede gaven ze aan dat ze uitgebreide feedback verwachtten over hun onderwijs. De ene directeur verwachtte feedback over wat nog verbeterd kan worden aan het onderwijs in zijn school, terwijl de andere directeur concrete voorstellen voor het ondernemen van acties verwachtte. *“Wij verwachten dat wij zeer uitgebreide, naar onszelf gerichte raad krijgen van: dat is goed, dat is middelmatig, dat is slecht. Jullie moeten zo verder doen of jullie moeten drastisch wijzigen”.* (Appelboom, Antoon, interview 1). *“Ik hoop dat we daar iets in vinden, waardoor wij kinderen met problemen, dat we daar een oplossing kunnen krijgen of tips om dat te verbeteren, die resultaten.”* (Egel, Eveline, interview 1).

De directeurs hadden daarnaast verschillende verwachtingen over het bespreken van de rapporten op het LOP. Een aantal directeurs wilden de rapporten niet bespreken met de andere directeurs, echter omwille van verschillende redenen. De directeur van de Appelboom wilde zijn leerkrachten beschermen en wilde de rapporten intern houden. De directeur van de Dromedaris vond dat er teveel verschillen waren tussen de scholen om de rapporten gezamenlijk te bespreken. *“Het zou niet eerlijk zijn om die zwarte school met een witte school te gaan vergelijken en dan daar de verkeerde conclusies gaan uit te trekken.”* (Dromedaris, Danny, interview 1). Een andere directeur vermoedde dat de resultaten niet op het LOP besproken zouden worden omdat volgens haar niet elke directeur even sterk gemotiveerd was voor de deelname aan schoolfeedback. *“Ik denk dat niet, omdat vanuit wat ik gehoord heb van de andere directies, denk ik dat dat niet gaat gebeuren, als je het mij persoonlijk vraagt. Omdat er, een aantal personen stond daar geweldig achter en een aantal personen vond dat maar helemaal niks, dus denk ik dat we daar niet gaan toe komen.”* (Egel, Eveline, interview 1).

Drie directeurs dachten dat de rapporten wel aan bod zouden komen op het LOP. *“Ik vermoed dat dat in het LOP waarschijnlijk wel zal aangekaart worden. Ik weet nu niet of het over die resultaten zal gaan op zich, dat daar de resultaten van verschillende scholen zullen aangekaart worden, maar ik denk wel dat dan de situering van de stad binnen Vlaanderen, dat daar algemene indrukken gaan besproken worden.”* (Fruitschool, Fiona, interview 1). De directeur van de Ballon gaf aan dat ze het interessant zou vinden om haar resultaten te kunnen vergelijken met de resultaten van de andere scholen. De directeur van de Goede Hoop vond het vanzelfsprekend dat de resultaten besproken zouden worden op het LOP: *“Dus ze investeren op beide manieren daar heel veel tijd, geld en energie in, dus het zou me verbazen dat zij zelf geen feedback met ons gaan bespreken op het LOP.”* (Goede Hoop, interview 1). Hieruit blijkt dat de schoolleiders graag willen weten waar hun school staat ten opzichte van andere scholen. Ze zijn benieuwd naar de resultaten van de andere scholen. Daarentegen willen ze zelf zo weinig mogelijk blootgeven van hun eigen resultaten.

2.2. Evaluatie na de feitelijke deelname aan schoolfeedback

Schoolleiders ontwikkelden doorheen hun deelname aan schoolfeedback positieve en negatieve percepties over de rapporten en het systeem. Deze percepties beïnvloedden de manier waarop ze met schoolfeedback omgegaan zijn en hoe ze ermee aan de slag gingen (Verhaeghe, 2011; Visscher, 2002). Hieronder wordt eerst ingegaan op de positieve en negatieve percepties ten opzichte van schoolfeedback. Hierin worden de suggesties ter verbetering van de schoolleiders geïntegreerd. Daarna worden de percepties over de ondersteuning aangehaald.

2.2.1. Positieve perceptie

De meeste scholen vonden het feit dat ze gesitueerd werden ten opzichte van vergelijkbare scholen in Vlaanderen een groot voordeel aan schoolfeedback. *“Dat we een vergelijkingspunt met Vlaanderen hebben. Je kent uw kinderen heel goed, uw school, de scholengemeenschap, maar daarbuiten heb je geen beeld natuurlijk. Dat vind ik een heel positief punt van: ‘waar zitten we nu ergens?’”* (Appelboom, Antoon, interview 2). *“De sterkte is natuurlijk dat je een zicht krijgt, je wordt met die resultaten geconfronteerd, de vergelijking vind ik natuurlijk heel voornaam, je kan vergelijken met Vlaanderen of met uw groep van kinderen, dat zijn de sterktes daaruit.”* (Heldenschool, interview 2).

Twee scholen vonden het objectieve beeld dat geschetst werd in de schoolfeedbackrapporten interessant. Ze percipieerden de confrontatie met de feiten als een voordeel. *“Dat je bevestigd wordt, dat je juist dingen gaat zien die je niet verwacht had misschien. Het geeft je een beeld van waar je staat.”* (Dromedaris, Danny, interview 2). *“[...] dat we dan eigenlijk kunnen aantonen dat we goed of misschien minder goed bezig zijn. Maar dat we een neutraal rapport hebben, dat aantoont waar we staan. Dat vind ik eigenlijk wel heel belangrijk hierin.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 1).

Een paar directeurs vonden de rapporten vlot interpreteerbaar. *“Ja. Ik vond het duidelijk. Ik heb er ook nog een samenvatting van gemaakt om dat ook aan de leerkrachten op de personeelsvergadering te vertellen.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3). *“[...] maar die hebben mij niet moeten helpen, ook de zorgleerkracht niet, om het rapport te lezen of om daar een interpretatie aan te geven.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 2).

Het is voor een goed gebruik van schoolfeedback van belang dat de feedback als betrouwbaar gepercipieerd wordt door de gebruikers (Vanhoof et al., 2008). Vijf schoolleiders vonden de rapporten ook betrouwbaar. *“Jawel, ik denk dat we wel mogen verder gaan op deze resultaten, dat die wel betrouwbaar zijn natuurlijk.”* (Appelboom, Antoon, interview 3). *“Ik geloof de resultaten, maar ik dacht eerlijk gezegd wel dat wij een beter beeld hadden van technisch lezen.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 2).

Drie directeurs merkten verschillende gewenste effecten van schoolfeedback op. Eén directeur was tevreden dat door de deelname aan schoolfeedback de resultaten van de leerlingen bespreekbaar gemaakt zijn op de personeelsvergadering. *“Alleszins dat het eens een keer bespreekbaar gemaakt is. Want de resultaten van kinderen op rapporten, dat wordt in de wandelgangen gezegd. [...] Ja, de ogen worden al wel eens geopend. Het wordt in de aandacht gebracht.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3). Ook de directeur van de Goede Hoop zag een gewenst effect: *“Als wij van meteen af dat goed rapport hadden gehad, dan was het: ‘zie je, we zijn goed bezig. Waar moeten we ons zorgen rond maken?’ Terwijl ik nu wel blij ben dat die ommekeer er is, die bewustwording.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3). Een derde directeur gaf aan dat schoolfeedback haar aan het denken heeft gezet: *“[...] mij heeft dat doen reflecteren over welke instrumenten kunnen interessant zijn.”* (Jager, Joke, interview 3).

Verschillende schoolleiders gaven aan tevreden te zijn over de hulplijn. Zij haalden aan dat ze snel en duidelijk hulp kregen bij hun vragen, op een vriendelijke wijze. *“We konden altijd bellen naar die contactpersoon en dat verliep wel vlot eigenlijk.”* (Ballon, Brigitte, interview 2). *“Er is een hele fijne, vriendelijke hulplijn”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). *“Ik heb heel veel naar die helpdesk moeten bellen, maar dat vond ik wel heel positief. Iedere keer als ik belde, dan werd ik heel erg goed geholpen. [...] Daar ben ik tevreden van.”* (Egel, Ellen, interview 2).

2.2.2. Negatieve perceptie

2.2.2.1. Opstart van schoolfeedback

Drie schoolleiders vonden het nadelig dat de toetsen moeilijk te vinden waren op de website van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Volgens hen was er onduidelijkheid over welke toetsen ze moesten afhalen uit de aangeboden toetsen. *“Je moet daar uit 100 toetsen gaan kiezen wat je uiteindelijk afdruckt.”* (Appelboom, An, interview 2).

“Het grootste probleem was hier van die aanvragen van die toetsen. Wanneer waren die toetsen voor mij beschikbaar? [...] Dan als het er dan ene keer opstond, vond ik wel dat er iets meer begeleiding bij die toetsen had moeten zijn. Want, ik heb echt lang gezocht naar die tweede toets van begrijpend lezen.” (Heldenschool, Hilde, interview 3). Twee directeurs hadden hierbij de suggestie om de correcte toets vooraf naar de school op te sturen. *“Het zou inderdaad makkelijker zijn, als je als scholen deelneemt, dat je gewoon de toets die we moeten afnemen, op dat moment toegestuurd krijgen. Dit is de toets. Je hebt nu een week tijd of 14 dagen en dan moet die afgenomen zijn.”* (Appelboom, Antoon, interview 3). Op die manier zou volgens hen het probleem van eventueel de verkeerde toetsen downloaden vermeden worden.

Verschillende schoolleiders werden geconfronteerd met moeilijkheden bij het ingeven van de leerlinggegevens en resultaten in het portaal van schoolfeedback. *“Ze hebben ons beloofd dat we met Informat¹² werken, dat ze de leerlingen er zelf gingen inzetten, maar het werkt niet [...] we hebben de toetsen aangevraagd en afgenomen en nu geraken we niet verder.”* (Ballon, Brigitte, interview 1). *“Ik moet wel zeggen dat we nu nog met heel veel vragen zitten. Er werd ons een datum gezegd en in die periode moest dat afgenomen worden. Wij hebben dat halsoverkop moeten organiseren en dan willen we dat allemaal ingeven en dan werkt dat niet en nu liggen die toetsen daar nog altijd te liggen.”* (Dromedaris, Danny, interview 1). Vooral tijdens het eerste interview met de directeurs kwam deze opmerking naar boven. Nadien werd dit technisch probleem verholpen en hadden scholen hier geen moeilijkheden meer mee.

Twee directeurs merkten op dat het lang duurde vooraleer ze een feedbackrapport ontvingen. Volgens hen was er teveel tijd tussen het invoeren van de resultaten van de leerlingen en het ontvangen van het rapport. *“In november hebben we pas de resultaten gekregen. Dus dat is inderdaad wel eigenlijk te lang achterop hé. Als je iets afneemt in mei, dan verwacht je dat wel sneller hé.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3).

¹² Informat Schoolsoftware is een schoolautomatisatiesysteem dat software biedt aan scholen waarmee ze hun schooladministratie kunnen uitvoeren (Informat Schoolsoftware, 2013).

2.2.2.2. Interpreteren en diagnosticeren

Een goed gebruik van schoolfeedback vraagt een correcte interpretatie van de resultaten (Verhaeghe, Vanhoof, Valcke & Van Petegem, 2010). Een aantal directeurs ervaarden moeilijkheden bij het interpreteren van de rapporten. Sommige directeurs hadden moeite met interpreteren omwille van de taal: *“Het mocht iets vriendelijker geschreven zijn. Begrijp je wat ik bedoel? Zo iets vlotter leesbaar. [...] Ik vond het nogal een stroef rapport.”* (Jager, interview 2). Eén directeur vreesde dat hij hierdoor bepaalde zaken verkeerd interpreteerde. De directeur van de Appelboom vond de grafieken niet duidelijk. *“De grafieken, als ik mij goed herinner, die moet je toch heel nauwkeurig bekijken voordat je die... Ja, ik denk dat, als daar iets kan aan verbeteren, ja de voorstelling, de grafische voorstelling wel misschien.”* (Appelboom, Antoon, interview 3).

Bij het diagnosticeren kunnen moeilijkheden optreden omdat er bijvoorbeeld te weinig informatie in de rapporten staat voor een grondige sterke-zwakke analyse of omdat er te weinig aanknopingspunten zijn voor een juiste diagnose (Vanhoof et al., 2008). Drie schoolleiders ervaarden dergelijke moeilijkheden bij het diagnosticeren. Volgens hen waren de rapporten te summier. Er stond te weinig informatie in de rapporten waarmee ze aan de slag konden. *“De feedback op zich, misschien is die toch heel algemeen gebleven, vaag. Niet echt heel specifiek verwoord.”* (Appelboom, Antoon, interview 3). Ze hadden een grotere analyse verwacht op basis van de verschillende onderdelen in de toetsen. *“Ik weet niet of daar meer dingen kunnen uitgehaald worden. Bij spelling bijvoorbeeld, dat je ook kan zeggen: uw kinderen vallen vooral uit op die spellingsmoeilijkheid. Daar zou toch wel een groot verschil in zitten [...] maar als ik dat vergelijk met de interdiocesane toetsen [...] Ik kan afleiden uit die toets van de interdiocesane proeven dat onze kinderen..., ik kan perfect zeggen op dat onderdeel vallen die uit. Dat kan ik hier niet.”* (Dromedaris, Danny, interview 3). *“Anderzijds vond ik het iets te summier wat begrijpend lezen betrof. [...] Spelling en technisch lezen is eenvoudig, maar begrijpend lezen: je kan daar verschillende soorten van vragen in opsplitsen. Kan een kind iets terugvinden in de tekst of kan het doordenken in de tekst? Moet je tussen de regels beginnen zoeken? Ik vind dat je eigenlijk daar ook nog een analyse van kan maken.”* (Jager, Joke, interview 3). Ze gaven de suggestie ter verbetering om de rapporten op deze manier uitgebreider te maken.

2.2.2.3. Betrouwbaarheid

Twee directeurs stelden de resultaten in vraag. Ze twijfelden beide aan de betrouwbaarheid van de resultaten. *“Het zal wel correct ingegeven zijn, maar de gegevens die daaraan gekoppeld moeten worden, het aantal GOK-leerlingen klopt dat met wat jullie hebben? Is dat allemaal juist ingegeven? Ik begin daar serieus aan te twijfelen. Daarom ben ik ook heel benieuwd, als ik terug met een propere lei kan starten, dat ik ook heel duidelijke informatie heb. Want ik ga nu mijn ICT-coördinator daarop zetten, die heeft dat in andere scholen ook gedaan, die kent die dan wel, dat we het heel juist doorgeven en ingeven en dat ik dan ook een fatsoenlijk, correct rapport heb, want nu heb ik twijfels over de correctheid van dit rapport.”* (Dromedaris, Danny, interview 3). Dit leidde ertoe dat deze directeur geen gebruik maakte van de feedback. Ook een andere directeur twijfelde aan de geloofwaardigheid: *“Ik heb drie klassen van elk, dus drie derdes en dan zag ik wel dat één klas altijd beter scoorde, ondanks dat de klassen gemengd zijn en dan vraag ik mij af in welke mate... [...] Wordt het correct afgenomen? Of hoe gestandaardiseerd wordt dat dan eigenlijk afgenomen?”* (Jager, Joke, interview 3).

2.2.2.4. Tijd en werk

Het meest aangehaalde probleem rond schoolfeedback was dat er veel tijd en werk ging in het schoolfeedbacksysteem. *“De tijd, veel tijd, maar dan het feedbacksysteem op zich is te beknopt voor de tijd die je erin steekt, dat zou, verhoudingsgewijs, een beetje rechter moeten getrokken worden.”* (Appelboom, An, interview 2). *“Om de resultaten via onze schooladministratie te laten doorgaan naar het studiebureau. Dat heeft toch wel wat aarde aan de dijk gekost. Het verbeteren vraagt toch ook wel, want dat waren toch behoorlijk wat pakketjes hé en dan zeker voor het technisch lezen af te nemen, daar is toch wel heel wat tijd ingekropen.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3). Twee directeurs haalden hierbij aan dat het een extra werklast was voor de leerkrachten die de toetsen moesten afnemen en verwerken. *“Maar het negatieve punt is vooral dat het tijdrovend is, belastend, de zwaarte voor de leerkracht en voor degene die het moet verwerken uiteraard”* (Heldenschool, Henk, interview 2).

Een aantal directeurs vonden het lastig dat alles op korte tijd georganiseerd moest worden. *“Je zit op een school met heel veel activiteiten, heel veel organisatie en planning. Dit moet daar dan tussenin, we hebben echt eerst serieus ervoor moeten zoeken, [...] dat heeft toch wel wat tijd gevraagd om dat allemaal te doen.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3). Verschillende directeurs merkten op dat ze veel werk hadden bij het ingeven van de resultaten van de leerlingen. *“Ook van het ingeven van dat begrijpend lezen was heel tijdrovend. Want je moest elke toets, je moet weten ongeveer een 60 kinderen ingeven, van 50 items en elk antwoord apart. Dan moest je nog zien dat je geen enkel oversloeg of dat je nergens iets fout ingeeft, want dan ...”* (Heldenschool, Hilde, interview 3). Eén directeur stelde hierbij voor om de leerlingen de toetsen onmiddellijk op de computer te laten invullen. Op die manier zouden geen fouten gemaakt worden bij het overtypen en zou veel tijd gespaard worden. *“Want ik kan mij gemakkelijk vergissen, door van dat blad naar die computer te moeten kijken. Maar als de kinderen het aflezen en digitaal invullen, zou dat veel efficiënter zijn. En een hoop kopies en papier, dat vond ik niet milieuvriendelijk.”* (Jager, Joke, interview 2).

Beschikbare tijd werd door verschillende schoolleiders aangehaald als een factor die invloed had op hun gebruik van schoolfeedback. Sommige schoolleiders gaven aan dat schoolfeedback hen opgelegd werd, waardoor ze er geen tijd voor wilden vrijmaken. Dit had een invloed op de manier waarop ze met de feedback aan de slag gingen. Een aantal schoolleiders vonden dat ze te weinig tijd hadden om ten volle aandacht te besteden aan schoolfeedback. *“[...] en ik durf eerlijk zeggen: ik heb lestijden in de klas, ik heb twee namiddagen eerste leerjaar, ik heb lestijden dat ik de leerkrachten moet klasvrij maken, ik heb niveaulezen dat ik moet afnemen en begeleiden met de leesmoeders. Eerlijk gezegd, om dat verslag dan heel grondig door te lezen, daar staat mijn kop niet naar.”* (Heldenschool, Hilde, interview 3). Voor de Fruitschool was schoolfeedback geen prioriteit: *“Nu moet ik wel zeggen, voor onze school was dat dit jaar geen prioriteit. Wij hadden al ingetekend op een ander project. [...] Dus dit was niet echt prioritair, want anders hadden we misschien meerdere acties ondernomen.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3). De directeur van de Goede Hoop daarentegen maakte van schoolfeedback wel een prioriteit aangezien het rapport van technisch lezen voor hen tegenviel.

2.2.2.5. Communicatie

Een aantal directeurs merkten op dat de communicatie vanuit het LOP of vanuit het Centrum voor Schoolfeedback niet goed verlopen was. Ze gaven aan dat ze vooraf te weinig geïnformeerd werden en wensten meer praktische en inhoudelijke toelichting. De communicatie verliep volgens hen te chaotisch. *“In ieder geval, het was heel onduidelijk, wij zijn eigenlijk ook heel verkeerd gestart met heel dat gedoe. Ik heb dat nog al gezegd, het was beter dat we helemaal opnieuw blanco zouden beginnen. En dat we eerst eens duidelijke informatie krijgen van hoe moeten we dat nu allemaal ingeven”* (Dromedaris, Danny, interview 3). *“Alleen zeg ik van ja, dat de communicatie naar ons toe duidelijker moet zijn, vanuit het LOP. [...] Het vergt organisatorisch wel wat en daarom moet dat goed op voorhand gekaderd en geplaatst zijn.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 2).

2.2.2.6. Financiële kost

Drie scholen vonden de financiële kant van schoolfeedback nadelig. Ze vonden het te duur om zelf te financieren. *“Voor het overige vind ik het prachtig dat het LOP dat wil financieren want uiteindelijk durf ik zeggen, als de school dat zelf zou moeten bekostigen, dat we het dan niet op die manier zouden doen.”* (Fruitschool, Fiona, interview 1). *“Het is toch vrij duur als ik dat elke leerling moet doen, per item, dan ben ik veel geld kwijt hé. [...] ik weet niet of dat mee in mijn beleid zou opgenomen worden omwille van de financiële haalbaarheid.”* (Jager, Joke, interview 3).

2.2.3. Perceptie over de ondersteuning

Drie schoolleiders ondervonden geen nood aan extra ondersteuning bij het gebruik van schoolfeedback. *“Voor ons was dat eigenlijk wel goed bruikbaar en verstaanbaar.”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). *“Ik heb hulp ingeroepen voor die software, maar om dit te begrijpen, nee. Ik ben wel licentiaat van opleiding, dus ik heb wel een beetje statistiek ooit gehad, maar dan moeten we ver terug in het verleden hoor.”* (Jager, Joke, interview 2). Drie andere directeurs wilden wel graag ondersteuning, maar op verschillende vlakken. Ten eerste wilden een directeur en zijn zorgleerkracht ondersteuning bij het vinden van de juiste toetsen op het scholenportaal. *“Ik heb van niemand uitleg gekregen. Wij doen daaraan mee en hier is het! Ook van: ga het maar zoeken hé op internet. Daar is de site, begin maar. [...] Wij zijn echt aan ons lot overgelaten.”* (Heldenschool, Hilde, interview 3). Ten tweede wilde

een andere directeur toelichting bij de inhoud van de rapporten en meer uitleg voor de leerkrachten die de toetsen moesten afnemen. *“En misschien ja, voor de leerkrachten dat we toch duidelijk tegen hen zeggen wat er van hen verwacht wordt. [...] Als mensen zelf moeten gaan lezen en dat is nogal veel, dan geven ze rap op, dan is dat niet goed. Terwijl als je dat kan uitleggen en je zegt van kijk, je kan dat nog eens nalezen, dat is al anders. Dus ik denk dat je leerkrachten toch een beetje moet voorbereiden op alles.”* (Dromedaris, Danny, interview 2). Ten derde wilde een schoolleider hulp bij het uitwerken van acties. *“Dus dat wel, ik denk zo iemand extern, die heeft daar ook een neutraal beeld op de school en kan een meerwaarde bieden.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 2).

Hoofdstuk 5: Discussie

Uit eerder onderzoek bleek dat scholen heel wat moeilijkheden ervaarden bij het gebruik van schoolfeedback (Van Petegem & Vanhoof, 2004; Vanhoof et al., 2008; Vanhoof, Verhaeghe, Van Damme, Van Petegem, & Verhaeghe, 2010; Verhaeghe, 2008; Verhaeghe, 2011). Ondertussen werd er aan de leesbaarheid van de rapporten gesleuteld en werden manieren gezocht om scholen te begeleiden in het gebruik van de rapporten in het kader van hun kwaliteitszorg (Vanhoof, Verhaeghe, Van Damme, Van Petegem, & Verhaeghe, 2010; Verhaeghe, 2011). In deze masterproef werd het gebruik van schoolfeedback opnieuw in kaart gebracht om na te gaan of deze aanpassingen hun doel bereikten. Acht basisscholen die deelnamen aan schoolfeedback werden gevolgd. Aan de hand van interviews werd hun gebruik en hun beleving van schoolfeedback in kaart gebracht. Dit onderzoek werd geleid door twee onderzoeksvragen:

1. Hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback en hoe verschillen zij daarin onderling?
2. Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback?

Hieronder wordt eerst kritisch stilgestaan bij de resultaten in dit onderzoek. Vervolgens wordt het model van Verhaeghe (2011) onder de loep genomen. Ten derde wordt stilgestaan bij de algemene trend van feedback voor scholen. Als vierde wordt kritisch gereflecteerd over dit onderzoek en worden suggesties voor vervolgonderzoek besproken. Er wordt afgesloten met een algemene conclusie van dit onderzoek.

1. Kritische bespreking van de resultaten

Hieronder worden de resultaten van dit onderzoek kritisch besproken. Ten eerste wordt ingegaan op de voorgestelde aanvraag van schoolfeedback door het LOP. De voornemens en het effectieve gebruik van de feedback worden als tweede besproken. Ten derde wordt de nood aan ondersteuning bij de schoolleiders onder de loep genomen. Vervolgens wordt er ingegaan op de relatie van deze masterproef met voorgaand onderzoek. Tot slot wordt er geëindigd met suggesties ter verbetering voor schoolfeedback.

1.1. Aanvraag van schoolfeedback

Vooraf werd schoolfeedback voorgesteld door het LOP van de stad. Het LOP wilde deelnemen aan schoolfeedback om beter zicht te krijgen op de taalvaardigheid van de leerlingen. De directeurs kregen de mogelijkheid om in overleg te beslissen of zij wilden deelnemen. Hierbij kan echter de vraag gesteld worden of deze scholen effectief de mogelijkheid kregen om hierover zelf te beslissen, of dat dit eerder aan hen werd opgelegd. De meningen van de verschillende schoolleiders waren hierover uiteenlopend. Een aantal schoolleiders waren niet volledig intrinsiek gemotiveerd om deel te nemen. Voor hen voelde schoolfeedback aan als een verplichting. Dit beïnvloedde hun perceptie ten opzichte van schoolfeedback (Vanhoof et al., 2008). Ze gaven aan dat schoolfeedback veel tijd vergde. Het is mogelijk dat dit aanvoelen versterkt werd door hun negatieve perceptie. Een mogelijk gevolg hiervan is dat ze geen grondige interpretaties en diagnoses maakten en dat ze geen acties ondernamen. Mogelijk is dit ook een verklaring waarom er in nog geen enkele school een evaluatie van de deelname aan schoolfeedback plaatsvond.

1.2. Voornemens en effectief gebruik van schoolfeedback

De voornemens die schoolleiders hebben met betrekking tot het gebruik van schoolfeedback in het opstellen van hun intern kwaliteitszorgbeleid kan een positieve impact hebben op hoe er met schoolfeedback wordt omgegaan. Het omgekeerde was echter waar in de cases die hier onderzocht werden. Alle schoolleiders gaven aan dat er een invloed van schoolfeedback zou zijn op hun schoolbeleid, maar na anderhalf jaar deelname aan schoolfeedback vond er slechts in één school een invloed op het beleid plaats. Schoolleiders gaven vooraf aan de resultaten door te zullen geven aan de leerkrachten, maar in een aantal scholen was dit nog niet gebeurd. De meeste directeurs vonden het nodig acties te ondernemen bij tegenvallende resultaten, maar ook dit gebeurde slechts in een aantal scholen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de scholen eigenlijk niet meenden wat ze zeiden, ze wilden vooral een bevestiging van de manier waarop ze op dat moment aan het werk waren. Misschien gaven ze sociaal wenselijke antwoorden. Het kan daarnaast zijn dat een aantal schoolleiders vrij snel tevreden waren met de resultaten, geen hoge eisen stelden en vonden dat een beleidswijziging niet nodig was. Wellicht vonden de directeurs de feedback achteraf gezien niet relevant genoeg voor een beleidswijziging. Misschien wilden de schoolleiders verdere feedback afwachten vooraleer ze beleidsbeslissingen namen. Een

andere mogelijkheid is dat de schoolleiders eigenlijk niet weten hoe ze aan de slag kunnen gaan met de feedback en daarom geen verdere acties ondernemen. Eén directeur gaf vooraf aan dat ze op basis van slechts één leerjaar geen grote wijzigingen wilde doorvoeren. Ook dit kan een mogelijke verklaring zijn waarom er nog geen invloed van schoolfeedback was op het beleid.

Er waren binnen het effectieve gebruik van schoolfeedback opvallende verschillen vast te stellen tussen de scholen. Het viel op dat de Egel en de Heldenschool minder ver gevorderd waren in hun deelname aan schoolfeedback dan de andere scholen. In deze scholen gebeurde met de resultaten niet veel na het ontvangen van de rapporten. Dit kan verklaard worden doordat er in de Egel een directiewissel plaatsvond. Daarentegen vallen de Goede Hoop en de Fruitschool op een positieve manier op. Zij staan verder in hun deelname aan schoolfeedback dan de andere scholen. Deze twee scholen implementeerden een reeks acties ten gevolge van de rapporten.

1.3. Nood aan ondersteuning

Bij de opstart van schoolfeedback is in deze cases heel wat fout gelopen. Er waren problemen bij het ingeven van de leerlinggegevens en de scholen moesten onverwacht op korte tijd de toetsen afnemen. De gebrekkige communicatie vanuit het LOP was hier deels een spelbreker. Deze moeilijke eerste maanden van schoolfeedback kunnen ervoor gezorgd hebben dat de perceptie van de schoolleiders ten opzichte van schoolfeedback negatief beïnvloed werd. Mogelijk hadden de schoolleiders al van in het begin van hun deelname een negatieve perceptie en vooroordelen ten opzichte van schoolfeedback. Het is belangrijk om hier meer aandacht voor te hebben bij de opstart van schoolfeedback.

Uit de resultaten kwam daarnaast naar boven dat veel schoolleiders moeilijkheden ervaarden rond de communicatie, op verschillende vlakken. De communicatie vanuit het LOP met de scholen verliep niet zoals gewenst. Vooraf kregen de deelnemende scholen op een LOP-vergadering twee presentaties van dr. Jean Pierre Verhaeghe, in mei 2010 en maart 2011. Daarin werd hen verduidelijkt wat ze in de rapporten konden verwachten en hoe ze met het scholenportaal aan de slag konden gaan. Op de presentatie in mei 2010 waren twee directeurs, van de Dromedaris en de Heldenschool, niet aanwezig. In maart 2011 was er slechts één directeur niet aanwezig, de directeur van de Jager. Toch hadden de meeste schoolleiders nog foute verwachtingen van schoolfeedback. Verschillende schoolleiders

verwachtten onder andere voorstellen van acties, dachten dat ze een vergelijking met de scholen in de stad zouden krijgen en hadden veel uitgebreidere rapporten verwacht. Hoe het komt dat scholen, ondanks de infosessies toch foute verwachtingen hebben, is onduidelijk. Komt de informatie te vroeg voor de effectieve deelname? Konden de directeurs de inhoud van de presentaties niet volgen? Waren ze niet voldoende aandachtig? Wat wordt er onthouden van dergelijke algemene presentaties? Blijkbaar volstaat de vooraf gepresenteerde informatie niet. Ook hierbij zou dus meer ondersteuning aangewezen zijn, bijvoorbeeld een presentatie op de school zelf kan meer effect hebben.

Uit de interpretaties die de schoolleiders maakten werd duidelijk dat een aantal directeurs de rapporten verkeerd begrepen hebben. Zo waren er bijvoorbeeld twee schoolleiders die opmerkten dat ze zwakke prestaties verwacht hadden aangezien ze een grote populatie anderstalige leerlingen hebben. Voor deze achtergrondkenmerken wordt echter gecorrigeerd waardoor de school vergeleken wordt met scholen met een gelijkaardige populatie. De zwakke prestaties kunnen dus niet te wijten zijn aan de grote populatie anderstalige leerlingen. Dit was een foutieve redenering van deze respondenten. Een aantal directeurs gebruikten hun interpretaties of conclusies ook als een excuus om niets te moeten ondernemen. Zo waren er die aangaven goed te scoren en daardoor niks ondernamen, terwijl de school niet significant hoger dan het verwachte gemiddelde scoorde. Hier blijkt dus toch een nood aan ondersteuning te zijn bij schoolleiders met betrekking tot het gebruik van schoolfeedback. Volgens de OECD (2013) is het belangrijk dat schoolleiders evaluerings- en beoordelingscompetenties ontwikkelen aangezien ze een sleutelrol hebben in het proces van de zelfevaluatie van de school en in het opzetten van een intern kwaliteitszorgbeleid dat hiermee samenhangt.

Een opmerkelijk resultaat is dat schoolleiders zeiden dat ze veel moeilijkheden hadden, maar slechts weinig van hen gaven effectief aan dat ze een nood aan extra ondersteuning voelden. Zo hadden een aantal directeurs moeite met de taal in de rapporten, die volgens hen te theoretisch en te stroef was en vond een andere directeur de grafieken niet duidelijk. Daarnaast kregen de onderzoekers doorheen de interviews van een aantal schoolleiders vragen ter verduidelijking van de inhoud van de rapporten, maar het kan niet de bedoeling zijn dat aan de onderzoekers dergelijke vragen gesteld werden. Dit betekende dat schoolleiders ofwel hun vragen niet durfden te stellen aan anderen of dat ze nergens anders met hun vragen terecht konden. Het is mogelijk dat hier een communicatieprobleem aan de

basis lag. Toch vonden de meeste schoolleiders extra ondersteuning overbodig. Slechts een aantal schoolleiders gaven aan dat ze graag ondersteuning wilden bij het doorlezen van de rapporten, bij het afnemen van de toetsen of bij het implementeren van acties. Een mogelijke verklaring waarom schoolleiders aangeven geen ondersteuning nodig te hebben, is dat ze niet de indruk willen geven dat ze niet voldoende vaardig zijn.

1.4. Vergelijking met voorgaand onderzoek

Schoolfeedback heeft heel wat voordelen, zo werd ook duidelijk uit dit onderzoek. De schoolleiders ervoeren de vergelijking van hun school met gelijkaardige scholen in Vlaanderen als een meerwaarde ten opzichte van andere zelfevaluatie-instrumenten. Een tweede vaak aangehaalde voordeel is dat er objectieve en neutrale feedback geboden wordt aan scholen, vanuit een instantie extern aan de school. Een derde opmerkelijke voordeel is dat de leerlingengroep gevolgd wordt over meerdere jaren. Op die manier kan de leerwinst van een klas weergegeven worden (Verhaeghe, 2008). Schoolfeedback heeft echter ook nadelen. In haar doctoraatsonderzoek besluit Verhaeghe (2011) dat het feedbackgebruik in scholen eerder beperkt blijft. Statistische begrippen zoals toegevoegde waarde leiden bij schoolleiders tot moeilijkheden. Volgens haar resultaten kan nog veel verbeterd worden aan de “accuraatheid, relevantie en gebruiksvriendelijkheid” (p. 201) van de feedback. Er moet meer ondersteuning geboden worden aan de gebruikers bij het interpreteren van de rapporten, maar ook bij het implementeren van acties. Hiervoor is begeleiding van de feedbackleveranciers, de inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten noodzakelijk. Pas dan kan schoolfeedback haar doel, scholen ondersteunen bij het ontwikkelen van hun kwaliteitszorg, bereiken. In het huidige onderzoek werden gelijkaardige resultaten gevonden. In de deelnemende scholen bleef het feedbackgebruik beperkt. De schoolleiders ervoeren doorheen hun deelname verschillende moeilijkheden, ondermeer bij het interpreteren van de feedback en het implementeren van acties. Toch gaven slechts weinig scholen aan extra ondersteuning te willen.

In dit onderzoek treedt met betrekking tot de ervaren moeilijkheden dezelfde conclusie op als in het onderzoek van Verhaeghe (2011). Het is opmerkelijk dat deze moeilijkheden terugkeren ondanks dat hier al aan gesleuteld werd. Is er dan wel voldoende aan de rapporten gesleuteld? Of hebben deze aangegeven moeilijkheden dan wel effectief iets te maken met de gebruiksvriendelijkheid en de interpreteerbaarheid? Is er misschien eerder

een tegenkanting van de directeurs tegen de idee en rationale van schoolfeedback? Was er een invloed van het feit dat deelname aan schoolfeedback meestal geen intrinsiek gemotiveerde keuze was? Of was er bij de directeurs sprake van een laag beleidsvoerend vermogen? Verder onderzoek hieromtrent zal dit moeten uitwijzen.

1.5. Suggesties ter verbetering

De deelnemende schoolleiders ervoeren een aantal nadelen aan hun deelname. Voor een aantal van deze nadelen boden de schoolleiders een suggestie ter verbetering. Deze suggesties worden hieronder verduidelijkt en aangevuld met eigen suggesties ter verbetering.

Een suggestie voor het schoolfeedbacksysteem is om duidelijkere informatie door te geven voordat er effectief gestart wordt met schoolfeedback. Dit zorgt ervoor dat de deelnemende scholen en diegenen die schoolfeedback aanvragen goed op de hoogte zijn van de praktische en technische zaken. Hierdoor komen ze te weten wat ze mogen verwachten en worden ze nadien niet teleurgesteld. Dit is vooral een belangrijke suggestie wanneer er een samenwerking is tussen verschillende scholen of met een LOP.

Er werden ook veel moeilijkheden aangehaald bij het vinden van de toetsen die afgenomen moesten worden. Verschillende schoolleiders stelden voor om de feedbacktoetsen rechtstreeks te bezorgen aan, of vooraf op te sturen naar de scholen. Zo zouden er geen vergissingen gebeuren of problemen mogelijk zijn. Dit is echter moeilijk omdat de toetsen van spelling en technisch lezen eigendom van de Vlaamse Overheid zijn. Bij het opstarten van het Schoolfeedbackproject werd de afspraak gemaakt dat deze toetsen niet rechtstreeks aangeboden mochten worden. Die afspraak geldt nog steeds waardoor er enkel een link wordt doorgegeven naar de website waarop de toetsen beschikbaar staan voor de scholen. Daarom wordt hier voorgesteld om een duidelijk stappenplan te maken waarop stap voor stap staat hoe scholen de juiste toetsen kunnen vinden. Op de website van het Centrum voor Schoolfeedback staat al duidelijk weergegeven welke toetsen afgenomen moeten worden, maar de medewerkers van het Centrum ervaren dat directeurs hier weinig op zoek gaan naar de informatie. Hierbij kan gesuggereerd worden om nog explicieter naar de website van het Centrum voor Schoolfeedback te verwijzen. Een andere mogelijkheid is om (een rechtstreekse link naar) de informatie weer te geven op de homepage van de website, zonder dat ze verder moeten zoeken naar de informatie.

Eén directeur stelde daarnaast voor om de leerlingen de toetsen onmiddellijk te laten invullen op een computer. In april 2013 werd hier op voorstel van Prof. dr. Van Damme al mee gestart voor begrijpend lezen. Dit is echter moeilijk volgens dr. Jean Pierre Verhaeghe, de coördinator van het Centrum voor Schoolfeedback, omdat deze toetsen niet opgesteld werden in functie van een computertoets, maar in functie van een toets op papier. Hij haalt aan dat een tekst op een computerscherm anders leest dan op papier. Ook zou volgens hem een leestoets via de computer hypertexten of tablet applicaties moeten bevatten. Dit is nu niet het geval. Om de toetsen digitaal te laten invullen door de leerlingen zouden dus nieuwe toetsen ontworpen moeten worden die hier effectief op gericht zijn.

Een andere schoolleider stelde voor om de scholen erop te wijzen wanneer er een nieuwe toetsafname in aantocht is. De manier waarop in deze scholen deelgenomen werd aan schoolfeedback is echter een aparte situatie. Meestal zijn individuele scholen de initiatiefnemers voor schoolfeedback en denken ze goed na over hun deelname en wanneer ze de metingen willen laten plaatsvinden. Hierdoor wordt dit door de scholen niet vergeten. In een gelijkaardige situatie als deze, wanneer een LOP het voorstel doet om deel te nemen aan schoolfeedback, kan deze herinnering dus aangewezen zijn.

Wanneer in de scholen de toetsen afgenomen zijn en de resultaten ingegeven en doorgestuurd werden, vinken de directeurs aan dat die toets afgewerkt is. Zij kunnen hier na het aanvinken niets meer aan wijzigen. Op het Centrum voor Schoolfeedback komt dan een e-mail aan waarin staat dat die reeks afgerond is en wordt er gestart met het analyseren van de gegevens. De scholen krijgen echter geen reactie na het afronden van het invoeren van de gegevens. Eén schoolleider stelde voor om, na het correct ontvangen van alle gegevens, een bevestiging per e-mail te sturen naar de schoolleiders dat alles goed aangekomen is. Dit kan de deelnemende scholen geruststellen dat alles vlot verlopen is, zeker bij een eerste deelname. Dit is een vlot haalbare suggestie, er kan bijvoorbeeld een geautomatiseerde reactie verzonden worden.

Een aantal schoolleiders vroegen zich af of het haalbaar was om de feedbackrapporten uitgebreider te maken, op basis van verschillende onderdelen binnen begrijpend lezen of spelling. Praktisch is dit echter moeilijk, gezien hiervoor nieuwe toetsen moeten ontwikkeld worden. Er zouden dan gedetailleerdere paralleltoetsen ontwikkeld moeten worden, maar

dit is niet het doel van schoolfeedback. De feedback is immers gebaseerd op de hele toets en niet op verschillende onderdelen van de toets.

Daarnaast vroegen een aantal schoolleiders individuele voorstellen voor acties. Ook dit is niet het doel van schoolfeedback. Dergelijke feedback is te situatiegebonden en schoolfeedback werd niet op deze manier ontwikkeld. Schoolfeedback wil een objectief beeld bieden aan scholen en een hulpmiddel zijn om acties te ontwikkelen in functie van het optimaliseren van hun kwaliteitszorg. Daarnaast wordt opgemerkt dat wanneer schoolfeedback slechts handelt over één klas, het begrijpbaar is dat scholen schoolfeedback niet gebruiken in hun intern kwaliteitszorgbeleid. Op die manier is het niet zomaar veralgemeenbaar naar de hele school.

Een paar schoolleiders vroegen om gebruik te maken van eenvoudigere taal in de schoolfeedbackrapporten. Aan de taal werd eerder al gesleuteld. De leeswijzer op het einde van de rapporten werd toegevoegd ter verduidelijking. De huidige theoretische uitleg in de rapporten is noodzakelijk om de resultaten in de rapporten te kunnen begrijpen. Deze informatie is ondersteunend en onontbeerlijk in de rapporten. Toch zouden de theoretische noties misschien nog anders uitgelegd kunnen worden. Een idee hierbij is om samen te zitten met een aantal actoren uit het praktijkveld en samen de taal in de rapporten te overlopen om te kijken welke aspecten niet duidelijk zijn en wat nog verbeterd zou kunnen worden.

Een aantal schoolleiders stelden een anonieme vergelijking voor met de andere scholen in de stad. Het zou mogelijk zijn om alle scholen van de stad in een rupsgrafiek te zetten, maar dit gaat in tegen de vertrouwelijkheid van de feedback. Daarnaast is het niet de bedoeling van schoolfeedback om de scholen in een ranking te plaatsen, de feedback is intern en individueel op een school gericht.

Een andere suggestie ter verbetering is om meer ondersteuning te bieden aan schoolleiders bij het gebruik van schoolfeedback in het realiseren van hun intern kwaliteitszorgbeleid, zowel vooraf, tijdens, en na het gebruik van schoolfeedback. Ook kan er meer ondersteuning geboden worden aan de personen die de toetsen afnemen en de resultaten moeten invoeren, aangezien daar ook verschillende problemen bij gemeld werden. Misschien kan er een begeleidende persoon vanuit het Centrum voor Schoolfeedback naar de scholen gestuurd worden om hen hierbij te ondersteunen. Dit zou ook de betrouwbaarheid van de resultaten kunnen verhogen aangezien er zo opgelet kan

worden of de toetsen juist afgenomen worden. Daarnaast zou dit veel tijd sparen voor de scholen waardoor de gebruiksvriendelijkheid van schoolfeedback kan toenemen. Het is op dit moment ook onduidelijk voor de scholen welke ondersteuningsmogelijkheden geboden worden. Ze wisten enkel dat er een hulplijn was waar ze terecht konden met vragen. De beperkte aangeboden ondersteuning, werd door hen als positief ervaren. Ook hieruit blijkt onrechtstreeks dat er nood is aan meer ondersteuning.

2. Kritische bespreking van het model van Verhaeghe

Doorheen het onderzoek werd duidelijk dat het model van Verhaeghe (2011) op een aantal punten ontoereikend is. Hieronder wordt verduidelijkt waar moeilijkheden ervaren werden en waar een aanpassing voorgesteld kan worden. Er wordt afgesloten met een vernieuwd model op basis van de resultaten in dit onderzoek.

Ten eerste werd in dit onderzoek duidelijk dat er een belangrijke beginfase is, namelijk de fase van het aanvragen van de feedback. Er gaat veel vooraf aan het ontvangen van een eerste rapport: Waarom beslist een school om deel te nemen aan schoolfeedback? Wat verwachten deelnemers van de schoolfeedback? Welke voornemens hebben de schoolleiders met de schoolfeedback? In dit onderzoek werd duidelijk dat deze voorafgaande fase bepalend was voor de deelname aan schoolfeedback. Het LOP stelde voor om deel te nemen en niet alle schoolleiders waren hierover even enthousiast. Dit leidde ertoe dat niet alle scholen gebruik maakten van schoolfeedback zoals het eigenlijk gewenst is. In slechts een aantal scholen had de feedback een invloed op de interne kwaliteitszorg. Daarom wordt voorgesteld om in het model van Verhaeghe (2011) een fase vooraf te laten gaan aan de fase van het ontvangen van de feedback, namelijk de fase van het aanvragen van schoolfeedback.

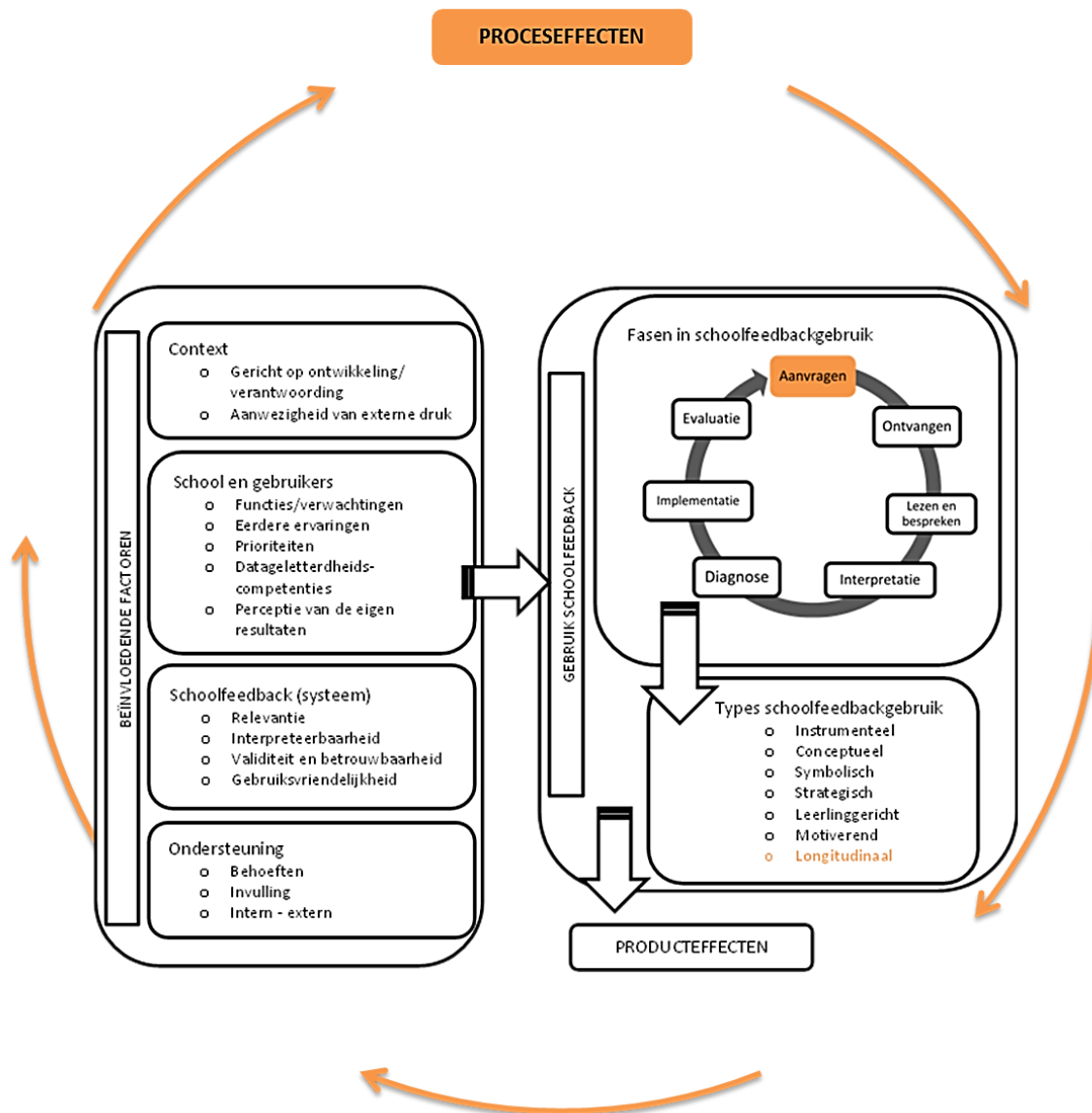
Ten tweede wordt, ons inziens, in het model van Verhaeghe (2011) te weinig aandacht besteed aan het feit dat schoolfeedback ook longitudinaal gebruikt kan worden. Bij het gebruik van schoolfeedback in het model ligt de focus nu vooral op het vergelijken van de school met andere scholen. Scholen kunnen zich aan de hand van schoolfeedback ook vergelijken met zichzelf in het verleden. Ze kunnen hun eigen prestaties in het verleden confronteren met huidige prestaties, bijvoorbeeld bij het doorvoeren van een innovatie (Verhaeghe, 2010). Eén schoolleider gaf in dit onderzoek aan dat ze het effect van een nieuwe spellingsmethode op lange termijn wilde bekijken. De meeste directeurs geven

echter aan het interessant te vinden om vergeleken te worden met andere scholen, maar vermelden niet dat ze hun eigen resultaten op verschillende momenten willen vergelijken. Daarom wordt hier gesuggereerd om een zevende type van feedbackgebruik toe te voegen, namelijk het longitudinaal gebruik.

Ten derde werden moeilijkheden ervaren in het model van Verhaeghe (2011) bij het onderdeel effecten. In Figuur 3 lijken de effecten uit het model te stromen nadat de beïnvloedende factoren, fasen en types doorlopen zijn. Dit is problematisch aangezien verschillende effecten, zoals proceseffecten, doorheen het hele proces van het gebruik van schoolfeedback optreden. Deze proceseffecten zijn niet het eindresultaat. Daarom wordt in een nieuw voorstel van het model duidelijk gemaakt dat proceseffecten doorheen het hele model aanwezig zijn. Daarnaast is het gemaakte onderscheid tussen bedoelde, onbedoelde, gewenste en ongewenste effecten te vaag. Er wordt in de bestaande literatuur bij het model te weinig verduidelijking geboden bij deze verschillende effecten en het onderscheid ertussen. Dit onderscheid moet verduidelijkt worden om een goed gebruik ervan te kunnen waarborgen. Verder onderzoek naar deze effecten is wenselijk.

Ten vierde kan opgemerkt worden dat doorheen dit onderzoek duidelijk werd dat de verschillende beïnvloedende factoren heel moeilijk af te bakenen zijn. Deze factoren lopen door elkaar en zijn niet strikt te onderscheiden van de verschillende fasen van gebruik.

Een aantal zaken omtrent het huidige model van Verhaeghe (2011) werden geproblematiseerd. Op basis van deze bemerkingen werd een nieuw model opgesteld (zie Figuur 4). Hierin werd een nieuwe fase toegevoegd, de fase van het aanvragen van schoolfeedback. Er werd ook een nieuw type van feedbackgebruik aangevuld, namelijk het longitudinaal gebruik. Daarnaast werden proceseffecten tijdens het doorlopen van het hele model toegevoegd. De andere effecten (gewenst, ongewenst, bedoeld en onbedoeld) werden in het model weggelaten omwille van hun ambiguïteit.



Figuur 4. Aangepast model van schoolfeedbackgebruik

3. Kritische bespreking van de feedbackcultuur

“Without data you’re just another person with an opinion” (Wiener & Nagel, 1988). In 2009 werd dit citaat gerepliceerd door Andreas Schleicher bij het voorstellen van de nieuwe PISA-resultaten. Hij wilde hiermee het grote belang van data aantonen. Er gaan echter ook heel wat kritische stemmen op wanneer het gaat over informatierijke omgevingen en zelfevaluaties voor scholen aan de hand van prestatiegegevens. Volgens Simons & Masschelein (2007) is er een keerzijde aan de medaille. Scholen krijgen informatie over hun prestaties, maar steeds ten opzichte van een norm of gemiddelde. Dit wil met andere woorden zeggen dat scholen zichzelf pas leren kennen als ze geplaatst worden ten opzichte

van andere scholen. Zo wordt volgens Simons & Masschelein (2008) “het proces van competitieve zelfoptimalisering” (p. 36) in stand gehouden. Ook Kelchtermans (2007b) stelt zich vragen bij het ontwikkelen van evaluatie-instrumenten waarbij scholen op basis van de prestaties van hun leerlingen vergeleken worden met andere scholen. Hij beweert dat onderwijs en opvoeding niet in cijfers te vatten zijn. De kwaliteit van het onderwijs en de opgebouwde relaties zijn van groot menselijk belang. “Daarom is zo’n cijfermatige informatieomgeving niet ‘rijk’, maar per definitie een verarmde omgeving.” (p. 83). Kwantitatieve feedback leidt daarnaast tot competitie tussen scholen, doordat alle scholen op één meetschaal geplaatst worden. Dit gaat ten koste van de zwakke leerlingen, want elke school wil liefst de sterkste leerlingen. Scholen durven hiervoor de wetgeving te omzeilen. Hieruit volgt dat wat men eigenlijk wilde bestrijden aan de hand van informatierijke omgevingen, namelijk sociale ongelijkheid, net versterkt.

De verantwoordelijkheid om (op een juiste manier) aan de slag te gaan met de feedback wordt bij de scholen gelegd. Schoolfeedback is een hulpmiddel om scholen te ondersteunen bij het ontwikkelen van hun interne kwaliteitszorg, maar biedt geen kant-en-klare oplossingen. Het is de opdracht van de scholen zelf om aan de slag te gaan met de feedback en hun doelen te realiseren (Verhaeghe, Vanhoof, Van Petegem, Verhaeghe, & Van Damme, 2010). Daarom is het van belang dat scholen vrijwillig deelnemen aan schoolfeedback, “schoolfeedback die aan de scholen wordt opgedrongen, werkt niet” (Verhaeghe, 2008, p. 157). Ook feedback die scholen ontvangen omdat ze vrijwillig deelnamen aan een onderzoek, heeft minder impact. Dit werd duidelijk bij het SiBO-onderzoek (Vanhoof et al., 2008). Daarnaast is het volgens Verhaeghe (2008) belangrijk dat het onderscheid tussen interne kwaliteitszorg en het ter verantwoording roepen van de scholen in de gaten gehouden wordt. Het is niet de bedoeling dat een instrument dat scholen gebruiken om zichzelf te optimaliseren, gebruikt wordt om zich te verantwoorden. Wanneer scholen deze zelfevaluatie-instrumenten gebruiken ter verantwoording, kunnen ze geneigd zijn om de resultaten die ze moeten ingeven voor de zelfevaluatie op te smukken. De vrijwillige deelname en het doel van schoolfeedback lijken in deze case problematisch te zijn, omdat het aangeboden werd door het LOP en door de directeurs ervaren werd als opgelegd. Een aantal schoolleiders gaven ook aan de rapporten te gebruiken ter verantwoording ten opzichte van de inspecterende overheid en ouders. Hieruit blijkt dat dit onderscheid beter in de gaten moet gehouden worden.

Een aantal schoolleiders gaven tijdens de interviews zelf aan dat ze al veel toetsen afnamen. Ze maken al gebruik van zelfevaluaties, door bijvoorbeeld het leerlingvolgsysteem of de interdiocesane proeven. De schoolleiders willen niet 'toetsen om te toetsen'. Er moet voor hen een duidelijk doel aan gekoppeld worden en een nieuw instrument (bijvoorbeeld schoolfeedback) moet een meerwaarde hebben boven de andere. De voortdurende stroom van het inwinnen van informatie over de prestaties van een school wordt hierdoor blijkbaar toch gedeeltelijk in de hand gehouden door de scholen zelf. Er wordt informatie ingewonnen en er is zeker sprake van een "wil tot feedback" (Simons & Masschelein, 2008, p. 34), maar dit is geen oneindige wil.

Tenslotte wordt schoolfeedback niet gezien als het enige systeem om te werken aan interne kwaliteitszorg. Schoolfeedback is één van de vele ondersteuningsmogelijkheden die aangewend kunnen worden door de schoolleiders. Dit is de opzet van schoolfeedback. Schoolfeedback wil complementair zijn aan andere informatiekkanalen zoals ouders, de inspectie en resultaten uit eigen toetsen. (Verhaeghe, 2010).

4. Kritische reflectie op dit onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek

4.1. Kritische reflectie op dit onderzoek

Terugblikkend op het onderzoek zijn er verschillende elementen die goed gelopen zijn, maar zijn er ook onderdelen die beter hadden gekund. Hieronder worden deze verduidelijkt. Bij het verkennen van de literatuur werd er voornamelijk een focus gelegd op nationale en regionale literatuur met betrekking tot schoolfeedback. Dit werd gedaan omdat er enerzijds nog niet bijzonder veel literatuur beschikbaar is over dit vrij recente onderwerp en anderzijds omdat schoolfeedback een uniek, Vlaams zelfevaluatie-instrument is en niet steeds te vergelijken is met andere buitenlandse zelfevaluatie-instrumenten. Een voordeel van het onderzoek is dat er een theoretisch model als basis gebruikt werd, waardoor er gestructureerd gekeken kon worden naar het gebruik van schoolfeedback. Dit model was de leidraad bij het opstellen van de interviewvragen en bij het analyseren en interpreteren van de data.

Daarnaast kunnen er enkele kanttekeningen geplaatst worden bij de onderzoeksgroep. De onderzoekspopulatie was geen weerspiegeling van de school aangezien enkel directeurs bevraagd werden. In het tweede en derde interview waren in een aantal scholen ook de zorgcoördinatoren aanwezig. In één school vond het laatste interview plaats met alleen de

zorgleerkracht. Hierdoor dient er voorzichtig omgegaan te worden met de representativiteit van het gebruik van schoolfeedback binnen de school, er kan namelijk enkel weergegeven worden hoe de respondenten ermee omgingen. Daarnaast betrof de steekproef slechts acht scholen en waren deze scholen gesitueerd in één stad, en kunnen dus geen veralgemeningen gemaakt worden naar een grotere populatie over Vlaanderen.

Er werd in de methodologie al beschreven dat de onderzoeksgroep zo rijk mogelijk beschreven werd (Wardekker, 2007; Guba, 1981). Omwille van de anonimiteit van de participanten, was het echter niet mogelijk om alle contextkenmerken van de scholen en van de respondenten uitgebreid weer te geven.

Daarnaast moet er rekening gehouden worden met de startsituatie van deze onderzoeksgroep. Schoolfeedback werd door het LOP aangevraagd en niet door de individuele scholen zelf. Meestal is het de school zelf die de feedback aanvraagt, waardoor ze beter op de hoogte is van de deelname. Zij weten bijvoorbeeld beter wanneer ze toetsen moeten afnemen aangezien er per rapport een contract afgesloten wordt met het Centrum voor Schoolfeedback. Deze situatie heeft een invloed gehad op dit onderzoek.

In het methodologische hoofdstuk van deze masterproef werd al aangehaald dat er geen datatriangulatie (Wardekker, 2007) nagestreefd kon worden. Zo werd er enkel gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews. Bij aanvang van dit onderzoek was het echter wel de bedoeling om aan de hand van meerdere bronnen data te verzamelen. In twee scholen werd een observatie uitgevoerd bij een vergadering waarop de schoolfeedbackrapporten ter sprake kwamen. Daarnaast werden er documenten verzameld die de scholen zelf opstelden rond schoolfeedback, meestal waren dit verslagen van de rapporten of van vergaderingen met betrekking tot schoolfeedback. Omdat uit de documenten weinig aanvullende informatie kon gehaald worden en dit slechts in drie scholen mogelijk was, werd dit niet opgenomen in dit onderzoek. Aan elke school werd meermaals de vraag gesteld om verslagen en documenten te verkrijgen, maar hierop kwam slechts weinig respons. Een aantal directeurs waren weigerachtig om de documenten door te geven. Het was daarnaast niet mogelijk om meer observaties uit te voeren. Enerzijds omdat er vergaderingen vielen tijdens de blok- en examenperiode en anderzijds omdat niet iedere schoolleider de toestemming gaf om hierop aanwezig te zijn. Omdat de data uit de observaties en documenten te gering waren, werd beslist die uit het onderzoek te weren.

Een meerwaarde van dit onderzoek is dat het uitgevoerd werd door twee personen. Dit betekende dat er ook twee stemmen waren bij het coderen van de data en bij het uitvoeren van de analyses. De interviewtranscripten werden apart gecodeerd. Nadien werden deze samengelegd en bij verschillende codes volgde een discussie tot een consensus bereikt werd over de definitieve toekenning van de codes. Bij de analyses werd afwisselend opgetreden als auteur en kritische resonanspersoon en werden dus conclusies gevormd op basis van een cyclisch proces van interpretatieve vergelijking.

Bij het analyseren van de data, werd duidelijk dat er op sommige momenten tijdens de interviews te weinig diep werd ingegaan op de 'waarom'-vraag. Dit werd bij het analyseren van de data af en toe als een gebrek ervaren. Een voordeel van dit onderzoek daarentegen was dat verschillende meetmomenten plaatsvonden. Op die manier konden de schoolleiders vooraf aangeven wat hun verwachtingen waren van de rapporten, alvorens ze deze ontvingen. Indien dit pas bevestigd werd wanneer ze al rapporten ontvangen hadden, kon dit een invloed hebben op hun antwoorden.

Om de interne betrouwbaarheid binnen dit onderzoek te verhogen werd er gebruik gemaakt van 'member checks' (Stake, 1995; Radnor, 2001). De terugkoppelingen op deze member checks waren echter niet zoals gehoopt. Toen de analyses verstuurd werden naar de respondenten, reageerde slechts één respondent, binnen een tijdsbestek van 14 dagen. Na 14 dagen werd een herinnering gestuurd naar de schoolleiders, daarop volgde vrij snel reactie van vijf schoolleiders. Geen van hen had echter een inhoudelijke opmerking op de analyses. Wellicht is de reden hiervoor dat de directeurs geen tijd hadden om de analyses door te nemen, omdat ze hiervoor geen interesse hadden of omdat ze effectief geen opmerkingen hadden.

4.2. Suggesties voor vervolgonderzoek

Doorheen dit onderzoek kwamen volgende vragen naar boven: ondersteunt een schoolfeedbackrapport scholen wel degelijk in het realiseren van hun interne kwaliteitszorg? Of is dit enkel een verhoopt effect waar niet veel van in huis komt? Slagen scholen er in het schoolfeedbackrapport aan te wenden in hun beleidsbeslissingen? Uit het onderzoek kwam naar voor dat de rapporten slechts in één school gebruikt werden voor het realiseren van hun interne kwaliteitszorg. De andere schoolleiders slaagden er (nog) niet in om de schoolfeedbackrapporten aan te wenden in hun beleidsbeslissingen, ondanks dat ze dit

voornemen hadden. Het zou echter interessant zijn om een onderzoek betreffende deze vragen uit te voeren met scholen die omwille van intrinsieke motivatie zelf schoolfeedback aanvragen. Vermoedelijk zal dit bij deze onderzoeksgroep leiden tot een andere impact van schoolfeedback.

Vervolgonderzoek moet uitgevoerd worden om schoolfeedbackrapporten intensiever en op langere termijn te volgen. Daarin zou gekeken kunnen worden naar alle personen die ermee in aanraking komen, wat er met de schoolfeedbackrapporten gebeurt, welke aspecten van de formulering of weergave van de feedback nog niet duidelijk zijn, hoe de feedback geïnterpreteerd wordt door verschillende actoren in een school, etc.

Tot slot is er een vervolgonderzoek op deze masterproef nodig om na te gaan hoe schoolfeedback verder verlopen is in deze scholen. Doorheen de drie interviews gaven de schoolleiders aan verschillende intenties te hebben met de feedback in de toekomst. Een verder onderzoek zou moeten uitwijzen of deze effectief ook uitgevoerd werden. Doorheen het onderzoek werd duidelijk dat een masterproefonderzoek eigenlijk te kort was om de hele cyclus van schoolfeedback te doorlopen. Een diepgaander onderzoek op langere termijn zou meer processen blootleggen en verschillende vragen aan het einde van dit onderzoek beantwoorden.

5. Algemene conclusie

In deze masterproef werd op zoek gegaan naar hoe schoolleiders gebruiken maken van schoolfeedback en hoe zij hun gebruik evalueren. Dit gebeurde aan de hand van verschillende semi-gestructureerde interviews bij acht schoolleiders.

De eerste te beantwoorden onderzoeksvraag was: hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback en hoe verschillen zij daarin onderling? De schoolleiders maakten voor hun deelname aan schoolfeedback verschillende voornemens over hoe ze wilden omgaan met de feedback en wat ze ermee wilden bereiken. Ze vonden ook dat het nodig was om hun beleid en kwaliteitszorg aan te passen naargelang de feedback. Echter, na anderhalf jaar deelname en het ontvangen van verschillende rapporten, werd in slechts twee scholen actie ondernomen ten gevolge van de feedback en hadden de rapporten in slechts één school invloed op het schoolbeleid. Het doel van schoolfeedback, optimaliseren van de interne kwaliteitszorg, was slechts minimaal bereikt.

De tweede onderzoeksvraag was: Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback? Alle schoolleiders hadden vooraf bepaalde opvattingen over schoolfeedback. De motivatie voor de deelname was voor alle directeurs voornamelijk extrinsiek, namelijk omwille van het voorstel van het LOP. Daarnaast hadden de directeurs vaak foute en onrealistische verwachtingen over schoolfeedback. Zo verwachtten ze bijvoorbeeld voorstellen voor het nemen van acties of vergelijkingen met de andere scholen van de stad. Dit was één van de redenen die ertoe leidden dat de schoolleiders na het ontvangen van de rapporten negatieve percepties hadden ten opzichte van schoolfeedback.

Na het ontvangen van de rapporten maakten de schoolleiders een evaluatie op van schoolfeedback. Voordelen voor hen waren voornamelijk de situering ten opzichte van vergelijkbare Vlaamse scholen en het objectieve beeld dat ze kregen van buitenaf. De schoolleiders ervaarden echter ook heel wat nadelen en moeilijkheden aan hun deelname aan schoolfeedback. Een vaak voorkomend probleem waren de technische moeilijkheden vooraf. Scholen hadden moeite met het vinden van de juiste toetsen, konden hun leerlinggegevens moeilijk inbrengen in het systeem en de communicatie met het LOP liep mank. Na het ontvangen van de rapporten gaven een aantal schoolleiders aan dat ze moeite hadden bij het interpreteren van de rapporten omwille van de taal en de grafieken. Alle scholen gaven aan dat schoolfeedback veel tijd en werk van hen vergde. Desondanks vroegen slechts weinig scholen extra ondersteuning tijdens hun deelname aan schoolfeedback.

We kunnen besluiten dat van de vele goede voornemens vooraf slechts weinig gerealiseerd werd. Ook de positieve ingesteldheid van de schoolleiders veranderde doorheen hun deelname in negatieve zin. Er valt hierbij echter op te merken dat deze schoolleiders aanvankelijk niet intrinsiek gemotiveerd waren. Ze beslisten immers niet uit zichzelf om deel te nemen. Dit beïnvloedde hun participatie aan schoolfeedback. Hoe de deelname bij deze scholen verliep, was niet zoals het idealiter zou moeten zijn. Verschillende moeilijkheden die zich hier manifesteerden zouden in de toekomst niet meer mogen voorvallen, zoals het foutlopen van de communicatie en de technische problemen aan het begin. De gegeven suggesties ter verbetering zouden daarnaast een hulp moeten zijn om het schoolfeedbacksysteem in de toekomst te optimaliseren.

Ook aan het bestaande model voor schoolfeedbackgebruik van Verhaeghe (2011) werd gesleuteld. Er werd een fase en type van feedbackgebruik toegevoegd, respectievelijk de

fase van het aanvragen van schoolfeedback en het type van longitudinaal gebruik. Daarnaast werden de proceseffecten van de feedback verspreid over het hele proces van feedbackgebruik en werden de andere effecten (bedoeld, onbedoeld, gewenst en ongewenst) weggelaten omwille van hun ambiguïteit. Hieruit blijkt dat het theoretisch model van Verhaeghe (2011) nog steeds bruikbaar is. Na een toetsing hiervan in dit onderzoek werd het bestaande model echter op een aantal punten aangevuld ter optimalisering.

Referenties

- Baarda, D. B., de Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Centrum voor Schoolfeedback. (n.d.). Achtergrondgegevens. Afgehaald op 14 februari 2012 van <http://www.schoolfeedback.be/inhoud/doelgroepInhoud.html>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- De Fraine, B., & Verhaeghe, J.P. (2007). Feedback aan scholen: katalysator voor onderwijsverbetering? *Impuls*, 38, 76-81.
- den boer, D.J., Bouwman, H., Frissen, V., & Houben, M. (2005). *Methodologie en statistiek voor communicatie-onderzoek*. Deventer: Kluwer.
- Esterberg, K.G. (2002). *Qualitative methods in social research*. Boston: McGraw Hill.
- Gardner, R. (1995). Onservice teacher education. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 628-632). London: Pergamon Press.
- Ghesquière, P., & Staessens, K. (2007). Kwalitatieve gevalsstudies. In B. Levering, & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 192-213). Amsterdam: Boom.
- Guba, E. G. (1981). ERIC/ECTJ Annual review paper: Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29, 75-91. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/30219811>
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Hofman, W. H. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 47-68.

- Informat Schoolsoftware. (2013). Software voor schooladministratie. Afgehaald op 9 mei 2013 van <http://www.informatsoftware.be/>
- Kelchtermans, G. (2007a). De biografische methode. In B. Levering, & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 132-153). Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G. (2007b). De man die de wolken meet. *Impuls*, 38, 82-83.
- Kirkpatrick, D. L. (Ed.). (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kvale, S. (1994). Ten standard objections to qualitative research interviews. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25, 147-173.
- Lokaal Overleg Platform. (2006). Welkom. Afgehaald van <http://www.lop.be/LOP/default.asp>
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap. (2013). Situering OVSG-toets. Afgehaald op 9 mei 2013 van <http://www.ovsgtoetsen.net/ico/node/1>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (n.d.). PISA: About PISA. Retrieved April 23, 2013, from <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *OECD reviews of evaluation and assessment in education. Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.

- Radnor, H. (2001). *Researching your professional practice: doing interpretive research*. Buckingham: Open university press.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://doc.utwente.nl/57803/>
- Schildkamp, K., & Visscher, A. (2009). Factors influencing the utilization of a school self-evaluation instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 150-159.
- Schoolfeedbackrapport (2011). *Schoolfeedbackrapport. Nederlands – spelling. Derde leerjaar lager onderwijs. Schooljaar 2011-2012*. Leuven: Centrum voor Schoolfeedback.
- Shewbridge, C., Jang, E., Matthews, P., & Santiago, P. (2011). *OECD reviews of evaluation and assessment in education. Denmark*. Retrieved from <http://www.oecd.org/denmark/oecdreviewsofevaluationandassessmentineducationdenmark2011.htm>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2007). Spiegeltje, spiegeltje aan de wand: over onderwijsbeleid en informeren. *Impuls*, 38, 67-75.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2008). De wil tot feedback. In J. Masschelein, & M. Simons (red.), *De schaduwzijde van onze welwillendheid. Kritische studies van de pedagogische actualiteit* (pp. 25-49). Leuven: Acco.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Struyve, C., Simons, M., & Verckens, A. (2013). *Parents are not born, they are made. A critical discourse analysis of an educational magazine in Flanders (Belgium)*. Manuscript submitted for publication.
- Swanborn, P. G. (1996). *Case study's: wat, wanneer en hoe?*. Amsterdam: Boom.

- TIMSS and PIRLS International Study Center, & International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2013). About TIMSS and PIRLS. Retrieved April 23, 2013, from http://timssandpirls.bc.edu/home/pdf/TP_About.pdf
- Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2003). Het verzamelen van indicatoren in Europa. Wat heeft een school daaraan? *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 34, 59-71.
- Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2004). Feedback over schoolprestatie-indicatoren als strategisch instrument voor schoolontwikkeling. *Pedagogische Studiën*, 81, 338-353.
- Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2007). Towards a model of effective school feedback: school head's points of view. *Educational Research and Evaluation*, 13, 311-325. doi: 10.1080/13803610701702522
- Van Petegem, P., Vanhoof, J., Daems, F., & Mahieu, P. (2005). Publishing information on individual schools? *Educational Research and Evaluation*, 11, 45-60. doi: 10.1080/13803610500110372
- Vandenbroucke, F. (2004). *Beleidsnota 2004-2009. Onderwijs en vorming: vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Vandenbroucke, F. (2005, februari). *Colloquium resultaten eerste Vlaamse peiling eindtermen eerste graad SO. Toespraak van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke*. Afgehaald op 19 februari 2013 van <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/archief/2005/050202-eindtermen.htm>
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2005). *Kwaliteit van scholen (openbaar) vergelijken? Het zwart-witdenken voorbij*. Mechelen: Wolters 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.
- Vanhoof, J., Schildkamp, K., & Van Petegem, P. (2010). Schoolzelfevaluatie in Nederland en Vlaanderen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 4, 283-298.
- Vanhoof, J., Verhaeghe, G., Van Damme, J., Van Petegem, P., & Verhaeghe, J.P. (2010). *Schoolfeedbackgebruik in Vlaamse basisscholen: relaas van een ondersteuningsproject. Verslag van de werkzaamheden binnen de projectgroep 'Samenwerking pedagogische begeleidingsdiensten - Schoolfeedbackproject'*. Antwerpen: UA.
- Vanhoof, J., Verhaeghe, G., & Van Petegem, P. (2008, juni) *Feedback over schoolfeedback: diepte-interviews naar valkuilen en succesfactoren bij het gebruik van schoolfeedback*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Eindhoven.
- Vanhoof, J., Verhaeghe, G., Van Petegem, P., Verhaeghe, J.P., & Valcke, M. (2009). Verschillen in het gebruik van schoolfeedback: Een verkenning van verklaringsgronden. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 4, 306-322
- Vensters voor Verantwoording. (2011). Voortgezet onderwijs werkt aan dialoog met belanghebbenden. Afgehaald op 9 mei 2013 van <http://www.venstersvoorverantwoording.nl/common/filegateway.aspx?fileid=34cf77a8-b16d-41f0-9116-092d899fec6f>
- Verckens, A., Simons, M., & Kelchtermans, G. (2009). Welke overheid voor welk onderwijs?. *Pedagogische Studiën*, 86, 21-40.
- Verhaeghe, G. (2011). *School performance feedback systems : design and implementation issues* (Unpublished doctoral dissertation). Ghent University.

- Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhaeghe, J.P., & Van Damme, J. (2010). *Het gebruik van outputgegevens in basisscholen: concretisering en illustraties uit het schoolfeedbackproject*. Unpublished manuscript.
- Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Valcke, M., & Van Petegem, P. (2010). Using school performance feedback: perceptions of primary school principals. *School Effectiveness and School Improvement, 21*, 167-188.
- Verhaeghe, J.P. (2008). Knipperlichten bij de spiegel. Kritische voorwaarden voor een schoolfeedbacksysteem. *Impuls, 38*, 155-164.
- Verhaeghe, J.P. (2010). Schoolfeedback als input voor interne kwaliteitszorg. In D. De Coen, L. De Man, K. Denys, D. Gombeir, M. Hendrickx, B. Sagaert, C. Snauwaert, W. Steensels, & F. Van Camp (red.), *Handboek beleidvoerend vermogen* (pp. 65-79). Brussel: Politeia.
- Visscher, A.J. (2002). A framework for studying school performance feedback systems. In A. J. Visscher & R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 41-71). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Visscher, A.J. (2004). De effecten van schoolprestatiepublicaties in andere landen. *Pedagogische Studiën, 81*, 384-396.
- Visscher, A.J., & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: conceptualisation, analysis and reflection. *School Effectiveness and School Improvement, 14*, 321-349.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (n.d. a). Peilingen in het basis- en secundair onderwijs. Afgehaald op 9 mei 2013 van <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/peilingen/>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (n.d. b). Paralleltoetsen van peilingen.

Afgehaald op 9 mei 2013 van

<http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/paralleltoetsen/index.asp?>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (n.d. c). LVS Leerlingvolgsysteem CITO-

Vlaamse versie. Afgehaald op 9 mei 2013 van

<http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/LVS/index.asp>

Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs. (2013). Interdiocesane proeven.

Afgehaald op 9 mei 2013 van <http://idp.vvkbao.be/>

Vlaamse overheid (2009). Protocol paralleltoetsen en schoolfeedback. Afgehaald op 9 mei

2013 van

<http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/paralleltoetsen/protocol.pdf>

Vlaamse Regering. (2009). Decreet van 30 april 2009 tot wijziging van het decreet van 28

april 1998 inzake het Vlaamse beleid ten aanzien van etnisch-culturele minderheden.

Belgisch Staatsblad, 02/07/2009. Afgehaald van

http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?numac=2009035504&caller=list

[http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?numac=2009035504&caller=list](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?numac=2009035504&caller=list&article_lang=N&row_id=1&numero=2&pub_date=2009-07-)

[02&language=nl&fr=f&choix1=EN&choix2=EN&fromtab=+moftxt+UNION+montxt&nl](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?numac=2009035504&caller=list&article_lang=N&row_id=1&numero=2&pub_date=2009-07-)

[=n&htit=etnisch+culturele+minderheden&sql=htit+contains++%27etnisch%27%26+%](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?numac=2009035504&caller=list&article_lang=N&row_id=1&numero=2&pub_date=2009-07-)

[27culturele%27%26+%27minderheden%27&rech=6&tri=dd+AS+RANK+&trier=afkond](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?numac=2009035504&caller=list&article_lang=N&row_id=1&numero=2&pub_date=2009-07-)

[iging](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?numac=2009035504&caller=list&article_lang=N&row_id=1&numero=2&pub_date=2009-07-)

Wardekker, W. (2007). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In B. Levering, & P. Smeyers

(red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*

(pp. 50-67). Amsterdam: Boom.

Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures.*

Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Wiener, E. L., & Nagel, D. C. (1988). *Human factors in aviation.* San Diego, CA: Academic

Press.

Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods.* Thousand Oaks, CA: Sage

Publications.

Bijlagen

Bijlage 1: Interviewleidraad 1

1. Voorstelling

Bij de start van dit interview willen wij graag eerst onszelf voorstellen. Wij zijn Marloes en Griet, twee studenten Master Pedagogische Wetenschappen en wij voeren voor onze masterproef een onderzoek uit naar het gebruik van schoolfeedback.

Uw school heeft zich ingeschreven voor een deelname aan schoolfeedback. Tijdens dit interview willen we graag kennismaken met uw school en polsen naar uw motivatie om schoolfeedback aan te vragen. Daarnaast willen we wat meer te weten komen over uw verwachtingen van het schoolfeedbackrapport en uw voornemens met betrekking tot het gebruik ervan. Voor dit eerste interview is het dus nog niet nodig dat u al een eerste rapport ontvangen heeft.

Onze taak is om de scholen in deze stad vooraf te bevragen en daarna op te volgen wanneer jullie de feedbackrapporten ontvangen en hoe jullie er uiteindelijk mee aan de slag gaan. Wij zullen aan de hand van interviews uw gebruik van schoolfeedback in kaart proberen te brengen en we zullen op zoek gaan naar de zinvolheid van deze vorm van schoolfeedback voor het schoolbeleid en eventuele moeilijkheden of tekortkomingen die u en uw leerkrachten ondervinden bij het gebruik ervan. Tot slot willen wij suggesties ter verbetering bieden voor de rapporten en de service van het Centrum voor Schoolfeedback.

Eerst willen wij nog uw toestemming vragen om dit interview op te nemen en om nota's te maken tijdens het gesprek. Nadien is het hierdoor voor ons eenvoudiger om de interviewdata te verwerken.

Tot slot willen wij uw anonimiteit garanderen. Nergens in onze masterproef zullen wij de naam van de school gebruiken. Wij zullen de namen in pseudoniemen veranderen. Ook zullen alle contextfactoren vaag omschreven worden. Is deze anonimisering voldoende voor u? Indien u dat wenst, kan u na de verwerking van de interviews de analyses inkijken om na te gaan of alles correct beschreven is. Indien u zich niet herkent in de analyse kan u hierop feedback geven. Uiteraard zullen wij ook de interviewdata en de inhoud van de feedbackrapporten vertrouwelijk behandelen.

2. Kennismaking met de school

Verantwoording:

Met onderstaande vragen willen we kennis maken met de school. Deze vragen worden gesteld om de contextfactoren van de school te leren kennen zodat hiermee in het onderzoek rekening kan gehouden worden.

- Kunt u in het kort uw school voorstellen? Kan u in een paar woorden zeggen waar uw school voor staat, waar ze sterk in is?
- Biedt u zowel kleuter- als lager onderwijs aan?
- Hoeveel leerlingen telt uw school op dit moment?
- Hoeveel leerkrachten zijn er momenteel werkzaam?
- Hoeveel personen staan er in voor het beleid in deze school? Indien dat er meer zijn dan enkel de directeur/directrice, in welke functies werken die andere personen?
- Zijn er GOK-leerlingen?
 - o Indien ja: hoeveel (%)?
 - o Krijgt u extra GOK-werkingsmiddelen?
- Zijn er leerlingen van allochtone afkomst?
 - o Indien ja: hoeveel (%)?
- Heeft u recent een doorlichting gehad, of is er dit schooljaar een doorlichting aangekondigd? Indien er net één geweest is, wat was het resultaat?
- Nemen jullie nog andere gestandaardiseerde toetsen af van de leerlingen? (bijvoorbeeld: LVS, interdiocesane/OVSG- proeven, ...)

3. Motivatie ten opzichte van het schoolfeedbackproject en verwachtingen van het rapport

Verantwoording:

Met deze vragen willen we te weten komen wat de houding van schoolleiders is ten opzichte van schoolfeedback en wat hun motivatie is om deel te nemen. We willen ook polsen naar de verwachtingen die ze hebben voordat ze de feedbackrapporten ontvangen hebben.

- Wat is uw motivatie om schoolfeedback aan te vragen? Waarom neemt u deel?
 - o Vindt u het waardevol om de prestaties van de eigen school te kunnen vergelijken met deze van andere scholen met gelijkaardige populaties? Waarom (niet)?
 - o Eventueel: Is het de investering (tijd leerlingen, leerkrachten, schoolteam) waard volgens u? Waarom (niet)?
- Wat zijn uw verwachtingen van het rapport?
 - o Welke informatie hoopt u er in te zullen vinden?
 - o Eventueel: Denkt u nieuwe zaken te weten te komen of verwacht u dat het rapport gaat overeenstemmen met uw huidig beeld van de school?

4. Voornemens met betrekking tot het schoolfeedbackrapport

Verantwoording:

Met deze vragen willen we te weten komen wat de plannen van de directeurs zijn met de schoolfeedbackrapporten. We willen ook polsen naar de mogelijke invloed van schoolfeedback op het beleid.

- Wat hoopt u met dit rapport te kunnen doen?
 - o Aan wie denkt u de resultaten door te geven? (leerkrachten, zorgcoördinator, GOK-leerkracht, ouders,...)
 - o Met wie denkt u de resultaten te bespreken? (leerkrachten, zorgcoördinator, GOK-leerkracht, ouders,...)
 - Denkt u de resultaten te bespreken met andere scholen uit de scholengemeenschap of uit het LOP?
 - o Op welke manier denkt u dat deelnemen aan schoolfeedback een invloed kan hebben op het schoolbeleid?

5. Afsluiting

Wij willen u graag bedanken voor uw bereidwillige deelname aan dit interview. Mogen wij u vragen voor het verdere onderzoek later dit schooljaar en volgend schooljaar nog eens langs te komen? Zijn er nog bepaalde zaken die u graag wil vermelden tot slot? Heel erg bedankt voor uw medewerking!

Bijlage 2: interviewleidraad 2

1. Voorstelling

Wij zullen onszelf kort nog eens voorstellen. Wij zijn Marloes en Griet. Wij studeren beide Pedagogische Wetenschappen en maken onze masterproef rond het gebruik van schoolfeedback. Tijdens het vorige interview hebben we kennisgemaakt met u en met de school en wilden we polsen naar uw motivatie om schoolfeedback aan te vragen, uw verwachtingen van het schoolfeedbackrapport en uw voornemens met betrekking tot het gebruik ervan. Tijdens dit interview willen we onder andere dieper ingaan op hoe u de eerste rapporten ontvangen heeft en hoe deze overgekomen zijn.

Mogen wij opnieuw dit interview opnemen en nota's maken van het gesprek?

Tenslotte willen wij nogmaals de anonimiteit garanderen. Wij zullen de naam van de school veranderen, wij zullen pseudoniemen gebruiken voor alle betrokkenen en de ligging en contextfactoren zullen vaag omschreven worden. Uiteraard zullen wij de inhoud van de feedbackrapporten vertrouwelijk behandelen.

2. Algemene informatie

Verantwoording:

Ter inleiding van het interview willen we naar de algemene perceptie van schoolfeedback vragen. We willen ook nagaan wat de eerste indrukken over schoolfeedback waren.

- Voor welke toetsen heeft u deelgenomen?
- Welke feedbackrapporten heeft u al ontvangen? Wanneer?
- Wat vond u van het rapport? Wat was uw eerste indruk? Hoe is het rapport overgekomen?
 - o Eventueel: Wat was uw opvatting van de resultaten?

3. Feedbackgebruik

Verantwoording:

Hieronder starten we met een open vraag om de schoolleiders zoveel mogelijk te laten vertellen over wat er gebeurde met de rapporten in de school. We willen de cyclus die de rapporten doormaakten op de school achterhalen. We willen te weten komen welke personen betrokken werden, of de rapporten correct geïnterpreteerd konden worden en of er eventueel acties geïmplementeerd werden ten gevolge van de rapporten.

- Kan u eens vertellen wat er op school gebeurd is met het feedbackrapport na ontvangst? U hebt het rapport ontvangen en toen ... ?
 - Eventueel:
 - Wanneer bent u ermee aan de slag gegaan?
 - Heeft u het rapport gelezen?
 - Indien nee: Waarom? Bent u nog van plan het te lezen?
 - Indien ja: Hoe is dit verlopen?
 - Heeft u het rapport aan andere mensen doorgegeven?
 - Indien nee: Waarom?
 - Indien ja: Aan wie? Wanneer? Hoe?
 - Heeft u andere mensen betrokken bij het lezen van het rapport?
 - Indien nee: Waarom?
 - Indien ja: Wie? Wanneer? Hoe?
 - Heeft u andere mensen betrokken bij het bediscussiëren van het rapport?
 - Indien nee: Waarom?
 - Indien ja: Wie? Wanneer? Hoe?
 - Heeft u andere mensen betrokken bij het interpreteren van het rapport?
 - Indien nee: Waarom?
 - Indien ja: Wie? Wanneer? Hoe?
 - Heeft u conclusies getrokken uit het rapport?
 - Indien nee: Reden?

- Indien ja: Welke? Eventueel: Wat zijn volgens u de belangrijkste sterktes en zwaktes van de school volgens het rapport?
- Heeft u andere mensen betrokken bij het maken van een diagnose van de data?
 - Indien nee: Waarom?
 - Indien ja: Wie? Wanneer? Hoe?
- Zijn er acties gepland naar aanleiding van het rapport?
 - Indien nee: Waarom?
 - Indien ja: Welke? (zijn er acties ondernomen?)

4. Beïnvloedende factoren

Verantwoording:

Aan de hand van onderstaande vragen willen we de opgesomde beïnvloedende factoren in het model van Verhaeghe (2011) achterhalen. We willen met deze vragen te weten komen of er bepaalde factoren een (positieve of negatieve) invloed hadden tijdens de deelname aan schoolfeedback. Bepaalde factoren zijn moeilijk te bevragen (bijvoorbeeld context), maar kunnen onrechtstreeks in andere antwoorden naar voor komen.

- Gerelateerd aan school en gebruikers
 - Lukte het om met het rapport om te gaan/te begrijpen/te interpreteren/te diagnosticeren?
 - Indien nee: Waarom? Welke dingen vond u moeilijk? Waar worstelde u mee?
 - Eventueel: Heeft u het gevoel dat u voldoende (voor)kennis heeft om het rapport te begrijpen/interpreteren/diagnosticeren?
 - Indien nee: Waarom? Welke dingen vond u moeilijk? Welke kennis miste u?
 - Hoeveel tijd heeft het u gekost?
 - Had u het gevoel dat u tijd tekort had?
- Gerelateerd aan schoolfeedbackrapport

- Heeft het rapport een meerwaarde geleverd voor uw school? Vond u het relevant? Waarom?
- Gelooft u de resultaten? Geven ze een juist beeld van de school? Waarom wel/niet?
- Gebruiksvriendelijkheid
 - Vond u het schoolfeedbacksysteem gebruiksvriendelijk? Waarom?
 - Vond u het schoolfeedbackrapport gebruiksvriendelijk? Waarom?
- Gerelateerd aan ondersteuning
 - Zijn er noden naar voor gekomen bij het gebruik van de feedback? Heeft u het gevoel extra ondersteuning nodig te hebben?
 - Indien ja: Welke?

5. Afsluiting

Verantwoording:

Met deze vragen willen we bij de schoolleiders polsen naar de ervaren voor- en nadelen aan schoolfeedback. We willen nagaan wat voor hen zeer positief was en wat ze als een last ervaren.

- Als u alles in zijn geheel beschouwt, en de positieve en negatieve dingen met elkaar vergelijkt, zou u andere scholen dan aanraden gebruik te maken van het schoolfeedbacksysteem? Waarom wel of niet?
- Wat vond u het grootste probleem van het schoolfeedbacksysteem? Wat moet volgens u verbeterd worden in de toekomst?
 - Idem schoolfeedbackrapport
- Wat vond u het grootste pluspunt van het schoolfeedbacksysteem? Wat moet volgens u behouden blijven in de toekomst?
 - Idem schoolfeedbackrapport
- Zijn er nog bepaalde zaken die u nog graag wil vermelden?
- Duidelijk maken wat de verdere stappen zijn:
 - Mogen we voor het verdere onderzoek later dit schooljaar nog eens langskomen? Dit zou in januari zijn?

- In februari van volgend jaar zullen we u de analyse van de drie interviews doorsturen, indien u dat wenst. U kan dan aangeven of u zich daarin herkent (of niet) of er volgens u dingen anders geïnterpreteerd zijn dan ze bedoeld waren.
- Heel erg bedankt voor uw medewerking!

Bijlage 3: Interviewleidraad 3

1. Voorstelling

Wij zullen onszelf kort nog eens voorstellen. Wij zijn Marloes en Griet. Wij studeren beide Pedagogische Wetenschappen en wij maken onze masterproef rond het gebruik van schoolfeedback. Tijdens het vorige interview wilden we onder andere dieper ingaan op hoe u het rapport ontvangen had en hoe het overgekomen was. In dit interview willen we nagaan wat de invloed was van de rapporten op uw school. We willen graag een globaal beeld krijgen van het hele schoolfeedbacksysteem.

Mogen wij dit interview opnieuw opnemen en nota's maken tijdens het gesprek?

Graag willen wij nogmaals de anonimiteit garanderen. Wij zullen de naam van de school veranderen, we zullen pseudoniemen gebruiken voor alle betrokkenen en de ligging en contextfactoren zullen vaag omschreven worden. Vanzelfsprekend zullen wij ook vertrouwelijk omgaan met de inhoud van de feedbackrapporten.

2. Algemeen

Verantwoording:

Ter inleiding vragen we de schoolleiders te schetsen wat er de afgelopen maanden met de schoolfeedbackrapporten gebeurde in de scholen. Hierbij willen we ook nagaan of hun mening sinds het vorige interview gewijzigd is.

- Voor welke toetsen heeft u deelgenomen?
- Welke feedbackrapporten heeft u al ontvangen? Wanneer?
- Wat vond u van de rapporten? Wat was uw eerste indruk? Hoe zijn de rapporten overgekomen? (Eventueel: Wat was uw opvatting van de resultaten?) Is uw mening veranderd ten opzichte van het vorige interview?

3. Feedbackgebruik

Verantwoording:

Met deze vragen willen we de verdere cyclus die de rapporten doorliepen in de scholen achterhalen. Hiermee willen we ook onrechtstreeks de types van feedbackgebruik nagaan. We willen ook te weten komen of schoolleiders bepaalde moeilijkheden ervaren bij deze verschillende fasen.

- Kan u eens vertellen wat er verder op school gebeurd is met de feedbackrapporten?
- Waren de rapporten voor u duidelijk? Lukte het om de inhoud van het rapport vlot te begrijpen?
- Wanneer heeft u overleg gehad over de rapporten? En met welke personen?
- Heeft u conclusies getrokken uit de rapporten?
 - o Indien nee: Reden?
 - o Indien ja: Welke? Eventueel: Wat zijn volgens u de belangrijkste sterktes en zwaktes van de school volgens de rapporten?
- Zijn er acties gepland/al achter de rug naar aanleiding van de rapporten?
 - o Indien nee: Waarom?
 - o Indien ja: Welke? (zijn er acties ondernomen?)
 - o Indien er al acties ondernomen zijn: dieper doorvragen wat deze inhielden, hoe deze verlopen zijn, ...
- Heeft u de manier waarop u met schoolfeedback aan de slag bent gegaan geëvalueerd?

4. Kwaliteitszorg & beleid

Verantwoording:

Met deze vragen willen we nagaan of er een invloed is van schoolfeedback op het beleid en de kwaliteitszorg van de school.

- Op welke manier heeft de informatie in de feedbackrapporten een rol gespeeld in het schoolbeleid?

- Welke rol hebben de resultaten gespeeld in de kwaliteitszorg van uw school? Hebben de resultaten bijgedragen tot de verdere ontwikkeling van kwaliteitszorg op uw school?

5. Effecten

Verantwoording:

Met deze vragen willen we de effecten van een schoolfeedbackrapport nagaan en hoe de schoolleiders die effecten ervaren.

- Welke effecten ziet u van het gebruik van de schoolfeedbackrapporten? Wat heeft schoolfeedback teweeg gebracht?
- Hoe wordt de school beter van deze schoolfeedback?
 - Wat is de invloed op de schoolleiding?
 - Wat is de invloed op de leerkrachten?
 - Wat is de invloed op de leerlingen?
- Ziet u (ongewenste/onbedoelde) neveneffecten van het gebruik van dit schoolfeedbackrapport?

6. Afsluiting

Verantwoording:

Met deze vragen willen we een globaal beeld krijgen van de moeilijkheden die schoolleiders ervaren tijdens de deelname aan schoolfeedback. Daarnaast vragen we hen ook of zij eventuele suggesties ter verbetering van schoolfeedback hebben.

- Welke moeilijkheden heeft u ondervonden bij het gebruik van schoolfeedback (van oktober 2011 tot nu)?
- Wat zijn volgens u mogelijke suggesties ter verbetering van het hele schoolfeedbacksysteem?
- Zijn er nog bepaalde zaken die u nog graag wil vermelden?

In februari zullen wij u de analyse van de drie interviews doorsturen, indien u dat wenst. U kan daarbij aangeven of er volgens u dingen anders geïnterpreteerd zijn dan ze bedoeld waren, waarop u aanvullingen kan doen. Indien u dat wenst, kunnen wij daarna telefonisch contact hebben om uw opmerkingen te bespreken. Wij willen u nogmaals heel vriendelijk bedanken voor de interviews die we bij u konden afnemen!

Bijlage 4: Codeerschema interview 1

- School- en gebruikersfactoren
 - Gepercipieerde gebruiksvriendelijkheid
 - Veel beschikbare tijd
 - Weinig beschikbare tijd
 - Varia
 - Motivatie
 - Extern gemotiveerd
 - Intern gemotiveerd
 - Varia
 - Waardevol
 - Niet waardevol
- Types van feedbackgebruik
 - Instrumenteel
 - Conceptueel
 - Symbolisch
 - Strategisch
 - Leerlinggericht
 - Motiverend
- Verwachtingen
 - Geen overeenstemming
 - Gepercipieerde relevantie
 - Hoge gepercipieerde relevantie
 - Lage gepercipieerde relevantie
 - Overeenstemming met verwachtingen
 - Geen duidelijke verwachtingen
 - Varia
- Voornemens
 - Bespreken resultaten
 - Extern
 - Intern
 - Doorgeven resultaten

- Invloed schoolbeleid
 - Geen invloed schoolbeleid
- Extra/Opmerkingen

Bijlage 5: Codeerschema interview 2

- Algemene info
- Beïnvloedende factoren
 - School- en gebruikersfactoren
 - Eerdere ervaringen/statistische kennis en vaardigheden
 - Beschikbare tijd
 - Percepties van de school ten opzichte van de resultaten
 - Schoolfeedbackrapport
 - Gepercipieerde relevantie
 - Gepercipieerde interpreteerbaarheid
 - Gepercipieerde validiteit en betrouwbaarheid
 - Gepercipieerde gebruiksvriendelijkheid
 - Ondersteuning
- Fasen van feedbackgebruik
 - Ontvangen
 - Lezen/discussiëren
 - Interpreteren
 - Diagnosticeren
 - Acties ondernemen
 - Evalueren
- Types van feedbackgebruik
 - Instrumenteel
 - Conceptueel
 - Symbolisch
 - Strategisch
 - Leerlinggericht
 - Motiverend
- Algemene voor- en nadelen
 - Voordelen
 - Algemeen
 - Schoolfeedbacksysteem
 - Schoolfeedbackrapport

- Nadelen
 - Algemeen
 - Schoolfeedbacksysteem
 - Schoolfeedbackrapport
- Algemene feedback
 - Eerste indruk?
 - Aanraden aan anderen?
- Extra/opmerkingen

Bijlage 6: Codeerschema interview 3

- Algemene info
- Fasen van feedbackgebruik
 - Ontvangen
 - Lezen en discussiëren
 - Interpretieren
 - Diagnosticeren
 - Acties ondernemen
 - Evalueren
- Types van feedbackgebruik
 - Instrumenteel
 - Conceptueel
 - Symbolisch
 - Strategisch
 - Leerlinggericht
 - Motiverend
- Beïnvloedende factoren
 - School- en gebruikersfactoren
 - Motivatie om deel te nemen
 - Eerdere ervaringen/statistische kennis en vaardigheden
 - Beschikbare tijd
 - Percepties van de school ten opzichte van de resultaten
 - Schoolfeedbackrapport
 - Gepercipieerde relevantie
 - Gepercipieerde interpreteerbaarheid
 - Gepercipieerde validiteit en betrouwbaarheid
 - Gepercipieerde gebruiksvriendelijkheid
 - Ondersteuning
- Effecten van gebruik van schoolfeedbacksysteem
 - Positief/Wenselijk/Bedoeld
 - Negatief/Ongewenst/Onbedoeld
- Kwaliteitszorg en beleid

- Voor- en nadelen
 - Voordelen
 - Nadelen/moeilijkheden
- Suggesties ter verbetering
- Extra/Opmerkingen

Bijlage 7: Verticale analyse Appelboom

In de Appelboom werden drie interviews afgenomen. Het eerste interview vond plaats met de directeur Antoon op 24/11/2011. Het tweede interview werd afgenomen van de directeur en de zorgcoördinator An op 28/09/2012. De zorgcoördinator is volgens de directeur immers heel nauw betrokken bij het verloop van schoolfeedback. Ook het derde interview werd van zowel de directeur als de zorgcoördinator afgenomen, op 18/01/2013.

De Appelboom is een vrije basisschool die zich wil profileren als een buurtschool. Er lopen 160 kinderen school: ongeveer 65 kleuters en 95 leerlingen. Er zijn vijf voltijdse leerkrachten en één deeltijdse kinderverzorgster werkzaam in het kleuteronderwijs. In het lager onderwijs bestaat het team uit zes voltijdse leerkrachten, een deeltijdse zorgcoördinator, een deeltijdse leerkracht lichamelijke opvoeding, een deeltijdse godsdienstleerkracht, een islamleerkracht, een ambulante leerkracht (aangesteld voor vijf uren per week) en een ICT-coördinator (aangesteld voor vier uren per week). De verantwoordelijke voor het beleid in de school is de directeur. De school telt 98% GOK-leerlingen en 100% van de leerlingen zijn van allochtone afkomst. De school werd voor het laatst doorgelicht in 2008.

In onderstaande tabel staat een overzicht van de deelname van de school aan schoolfeedback. Meer bepaald worden twee cruciale momenten onderscheiden: het moment waarop de school de toetsen afnam bij haar leerlingen en het moment waarop de school hierover een rapport ontving.

Appelboom			
	Spelling	Technisch lezen	Begrijpend lezen
Afgenomen op	Begin 2011-2012	Begin 2011-2012	
Ontvangen op	08-06-2012	08-06-2012	
Afgenomen op		Eind 2011-2012	Eind 2011-2012
Ontvangen op		26-06-2012	26-06-2012

1. Hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback?

1.1. Gepland verloop van het gebruik van schoolfeedback

Voor het ontvangen van de eerste schoolfeedbackrapporten had de directeur van de Appelboom voor zichzelf duidelijk gemaakt hoe hij met deze rapporten aan de slag wilde gaan. Deelname aan schoolfeedback was voor hem hoofdzakelijk een manier om het onderwijs in zijn school te optimaliseren: *“Ik ga ervan uit dat die feedback ons initiatieven laat nemen om ons onderwijs rendabeler te maken, dat is ook maar de bedoeling voor mij en meer gaan we daar niet achter zoeken.”* (Appelboom, Antoon, interview 1). De directeur had zich ook voorgenomen om het rapport volledig intern te houden om zijn team te beschermen. *“We houden dit denk ik tot nader instantie volledig intern, en dat blijft belangrijk voor leerkrachten, voor ons team en voor onze organisatie.”* (Appelboom, Antoon, interview 1). Hij was van plan om het rapport tijdens een personeelsvergadering of pedagogische studiedag te bediscussiëren.

Vooraf vond de directeur van de Appelboom dat het beleid aangepast moest worden indien bleek uit de rapporten dat de school op een bepaald onderdeel uitviel. *“Laten we nu veronderstellen dat we barslechte resultaten hebben op één of ander van die toetsen [...] Ja, dan zal dat een invloed hebben op het beleid om te gaan kijken van: we controleren nu het derde leerjaar, maar die kinderen hebben ook in het tweede leerjaar gelezen, die hebben ook in het eerste leerjaar gelezen. Welke methode gebruiken we daar? Wat zit daar in die methodes? Welke leerkracht staat daar in? Hoe doet die leerkracht dat? Dat vergt wel een grondige analyse dan, en dat zal invloed hebben van, we gaan dit anders aanpakken.”* (Appelboom, Antoon, interview 1). De directeur was van mening dat het beleid niet aangepast moet worden wanneer de resultaten overwegend positief zijn. *“Ik denk niet dat je dan moet zeggen: ‘oh, we kunnen het wat kalmer aan doen’, dat denk ik niet, dan blijf je doordoen zoals je bezig bent hé.”* (Appelboom, Antoon, interview 1).

1.2. Feitelijk verloop van het gebruik van schoolfeedback

Eens de schoolfeedbackrapporten aankwamen bij de directeur in de Appelboom, doorliepen ze verschillende fasen. De directeur las de rapporten eerst zelf en nadien nam hij ze samen door met de zorgcoördinator en de leerkracht van het derde leerjaar. De directeur besprak de rapporten ook met het kernteam en deelde daarna aan de pedagogische begeleidingsdienst mee dat *“we er iets gaan mee doen”* (Appelboom, Antoon, interview 3).

De inhoud van de rapporten was nog niet meegedeeld aan de rest van het schoolteam, maar de directeur was wel van plan om dit nog te doen. *“Dat we het zeker nog moeten communiceren naar het team. Niet alleen naar die betrokken leerkrachten, maar naar het team. Maar dat is nog niet gebeurd, om eerlijk te zijn. We hadden tot nu toe andere prioriteiten, maar we hebben zeker nog altijd die intentie en we gaan dat ook nog doen.”* (Appelboom, Antoon, interview 3). De directeur interpreteerde de rapporten samen met de klasleerkracht en de zorgcoördinator. Hun eerste indruk van de rapporten was dat technisch lezen en spelling heel goed waren. *“Qua spelling, die toetsen waren ook niet zo moeilijk, daar hebben ze heel goed gescoord, zowel spelling als technisch lezen. Spelling was even hoog als het Vlaams gemiddelde en het technisch lezen was beduidend hoger dan het Vlaams gemiddelde, met dezelfde achtergrond dan.”* (Appelboom, An, interview 2). Ze hadden de resultaten van begrijpend lezen iets minder goed verwacht en dat bleek ook uit de rapporten. *“Ja, wij wisten wel dat we bij begrijpend lezen gingen uitvallen. En als ik dan dit grafiekje bekijk, dat zegt ons toch ook dat we achteraan liggen.”* (Appelboom, An, interview 2). De conclusie die de directeur en de zorgcoördinator trokken was dat er blijvende aandacht moest uitgaan naar begrijpend lezen: *“Nu voor begrijpend lezen zaten we wel naar de lage kant, dus we weten ook wel: dat is ons werkpunt.”* (Appelboom, An, interview 3), maar ook dat ze de goede resultaten moeten behouden: *“En in de andere gevallen waar de resultaten goed zijn [...] daar moeten we eigenlijk niets mee doen, alleen bewaren en zorgen dat dit zo blijft, en niet gaan zeggen: ‘ah, nu moeten we geen spellinglessen meer gaan geven’. Maar dat is absurd natuurlijk om zo te reageren.”* (Appelboom, Antoon, interview 2). De directeur ging op zoek naar verklaringen voor de resultaten op spelling en technisch lezen: *“[...] het was ook wel een kleine, sterke klas. En begrijpend lezen daar weten we van dat dit wel een hiaat is voor al onze leerlingen”.* (Appelboom, An, interview 2). Bij de meeste leerlingen van de Appelboom is de thuistaal niet Nederlands. De directeur weet dat zijn leerlingen hierdoor moeite hebben met taal en voornamelijk met begrijpend lezen. Hij vroeg zich af welke aspecten nog mee kunnen spelen voor de slechte prestaties op begrijpend lezen. *“Is het omdat ze de taal, globaal gezien, te weinig begrijpen, ook mondeling, of is het omdat die vraagstelling, die manier van opvragen van gegevens uit de tekst of die te weinig bij hen bekend of gekend zijn?”* (Appelboom, Antoon, interview 2). De directeur had ook op het moment van het laatste interview nog geen acties ondernomen. Wel gaf hij nog steeds aan dat er acties zullen volgen. Welke acties dit juist zijn, was op dat moment nog vrij vaag:

“[...] een interactieve methode, taakgericht zodat kinderen warm gemaakt worden om te gaan lezen, dat kinderen iets ontdekken, dat ze willen op zoek gaan, dat ze zin krijgen om iets te weten te komen en dat ze daarvoor moeten gaan lezen uiteindelijk.” (Appelboom, Antoon, interview 2). Hij gaf ook aan dat hij deze rapporten wilde koppelen aan het taalbeleid van de school: *“Dat is een globale visie op taalbeleid die we dan ook in onze SES-werking gaan integreren en de resultaten van het schoolfeedbacksysteem die zullen we daar minstens gedeeltelijk in laten doorwegen. Minstens gedeeltelijk, alles wat met begrijpen te maken heeft zeker, het technische aspect mogelijk niet. Spelling, misschien niet, maar het begrijpend lezen, ja dat zal daarin meespelen.”* (Appelboom, Antoon, interview 3). Daarnaast wilde hij in de toekomst ook gebruik maken van schoolfeedback om aan de inspectie te laten zien wat hij doet met de resultaten van de leerlingen. *“Maar ja, naar inspectie en zo, die vragen natuurlijk ook wat je doet met outputgegevens, dus daar naartoe vind ik het ook wel een goeie manier om kinderen op te volgen.”* (Appelboom, Antoon, interview 3). Op het moment van het laatste interview hadden de feedbackrapporten nog geen rol gespeeld in het schoolbeleid. De directeur van de Appelboom zag naar eigen zeggen nog geen concrete effecten van schoolfeedback op zijn school. Schoolfeedback is voor hem iets dat tijd vraagt en dus een kwestie van lange termijn denken: *“Ja, verder kan ik niet zeggen dat dat iets teweeg gebracht heeft hé. Dat is nog vroeg hé.”* (Appelboom, Antoon, interview 3).

2. Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback?

2.1. Opvatting voor de feitelijke deelname aan schoolfeedback

Eenzijds was de directeur extrinsiek gemotiveerd om deel te nemen aan schoolfeedback omdat dit voorgesteld werd door het LOP. *“Ja, kijk, de motivatie die heeft zowel een externe factor natuurlijk, als aanleiding is ons dit aangeboden. Binnen de gemeente is dit ons aangeboden.”* (Appelboom, Antoon, interview 1). Hij wist niet of hij deelgenomen zou hebben aan schoolfeedback, mocht hij dit aanbod niet gekregen hebben. *“Maar niet uit het oog verliezen, moest het niet aangeboden zijn, kan ik niet zeggen of we dan toch zelf op zoek zouden gegaan zijn, het is ook de gelegenheid die zich voordoet. Ik krijg de kans en dan vind ik wel, grijp die dan.”* (Appelboom, Antoon, interview 1). Anderzijds vond de directeur het de opdracht van een basisschool om resultaten van hun onderwijs te verzamelen om hun onderwijs te optimaliseren. *“Wij hebben dat op onze eigen manier altijd gedaan, maar om dan net nu feedback van buiten uit te krijgen zagen we dat toch wel als*

een extra gegeven, een waarde die daaraan toegevoegd wordt om daar beter zicht op te krijgen op wat wij behalen als resultaten, en om zeker de bijsturing vlotter, beter, gericht te laten verlopen. Het gaat vooral over, we gaan ervan uit nu duidelijker, beter, uitgebreider, dieper inzicht te krijgen in de lacunes die er zijn.” (Appelboom, Antoon, interview 1). Hij verwachtte hierbij zeer uitgebreide feedback, individueel voor de school: *“Wij verwachten dat wij zeer uitgebreide, naar onszelf gerichte raad krijgen van: dat is goed, dat is middelmatig, dat is slecht. Jullie moeten zo verder doen of jullie moeten drastisch wijzigen”*. (Appelboom, Antoon, interview 1). In de feedbackrapporten verwachtte hij ook voorstellen van concrete acties die de school zou kunnen ondernemen: *“En wij hopen eigenlijk ook om voldoende feedback te krijgen, van, kijk dit zijn nu acties die je best onderneemt, die je moet ondernemen.”* (Appelboom, Antoon, interview 1). Echter, de directeur ging ervan uit dat de resultaten van de schoolfeedbackrapporten niet totaal verschillend zouden zijn van het beeld dat hij had van zijn school voor de deelname aan schoolfeedback. *“Dat het totaal verschillend gaat zijn van wat wij nu zelf vaststellen, wat we aanvoelen, wat we merken, wat we ervaren, ja dat zou geen goed teken zijn. Want dan zou dat betekenen dat we niet goed met onze zaak zouden bezig zijn. Maar neen, dat het grondig zou verschillen, dat verwacht ik niet.”* (Appelboom, Antoon, interview 1). De directeur dacht niet dat de resultaten met de andere directies besproken zouden worden omdat schoolfeedback er vooral op gericht is om inzicht in de eigen schoolpraktijk te verwerven: *“[...] maar zoals ik zei is het voor ons niet belangrijk om te vergelijken met anderen maar om na te gaan in welke mate ons onderwijsgedrag, onze onderwijsorganisatie nu vruchten afwerpt, of niet afwerpt.”* (Appelboom, Antoon, interview 1).

2.2. Evaluatie na de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De directeur wist te appreciëren hoe het schoolfeedbacksysteem hem in staat stelde om zijn school te situeren in Vlaanderen: *“Dat we een vergelijkingspunt met Vlaanderen hebben. Je kent uw kinderen heel goed, uw school, de scholengemeenschap, maar daarbuiten heb je geen beeld natuurlijk. Dat vind ik een heel positief punt, van waar zitten we nu ergens?”* (Appelboom, Antoon, interview 2). De zorgcoördinator voegde hieraan toe dat het schoolfeedbackrapport een goede manier was om leerlingen op te volgen: *“Dit was nu maar het eerste jaar hé en in één klas, dus na die drie jaar zullen we van die klas wel een mooi beeld krijgen.”* (Appelboom, An, interview 3). Ook de hulplijn werd door de

zorgcoördinator positief ervaren. *“Ik heb die hulplijn zelf nog niet moeten gebruiken, maar van andere scholen weet ik toch wel dat dat wel werkt.”* (Appelboom, An, interview 3).

Echter, volgens de directeur en de zorgcoördinator ging er veel tijd in het doorlopen van het hele schoolfeedbacksysteem: *“De tijd, veel tijd, maar dan het feedbacksysteem op zich is te beknopt voor de tijd die je erin steekt, dat zou, verhoudingsgewijs, een beetje rechter moeten getrokken worden.”* (Appelboom, An, interview 2). Ze vonden de tijd die ze erin staken niet in proportie met de meerwaarde van de rapporten die ze ontvingen. Volgens de directeur stond er weinig info in waarmee ze daadwerkelijk aan de slag konden: *“De feedback op zich, misschien is die toch heel algemeen gebleven, vaag. Niet echt heel specifiek verwoord.”* (Appelboom, Antoon, interview 3). De zorgcoördinator stelde hierbij voor om duidelijkere en uitgebreidere rapporten te maken waar meer in staat dan enkel de situering van de school ten opzichte van Vlaanderen. Ook het technische aspect werd als problematisch ervaren: *“Eerst het afnemen, alle informatie afhalen om de juiste toetsen te hebben... Ik vond de informatie via de website redelijk ingewikkeld. Dan het verbeteren, dan het ingeven, dat vraagt heel veel tijd.”* (Appelboom, An, interview 2). De directeur van de Appelboom vroeg of het mogelijk zou zijn of iemand van het Centrum voor Schoolfeedback de toetsen persoonlijk komt afnemen in de school. Op die manier zou het probleem met eventueel de verkeerde toetsen downloaden vermeden worden. *“Het zou inderdaad makkelijker zijn, als je als scholen deelneemt, dat je gewoon de toets die we moeten afnemen, op dat moment toegestuurd krijgen. Dit is de toets. Je hebt nu een week tijd of veertien dagen en dan moet die afgenomen zijn. Iedereen moest nu op zoek naar de eigen toetsen.”* (Appelboom, Antoon, interview 3). Een andere oplossing hiervoor volgens de zorgcoördinator was dat één exemplaar van de toets op papier wordt doorgestuurd naar de school, zodat de school de toets zelf kan kopiëren. *“Je moet daar uit 100 toetsen gaan kiezen wat je uiteindelijk afdruckt. Als zij nu naar de scholen één origineel meesturen en dan zeggen: ‘van deze wordt er verwacht dat je die afneemt’, dat het dan toch veel gemakkelijker zou zijn.”* (Appelboom, An, interview 2). De interpretatie van de grafieken werd door de directeur als een moeilijkheid ervaren. Hij stelde voor om de grafische voorstelling in de feedbackrapporten te verbeteren. *“De grafieken, als ik mij goed herinner, die moet je toch heel nauwkeurig bekijken voordat je die... Ja, ik denk dat, als daar iets kan aan verbeteren, ja de voorstelling, de grafische voorstelling wel misschien.”* (Appelboom, Antoon, interview 3). Daarnaast vond hij de tekst ook moeilijk geschreven, waardoor hij vreesde dat hij misschien

zaken verkeerd geïnterpreteerd heeft. De directeur en de zorgcoördinator vertrouwden wel op de wetenschappelijke deskundigheid van het Centrum voor Schoolfeedback: *“Jawel, ik denk dat we wel mogen verder gaan op deze resultaten, dat die wel betrouwbaar zijn natuurlijk.”* (Appelboom, Antoon, interview 3).

Bijlage 8: Verticale analyse Ballon

In de Ballon werden op drie verschillende tijdstippen interviews afgenomen met de directeur, Brigitte. Het eerste interview vond plaats op 24/11/2011, het tweede interview op 23/08/2012 en het derde interview op 15/01/2013.

De Ballon is een katholieke school die zowel kleuter- als lager onderwijs aanbiedt. De directeur hecht veel belang aan zorg voor zowel de zwakkere als de beter presterende leerlingen. Er zitten ongeveer 404 leerlingen op de school waarvan 35% GOK- leerlingen. Ongeveer 30% van de leerlingen zijn van allochtone afkomst. Er zijn 35 leerkrachten werkzaam. De directeur en de zorgcoördinator staan in voor het beleid op de Ballon.

In onderstaande tabel staat een overzicht van de deelname van de school aan schoolfeedback. Meer bepaald worden twee cruciale momenten onderscheiden: het moment waarop de school de toetsen afnam bij haar leerlingen en het moment waarop de school hierover een rapport ontving.

Ballon			
	Spelling	Technisch lezen	Begrijpend lezen
Afgenomen op	Begin 2011-2012	Begin 2011-2012	
Ontvangen op	08-03-2012	08-03-2012	
Afgenomen op		Eind 2011-2012	Eind 2011-2012
Ontvangen op		25-06-2012	23-06-2012

1. Hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback?

1.1. Gepland verloop van het gebruik van schoolfeedback

Voor het ontvangen van de eerste schoolfeedbackrapporten had de directeur van de Ballon voor zichzelf duidelijk gemaakt hoe ze met de rapporten aan de slag wilde gaan. De directeur wilde de rapporten eerst bespreken met de zorgcoördinator en daarna wilde ze de resultaten doorgeven aan de leerkrachten op een personeelsvergadering. Ze dacht ook dat het zinvol zou zijn om de resultaten van de verschillende scholen op een directievergadering te vergelijken. *“Ik denk dat we ze op zo’n directievergadering naast elkaar kunnen leggen, dat dit interessant zou zijn.”* (Ballon, Brigitte, interview 1).

De directeur hoopte vooraf dat de deelname een invloed zal hebben op haar school. Ze wilde dat er verandering kwam in het beleid indien bleek dat de school op een bepaald

onderdeel uitviel. *“Ik denk dat als de resultaten uitkomen en we houden daar rekening mee en we willen daar verbeteringen in zien, dan verandert dat ons beleid toch wel, dan passen we ons daaraan aan hé.”* (Ballon, Brigitte, interview 1).

1.2. Feitelijk verloop van het gebruik van schoolfeedback

Eens de schoolfeedbackrapporten aankwamen bij de directeur in de Ballon, doorliepen ze verschillende fasen. Het eerste rapport bleef ongeveer een week na aankomst liggen omdat *“[...] de belangrijke dingen voor gaan”* (Ballon, Brigitte, interview 2). Daarna gaf ze het rapport onmiddellijk door aan de zorgcoördinator: *“Toen heb ik dat direct in het vakje van de zorgcoördinator gelegd die dat moest ontleden en bekijken. Ik heb het ook bekeken.”* (Ballon, Brigitte, interview 2). Zowel de directeur als de zorgcoördinator lazen de rapporten. De directeur had moeilijkheden met het vinden van de resultaten in de rapporten. *“[...] dat we heel hard moesten zoeken wat nu eigenlijk het resultaat was in al die woorden, wat het resultaat voor onze school was. Dat kon eigenlijk op één blad staan, wat nu op 20 bladzijden ofzo staat, vonden wij.”* (Ballon, Brigitte, interview 2). De directeur en de zorgcoördinator hebben de resultaten besproken en gaven nadien hun interpretaties van de rapporten aan de leerkrachten op de personeelsvergadering. Volgens de directeur was er op dat moment weinig interesse van de andere leerkrachten. *“We hebben het dan samen besproken en dan gebracht op de personeelsvergadering. Maar die hadden eigenlijk weinig interesse daarvoor. Het gaat dan alleen over het derde, daar zitten alle leerkrachten bij, dus die van het derde hebben wel goed geluisterd, maar de rest... Het gaat over hen persoonlijk niet, of over hun kinderen niet, dus dat interesseert hen niet.”* (Ballon, Brigitte, interview 2). De directeur gaf de rapporten niet door aan de leerkrachten van het derde leerjaar, omdat ze vermoedde dat dit voor hen te belastend zou zijn op het einde van het schooljaar. *“[...] dat durfde ik in juni niet meer aan die mensen geven. Dat zou teveel geweest zijn.”* (Ballon, Brigitte, interview 2). De directeur stelde in het rapport van spelling een verschil vast tussen de twee deelnemende klassen. *“We wisten eigenlijk dat dat het resultaat ging zijn, maar er was wel een groot verschil tussen de twee klassen.”* (Ballon, Brigitte, interview 2). Dit was volgens de directeur het gevolg van de verschillen tussen beide leerkrachten. Ze geven op een verschillende manier les en dit valt, volgens de directeur, te zien in de resultaten. *“En als directeur begrijp ik dat ook, dat verschil. Die zijn heel anders bezig, het zijn twee heel andere leerkrachten. [...] Dat is het type leerkracht, hij heeft meer interesse in andere dingen dan in*

spelling.” (Ballon, Brigitte, interview 2). De directeur ondernam geen acties ten gevolge van de resultaten in de feedbackrapporten. Eén van de redenen hiervoor was dat de directeur van de Ballon in het schooljaar 2011-2012 begonnen was met een nieuwe spellingsmethode. *“Voor spelling waren we een nieuwe methode begonnen. We blijven die methode gebruiken, daarom gaan we niks veranderen door dat rapport.”* (Ballon, Brigitte, interview 2). Ook met betrekking tot het verschil tussen de twee leerkrachten zal de directeur niets ondernemen: *“Hij zit tegen zijn pensioen aan en het is moeilijk om hem nog te herprogrammeren.”* (Ballon, Brigitte, interview 2). Bij het ontvangen van de rapporten van mei 2013 dacht de directeur wel acties te plannen. *“We gaan dat nog eens opnemen naar volgend schooljaar misschien. Als we dan dat van mei ook hebben hé.”* (Ballon, Brigitte, interview 3). De directeur had de intentie om de resultaten van spelling en lezen mee te nemen in het taalbeleid dat ze momenteel aan het opstellen is. *“De resultaten bekijken en acties plannen hé. [...] We zijn met een taalbeleid bezig en daar zit spelling en lezen toch in hé. Dus daar nemen we dat ook bij op.”* (Ballon, Brigitte, interview 3). De manier waarop de directeur aan de slag ging met schoolfeedback werd niet geëvalueerd.

Op het moment van het laatste interview speelden de feedbackrapporten geen rol in de kwaliteitszorg en het beleid van de directeur. *“Het is maar één klein fragmentje hé. Het is van één leerjaar één klein fragmentje en dan is dat moeilijk om daar heel uw schoolbeleid aan te koppelen hé.”* (Ballon, Brigitte, interview 3). Ze verwachtte dit wel op langere termijn bij verdere deelnames aan schoolfeedback.

2. Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback?

2.1. Opvatting voor de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De motivatie om deel te nemen aan schoolfeedback was voornamelijk extrinsiek. De directeur gaf aan dat ze deelnam omdat het LOP dit voorstelde. Op eigen initiatief zou ze niet deelgenomen hebben. *“Ik heb die zelf niet aangevraagd, het LOP heeft dat voorstel gedaan om dat aan te vragen in de naam van alle scholen van de stad en daar konden we positief of negatief op antwoorden en we hebben daar voor gekozen om eraan mee te doen, dus eigenlijk komt het niet van mijn eigen.”* (Ballon, Brigitte, interview 1). Ook in het derde interview benadrukte ze dit nogmaals. *“Ja, dat was opgelegd door het LOP om dat te doen hé, dat was eigenlijk geen vrije keuze. Zelf zou ik daar nooit opgekomen zijn om die testen te doen, wij moesten dat eigenlijk doen van het LOP in heel de gemeente eigenlijk. Dat is*

misschien niet schoon dat ik dat zeg, maar het is zo." (Ballon, Brigitte, interview 3). Ze vond het daarentegen wel interessant om de prestaties van haar school te kunnen vergelijken met andere scholen met een gelijkaardige populatie. De directeur hoopte dan ook in het rapport te kunnen vinden waar haar leerlingen gesitueerd worden ten opzichte van andere scholen in Vlaanderen. *"[...] ik vind het ook interessant om te zien waar we staan tegenover de andere scholen van de stad en ook in Vlaanderen"* (Ballon, Brigitte, interview 1). Ze hoopte ook nieuwe zaken te weten te komen in de rapporten: *"anders heeft het niet veel zin gehad hé!"* (Ballon, Brigitte, interview 1). Ze ging ervan uit dat ze aan de hand van de feedback haar onderwijs kon optimaliseren. *"Ik hoop dat het zinvol is, dat we er iets kunnen mee doen, met de leerkrachten, met de school, dat we kunnen werken aan één bepaald tekort dat we dan in ons GOK-plan kunnen steken, anders heeft het niet veel zin gehad hè."* (Ballon, Brigitte, interview 1).

2.2. Evaluatie na de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De directeur van de Ballon kon slechts één voordeel van schoolfeedback aangeven. Ze was positief over de service van de hulplijn die ze af en toe contacteerde. *"We konden altijd bellen naar die contactpersoon en dat verliep wel vlot eigenlijk."* (Ballon, Brigitte, interview 2). De directeur ondervond voornamelijk nadelen aan de deelname aan schoolfeedback. Ze was in het algemeen niet positief over het schoolfeedbacksysteem. Ze gaf aan dat ze af en toe hun deelname wilde stopzetten. *"Vooral met die toets van het begrijpend lezen ging het weer moeilijk. Dat registreerde niet al die namen enzo. We hebben dikwijls gedacht: 'Foert ermee hé!' Dus eigenlijk het resultaat, wat we dan weten, wat we met die uitslag weten, wisten we al eigenlijk."* (Ballon, Brigitte, interview 2). De directeur vond het schoolfeedbacksysteem niet gebruiksvriendelijk. *"Het was nogal moeilijk vooraleer we konden starten met de computer. We kregen wel goeie service als we een vraag hadden, dan losten ze dat wel op, maar het duurde soms lang."* (Ballon, Brigitte, interview 2). De directeur vond het spijtig dat het zo moeilijk was om de gegevens van haar leerlingen en de resultaten van de toetsen te kunnen doorsturen. *"Ze hebben ons beloofd dat we met Informat werken, dat ze de leerlingen er zelf gingen inzetten, maar het werkt niet [...] we hebben de toetsen aangevraagd en afgenomen en nu geraken we niet verder."* (Ballon, Brigitte, interview 1). De rapporten waren moeilijk te begrijpen voor de directeur en de zorgcoördinator. *"Niet dat wij zo dom zijn, maar het was, vond ik, een moeilijk taalgebruik. We hebben dat altijd opnieuw*

gelezen, nog eens lezen wat ze eigenlijk bedoelen.” (Ballon, Brigitte, interview 2). De directeur vraagt om “gewone taal” (Ballon, Brigitte, interview 3) te gebruiken zodat het rapport begrijpbaar is voor de leerkrachten. “Het is door intelligente mensen gemaakt, ik weet dat, maar het moet begrijpbaar zijn ook op de werkvloer. Zodat bijvoorbeeld een leerkracht eens kan zeggen: ik pak dat eens mee naar huis, ik ga dat eens doornemen.” (Ballon, Brigitte, interview 3). Volgens de directeur werd het rapport niet gelezen door de leerkrachten omdat het te ingewikkeld was voor hen. “Moeilijk, dat heb ik toen ook gezegd hé, heel moeilijk om te begrijpen. [...] Dat is geen taal voor gewone leerkrachten.” (Ballon, Brigitte, interview 3). De leerkrachten vonden de deelname aan schoolfeedback volgens de directeur een last. “Nee, maar de leerkrachten vinden het weer een extra test. [...] We doen al verschillende toetsen en ze vonden dat nog eens een extra toets die alleen door één specifieke groep gedaan werd. Dat vonden ze nog eens er bovenop zo.” (Ballon, Brigitte, interview 3). De directeur vond dat de deelname aan schoolfeedback geen meerwaarde leverde voor haar school. “Dus eigenlijk het resultaat, [...] wat we met die uitslag weten, wisten we eigenlijk al. Het is geen meerwaarde geweest voor ons. Dat is wel erg hé.” (Ballon, Brigitte, interview 2). Ze zou daardoor niet meer opnieuw deelnemen. Ze zou schoolfeedback ook niet aanraden aan collega’s omdat ze vond dat er veel inzet verwacht werd waarvoor je maar weinig resultaat in ruil krijgt. “En je steekt er wel veel tijd in, maar weinig resultaat.” (Ballon, Brigitte, interview 2). Daarnaast vond ze het een te beknopt besluit. “Het besluit konden we daar wel uit trekken, maar heel die hoop moeilijke woorden voor zo’n simpel besluit. Ik vond het veel tekst voor weinig inhoud.” (Ballon, Brigitte, interview 2). Tot slot gaf de directeur de suggestie om de rapporten concreter te maken, waarin tips staan voor de individuele school waarmee ze onmiddellijk aan de slag kunnen. “Juist hetzelfde, maar dan dat we een heel concreet rapport krijgen. [...] Dat dat simpeler is en dat we concreet aan de slag kunnen met de tips, zoiets.” (Ballon, Brigitte, interview 2).

Bijlage 9: Verticale analyse Dromedaris

In de Dromedaris werden drie interviews afgenomen, telkens met de directeur Danny. Het eerste interview vond plaats op 01/12/2011, het tweede interview op 30/08/2012 en het derde interview op 18/01/2013.

De Dromedaris is een katholieke school die zowel kleuter- als lager onderwijs aanbiedt. De school telt 320 leerlingen waarvan 50% voldoet aan de GOK-criteria. 63% van de leerlingen zijn van allochtone afkomst. De prioriteiten van de school zijn taalvaardigheid, socio-emotionele ontwikkeling en ouderbetrokkenheid. Er zijn 34 leerkrachten werkzaam in de Dromedaris. In 2007 werd de school voor het laatst doorgelicht.

In onderstaande tabel staat een overzicht van de deelname van de school aan schoolfeedback. Meer bepaald worden twee cruciale momenten onderscheiden: het moment waarop de school de toetsen afnam bij haar leerlingen en het moment waarop de school hierover een rapport ontving.

	Dromedaris		
	Spelling	Technisch lezen	Begrijpend lezen
Afgenomen op	Begin 2011-2012	Begin 2011-2012	
Ontvangen op	13-03-2012	28-03-2012	
Afgenomen op		Eind 2011-2012	
Ontvangen op		13-11-2012	
Afgenomen op			Begin 2012-2013
Ontvangen op			13-11-2012

De Dromedaris heeft van de toets technisch lezen van begin 2011-2012 een foutief rapport ontvangen op 28-03-2012. De directeur merkte op dat de leerlingen onder zijn verwachtingen scoorden. Hij nam contact op met het Centrum voor Schoolfeedback en daaruit bleek dat de school inderdaad een foutief rapport ontvangen had. Er was een fout gebeurd bij de afname van de toetsen. Volgens de handleiding moest een leerling met een score hoger dan x geen tweede en derde toets afleggen. De technici op het Centrum voor Schoolfeedback gingen er echter van uit dat alle leerlingen hadden deelgenomen aan alle drie de toetsen. Een rechtzetting hiervan volgde op 13-11-2012.

1. Hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback?

1.1. Gepland verloop van het gebruik van schoolfeedback

Voor het ontvangen van de eerste schoolfeedbackrapporten had de directeur van de Dromedaris voor zichzelf duidelijk gemaakt hoe hij met de rapporten aan de slag wilde gaan. Hij was van plan om de resultaten eerst te bespreken met de zorgcoördinator en de GOK-leerkracht. *“Bij ons is dat het zorgteam. En met die mensen wordt dat zeker besproken en ook met de betrokken leerkracht. Dat gaat nu over het derde leerjaar. En dan als dat nodig blijkt, zal dat dan daarna ook voor de ganse groep gebracht worden.”* (Dromedaris, Danny, interview 1). Voor de directeur een eerste schoolfeedbackrapport ontvangen had, wilde hij dat het beleid van de school bijgestuurd werd indien blijkt dat de school ergens uitvalt. *“Moest nu blijken dat wij echt wel heel sterk uitvallen op één of ander onderdeel, ja dan moeten we daar gaan bijsturen.”* (Dromedaris, Danny, interview 1).

1.2. Feitelijk verloop van het gebruik van schoolfeedback

Eens de schoolfeedbackrapporten aankwamen bij de directeur in de Dromedaris, doorliepen ze verschillende fasen. De directeur nam de rapporten eerst zelf door. Daarna heeft hij de resultaten besproken met de betrokken leerkrachten en het kernteam (de directeur, de zorgcoördinator en de GOK-leerkracht) alvorens dit op de personeelsvergadering te brengen. *“Ik heb het dan besproken met het kernteam. En dan hebben we dat op de personeelsvergadering gebracht. Ook eerst met de betrokken leerkrachten, dus dat was bij het derde leerjaar hé, we hebben dat eerst hen eens laten bekijken en dan hebben we dat op de personeelsvergadering gebracht met de resultaten, met de vaststelling van ja, dat zit goed.”* (Dromedaris, Danny, interview 2). De directeur gaf eerst zijn interpretatie van de resultaten aan het kernteam, waarna zij de mogelijkheid kregen om het rapport zelf te bekijken en hun interpretaties te maken. *“Ik heb het dan besproken met het kernteam. [...] In eerste instantie heb ik hen verteld wat ik eruit gehaald heb en dan hebben zij de mogelijkheid gehad om het zelf te bekijken.”* (Dromedaris, Danny, interview 2). De conclusie van de directeur was dat de Dromedaris goed scoorde op spelling. *“Wel, bij dat eerste rapport, dat was dat van spelling en daar zaten wij dus heel goed. Zelfs ver boven het Vlaamse gemiddelde, boven wat verwacht werd.”* (Dromedaris, Danny, interview 3). Sinds twee jaar maakte de school gebruik van een nieuwe spellingsmethode die volgens de leerkrachten betere leerresultaten realiseerde. *“Het was nu ook zo dat wij sinds*

twee jaar een vernieuwde methode van spelling hebben. En wij hadden al gehoord van leerkrachten dat dat eigenlijk wel beter was dan de vorige en dit bevestigde gewoon dat het inderdaad meer effect heeft op de leerlingen.” (Dromedaris, Danny, interview 2). De directeur van de Dromedaris had op het moment van het laatste interview nog geen concrete acties ondernomen. De directeur gaf echter wel aan dat hij acties wilde ondernemen indien uit de rapporten zou blijken dat zijn school op bepaalde punten uitvalt. “Concrete acties hebben wij tot nu toe niet gedaan. [...] Als dat nu moest blijken uit die volgende resultaten dat dat nodig is, dan zullen wij dat doen. Maar wat we dan kunnen doen, dat weet ik niet. Dat moeten we dan bekijken hé.” (Dromedaris, Danny, interview 3). Daarnaast wilde de directeur ook gebruik maken van de rapporten bij een doorlichting. “Het luik output zal heel belangrijk zijn en we hebben al wel gezegd van kijk: ‘dit gaan we opnemen in ons systeem om toetsen af te nemen en om ook resultaten kenbaar te maken naar de inspectie toe.’” (Dromedaris, Danny, interview 3). De reden waarom er nog geen acties ondernomen waren, was volgens de directeur omdat hij de correctheid van de resultaten in twijfel trok. Hij twijfelde hier ondermeer aan door de opgelopen vertraging en de ingegeven leerlinggegevens. “Ik zeg het, we hebben heel veel tijd moeten steken in het opnieuw ingeven van die toetsen, ook een stukje opnieuw afnemen, opnieuw ingeven en wij waren al heel blij dat we terug bijgebeend zijn, maar we hebben nog dat vraagteken of dit juist is. Dus ik wil gewoon, deze wil ik even laten liggen en vanaf nu gaan we eerder echte resultaten krijgen die we ook kunnen vertrouwen en waar we dan eventueel kunnen op verder bouwen. Dat is de bedoeling.” (Dromedaris, Danny, interview 3).

De feedbackrapporten speelden op het moment van het laatste interview nog geen rol in het schoolbeleid, maar werden opgenomen in de voorbereiding voor de doorlichting die verwacht werd. “Het is wel zo dat wij dit nu opgenomen hebben in, omdat wij allemaal verwachtten dat we een doorlichting gaan krijgen volgend schooljaar.” (Dromedaris, Danny, interview 3).

2. Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback?

2.1. Opvatting voor de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De motivatie om deel te nemen aan schoolfeedback was zowel extrinsiek als intrinsiek. Volgens de directeur is de deelname opgelegd aan de scholen door het LOP. “Om eerlijk te zijn is dat ons een beetje opgedrongen. Niet dat ik daar tegen ben, dat niet, maar wij waren

eigenlijk niet de vragende partij.” (Dromedaris, Danny, interview 1). Bijkomend was de directeur ook intrinsiek gemotiveerd om deel te nemen. Door middel van de feedback wilde de directeur de vooroordelen tegen zijn school tegenspreken: “Omdat er een aantal vooroordelen tegen de school zijn, dacht ik misschien dat dit een instrument kon zijn waarmee we aan de ouders kunnen laten zien hoe wij scoren.” (Dromedaris, Danny, interview 1). De directeur verwachtte dat hij in de rapporten zou kunnen zien waar de school staat in vergelijking met andere scholen om vervolgens doelgerichte acties te ondernemen: “Hoe staan we ten opzichte van de rest? En dan hoop ik dat we daar wat werkpunten kunnen uithalen. Dat we kunnen zien op welk vlak we wat minder scoren. Dat we ook weten dat we aan sommige zaken wat meer aandacht aan moeten besteden.” (Dromedaris, Danny, interview 1). Hij verwachtte echter niet dat de resultaten sterk zouden verschillen van het beeld dat hij toen had van de school en zag de waarde van schoolfeedback vooral in het bevestigen. “Goh, ik denk niet dat er grote verschillen gaan zijn, maar ik weet het niet. [...] Het zou fijn zijn moesten we meer te weten komen, maar ik durf het niet zeggen, want uiteindelijk, wat hebben we nu afgenomen? Lezen zeker? Dus dat doen wij sowieso ook al, toetsen afnemen over lezen, dus ik denk niet dat daar grote verschillen gaan inzitten.” (Dromedaris, Danny, interview 1). De directeur dacht niet dat hij de resultaten met andere directies uit het LOP ging bespreken, omdat er volgens hem teveel verschillen zijn tussen de scholen. “Als nu blijkt dat men dat toch interessant vindt om dat naast elkaar te leggen, dan kunnen we dat doen, maar ik denk niet dat dat echt de bedoeling zal zijn omdat er scholen bij zitten die geen allochtonen hebben. [...] het zou niet eerlijk zijn om die zwarte school met een witte school te gaan vergelijken en dan daar de verkeerde conclusies gaan uit te trekken.” (Dromedaris, Danny, interview 1).

2.2. Evaluatie na de feitelijke deelname aan schoolfeedback

Voor de directeur van de Dromedaris lag de meerwaarde van schoolfeedback in de confrontatie met de feiten: “Ja, het zegt u waar dat je zit hé, hoever dat je staat. Je kan wel denken dat je goed bezig bent, of je kan dat vermoeden, maar je weet dat natuurlijk nooit.” (Dromedaris, Danny, interview 1). Hij waardeerde ook het feit dat er een vergelijking kon gemaakt worden met het Vlaamse gemiddelde en het verwachte gemiddelde voor de school. Een suggestie van de directeur was om ook een anonieme vergelijking te voorzien met de andere scholen in het LOP. “Ik zou het wel fijn vinden, zoals nu ook, wij zijn een

scholengemeenschap met 10 scholen [...] Pak nu, er zijn 9 scholen, jij scoort op de zoveelste plaats. En zonder dat daar namen bij staan, maar dat je voor jezelf wel weet: daar zit ik in de scholengemeenschap.” (Dromedaris, Danny, interview 2). Volgens de directeur zouden de rapporten wat uitgebreider mogen. Binnen spelling bijvoorbeeld zou hij het nuttig vinden onderverdelingen te maken tussen soorten spellingsmoeilijkheden. Op die manier kan het voor de school duidelijk worden op welk onderdeel de leerlingen uitvallen. *“Ik weet niet of daar meer dingen kunnen uitgehaald worden. Bij spelling bijvoorbeeld, dat je ook kan zeggen: uw kinderen vallen vooral uit op die spellingsmoeilijkheid. Daar zou toch wel een groot verschil in zitten [...] maar als ik dat vergelijk met de interdiocesane toetsen [...] Ik kan afleiden uit die toets van de interdiocesane proeven dat onze kinderen..., ik kan perfect zeggen op dat onderdeel vallen die uit. Dat kan ik hier niet.”* (Dromedaris, Danny, interview 3). De directeur ervaarde een gebrek aan informatie. Volgens hem waren de scholen niet goed voorbereid, moest alles heel snel georganiseerd worden en wou het computersysteem niet altijd meewerken: *“Ik moet wel zeggen dat we nu nog met heel veel vragen zitten. Er werd ons een datum gezegd en in die periode moest dat afgenomen worden. Wij hebben dat halsoverkop moeten organiseren en dan willen we dat allemaal ingeven en dan werkt dat niet en nu liggen die toetsen daar nog altijd te liggen.”* (Dromedaris, Danny, interview 1). Daarnaast vond hij ook dat de communicatie vanuit het LOP niet goed verlopen was. *“In ieder geval, het was heel onduidelijk, wij zijn eigenlijk ook heel verkeerd gestart met heel dat gedoe. Ik heb dat nog al gezegd, het was beter dat we helemaal opnieuw blanco zouden beginnen. En dat we eerst eens duidelijke informatie krijgen van hoe moeten we dat nu allemaal ingeven”* (Dromedaris, Danny, interview 3). De directeur gaf aan dat het nuttig geweest zou zijn, hadden ze wat toelichting gekregen bij het lezen van de rapporten. *“Maar het zou misschien interessant geweest zijn, mocht ons dat door de mensen die het opgesteld hebben een beetje toegelicht worden, dat zou toch wel interessant zijn, want het kan goed zijn dat wij toch bepaalde dingen verkeerd interpreteren of over het hoofd zien of dat dat niet opgevallen is of weet ik veel.”* (Dromedaris, Danny, interview 2). Daarnaast wilde hij ook uitleg voor de leerkrachten, wat van hen verwacht werd. Hij was op de hoogte van de handleiding online, maar had een mondelinge uiteenzetting nuttiger gevonden. *“En misschien ja, voor de leerkrachten dat we toch duidelijk tegen hen zeggen wat er van hen verwacht wordt. [...] Als mensen zelf moeten gaan lezen en dat is nogal veel, dan geven ze rap op, dan is dat niet goed. Terwijl als je dat kan uitleggen en je zegt van kijk, je kan dat nog*

eens nalezen, das al anders. Dus ik denk dat je leerkrachten toch een beetje moet voorbereiden op alles.” (Dromedaris, Danny, interview 2).

De directeur twijfelde ook over de correctheid van de resultaten. Hij vermoedde dat er fouten gebeurd waren bij het ingeven van de gegevens van de leerlingen. Hij vroeg zich af hoe het kwam dat er zo weinig GOK-leerlingen in de rapporten stonden, terwijl zijn school toch een vrij grote populatie GOK-leerlingen heeft. *“Het zal wel correct ingegeven zijn, maar de gegevens die daaraan gekoppeld moeten worden, het aantal GOK-leerlingen klopt dat met wat jullie hebben? Is dat allemaal juist ingegeven? Ik begin daar serieus aan te twijfelen. Daarom ben ik ook heel benieuwd, als ik terug met een propere lei kan starten, dat ik ook heel duidelijke informatie heb. Want ik ga nu mijn ICT-coördinator daarop zetten, die heeft dat in andere scholen ook gedaan, die kent die dan wel, dat we heel juist het doorgeven en ingeven en dat ik dan ook een fatsoenlijk, correct rapport heb, want nu heb ik twijfels over de correctheid van dit rapport.” (Dromedaris, Danny, interview 3).* Daarom werden er nog geen acties ondernomen door de directeur.

Bijlage 10: Verticale analyse Egel

Het eerste interview op deze school vond plaats met de toenmalige directeur Eveline op 01/12/2011. Tussen het eerste en het tweede interview vond er een directiewissel in de Egel plaats en werd de voormalige zorgcoördinator directeur. Het tweede interview vond plaats met de directeur Ellen op 21/09/2012. Deze persoon vond een derde interview irrelevant aangezien er verder niks ondernomen werd met de feedbackrapporten in de periode tussen het tweede interviewmoment en het voorgestelde derde interviewmoment. Daardoor zijn er slechts twee interviews afgenomen in de Egel.

De Egel is een vrije basisschool. Er lopen ongeveer 214 leerlingen school waarvan 60% GOK-leerlingen. Daarnaast zijn 60% van de leerlingen van allochtone afkomst. Van elk leerjaar is er slechts één klas en dit wil de school bewust zo houden. Er zijn ongeveer 16 leerkrachten tewerkgesteld.

In onderstaande tabel staat een overzicht van de deelname van de school aan schoolfeedback. Meer bepaald worden twee cruciale momenten onderscheiden: het moment waarop de school de toetsen afnam bij haar leerlingen en het moment waarop de school hierover een rapport ontving.

Egel			
	Spelling	Technisch lezen	Begrijpend lezen
Afgenomen op	Begin 2011-2012	Begin 2011-2012	
Ontvangen op	06-03-2012	26-06-2012	
Afgenomen op		Eind 2011-2012	Eind 2011-2012
Ontvangen op		27-06-2012	26-06-2012

1. Hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback?

1.1. Gepland verloop van het gebruik van schoolfeedback

Voor het ontvangen van de eerste schoolfeedbackrapporten had de directeur van de Egel een aantal voornemens hoe ze ermee aan de slag wilde gaan. De directeur nam zich voor om de resultaten te bespreken met de zorgcoördinator en de klastitularis. Eventueel zou ze het op een personeelsvergadering toelichten aan de andere leerkrachten.

Directeur Eveline gaf vooraf aan dat ze wilde zoeken naar oplossingen in het beleid waar de kinderen minder scoren. *“Als nu uit één van die andere twee blijkt dat wij daar*

serieus onder het gemiddelde zitten, ja dan moet je als school daar iets aan doen.” (Egel, Eveline, interview 1).

1.2. Feitelijk verloop van het gebruik van schoolfeedback

Eens de schoolfeedbackrapporten aankwamen bij de directeur in de Egel, doorliepen ze verschillende fasen. Aanvankelijk gebeurde er na het ontvangen van het rapport niets. *“In eerste instantie is daar niets mee gebeurd, we hebben het dus echt veel te druk gehad zo met de directiewissel. Ik heb dat dan teruggevonden omdat we met die twee laatste testen zijn moeten beginnen.”* (Egel, Ellen, interview 2). Pas na een tijdje vond de directeur Ellen het rapport van spelling terug, naar aanleiding van de toetsen in mei 2012 die eraan kwamen. Ze heeft toen het rapport aan de klasleerkracht bezorgd en heeft samen met haar de resultaten bekeken. De directeur had voor spelling een betere score verwacht. *“Ik had voor spelling misschien nog net iets beter verwacht, want we zijn een school met redelijk wat kinderen die de thuistaal niet in het Nederlands hebben en spelling is [...] heel technisch, daar moeten ze niets voor begrijpen. [...] maar voor spelling hebben wij eigenlijk altijd bij de gestandaardiseerde testen van het VCLB, dat we er net iets boven zitten en nu zaten we eigenlijk maar gewoon op het gemiddelde.”* (Egel, Ellen, interview 2). Ze gaf aan dat ze nog maar weinig met het rapport had gedaan omdat dit nog maar het eerste rapport was waar ze zich kon op baseren. Daarom vond de directeur het nog te vroeg om nu al acties te ondernemen. Ze wilde minstens wachten op de rapporten van begrijpend lezen en technisch lezen en liefst wilde ze zelfs een paar jaar wachten op resultaten vooraleer ze echt acties onderneemt. *“Nog niet tot hiertoe, maar ik denk ook dat dit veel te vroeg is om dat nu al te doen. We hebben nog maar één rapport gekregen, dat volgende moet nog komen en op school heb je een prioriteitenplanning.”* (Egel, Ellen, interview 2). Bijgevolg is de manier waarop men in de school aan de slag is gegaan met schoolfeedback nog niet geëvalueerd.

2. Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback?

2.1. Opvatting voor de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De motivatie om deel te nemen aan schoolfeedback was enkel extrinsiek. De deelname werd opgelegd door het LOP. *“Ik heb dat niet aangevraagd. Dat is ons door het LOP opgelegd.”* (Egel, Eveline, interview 1). De directeur hoopte oplossingen of tips te krijgen om de resultaten te verbeteren: *“Ik hoop dat we daar iets in vinden, waardoor wij kinderen met*

problemen, dat we daar een oplossing kunnen krijgen of tips om dat te verbeteren, die resultaten.” (Egel, Eveline, interview 1).

De directeur dacht niet dat ze de resultaten zou bespreken op de directievergadering van het LOP omdat daar niet iedereen even sterk achter schoolfeedback stond. *“Ik denk dat niet, omdat vanuit wat ik gehoord heb van de andere directies, denk ik dat dat niet gaat gebeuren, als je het mij persoonlijk vraagt. Omdat er, een aantal personen stond daar geweldig achter en een aantal personen vond dat maar helemaal niks, dus denk ik dat we daar niet gaan toekomen.” (Egel, Eveline, interview 1).*

2.2. Evaluatie na de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De directeur van de Egel was heel positief over de helpdesk waar ze regelmatig contact mee had. *“Ik heb heel veel naar die helpdesk moeten bellen, maar dat vond ik wel heel positief. Iedere keer als ik belde, dan werd ik heel erg goed geholpen. [...] Want na een tijdje heb ik zelfs niet meer geprobeerd, dan had ik zo iets van: ik zal zo meteen wel bellen en dan werden problemen heel snel en heel duidelijk opgelost. Daar ben ik tevreden van.” (Egel, Ellen, interview 2).* Dit droeg voor haar veel bij aan de gebruiksvriendelijkheid van het systeem. De directeur ervaaarde echter ook nadelen. Doordat schoolfeedback hen opgelegd werd door het LOP is dit een project waar de school aan werkt zonder er expliciet zelf voor gekozen te hebben. Dit leidde ertoe dat ze niet met een volle inzet er aan werkten. *“En het probleem is dat ons dat opgelegd wordt en dat moeilijker is om ons daar achter te zetten tegen als dat van ons eigen is, want uiteindelijk, het is er bij ons nog eens bovenop gekomen. Bij al onze prioriteiten wisten we waaraan we werkten en dan krijg je dat daar nog eens bovenop.” (Egel, Ellen, interview 2).* Een ander nadeel vond de directeur dat er veel tijd in het hele schoolfeedbacksysteem ging: in het afhaken van de toetsen, het ingeven van de resultaten, nadien in het doornemen van de rapporten etc. *“Maar dat ingeven is ook wel heel veel werk. Daar ben ik echt wel mee bezig geweest. Ik kan me nog herinneren, in juni, ik ben daar echt twee avonden redelijk laat geweest, dat er iemand voorbijkwam die vroeg: ‘wat ben je nog aan het doen?’ Ik heb daar wel veel tijd in gestoken.” (Egel, Ellen, interview 2).* Ze vond ook dat het heel lang duurde vooraleer ze de rapporten ontvingen. De directeur van de Egel vond de rapporten eveneens te uitgebreid: *“Ik vind dat er heel veel te lezen valt. Ik heb vooral ook gekeken naar de schema’s, dat zegt voor mij veel meer dan een tekst. Die waren wel heel duidelijk. Natuurlijk hoort die uitleg daar voor een stukje bij.” (Egel, Ellen,*

interview 2). De directeur vond het spijtig dat er slechts één klas over meerdere jaren zal gevolgd worden en niet elk jaar opnieuw hetzelfde leerjaar. Dit vond de directeur een gemiste kans. *“Wat ik daar al jammer van gevonden had was dat dit ook maar één klas was. Als je nu zegt van we blijven dat doen, maar we gaan dat dit jaar in een andere klas afnemen, dan krijg je nog een beter gemiddelde hé. Want zo is dat eigenlijk bij die interdiocesane proeven, dat is altijd hetzelfde studiejaar.”* (Egel, Ellen, interview 2). Of de feedback een correct beeld van de school gaf kon de directeur pas over enkele jaren, na meerdere deelnames, bevestigen. *“Dat is iets wat over meerdere jaren moet gaan, of dit kan ook een klas zijn die voor spelling minder goed is, dus je moet zoiets ook over meerdere jaren bekijken.”* (Egel, Ellen, interview 2). Directeur Ellen zou scholen enerzijds aanraden om deel te nemen aan schoolfeedback, maar anderzijds ook niet, want *“scholen zijn sowieso al vaak bezig met het afnemen van testen bij hun leerlingen”* (Egel, Ellen, interview 2).

Bijlage 11: Verticale analyse Fruitschool

In de Fruitschool werd op drie verschillende tijdstippen een interview afgenomen met de directeur van de school, Fiona. Het eerste interview vond plaats op 01/12/2011, het tweede interview op 23/08/2012 en het derde interview op 16/01/2013.

De Fruitschool is een gemeentelijke basisschool. De school biedt zowel kleuter- als lager onderwijs aan. Er lopen 290 kinderen school, waarvan 29% GOK-leerlingen en 25% van de leerlingen zijn van allochtone afkomst. Er zijn 28 leerkrachten werkzaam. Het kernteam van de school, bestaande uit de directeur, de zorgcoördinator, een kleuterleidster en een leerkracht uit het lager onderwijs, staat in voor het beleid van de school. De school was het laatst doorgelicht in 2002.

In onderstaande tabel staat een overzicht van de deelname van de school aan schoolfeedback. Meer bepaald worden twee cruciale momenten onderscheiden: het moment waarop de school de toetsen afnam bij haar leerlingen en het moment waarop de school hierover een rapport ontving.

	Fruitschool		
	Spelling	Technisch lezen	Begrijpend lezen
Afgenomen op	Begin 2011-2012	Begin 2011-2012	
Ontvangen op	28-03-2012	28-03-2012	
Afgenomen op		Eind 2011-2012	Eind 2011-2012
Ontvangen op		13-06-2012	06-09-2012

1. Hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback?

1.1. Gepland verloop van het gebruik van schoolfeedback

Voor het ontvangen van de eerste schoolfeedbackrapporten had de directeur van de Fruitschool voor zichzelf duidelijk gemaakt hoe ze met deze rapporten aan de slag wilde gaan. Ze had het voornemen om de resultaten uit de feedbackrapporten eerst te lezen en te bespreken met het kernteam. *“Sowieso het kernteam gaat dat eerst bespreken, het kan dan al wat conclusies formuleren, het kan dan eventueel al bepaalde acties plannen en dan gaat het op de personeelsvergadering ook besproken worden.”* (Fruitschool, Fiona, interview 1). Met hen wilde ze ook al nadenken over eventuele acties ten gevolge van de resultaten. Nadien wilde ze alle resultaten bespreken op een personeelsvergadering waar ook de

leerkrachten hun mening kunnen geven. *“En dan natuurlijk als we dat bespreken gaan er dan sowieso ook suggesties vanuit het personeel aan toegevoegd worden.”* (Fruitschool, Fiona, interview 1). De directeur van de Fruitschool had het voornemen om te evalueren en te optimaliseren op basis van de feedbackrapporten. Indien daaruit bleek dat er problemen waren, dan zou ze haar beleid aanpassen om hieraan te werken: *“Stel dat hier toch wel iets aan de hand is, dan ga je de volgende jaren acties plannen om daar wat aan te doen hé.”* (Fruitschool, Fiona, interview 1).

Tijdens het eerste interview dacht de directeur dat deelnemen aan schoolfeedback een invloed kon hebben op haar beleid: *“[...] je gaat jouw school bekijken binnen de andere scholen, en je gaat conclusies trekken. Zitten we goed? Dan is het in orde, dan doen we verder zoals het is, maar stellen we vast van: hier is toch wel iets aan de hand, dan ga je sowieso de volgende jaren acties plannen om daar wat aan te doen hé.”* (Fruitschool, Fiona, interview 1).

1.2. Feitelijk verloop van het gebruik van schoolfeedback

Eens de schoolfeedbackrapporten aankwamen bij de directeur in de Fruitschool, doorliepen ze verschillende fasen. De directeur vond dat ze hier enige tijd op moest wachten: *“[...] ik weet niet of jullie het nog herinneren, maar dat heeft bij ons wel superlang geduurd hé. Omwille van dat administratief programma dat maar niet wilde werken.”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). Daarna las de directeur de rapporten zelf door en overlegde hierover met de zorgleerkracht. *“Je ziet die cijfers, je krijgt dat beeld, je gaat dat bespreken met de zorgjuf. Wij hebben dat dan besproken en die stelt dan die gegevens ook nog eens in het beeld van: ja, maar welke kinderen hebben we? Dus de diagnose, dat is eigenlijk in samenspraak met de zorgjuf gebeurd.”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). Zij was volgens de directeur beter in staat om de resultaten in de juiste context te plaatsen en correct te interpreteren omwille van haar rol en verantwoordelijkheden in de school: *“[...] omdat zij toch ook wel vooral op de hoogte is van de leerlingendossiers en die kan dan die resultaten ook beter interpreteren.”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). De zorgleerkracht maakte een verslag van de deelname aan schoolfeedback en ze vergeleek per leerling de resultaten over de verschillende toetsen. *“Sowieso de kinderen in bepaalde categorieën geordend. [...] En dan hebben we gezien, die kinderen die in zone B zitten, kinderen die in zone A zitten, herkennen wij die kinderen ook vanuit onze andere toetsen?”* (Fruitschool, Fiona, interview

3). Daarna werden de resultaten meegedeeld op de personeelsvergadering. De leerkrachten kregen hierbij de kans om hun mening te zeggen. *“Wij hebben toch wel een signaal gekregen van spelling bijvoorbeeld dat zit niet goed. De opmerking toen op de personeelsvergadering die leerkrachten gegeven hebben was: wij hebben nu een nieuwe taalmethode, we zijn daarmee gestart in het 2^e en het 3^e leerjaar, dit schooljaar, het voorbij schooljaar, dat daar een heleboel meer spellingoefeningen insteken.”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). De directeur merkte tijdens deze fase op dat niet iedereen op school dezelfde norm hanteerde bij de beoordeling van de resultaten: *“Als ik zie dat onze school niet significant hoger of lager dan het Vlaamse gemiddelde scoort, dan zeg ik: dat is niet goed. Andere zeggen: ja maar, als dat het Vlaamse gemiddelde is, dan is dat toch goed?!”* (Fruitschool, Fiona, interview 3). De directeur was niet tevreden met de middelmaat, terwijl de zorgleerkracht de resultaten wel goed vond. De directeur diagnosticeerde uit de rapporten dat spelling een aandachtspunt moet blijven voor de school. *“Ja, wij hebben sowieso gemerkt dat spelling toch wel een aandachtspunt moet blijven. [...] Begrijpend lezen, dat wisten wij al [...] dat dat niet zo schitterend zou zijn.”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). De prestaties op begrijpend lezen verklaarde ze door de grote populatie leerlingen van allochtone afkomst. *“Begrijpend lezen, dat wisten wij al, we zitten met een populatie allochtonen die sowieso moeilijkheden hebben met dat begrijpend lezen.”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). De directeur merkte ook op uit de analyses van de zorgleerkracht dat bepaalde leerlingen die lager scoorden op technisch lezen toch goed scoorden op begrijpend lezen. De oorzaak van de lagere score op technisch lezen lag volgens directeur bij het leestempo van die leerlingen en niet bij structurele decodeerfouten in hun lezen. *“Dat waren toch opvallend veel kinderen die ondanks dat hun leesniveau niet zo goed is, als ze een tekst lezen waar ze opdrachten bij krijgen, daar wel goed scoren. [...] en dan is dat heel vaak omwille van het tempo.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3). Ten gevolge van hun conclusies uit de schoolfeedbackrapporten plande de directeur van de Fruitschool bepaalde acties in het begin van het schooljaar 2012-2013. De directeur was bij het afnemen van de toets in het schooljaar 2011-2012 net met een nieuwe spellingmethode gestart in het tweede leerjaar. Om het effect hiervan te zien, wilde de ze op het einde van het schooljaar 2012-2013 dezelfde spellingstoets afnemen en de resultaten vergelijken met het voorgaande jaar. Op die manier wilde de directeur nagaan of er vooruitgang te zien was bij de leerlingen door de nieuwe taalmethode. *“Dus dan is dat eindelijk wel een andere groep kinderen, maar die andere groep kinderen, heeft dan wel die*

andere methode ook gehad, waarvan er heel wat meer oefenmateriaal aanwezig is. Het is eigenlijk niet echt goed te vergelijken, maar het totaalbeeld van de klas, van dat derde leerjaar, daar gaan we dan toch wel hopelijk uit leren. Ligt het inderdaad alleen aan de taalmethode of moeten we toch nog wel andere dingen gaan doen?” (Fruitschool, Fiona, interview 3). De directeur van de Fruitschool vroeg ook aan de leesmoeders om meer inhoudelijke vragen te stellen aan de leerlingen en dus om begrijpend lezen te integreren bij het technisch lezen. *“We moeten er wel voor waken, dat wat ze lezen, dat ze dat begrijpen. En dat wordt ook wel naar de leesbegeleiders gecommuniceerd, van kijk: ‘onderbreek regelmatig de leesbeurten, vraag naar de betekenis van woorden, naar de onderliggende gedachten’.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3).

De schoolfeedback had op het moment van het laatste interview nog geen rol gespeeld in het schoolbeleid, maar de directeur had wel de intenties om de resultaten uit de feedbackrapporten mee te nemen in het opmaken van hun taalbeleid. *“Ik denk dat dit, als we naar de nood gaan polsen, dat ik wel hier nog eens ga naar refereren. Van kijk, wij doen mee aan dat schoolfeedbackrapport, wij hebben die resultaten besproken, hou daar ook rekening mee! Ik denk op die manier dat dat toch wel zijn invloed heeft hé. [...] Voilà, dat ik dit ga meenemen in het opmaken van dat taalbeleid.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3). In de Fruitschool was er ook nog geen evaluatie gekomen van het gebruik van de schoolfeedbackrapporten in de school. Daarvoor wachtte de directeur het rapport van mei 2013 af.

2. Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback?

2.1. Opvatting voor de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De motivatie van de directeur om deel te nemen aan schoolfeedback was voornamelijk extrinsiek: de deelname werd aangeboden door het LOP van de stad. *“Voor het overige vind ik het prachtig dat het LOP dat wil financieren want uiteindelijk durf ik zeggen, als de school dat zelf zou moeten bekostigen, dat we het dan niet op die manier zouden doen.”* (Fruitschool, Fiona, interview 1). Daarnaast was de motivatie ook intrinsiek. De directeur hoopte dat door middel van de schoolfeedback de vooroordelen tegen haar school van het gemeenschapsonderwijs werden doorbroken. *“Want heel vaak wordt dat gezegd: die van het gemeenschapsonderwijs, dat niveau is anders of zo, dus ik hoop daarmee dat we van die clichés worden doorbroken.”* (Fruitschool, Fiona, interview 1). Taalvaardigheid stond centraal

in hun GOK-werking en de directeur was nieuwsgierig naar de prestaties van haar school op dat domein. De school werkte voortdurend aan kwaliteitszorg en daarom vond de directeur het waardevol om in het kader daarvan haar school te kunnen vergelijken met andere scholen met een gelijkaardige populatie. *“[...] we hebben in onze GOK-werking een werking rond taalvaardigheid en dit is daar toch een onderdeel van, begrijpend lezen onder andere, en ja dan willen wij inderdaad wel weten: hoe scoren we? [...] We hebben ook meegedaan omdat ik het belangrijk vind om voortdurend bezig te zijn met, tja, kwaliteitszorg.”* (Fruitschool, Fiona, interview 1). De directeur van de Fruitschool verwachtte rapporten waarin staat of het onderwijs in haar school goed onderwijs is en wat ze er nog kan aan verbeteren. Daarnaast verwachtte ze een vergelijking met andere scholen in Vlaanderen en in de stad: *“Dus de verwachtingen zijn: welke plaats neemt onze school in binnen de stad.”* (Fruitschool, Fiona, interview 1). Een andere meerwaarde volgens de directeur is dat schoolfeedback op langere termijn wordt afgenomen. *“Plus een meerwaarde van dit is ook dat het een paar jaar na mekaar zal gedaan worden waardoor je dan ook wel een evolutie ziet èh.”* (Fruitschool, Fiona, interview 1). De directeur vermoedde dat de algemene indrukken ook op een LOP-vergadering zullen besproken worden, maar dat er geen inhoudelijke discussie zou volgen. *“Ik vermoed dat dat in het LOP waarschijnlijk wel zal aangekaart worden. Ik weet nu niet of het over die resultaten zal gaan op zich, dat daar de resultaten van verschillende scholen zullen aangekaart worden, maar ik denk wel dat dan de situering van de stad binnen Vlaanderen, dat daar algemene indrukken gaan besproken worden.”* (Fruitschool, Fiona, interview 1).

2.2. Evaluatie na de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De directeur wist te appreciëren hoe schoolfeedback de leerlingen vergeleek met een vergelijkbare groep leerlingen in Vlaanderen. Er werd volgens haar op die manier een duidelijk beeld gegeven over de situering van de school. *“Het vergelijkingsmateriaal. Ja. De scholen hé, waar situeert je school zich. Dat heb je niet bij een kindvolgsysteem. Je blijft binnen je school hé. Dat vind ik eigenlijk het belangrijkste.”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). Ook de metingen op verschillende momenten vond de directeur een meerwaarde: *“Pluspunt is, er wordt een meting gedaan op een bepaald moment en die meting herhaalt zich waardoor je kan op termijn kijken. En het is een stimulans om te zeggen: we moeten nog beter ons best doen dan we al doen.”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). De grafieken vond ze

verduidelijkend en de rapporten waren voor haar gemakkelijk te begrijpen: *“Nee, nu is het zo dat wij wel vaker aan steekproeven meedoen en ja op de duur leer je dan die taal wel kennen.”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). De directeur gaf aan dat ze geen nood voelde aan ondersteuning bij het gebruik van het schoolfeedbackrapporten: *“voor ons was dat eigenlijk wel goed bruikbaar en verstaanbaar”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). Ze was ook tevreden over de *“hele fijne, vriendelijke hulplijn”* (Fruitschool, Fiona, interview 2). De directeur vond het positief dat door de deelname aan schoolfeedback, de resultaten van de leerlingen bespreekbaar zijn gemaakt op de personeelsvergadering. Dit gebeurde voorheen niet. *“Alleszins dat het eens een keer bespreekbaar gemaakt is. Want de resultaten van kinderen op rapporten, dat wordt in de wandelgangen gezegd. [...] Ja, de ogen worden al wel eens geopend. Het wordt in de aandacht gebracht.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3). De directeur gaf aan dat er aanvankelijk verschillende beginnersfouten waren. Het was voor haar niet duidelijk welke toetsen ze moest afhalen van het scholenportaal. *“Wat ik in het vorige interview ook misschien al heb aangehaald, je moet van een website, het scholenportaal de toetsen afhalen. Ik wist dan niet goed welke dat moesten zijn. Ja, dat was dus een beetje moeilijk, maar de ondersteuning op dat moment is dan wel goed gegaan. Ik bedoel, het telefoontje. Dus, het hangt ook een beetje van de handigheid van de persoon af hé.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3). Daarnaast ging er volgens haar ook veel tijd in het verbeteren van de toetsen. *“Om de resultaten via onze schooladministratie te laten doorgaan naar het studiebureau. Dat heeft toch wel wat aarde aan de dijk gekost. Het verbeteren vraagt toch ook wel, want dat waren toch behoorlijk wat pakketjes hé en dan zeker voor het technisch lezen af te nemen, daar is toch wel heel wat tijd ingekropen.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3). Er was op de school veel tijd gegaan in een ander lopend project, waardoor schoolfeedback geen prioriteit was. *“Nu moet ik wel zeggen, voor onze school was dat dit jaar geen prioriteit. Wij hadden al ingetekend op een ander project. [...] Dus dit was niet echt prioritair, want anders hadden we misschien meerdere acties ondernomen.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3). De directeur van de Fruitschool gaf aan dat het nuttig zou zijn indien het Centrum voor Schoolfeedback telkens voor een nieuwe toetsafname de scholen hierop zou wijzen. Ze vreesde dat dit anders in bepaalde scholen vergeten wordt. *“Nu naar de toekomst toe denk ik wel dat het belangrijk is om alle scholen zelf aan te spreken of te mailen: ‘het is tijd om de volgende toets te doen.’ En nog eens herinneren van zo en zo doe je dat.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3). Tot slot was de tijd

tussen het ingeven van de resultaten en het ontvangen van de rapporten volgens de directeur te lang. *“In november hebben we pas de resultaten gekregen. Dus dat is inderdaad wel eigenlijk te lang achterop hé. Als je iets afneemt in mei, dan verwacht je dat wel sneller hé.”* (Fruitschool, Fiona, interview 3).

Bijlage 12: Verticale analyse Goede Hoop

In de Goede Hoop werden op drie verschillende tijdstippen interviews afgenomen. Het eerste interview vond plaats met de directeur Goedele op 02/12/2011. Het tweede interview vond plaats op 31/08/2012. Tijdens het derde interview was naast de directeur ook de zorgcoördinator Greet aanwezig. De zorgcoördinator was nauw betrokken bij het verloop van schoolfeedback en daarom vroeg de directeur of zij ook aanwezig kon zijn. Dit interview werd afgenomen op 15/01/2013.

De Goede Hoop is een gemeentelijke basisschool. Het is een grote school met 670 leerlingen, waarvan 270 kleuters en 400 lagere schoolkinderen. In de school zijn ongeveer 50 leerkrachten werkzaam. Ongeveer 35% van de leerlingen zijn GOK-leerlingen en ongeveer 25% van de leerlingen zijn van allochtone afkomst. De verantwoordelijke voor het beleid is de directeur, in samenwerking met de beleidscoördinatoren van het lager en het kleuter onderwijs.

In onderstaande tabel staat een overzicht van de deelname van de school aan schoolfeedback. Meer bepaald worden twee cruciale momenten onderscheiden: het moment waarop de school de toetsen afnam bij haar leerlingen en het moment waarop de school hierover een rapport ontving.

Goede Hoop			
	Spelling	Technisch lezen	Begrijpend lezen
Afgenomen op	Begin 2011-2012	Begin 2011-2012	
Ontvangen op	08-03-2012	08-03-2012	
Afgenomen op		Einde 2011-2012	Eind 2011-2012
Ontvangen op		04-10-2012	08-02-2013

De Goede Hoop heeft van de toets technisch lezen van begin 2011-2012 een foutief rapport ontvangen op 08/03/2012. In november 2012 volgde hiervan een rechtzetting. De fout gebeurde bij het afnemen van de toetsen: volgens de handleidingen moest de school slechts één toets afnemen bij de leerlingen met een score hoger dan x op de eerste toets. Het Centrum voor Schoolfeedback ging er echter van uit dat alle leerlingen alle drie de toetsen hadden afgelegd. Dit leidde tot een resultaat in het feedbackrapport dat veel lager

lag dan het werkelijke resultaat. Na een reactie van een directeur uit een andere school werden de resultaten geverifieerd en is deze fout gedetecteerd.

1. Hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback?

1.1. Gepland verloop van het gebruik van schoolfeedback

Voor het ontvangen van de eerste schoolfeedbackrapporten had de directeur van de Goede Hoop voor zichzelf duidelijk gemaakt hoe ze met deze rapporten aan de slag wilde gaan. Ze had voor de deelname voorgenomen om op basis van de resultaten individuele kinderen die minder goed scoorden extra begeleiding geven. *“De kinderen die daar zwak op gescoord hebben, dat we daar een extra ondersteuning aan kunnen geven of dat we daar als leerkracht attent voor zijn dat het met een bepaald kindje toch niet zo goed gaat als we dachten.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 1). De directeur wilde de resultaten eerst bespreken met de betrokken leerkrachten en met het kernteam: *“Ik denk in eerste instantie aan de betrokken leerkrachten zelf. En ook aan het kernteam, de zorgleerkracht, de zorgcoördinatoren, begeleidend leerkracht en ik.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 1). Pas daarna wilde de directeur de rapporten bespreken op de personeelsvergadering.

De directeur was vooraf van mening dat deelnemen aan schoolfeedback een invloed kon hebben op haar beleid. *“[...] als we goed bezig zijn, ja dan doen we zo verder en proberen we het nog beter te maken. Is het slecht, ja dan moeten we alle hens aan dek zetten om het te verbeteren, ja. Een andere keuze is er niet hé.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 1).

1.2. Feitelijk verloop van het gebruik van schoolfeedback

De schoolfeedbackrapporten hebben in de Goede Hoop verschillende fasen doorlopen. De school ontving de rapporten vrij laat na het ingeven van de toetsresultaten. In november 2012 kwam een correctie op het eerder ontvangen rapport van technisch lezen in maart 2012. Na het ontvangen en lezen van het foutieve rapport van technisch lezen heeft de directeur het rapport besproken met de zorgcoördinator en de taakleerkracht. Zij waren nogal geschrokken van de resultaten: *“Ja, toen dat wij dat fout rapport dan hadden gekregen, toen waren we wel een beetje in shock om het zo uit te drukken. We hebben dat dan niet durven direct in de grote groep te gooien.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3). Zij hebben toen samen beslist om deze resultaten eerst mee te delen aan de leerkrachten van

het eerste en tweede leerjaar. De leerlingen waarbij de toetsen afgenomen waren zaten nog maar net in het derde leerjaar en zij wilden de leerkrachten van het eerste en tweede leerjaar niet verantwoordelijk stellen voor deze resultaten. *“We hebben dat dan eerst besproken met de leerkrachten van het eerste en tweede omdat het per slot van rekening nog maar instromers waren in het derde leerjaar in oktober. Dat die zeker niet het gevoel mochten krijgen, die leerkrachten van de eerste graad, dat ze hun werk niet zouden gedaan hebben. Omdat we weten dat we toch wel hoog inzetten op lezen en dan waren de resultaten zo slecht”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3). Na dit overleg werd het rapport besproken op de personeelsvergadering. De conclusie van de directeur voor spelling was dat ze goed bezig waren: *“Toen ik dan die van spelling downloadde, ja, die bleken schitterend te zijn, die waren wel echt heel goed”* (Goede Hoop, Goedele, interview 2). Ze besloot dat er actie ondernomen moest worden om meer aan technisch lezen te werken. *“We moeten ons leesonderricht aanpassen, we moeten het anders gaan aanpakken, want we doen veel inspanningen, maar blijkbaar leveren die te weinig op. Dus moeten we het gewoon over een andere boeg gaan gooien.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3). Ze ontwikkelde samen met haar team verschillende acties. *“Ook heb ik mensen op nascholing gestuurd ook van leesplezier bevorderen en dergelijke.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 2). *“We hebben ook een werkgroep van lezen, die was er al wel, maar die was vager, terwijl die nu meer acties onderneemt of meer geconcretiseerd is.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3). *“En we hebben ook een nascholing opgericht om dat leesplezier te bevorderen. Ook om andere accenten van het lezen, het voorlezen dat superbelangrijk was, welke teksten, hoe boekjes kiezen... Al die dingen dat heeft die mevrouw van die nascholing toen ons heel goed meegegeven en daar bouwen we nu een stukje op verder.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3). De doelstelling was leesplezier in het algemeen verhogen. *“En nu hebben we dan wel gezegd, ja we gaan volgend schooljaar echt proberen in te zetten op lezen, niet met de nadruk op technisch lezen, maar zeker op lezen, leesplezier, hoe kunnen we dat leesproces aanpakken, hoe kunnen we dat garanderen of zorgen dat misschien onze resultaten verbeteren en dergelijke?”* (Goede Hoop, Goedele, interview 2). Daarom heeft ze ook externe hulp ingeroepen van een taalexperte en van logopedisten om acties aan te moedigen en te ontwikkelen. De directeur van de Goede Hoop gaf aan dat de rapporten aan de basis lagen voor het nemen van beleidsbeslissingen, zodat er acties ondernomen werden. Daarnaast werd het rapport gebruikt als een manier om een aantal zaken die worden

aangepakt op de Goede Hoop te staven: *“We wilden wel al een aantal dingen een beetje changereren zo van: het wordt allemaal te zeer te technisch en het is nu zo saai. En als je dat dan gewoon tegen de leerkrachten zei, dan waren ze niet zo direct happy om daar aan mee te werken, om dat te veranderen. En door dit rapport hebben we kunnen zeggen van: ‘zie je wel, we moeten een aantal dingen toch anders gaan aanpakken’.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3). Dit alles gebeurde ervan uit gaande dat de leerlingen slecht scoorden op technisch lezen. In november 2012 werd de fout rechtgezet: *“En dan bleek dat wij ineens wel heel goed scoorden. Dat was natuurlijk een heel verschil!”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3). De rechtzetting van de fout had geen impact op de acties die ondernomen werden, deze acties werden niet stopgezet. De directeur van de Goede Hoop zag een positief effect van het gebruik van schoolfeedback in haar school, namelijk dat er door het foutieve rapport een bewustwording is gekomen in de school: *“Als wij van meteen af dat goed rapport hadden gehad, dan was het: ‘zie je, we zijn goed bezig. Waar moeten we ons zorgen rond maken?’ Terwijl ik nu wel blij ben dat die ommekeer er is, die bewustwording.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3). De schoolfeedbackrapporten hebben in Goede Hoop een sterke invloed gehad op het beleid en de kwaliteitszorg van de school. De directeur ging er weliswaar aanvankelijk van uit dat ze niet goed bezig waren. *“In het beleid, zeker naar dat leesplezier -ik blijf bij dat woord- dat we daar onze focus op gelegd hebben. Daar willen we dit jaar zeker rond werken. Dat is vorig jaar al voor een stuk gebeurd, dit jaar ook en dit jaar zijn er dus al initiatieven genomen, dus dat zit wel in ons beleid er zeker bij.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 3).

2. Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback?

2.1. Opvatting voor de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De directeur was hoofdzakelijk gemotiveerd om deel te nemen aan schoolfeedback omdat het LOP dit voorstelde. *“Alle basisscholen van de stad zijn vertegenwoordigd in het LOP. En daar is het voorstel gekomen om dat te doen. En dan werd er gepolst bij de directies of wij daar interesse in hadden en of wij daar achter stonden en dan denk ik ja, dat iedereen dat wel graag wil hebben.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 1). Bijkomend vond de directeur het waardevol om de resultaten van haar school te kunnen vergelijken met andere scholen in Vlaanderen. *“Niet zo zeer om die prestaties, maar wel om te zien van, doen we de dingen goed die we moeten doen? Zijn we wel goed bezig? In dat opzicht van... We hopen dat*

natuurlijk wel en we denken dat natuurlijk wel, maar als je dan die vergelijking maakt met andere resultaten, ja dan kunnen we pas wel goed zien of we wel goed bezig zijn of niet.” (Goede Hoop, Goedele, interview 1). Ze verwachtte vooraf dat ze in het schoolfeedbackrapport een beeld zou krijgen over de lees- en spellingprestaties van hun leerlingen: *“of we ten opzichte van Vlaanderen goed scoren [...] het gaat erom dat we niet aan het staartje bengelen, want dan weten dat er iets scheelt.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 1).

De directeur vermoedde dat er aandacht aan de rapporten besteed zou worden met de andere scholen in het LOP. *“Dus ze investeren op beide manieren daar heel veel tijd, geld en energie in, dus het zou me verbazen dat zij zelf geen feedback met ons gaan bespreken op het LOP”* (Goede Hoop, Goedele, interview 1). Ze verwachtte ook dat het ter sprake zou komen op een vergadering van de scholengemeenschap. *“Waar dat ook ter sprake gaat komen is, we hebben ook maandelijks een overleg met de zorgcoördinator van de scholengemeenschap en die gaan dat ook zeker nog eens bespreken.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 1).

2.2. Evaluatie na de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De directeur en de zorgcoördinator van de Goede Hoop ervoeren zowel voor- als nadelen bij het gebruik van schoolfeedback. De directeur vond de confrontatie met de feiten en de objectieve visie een groot voordeel aan schoolfeedback: *“dat we dan eigenlijk kunnen aantonen dat we goed of misschien minder goed bezig zijn. Maar dat we een neutraal rapport hebben, dat aantoont waar we staan. Dat vind ik eigenlijk wel heel belangrijk hierin.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 1). Ze vond de resultaten in de schoolfeedbackrapporten betrouwbaar: *“Ik geloof de resultaten, maar ik dacht eerlijk gezegd wel dat wij een beter beeld hadden van technisch lezen.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 2). De directeur ondervond ook een aantal nadelen aan de deelname aan schoolfeedback. Ze hekelde de communicatie vanuit het LOP naar de scholen: *“Alleen zeg ik van ja, dat de communicatie naar ons toe duidelijker moet zijn, vanuit het LOP. [...] Het vergt organisatorisch wel wat en daarom moet dat goed op voorhand gekaderd en geplaatst zijn.”* (Goede Hoop, Goedele, interview 2). Volgens de directeur werden ze te laat en te weinig op de hoogte gesteld en het LOP was volgens haar hiervoor verantwoordelijk. Daarnaast vergde het ingeven van de gegevens in het administratiesysteem het personeel van de school veel tijd: *“Ik denk om het*

in te geven heeft het mijn secretariaat uren werk gekost” (Goede Hoop, Goedele, interview 2). Tot slot vond de directeur schoolfeedback ook te duur om het zelf te bekostigen. “Ik ben wel blij dat het er is, maar zelf hebben we daar het geld niet voor om dat te financieren. Dat geef ik toe. Dat zou best wel veel zijn.” (Goede Hoop, Goedele, interview 3). De directeur van de Goede Hoop gaf drie suggesties ter verbetering voor schoolfeedback. “Eén: dus duidelijk, dat wij heel snel de correcte informatie hebben. En twee: eigenlijk ook wel een vluggere terugkoppeling, want nu begrijpend lezen hebben we nog steeds niet. En drie: administratief dat het voor de mensen wel handiger wordt, dat het een kwestie kan worden van kopiëren en plakken, want dat vraagt toch wel veel...” (Goede Hoop, Goedele, interview 3). Daarnaast gaf ze ook aan dat ze graag een reactie ontvangen had vanuit het Centrum voor Schoolfeedback wanneer de gegevens op het scholenportaal goed aangekomen waren. “[...] jullie hebben de gegevens correct ingevoerd of alles is verlopen zoals wij verwacht hadden of ik zeg maar wat, dan weten wij tenminste dat we dat goed gedaan hebben, volgens wat ze van ons verwacht hadden.” (Goede Hoop, Goedele, interview 1). De directeur voelde geen nood aan extra ondersteuning bij het doornemen en interpreteren van de rapporten. “[...] maar die hebben mij niet moeten helpen, ook de zorgleerkracht niet, om het rapport te lezen of om daar een interpretatie aan te geven.” (Goede Hoop, Goedele, interview 2). Daarentegen zou ze ondersteuning bij het uitwerken van acties wel handig vinden. “Dus dat wel, ik denk zo iemand extern, die heeft daar ook een neutraal beeld op de school en kan een meerwaarde bieden.” (Goede Hoop, Goedele, interview 2). Tot slot vond de directeur dat ze op school geen tijd had om de rapporten door te nemen: “dat is iets wat ik ’s avonds gewoon meepak en ’s avonds op mijn gemak lees en nog eens herlees” (Goede Hoop, Goedele, interview 2). Toch maakte ze van schoolfeedback, na het ontvangen van de eerste rapporten, een prioriteit en volgden verschillende vergaderingen en acties.

Bijlage 13: Verticale analyse Heldenschool

In de Heldenschool werden drie interviews afgenomen. Het eerste interview vond plaats met de directeur Henk op 02/12/2011. Ook het tweede interview werd afgenomen van de directeur op 21/09/2012. Het derde interview vond plaats op 14/01/2013 en werd afgenomen van de zorgleerkracht Hilde. Zij was volgens de directeur beter geschikt voor een interview omdat zij nauwer betrokken was bij schoolfeedback dan de directeur zelf.

De Heldenschool is een katholieke basisschool met twee dicht bij elkaar liggende vestigingen in de stad. Vroeger waren dit twee aparte scholen, maar sinds 2009-2010 is er een samenwerkingsovereenkomst. De twee scholen beschikken elk over hun eigen directie. De school telt ongeveer 530 leerlingen en 35 leerkrachten. Vijf personen staan in voor het beleid op de school: twee directeurs, twee zorgcoördinatoren en een ICT-coördinator. De school telt ongeveer 30% GOK- leerlingen en ongeveer 30 à 35% van de leerlingen zijn van allochtone afkomst.

In onderstaande tabel staat een overzicht van de deelname van de school aan schoolfeedback. Meer bepaald worden twee cruciale momenten onderscheiden: het moment waarop de school de toetsen afnam bij haar leerlingen en het moment waarop de school hierover een rapport ontving.

	Heldenschool		
	Spelling	Technisch lezen	Begrijpend lezen
Afgenomen op	Begin 2011-2012	Begin 2011-2012	
Ontvangen op	08-03-2012	08-03-2012	
Afgenomen op		Eind 2011-2012	
Ontvangen op		29-06-2012	
Afgenomen op			Begin 2012-2013
Ontvangen op			10-01-2013

1. Hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback?

1.1. Gepland verloop van het gebruik van schoolfeedback

Voor het ontvangen van de eerste schoolfeedbackrapporten had de directeur van de Heldenschool voor zichzelf duidelijk gemaakt hoe hij met deze rapporten aan de slag wilde gaan. Hij was van plan de rapporten eerst door te geven aan het zorgteam en daarna aan het

hele schoolteam. *“Eerst naar het zorgteam toe, ik denk dat we van daaruit bepaalde conclusies nemen en dat we die conclusies dan zo transparant mogelijk doorgeven, met niet noodzakelijk de punten naar het team toe, maar wel de conclusies, dat denk ik wel.”* (Heldenschool, Henk, interview 1).

De directeur van de Heldenschool wilde vooraf dat er, indien nodig, een invloed van de schoolfeedbackrapporten kwam op het beleid *“Zoals ik daarvoor al zei, als je daar natuurlijk pijnpunten kan blootleggen met een schoolfeedbacksysteem, als we daar een aantal dingen kunnen zeggen, dat we daar zeker aan kunnen en moeten werken. Dat we eigenlijk verplicht zijn bij te sturen. Of dat het bevestigd wordt waarin het goed gaat, dat we dat ook kunnen zeggen, denk ik.”* (Heldenschool, Henk, interview 1).

1.2. Feitelijk verloop van het gebruik van schoolfeedback

Enkele maanden na het doorgeven van de resultaten van de leerlingen, kwamen de rapporten aan in de Heldenschool. De directeur gaf de rapporten van de toetsen die afgenomen waren begin schooljaar 2011-2012 door aan de zorgcoördinatoren en zij bekeken samen de rapporten. *“We hebben het rapport ontvangen en dan zijn onze zorgcoördinatoren die er mee bezig zijn, die zijn samen gaan zitten. En dan hebben we gezegd: hoe gaan we daar nu mee om?”* (Heldenschool, Henk, interview 2). Zij beslisten de rapporten van einde schooljaar 2011-2012 af te wachten vooraleer ze een grondige analyse maakten van de resultaten. *“Toen hebben we beslist, we gaan op het moment dat we de volledige resultaten hebben dat bespreken met het kernteam en dan gaan we van daaruit een bepaalde strategie bedenken van min- en pluspunten en dan gaan we kijken hoe we daar mee om kunnen.”* (Heldenschool, Henk, interview 2). Tijdens het interview in januari 2013 gaf de zorgleerkracht een andere versie van de feiten. Zij gaf aan dat ze de rapporten ontving van de directeur en dat ze een samenvatting doorstuurde naar de directie. *“Ik heb die doorgelezen [...] Dat resultaat heb ik aan de directie per mail laten weten. En dat is ook alles wat er mee gebeurd is, denk ik toch. Ik weet niet of hij daar ondertussen iets mee gedaan heeft.”* (Heldenschool, Hilde, interview 3). Volgens haar is er op school verder niets gebeurd met en ten gevolge van de schoolfeedbackrapporten. De zorgleerkracht maakte voor zichzelf een conclusie van de resultaten: *“Ik zeg voor spelling en technisch lezen dat we eigenlijk als school daar wel vrij goed zitten, maar ik had eerlijk gezegd dat ook niet anders verwacht”* (Heldenschool, Hilde, interview 3). Ze gaf ook aan dat ze de resultaten op spelling en

technisch lezen wel verwachtte. *“Want van spelling weet ik, daar hebben we een heel goede methode en wij scoren ook op de LVS’en goed. Dus dan had ik niet verwacht dat wij hier zouden... Voor technisch lezen ook, als je weet dat wij een heleboel kinderen hadden die in het derde leerjaar toen al op niveau 9 zaten, dan weet je ook wel dat die kinderen daar niet echt slecht gaan uitkomen.”* (Heldenschool, Hilde, interview 3). De directeur had op het moment van het tweede interview de rapporten nog niet gelezen, hij had bijgevolg geen interpretaties en conclusies opgemaakt. *“Ik heb het niet echt volledig doorlezen omdat we gewacht hebben. Ik heb het wel doorbladerd.”* (Heldenschool, Henk, interview 2). Volgens de zorgleerkracht waren er op de school nog geen acties ondernomen ten gevolge van de schoolfeedbackrapporten en was er ook nog geen evaluatie van het feedbackgebruik geweest. Op het moment van het laatste interview hadden de rapporten ook nog geen rol gespeeld in het beleid.

2. Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback?

2.1. Opvatting voor de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De directeur van de Heldenschool had verschillende motivaties voor zijn deelname aan schoolfeedback. Enerzijds is hij extrinsiek gemotiveerd, het LOP bood hem aan om deel te nemen en nam de kosten op zich. *“Dus wij hebben via het LOP in de stad, is ons dat voorgesteld om met alle scholen van de stad daar aan deel te nemen met het derde leerjaar.”* (Heldenschool, Henk, interview 1). Anderzijds is de directeur vooral intrinsiek gemotiveerd, hij kijkt uit naar de output van zijn eigen school in vergelijking met andere Vlaamse scholen. *“Om enigszins eens een peiling te hebben van buiten uit, naar output. Dit gedeelte vonden we nogal interessant en ten tweede dat we eens een vergelijkingsbasis hebben met andere scholen.”* (Heldenschool, Henk, interview 1). De directeur van de Heldenschool wilde schoolfeedback gebruiken om de leerkrachten te motiveren: *“‘mannen, dit doen we al zeer goed, hier zijn we goed bezig’, om dat te kunnen bevestigen, of om te kunnen bijsturen”.* (Heldenschool, Henk, interview 1). Hij verwachtte dat de resultaten in de rapporten gelijkaardig zouden zijn aan het beeld dat hij had van de school. *“We weten dat we vrij goed met spelling zitten -op andere gestandaardiseerde toetsen hebben we dat gezien- dus we hopen dat dit daar ook tot uiting komt”.* (Heldenschool, Henk, interview 1). De directeur was vooraf afwachtend. Schoolfeedback heeft volgens hem verschillende voordelen, maar of het de investering waard was, moest voor hem nog blijken. *“Wat ik vooral hoop dat het niet*

gaat zijn is van, dat we er niets mee gaan kunnen doen. Ik heb daar een beetje een vrees voor, daarom wachten we wat af, dat we het niet afgenomen hebben om af te nemen want dat is het dodelijkste naar motivatie van leerkrachten toe.” (Heldenschool, Henk, interview 1).

2.2. Evaluatie na de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De zorgleerkracht vond de vergelijkingsbasis met Vlaanderen een pluspunt aan schoolfeedback: *“dat je toch ook wel ziet van waar je als school eigenlijk staat ten opzichte van andere scholen in Vlaanderen.”* (Heldenschool, Hilde, interview 3). De directeur vond het grootste voordeel van schoolfeedback: *“Het systeem op zich: je meldt je aan en stapsgewijs wordt het allemaal goed uitgelegd. Als nu die toetsen heel snel beschikbaar zijn dan moet dat wel in orde zijn, ja het systeem op zich vind ik eigenlijk wel goed.”* (Heldenschool, Henk, interview 2). In tegenstelling tot zijn mening in het tweede interview, gaf de directeur tijdens het eerste interview aan dat er moeilijkheden waren met het ingeven van de resultaten: *“dat administratief gedeelte werkt op dit moment niet. Dat is een beetje frustrerend [...] Als ik het moest betalen, op dit moment, dan had ik al lang aan de telefoon gehangen en ik had gezegd: ik weiger te betalen.”* (Heldenschool, Henk, interview 1). Een ander nadeel volgens de directeur was dat schoolfeedback veel tijd in beslag nam, bijvoorbeeld bij het afnemen van de toetsen. *“Maar het negatieve punt is vooral dat het tijdrovend is, belastend, de zwaarte voor de leerkracht en voor degene die het moet verwerken uiteraard”* (Heldenschool, Henk, interview 2). De directeur had ook problemen met het vinden van de juiste toetsen op het scholenportaal. *“Als schoolfeedback een toets geeft, moet die zeggen: daar is ze, viola. [...] Meer duidelijkheid of ondersteuning, ze laten mensen in het ongewisse.”* (Heldenschool, Henk, interview 2). Ook de zorgleerkracht ervaarde dit probleem. *“Het grootste probleem was hier van die aanvragen van die toetsen. Wanneer waren die toetsen voor mij beschikbaar? [...] Dan als het er dan ene keer opstond, vond ik wel dat er iets meer begeleiding bij die toetsen had moeten zijn. Want, ik heb echt lang gezocht naar die tweede toets van begrijpend lezen.”* (Heldenschool, Hilde, interview 3). Het ingeven van de resultaten van de leerlingen in het administratiesysteem vergde ook heel wat tijd. Daarnaast vond de zorgleerkracht het feedbackrapport te lang. *“Het was nogal een hele boterham om dat te lezen, vind ik. Ik vond het veel te uitgebreid. Schrijf gewoon: uw school zit er op of eronder of erboven hé. En dat zijn dingen die je kan gaan doen, maar niet zo dat... [...] Maar*

eerlijk gezegd, dat allemaal doorlezen, dat heb ik niet gedaan.” (Heldenschool, Hilde, interview 3). De zorgleerkracht vond de rapporten niet eenvoudig om te lezen en te interpreteren. “Moeilijk geschreven. Niet klaar en duidelijk, nee. Ik vind, dat moet met een paar, hoe moet ik zeggen, slagwoorden of slagzinnen moet dat onmiddellijk duidelijk zijn. Het was nogal een hele boterham om dat te lezen, vind ik.” (Heldenschool, Hilde, interview 3). De zorgleerkracht wilde tijdens de hele deelname aan schoolfeedback meer ondersteuning. “Het enige dat ik wil is meer uitleg. Meer uitleg en meer begeleiding. Maar ik weet niet of daar het schoolfeedbacksysteem in de fout is gegaan of dat het LOP of hier de scholengemeenschap in de fout is gegaan.” (Heldenschool, Hilde, interview 3). Ze stelde hierbij voor om de verantwoordelijken voor schoolfeedback in de scholen vooraf meer in te lichten. “Ik denk dat we, dat ze in het begin van het schooljaar, van de afname, maar dat is helemaal geen verwijt naar deze mensen toe, dat is wel een verwijt naar het LOP toe, dat men diegene die er verantwoordelijk werden voor gesteld in de school om het af te nemen, die mensen hadden ze moeten samenroepen en die mensen hadden ze inlichtingen moeten geven.” (Heldenschool, Hilde, interview 3).

Volgens de zorgleerkracht werd er te weinig aandacht besteed aan schoolfeedback door de directie. *“Nee, alleen de betrokken leerkrachten weten dat dat afgenomen wordt en voor de rest weet niemand dat. Versta je? Ik zei het al, dat loopt niet zoals dat zou moeten lopen. Weet je wat, je krijgt dan op een gegeven moment, je bent daar verantwoordelijk voor, maar er wordt niet gezegd: wij verwachten dat of dat of dat. Nu, dat is de directie, dat is een fout van hier hé.” (Heldenschool, Hilde, interview 3). De zorgleerkracht gaf ook aan dat ze zich ‘alleen gelaten’ voelde, zowel vanuit de directie, als vanuit het LOP. “Ik heb van niemand uitleg gekregen. Wij doen daaraan mee en hier is het! Ook van: ga het maar zoeken hé op internet. Daar is de site, begin maar. [...] Wij zijn echt aan ons lot overgelaten.” (Heldenschool, Hilde, interview 3).*

Bijlage 14: Verticale analyse Jager

In de Jager werd op drie verschillende tijdstippen een interview afgenomen, telkens met de directeur Joke. Het eerste interview vond plaats op 15/12/2011. Het tweede interview werd afgenomen op 31/08/2012. Het laatste interview ging door op 14/01/2013.

De Jager is een katholieke, lagere school met twee vestigingsplaatsen. De school telt 450 leerlingen waarvan 18% voldoet aan de GOK-criteria en 16% van allochtone afkomst is. De leerlingen zijn haast allemaal inwoners van het dorp. Elk leerjaar telt meestal vier klasgroepen, waarin de leerlingen heterogeen verdeeld zijn volgens etnische afkomst, geslacht en eventuele benodigde zorg. In de Jager zijn 30 leerkrachten aan het werk. De directeur is de verantwoordelijke voor het beleid. In 2008 was de school voor het laatst doorgelicht.

In onderstaande tabel staat een overzicht van de deelname van de school aan schoolfeedback. Meer bepaald worden twee cruciale momenten onderscheiden: het moment waarop de school de toetsen afnam bij haar leerlingen en het moment waarop de school hierover een rapport ontving.

		Jager		
		Spelling	Technisch lezen	Begrijpend lezen
Afgenomen op	Begin 2011-2012			
Ontvangen op	08-03-2012			
Afgenomen op				Eind 2011-2012
Ontvangen op				08-07-2012
Afgenomen op			Begin 2012-2013	
Ontvangen op			30-10-2012	

1. Hoe maken schoolleiders gebruik van schoolfeedback?

1.1. Gepland verloop van het gebruik van schoolfeedback

Voor het ontvangen van de eerste rapporten had de directeur van de Jager het voornemen om de resultaten uit de feedbackrapporten te delen met haar collega's op school en uit de scholengemeenschap. Andere voornemens had de directeur niet omdat ze de inhoud van de rapporten wilde afwachten: *"Dat wacht ik eigenlijk wat af. Ik ben niet*

geneigd om nu al initiatieven te nemen, ik wil eerst de analyse zien.” (Jager, Joke, interview 1).

De directeur vermoedde dat de schoolfeedbackrapporten een invloed konden hebben op haar beleid, maar ze was er zich van bewust dat de feedbackrapporten over één leerjaar gaan waardoor ze geen grote beleidsbeslissingen wilde nemen. *“Het enige is, het is alleen maar het derde hé. En als ik echt een beleidsmatige wending zou moeten nemen, dan zou het op schoolniveau moeten. Dat onderzoek dat nu gebeurt is te eng hé. Dan zouden we eigenlijk in alle klassen moeten, op alle leergroepniveaus... Ik kan moeilijk op basis van, nu zijn het 53 leerlingen geloof ik die hebben deelgenomen, ik kan moeilijk beleidsbeslissingen hierover nemen hé.” (Jager, Joke, interview 1).*

1.2. Feitelijk verloop van het gebruik van schoolfeedback

De school ontving steeds enkele maanden na het ingeven van de leerlingprestaties een feedbackrapport. Daarna las de directeur de rapporten zelf eerst grondig door. Het eerste rapport van spelling heeft de directeur doorgegeven aan de leerkrachten van het derde leerjaar, die het rapport ook mochten inkijken, omdat het over hun klas ging. Daarna werd het besproken op de voltallige personeelsvergadering. *“[...] ook aan de leerkrachten van het derde leerjaar, die hebben het rapport zelf gehad. Op de personeelsvergadering heb ik het gewoon meegedeeld. Daar werd op een positieve manier mee omgegaan en ja, natuurlijk de leerkrachten van het derde die waren nog meer geïnteresseerd omdat het over hun ging hé.” (Jager, Joke, interview 1).* Bij het rapport van begrijpend lezen koppelde de directeur de resultaten mondeling terug naar de leerkrachten van het derde leerjaar en nadien naar het hele team op de personeelsvergadering. *“Op de personeelsvergadering is het aan de hele groep summier, heel kort doorgegeven. Daar zijn we niet uitgebreid op ingegaan, maar aan de collega’s van het derde zelf heb ik wel het rapport op informele basis doorgegeven.” (Jager, Joke, interview 1).* Voor de laatste toets, technisch lezen, was de terugkoppeling naar het hele team nog niet gebeurd. *“Ik moet zeggen, de laatste heb ik nog niet teruggekoppeld, ook omdat het mij ontgaan is.” (Jager, Joke, interview 3).* De directeur maakte op uit de toets begrijpend lezen dat er een opmerkelijk verschil was tussen de drie klassen. *“Ik heb drie klassen van elk, dus drie derdes en dan zag ik wel dat één klas altijd beter scoorde, ondanks dat de klassen gemengd zijn en dan vraag ik mij af in welke mate... [...] Wordt het correct afgenomen? Of hoe gestandaardiseerd wordt dat dan eigenlijk afgenomen?” (Jager,*

Joke, interview 3). De directeur vermoedde dat hier een verschillende wijze van instructie aan de basis lag. Ze stelde hierdoor wel de geloofwaardigheid van de resultaten in vraag: *“Ik weet het niet hoe dat gelopen is. Dat is wel mijn conclusie, dus ja, in hoeverre is dit ook betrouwbaar?”* (Jager, Joke, interview 3). De directeur heeft de leerkrachten niet ingelicht over deze verschillen tussen de klassen. *“Ik heb er niet teveel over gezegd. Omdat ik eigenlijk anders... Je verstaat ook, hier moet ik eigenlijk kritisch omgaan, maar mijn zorgleerkracht weet dat wel.”* (Jager, Joke, interview 3). De directeur concludeerde uit de rapporten dat haar school goed bezig is. *“Ja, omdat wij daar vrij goed uitkwamen, wij zaten niet slecht, had ik wel zoiets van: ja, we zijn goed bezig.”* (Jager, Joke, interview 2). Ze dacht na over mogelijke acties, maar vond het na drie toetsen nog te voorbarig om grote acties te ondernemen, mede omdat haar school goed scoorde in de feedbackrapporten en omdat schoolfeedback momenteel niet de prioriteit van de school was. *“Het zit wel in mijn hoofd hoor, absoluut. Ik vind het interessant, want het is ook de bedoeling dat wij op niveau van de stad eens samenzitten. Dus ik vind het wel interessant [...] Tijdsgebrek. Omdat het er nog bovenop komt en ik ben ook bezig geweest met de diocesane proeven [...] en daar moet ik vakantie voor hebben, want hier gaat dat onmogelijk. Tijdsgebrek gewoon.”* (Jager, Joke, interview 3).

De schoolfeedbackrapporten hadden op het moment van het laatste interview ook nog geen rol gespeeld in het beleid en de kwaliteitszorg van de school. De directeur vond dit geen prioriteit omdat de resultaten goed waren voor haar. *“Omdat de resultaten niet zo slecht waren, is dat niet prioritair hé. Als ze slecht zijn, dan verander ik mijn doelstelling, maar dat doet zich op dit moment niet voor hé.”* (Jager, Joke, interview 3). De directeur dacht er wel over na, dus op termijn kon dit volgens haar wel een invloed hebben. *“Dat zit in mijn hoofd en daar ga ik moeten aandacht voor hebben. Maar dat is nog niet een concreet plan. [...] Nu is het eigenlijk te weinig om echt conclusies te trekken. Het zou ook voorbarig zijn.”* (Jager, Joke, interview 3).

2. Hoe evalueren schoolleiders het gebruik van schoolfeedback?

2.1. Opvatting voor de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De directeur van de Jager had vooraf een voornamelijk extrinsieke motivatie om deel te nemen aan schoolfeedback. Ze nam deel omwille van het aanbod vanuit het LOP. De directeur wilde eerder deelnemen aan schoolfeedback voor wiskunde, maar er werd beslist

om deel te nemen aan taalvaardigheidstoetsen. *“Ik heb daarop ingeschreven, maar met de nodige nuance, want ikzelf voor mijn eigen school had liever voor rekenen gegaan, maar oké, je zit in een scholengemeenschap, je kent de behoeften van de stad en omdat zij het financierden kon ik moeilijk van mijn ‘ding’ maken. Dus dat is de motivatie geweest, om collegialiteit in die dingen.”* (Jager, Joke, interview 1). Vooraf kende de directeur van de Jager schoolfeedback niet, maar eens ze ermee in aanraking was gekomen, leerde ze het waarderen. Ze was ook intrinsiek gemotiveerd om de resultaten van de Jager te kunnen vergelijken met gelijkaardige scholen. *“Maar langs de andere kant heb ik dan ook wel schoolfeedback leren kennen door daar nu mee bezig te zijn en dat lijkt mij wel iets, maar ikzelf heb nog niet dat engagement genomen om ja, ook wegens de drukte en omdat ik nieuw ben en nog met heel andere dingen bezig ben, om daar misschien wel wat meer oog voor te hebben en op een bepaalde manier toch wel in een grote groep eens gewogen te kunnen worden. Een soort benchmarking is het ook wel.”* (Jager, Joke, interview 1). De directeur verwachtte in de schoolfeedbackrapporten een vergelijking van haar leerlingen met de leerlingen van de andere scholen van de stad. *“Ja, een analyse, een zicht op... ik heb nu drie derdes hé, van hoe doet mijn derde dat en hoe doet het dat ten opzichte van de rest van de stad? Ik ben daar wel een beetje nieuwsgierig naar.”* (Jager, Joke, interview 1).

2.2. Evaluatie na de feitelijke deelname aan schoolfeedback

De directeur vond dat het hele schoolfeedbacksysteem inhoudelijk goed in elkaar zit. *“Ik denk dat het inhoudelijk wel goed is. Dat het doordacht is. Ook de begrijpend lezen toets, ik vond die wel... Ja, de tekst heb ik gelezen en de items ook. Ik vond wel dat het gevarieerd was, het bevatte alles. Ik heb ook eens gekeken naar wat ze in het derde toetsten aan spelling en ook die analyse en ik vond dat dat wel klopte.”* (Jager, Joke, interview 2). Ze vond het een voordeel van schoolfeedback dat haar school gesitueerd werd op het Vlaamse niveau en ten opzichte van andere Vlaamse scholen. *“Op zich vind ik dat heel goed dat wij gesitueerd worden in het Vlaams landschap, dus op dat vlak -en wij zitten meestal gemiddeld- dus dat stelt mij gerust.”* (Jager, Joke, interview 3). De directeur gaf aan dat schoolfeedback een wenselijke invloed had op haar: *“Mij heeft dat aan het denken gezet, mij heeft dat doen reflecteren over welke instrumenten kunnen interessant zijn.”* (Jager, Joke, interview 3). De directeur had geen nood aan extra ondersteuning bij het interpreteren van de rapporten. *“Ik heb hulp ingeroepen voor die software, maar om dit te begrijpen, nee. Ik*

ben wel licentiaat van opleiding, dus ik heb wel een beetje statistiek ooit gehad, maar dan moeten we ver terug in het verleden hoor.” (Jager, Joke, interview 2).

Ze vond echter dat er veel tijd en werk ging in het afnemen en ingeven van de toetsresultaten en in het ingeven van de achtergrondgegevens van de leerlingen. Vooral bij begrijpend lezen vond ze het veel werk om de verschillende items van de toets online in te geven op het scholenportaal. *“Het ingeven. Kijken, zit ik wel op het juiste bolleke? Vraag 4, a, b, c, d. Oh, ik zit op 5. Dat vond ik lastig.” (Jager, Joke, interview 2).* De directeur stelde hierbij voor om de kinderen de toetsen op de computer te laten invullen, in plaats van op papier. Hiervoor had ze verschillende redenen. *“Want ik kan mij gemakkelijk vergissen, door van dat blad naar die computer te moeten kijken. Maar als de kinderen het aflezen en digitaal invullen, zou dat veel efficiënter zijn. En een hoop kopies en papier, dat vond ik niet milieuvriendelijk.” (Jager, Joke, interview 2).* Doordat hier heel veel tijd inging, stelde ze het nut van schoolfeedback in vraag. *“Ik heb wel een paar keer naar Leuven moeten bellen, want mijn leerlingenlijst kreeg ik dan niet in hun systeem en dat heeft dan wel even wat mails en telefoons gekost en wat tijd. Dat vond ik tijdrovender dan het rapport zelf [...] Het ingeven van de spellingstoets, dat ging, vond ik nog beheersbaar na dit. Nu begrijpend lezen, dat was allemaal per item. Dat was heel tijdrovend hoor! De maand juli, ik denk dat ik een paar avonden nog in de vakantie daaraan ben bezig geweest vooraleer ik dat allemaal had ingegeven. [...] En dan heb je zo iets van: moet dat dan allemaal wel?!” (Jager, Joke, interview 2).* Ze gaf ook aan dat ze niet altijd voldoende beschikbare tijd had om ten volle bezig te zijn met de feedbackrapporten zoals ze dat graag zou willen. *“Ik zit echt nog in een experimenteerfase. Vandaar ook hé. Ik weet dat dat niet allemaal 100% goed verloopt zoals ik dat zou willen. Het is allemaal nog een beetje experimenteren.” (Jager, Joke, interview 3).* Daarnaast vond ze de rapporten nogal stroef en theoretisch geschreven: *“Ik moest dat toch wel even goed lezen van: waar hebben ze het hier over? Ik vond het nogal zwaar. Het is weinig vlot.” (Jager, Joke, interview 3).* De directeur van de Jager vond het rapport van begrijpend lezen te beknopt. Ze had een grotere analyse verwacht op basis van de verschillende componenten van begrijpend lezen. Men kon volgens haar veel meer halen uit de resultaten van de leerlingen. *“Anderzijds vond ik het iets te summier wat begrijpend lezen betref. [...] Spelling en technisch lezen is eenvoudig, maar begrijpend lezen: je kan daar verschillende soorten van vragen in opsplitsen. Kan een kind iets terugvinden in de tekst of kan het doordenken in de tekst? Moet je tussen de regels beginnen zoeken? Ik vind dat je*

eigenlijk daar ook nog een analyse van kan maken.” (Jager, Joke, interview 3). De directeur vond dat ze te weinig informatie ontvangen had voor de tijd die ze erin stak. Ze vroeg zich af of dit in de toekomst uitgebreider kon. *“Ik denk dat de computer dat rap voor u kan uittellen, zodanig dat je een kind op cognitie beter kan inschatten.”* (Jager, Joke, interview 3). De directeur vond daarnaast de financiële kost van schoolfeedback te groot. *“Want als wij dat allemaal individueel moeten gaan betalen, dat zie ik ons toch niet doen. Daar zijn scholen niet kapitaalkrchtig genoeg voor.”* (Jager, Joke, interview 3). De directeur zag niet meteen de meerwaarde van schoolfeedback ten opzichte van de interdiocesane proeven en het leerlingvolgsysteem. *“Ik zeg niet dat het slecht is, maar het is alweer een toets bovenop zoveel andere toetsen. Dan heb ik zoiets van, ja we mogen in het onderwijs ook niet verzinken in toetsen. We moeten in de eerste plaats lesgeven.”* (Jager, Joke, interview 2). Als laatste suggestie gaf de directeur aan: *“Kort samengevat: gebruiksvriendelijker maken, dat het sneller gaat, want anders dan blijft men het niet doen.”* (Jager, Joke, interview 2).

