

Nr. 3
Jaargang 42
2021

Tijdschrift voor Lerarenopleiders



Nieuwe aanpak

Een professionaliseringsmethodiek voor het integreren van studentpeerfeedback in de lerarenopleiding – Achtergronden, waardering en herontwerp

Jos Castelijns, Hogeschool de Kempel

Diana Baas, Hogeschool de Kempel

Marjan Vermeulen, Open Universiteit

Professionaliseringstrajecten voor leraren en lerarenopleiders leiden vaak niet tot duurzame veranderingen. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn dat veel trajecten enkel gericht zijn op de individuele ontwikkeling van opleiders, hun onvoldoende stem en invloed geven en nauwelijks zijn ingebed in de context van de organisatie (Vermeulen, 2016). De laatste jaren wordt daarom gepleit voor het ontwerpen van professionaliseringsmethodieken die uitgaan van collectieve leerprocessen, waarbij opleiders hun praktijk veranderen door die samen te onderzoeken. Hogeschool de Kempel (pabo) heeft een dergelijke methodiek ontwikkeld die als doel heeft opleiders te ondersteunen bij het integreren van studentpeerfeedback. Deze methodiek is gebaseerd op theorieën over collectief leren en Assessment for Learning (AfL). Vijf professionaliseringsstrategieën, ontleend aan De Luca et al. (2016), zijn als ontwerpprincipes gebruikt, namelijk: leren in professionele leergemeenschappen (PLG's), aanbod van relevante theoretische input, het bij elkaar observeren van lessen, reflectie en het uitwisselen van collegiale feedback, en ondersteuning gedurende de hele looptijd van het traject.

In het studiejaar 2018-2019 namen alle opleiders van Hogeschool de Kempel (pabo) deel aan een traject dat op genoemde professionaliseringsmethodiek gebaseerd was. Dit artikel gaat in op de achtergronden van de professionaliseringsmethodiek en de waardering die opleiders ervoor hebben. Via een semigestructureerd interview zijn hun ervaringen verzameld en geanalyseerd.

De uitkomsten laten zien dat de kracht van de methodiek lijkt te liggen in de combinatie van de vijf (elkaar versterkende) strategieën. De collectieve focus, kenmerkend voor de methodiek, bevordert volgens de opleiders de organisatiebrede integratie van studentpeerfeedback.

Op basis van de conclusies zijn consequenties afgeleid voor het herontwerp van de professionaliseringsmethodiek.

Inleiding

Al geruime tijd wordt in het hoger onderwijs gediscussieerd over de rol van assessment in het curriculum. Daarbij krijgt de formatieve functie (Assessment for Learning - AfL) steeds meer aandacht. AfL is het verzamelen en interpreteren van informatie over het leren van lerenden. Deze informatie wordt gebruikt ten behoeve van drie kernprocessen, namelijk bepalen waar de lerenden staan in hun leerproces, waar ze naartoe gaan en hoe ze daar het beste kunnen komen (Assessment Reform Group, 2002). Hattie en Timperley (2007) verwijzen naar deze kernprocessen met de termen *feed back*, *feed up* en *feed forward*¹. AfL wordt onderscheiden van Assessment of Learning (AoL), dat een summatieve of kwalificerende functie heeft, namelijk vaststellen wat lerenden op een bepaald moment hebben opgestoken van het onderwijsaanbod. AfL vindt bij voorkeur plaats tijdens het

¹ De schrijfwijze 'feed back', 'feed up' en 'feed forward' (los geschreven) verwijst naar de verschillende aspecten van feedback (Waar sta ik?, Waar ga ik naartoe? en Welke stappen ga ik zetten om daar te komen?).

leerproces en niet zoals AoL aan het eind ervan. In de opleiding krijgt AfL vorm wanneer opleiders tijdens lessen aan hun studenten feedback geven, bijvoorbeeld naar aanleiding van (tussentijdse) leeropbrengsten, maar ook wanneer studenten met elkaar feedback uitwisselen.

In de onderzoeksliteratuur wordt (peer)feedback steeds meer opgevat als een dialogisch proces tussen feedbackgever en feedbackontvanger en niet als informatieoverdracht van de een naar de ander. Bij dialogische peerfeedback voorzien studenten in gesprekken elkaars werk van gedetailleerde commentaren en aanwijzingen voor verbetering, gebaseerd op vooraf geformuleerde criteria die als referentiekader dienen. Resultaten van onderzoek in het hoger onderwijs naar dialogische vormen van (peer)feedback wijzen op een positieve invloed op het leren, de motivatie, het zelfvertrouwen en de zelfregulering van studenten (Nicol, 2010; Zhu & Carless, 2018). Hoewel het belang van dialogische studentpeerfeedback steeds meer wordt erkend, vormt het toepassen ervan in de dagelijkse praktijk van de lerarenopleiding een uitdaging. Van studenten wordt immers verwacht dat zij over specifieke kennis en vaardigheden beschikken, zoals het hanteren van criteria, en van opleiders dat zij adequate ondersteuning bieden, zoals het modelleren van de studentpeerfeedback. Daarnaast dient de structuur van het curriculum een betekenisvolle uitwisseling van peerfeedback mogelijk te maken (Boud & Molloy, 2013; Nicol, 2010). Omdat peerfeedback geen vanzelfsprekendheid is, werd tussen september 2018 en september 2019 bij Hogeschool de Kempel een project uitgevoerd dat als doel had studentpeerfeedback in het onderwijsaanbod te integreren.

Met het oog op de ondersteuning van de opleiders werd een professionaliseringsmethodiek ontwikkeld die kenmerken bevat van collectief leren in professionele leergemeenschappen (PLG's) en van AfL. Deze methodiek werd vertaald in een professionaliseringstraject, dat naast een viertal gemeenschappelijke studiebijeenkomsten en ondersteuning-naar-behoeften ook reflectie en collegiale peerfeedback aan de hand van video bevatte. Het bovengenoemde project vormde de context voor een onderzoek dat uit twee onderdelen bestond. De eerste deelstudie richtte zich op de mate van integratie van studentpeerfeedback in het onderwijsaanbod, de tweede op de professionaliseringsmethodiek die is ontwikkeld en toegepast om de integratie te bevorderen door middel van PLG's. Dit artikel heeft betrekking op de tweede deelstudie. Via een design-based research-aanpak (McKenney & Reeves, 2012) werd in de tweede deelstudie antwoord gezocht op de vraag: *Hoe waarderen de opleiders de professionaliseringsmethodiek en welke consequenties kunnen daaruit worden afgeleid voor het herontwerp ervan?*

Samenvatting resultaten eerste deelstudie

Uit de resultaten van de eerste deelstudie (zie voor een uitvoerig verslag: Castelijns et al., 2020) bleek dat opleiders, ook na deelname aan het professionaliseringstraject, tijdens hun lessen weinig of geen aandacht besteedden aan proceskenmerken van het stimuleren van studentpeerfeedback, zoals het verhelderen van de rationale (het waarom) van peerfeedback, het verhelderen van de rationale van criteria en het modelleren van peerfeedback. Wel betrokken zij studenten – zowel via dialoog als via informatieoverdracht – bij het vaststellen van criteria en het evalueren van de peerfeedback. Een verklaring voor het gegeven dat opleiders nauwelijks aandacht besteedden aan genoemde proceskenmerken, is dat integratie van studentpeerfeedback plaats moest vinden binnen een modulair systeem (met korte periodes van acht weken) waardoor er nauwelijks tijd was om naast vakinhoudelijke en vakdidactische aspecten ook aandacht te besteden aan studentpeerfeedback. Uit de eerste deelstudie bleek dat studenten bij het uitwisselen van feed back en feed forward de vastgestelde criteria daadwerkelijk toepasten. Dat gebeurde deels via informatieoverdracht en met name bij feed back voor een belangrijk deel via dialoog. Studenten wisselden nauwelijks feed up uit. Ook bleek dat hoe meer opleiders via dialoog aandacht besteedden aan het stimuleren van studentpeerfeedback, hoe meer deze dialogisch van aard was. Hoe minder opleiders aandacht besteedden aan het stimuleren van studentpeerfeedback, hoe meer studenten feedback uitwisselden via informatieoverdracht (en niet via dialoog). Er was sprake van significante correlaties tussen het betrekken van studenten bij het vaststellen van criteria door de opleider en het gebruik van criteria door studenten bij het uitwisselen van feed back en feed forward (Castelijns et al., 2020).

Feedback' (aan elkaar geschreven) wordt gebruikt als overkoepelende term die deze drie aspecten omvat (zie Hattie & Timperley, 2007, p. 87).

Theorie

Integreren van AfL (in dit project: studentpeerfeedback) is een complex proces. Meer traditionele professionaliseringsvormen zoals cursussen en workshops zijn vaak niet toereikend om duurzame veranderingen tot stand te brengen (Laveault & Allal, 2016; Vermeulen, 2016). Mogelijke verklaringen hiervoor zijn dat veel trajecten enkel gericht zijn op de individuele ontwikkeling van de opleiders, hun onvoldoende stem en invloed geven en nauwelijks zijn ingebed in de context van de organisatie. Voor het integreren van studentpeerfeedback is niet alleen tijd, maar ook ondersteuning vanuit de organisatie en samenwerking met collega's van belang. Opleiders dienen hun handelingsrepertoire uit te breiden, dan wel te verdiepen. Integratie van studentpeerfeedback vraagt van de opleiding dat zij haar visie op leren en haar beleid zodanig vormgeeft dat de veranderingen die zij van opleiders verwacht, duurzaam kunnen worden ingebed in de organisatie. Integratie van studentpeerfeedback veronderstelt een collectief leerproces van opleiders. Zowel in de wetenschappelijke literatuur als in de praktijk worden PLG's gezien als structuur waarbinnen collectieve leerprocessen plaatsvinden: betrokken opleiders definiëren een gezamenlijke ambitie en verbinden hun eigen perspectieven hierop met relevante theoretische input, zij verzamelen informatie over hun dagelijkse praktijk in de klas, interpreteren die gezamenlijk en verbinden er consequenties aan. Op basis hiervan plannen zij acties, voeren die uit en evalueren de opbrengsten. Collectief leren veronderstelt dat professionals van en met elkaar leren en ervaringen uitwisselen (Castelijns et al., 2013).

Birenbaum et al. (2009) benadrukken dat het proces van AfL in de klas belangrijke overeenkomsten vertoont met leerprocessen in PLG's. In een PLG werken opleiders nauw samen aan het verbeteren van het leren van studenten (Stoll et al., 2006; Verbiest, 2015). De kernprocessen van AfL, namelijk bepalen waar de lerenden staan in hun leerproces, waar zij naartoe willen en welke stappen zij kunnen zetten om daar te komen (Black & Wiliam, 2009) gelden niet alleen voor studenten, maar ook voor professionals die via collectief leren in PLG's, hun praktijk willen veranderen. Tegelijkertijd vertoont het werken in PLG's overeenkomsten met het proces van zelfregulerend leren waarbij lerenden zichzelf doelen stellen, nadenken over bruikbare strategieën, leeractiviteiten plannen, uitvoeren, monitoren en evalueren (Zimmerman, 2008). Vanuit dit perspectief wordt professionalisering met het oog op de integratie van studentpeerfeedback niet zozeer gezien als het ondersteunen van individuele opleiders met hun individuele opleidingspraktijk, maar als een leerproces van een PLG waarin genoemde kernprocessen van AfL als belangrijke inhoud centraal staan (Birenbaum, et al., 2009; Black et al., 2003).

De Luca et al. (2016) onderscheiden vijf professionaliseringsstrategieën voor het integreren van AfL:

1. het organiseren van het leren in PLG's waarin de focus ligt op de integratie van AfL in het onderwijsaanbod;
2. het aanreiken van relevante theoretische input over AfL;
3. het creëren van mogelijkheden voor het observeren van AfL in de praktijk en het faciliteren van gesprekken tussen collega's waarin zij ideeën en knelpunten bespreken en elkaar ondersteunen bij het verder ontwikkelen van hun vaardigheden;
4. het samen reflecteren op de eigen praktijk, het uitwisselen van feedback hierop en het experimenteren met nieuwe ideeën;
5. blijvende ondersteuning om de motivatie voor het integreren van AfL levend te houden.

In deze strategieën zijn zowel kenmerken van collectief leren als van AfL te herkennen: opleiders verzamelen informatie over hun eigen handelen via observaties. Zij interpreteren die in feedbackgesprekken met collega's en leiden er handelingsconsequenties uit af. Op deze wijze komen de drie kernprocessen van AfL aan bod. Met name in de derde en vierde strategie zijn de kernprocessen van AfL te zien: opleiders ondersteunen elkaar door bij elkaar lessen te observeren, hierop samen te reflecteren en naar aanleiding daarvan feedback uit te wisselen die hen helpt hun handelen aan te passen. Opleiders ervaren op deze wijze zelf wat uitwisselen van peerfeedback vraagt. Dit kan hen helpen hun ondersteuning af te stemmen op de behoeften van hun studenten. Overigens is het de vraag of de vijf strategieën van De Luca en collega's exclusief geschikt zijn voor het integreren van AfL. In theorie zouden ze ook werkzaam kunnen zijn bij de integratie van andere inhoud.

Methode

Van september 2018 tot september 2019 namen de opleiders van Hogeschool de Kempel deel aan een professionaliseringstraject dat de integratie van studentpeerfeedback in het opleidingsaanbod als doel had. Met het oog hierop werd een professionaliseringsmethodiek ontwikkeld, waarvoor collectief leren en de genoemde strategieën voor het integreren van AfL (De Luca et al., 2016) de theoretische basis vormden. Van de 57 opleiders meldden – op uitnodiging van het management – 31 opleiders zich vrijwillig om mee te doen aan het project. De modules maakten deel uit van het aanbod van de bachelor leraar primair onderwijs (studiejaar 1, 2 en 3) en van de master Passend Meesterschap (studiejaar 1) en werden gevolgd door in totaal 477 studenten. Tijdens reguliere lessen in 13 verschillende modules werd geëxperimenteerd met studentpeerfeedback, door in onderling overleg modules aan te passen en werkvormen te organiseren waarin studenten in kleine groepjes van 3 tot 6 dan wel klassikaal feedback op een (voorlopige versie van een) leerproduct van medestudenten uitwisselden. De leerproducten betroffen bijvoorbeeld een verslag van een onderzoek, een leerverslag, een moodboard of een video-opname van een les. De bedoeling was dat studenten op basis van de feedback hun leerproduct zouden aanpassen. De overige 26 opleiders van De Kempel namen deel aan gezamenlijke studiebijeenkomsten over peerfeedback, maar werkten er niet zelf mee tijdens hun lessen. De bedoeling van het betrekken van alle opleiders bij het traject was het creëren van een gemeenschappelijk begrippenkader voor het voeren van collegiale gesprekken over het integreren van studentpeerfeedback.

De opleiders vormden (meestal in vakgroepverband) PLG's, waarin zij met elkaar mogelijkheden om studentpeerfeedback te integreren bespraken, modules ontwierpen dan wel aanpasten, deze uitvoerden, en ervaringen en ideeën uitwisselden. Deze PLG's opereerden zelfsturend en varieerden in omvang van 2 tot 14 opleiders. In vier gezamenlijke studiebijeenkomsten waaraan alle opleiders deelnamen, deelden deze PLG's ervaringen en kennis met collega's buiten hun eigen PLG en werd door de onderzoekers van het lectoraat Eigentijds Beoordelen in het Onderwijs theoretische input geleverd waarover de opleiders met elkaar in gesprek gingen. Van de lessen waarin aandacht werd besteed aan peerfeedback werden video-opnames gemaakt. Opleiders gebruikten deze video-opnames voor reflectie en collegiale peerfeedback in hun eigen PLG. Daartoe werden tijdens een gezamenlijke studiebijeenkomst twee kaders aangeboden. De eerste bevatte zes aspecten die betrekking hadden op het handelen van de opleider (het stimuleren van studentpeerfeedback), ontleend aan Panadero et al. (2016). Hierbij ging het om het verhelderen van de rationale van peerfeedback, het verhelderen van het belang van criteria bij het geven van feedback, het betrekken van studenten bij het vaststellen van de criteria, het verhelderen van de kenmerken van peerfeedback, het modelleren van de peerfeedback en het evalueren ervan. Het tweede kader had betrekking op het handelen van de studenten en bevatte de aspecten feed up, feed back en feed forward (Hattie & Timperley, 2007). Sommige opnamen werden ter illustratie ook gebruikt tijdens plenaire bijeenkomsten.

Gedurende de looptijd van het traject werden de opleiders gefaciliteerd met 40 uur op hun jaarcontract. Op verschillende momenten vonden per module 'bilaterale' gesprekken plaats tussen onderzoekers en opleiders, waarbij naast aanvullende theoretische input ook ondersteuning-naar-behoeften werd geboden bij het ontwerpen van het onderwijs, inhoudelijke vragen werden behandeld en praktische problemen werden besproken.

In het ontwerp van de professionaliseringsmethodiek (zie Tabel 1) zijn zowel kenmerken van collectief leren als van AfL te herkennen.

Professionaliseringsstrategieën voor het integreren van AfL (De Luca et al., 2016)	Operationalisatie
Leergemeenschappen	Opleiders vormen (meestal in vakgroepverband) PLG's. Hierin bespreken zij mogelijkheden om studentpeerfeedback te integreren in het onderwijsaanbod. De verschillende PLG's delen tijdens studiebijeenkomsten hun ervaringen met collega's en wisselen feedback en ideeën uit.
Theoretisch input	Tijdens de studiedagen wordt theoretische input over (het integreren van) studentpeerfeedback gegeven. De PLG's benutten de input voor het ontwerp van hun eigen modules.
Observeren van lessen	Er worden video-opnamen gemaakt van lessen waarin opleiders studentpeerfeedback integreren. Deze opnamen worden door de opleiders in de eigen PLG gezamenlijk bekeken. De bedoeling is dat zij uit de opnamen ideeën afleiden om in hun onderwijs toe te passen.
Reflectie en feedback	Opleiders reflecteren in PLG's op de integratie van studentpeerfeedback in hun lessen en wisselen op basis van de opnames van de lesobservaties feedback uit met elkaar. Daartoe beschikken zij over twee kaders, één voor het stimuleren van studentpeerfeedback door opleiders en één voor de peerfeedback van de studenten.)
Blijvende ondersteuning	Deelname aan de bijeenkomsten alsmede de eigen inzet van docenten worden door het management gefaciliteerd. De PLG's krijgen van de onderzoekers gedurende de looptijd van het traject in bilaterale gesprekken ondersteuning naar behoefte.

Tabel 1. De professionaliseringsmethodiek gebaseerd op de vijf professionaliseringsstrategieën en hun operationalisatie.

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag (*Hoe waarderen de opleiders de professionaliseringsmethodiek en welke consequenties kunnen daaruit worden afgeleid voor het herontwerp ervan?*) is een semigestructureerd groepsinterview afgenomen bij de opleiders die in hun onderwijs experimenteerden met het stimuleren van studentpeerfeedback. In dit interview werd gevraagd naar ervaringen met de professionaliseringsmethodiek, waarbij de vijf strategieën (De Luca et al., 2016) als kader werden gebruikt. Zo werd onder andere gevraagd naar ervaringen met het leren in PLG's en het observeren en nabespreken van elkaars lessen, naar een evaluatie van de theoretische input en naar de ondersteuning door de onderzoekers.

Van de 31 opleiders die actief experimenteerden met studentpeerfeedback zijn er 30 geïnterviewd. Van elk interview werd een geluidsopname gemaakt en vervolgens getranscribeerd. Elk transcript werd opgedeeld in samenhangende tekstfragmenten. De uitspraken van opleiders over hun ervaringen met het professionaliseringstraject werden met behulp van MaxQDA.12 gecodeerd, waarbij de strategieën van De Luca et al. (2016) als hoofdcategorieën werden gebruikt (thematisch coderen). Via open codering zijn deze hoofdcategorieën vervolgens uitgesplitst. Een sample van tekstfragmenten is door twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar gecodeerd. In vrijwel alle gevallen kenden zij aan de tekstfragmenten dezelfde codes toe. Daar waar zij van mening verschilden, werd in gezamenlijk overleg een definitieve keuze gemaakt.

Resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten van het semigestructureerde interview met de opleiders gepresenteerd. Daarbij wordt eerst ingegaan op de algemene waardering voor de methodiek. Vervolgens komt de waardering voor de vijf strategieën waaruit de methodiek is opgebouwd aan bod: PLG's, theoretische input, observeren van lessen, feedback en reflectie, en blijvende ondersteuning.

Algemene waardering voor de methodiek

Uit de interviewresultaten bleek dat de meeste opleiders de collectieve aanpak in de methodiek waardeerden omdat die volgens hen zorgde voor een gemeenschappelijke focus in het traject.

“Wat ik mooi vind is dat we collectief met elkaar aan het leren zijn, over één bepaald onderwerp.”

Voor een deel van de opleiders was het stimuleren van studentpeerfeedback niet nieuw. Ze gaven aan dat ze daarmee in hun onderwijs al veel ervaring hadden. Sommigen stelden dat ze daar al heel ver mee waren, waardoor het traject voor hen geen grote meerwaarde had. Een deel van de opleiders gaf aan dat zij in het traject zich meer bewust zijn geworden van hun eigen handelen, waardoor ze studentpeerfeedback explicieter zijn gaan toepassen. Sommige opleiders wezen erop dat ze in dit traject hebben geleerd hoe zij studentpeerfeedback kunnen integreren in hun onderwijs. Anderen gaven aan dat zij met name geleerd hebben over het belang van criteria en het betrekken van studenten bij het vaststellen ervan.

“Bijvoorbeeld het gezamenlijk formuleren van criteria. Ik merk dat ik dat op andere momenten ook ga gebruiken.”

Enkel gaven aan de praktische integratie van studentpeerfeedback nog wel lastig te vinden.

PLG's

De opleiders spraken zich uit over hun ervaring met het leren, zowel in de eigen PLG als tijdens de studiedagen waarin de PLG's samen leerden. De meeste opleiders vonden het leren binnen de eigen PLG waardevol omdat die een gevoel van veiligheid bood, waardoor verdieping mogelijk werd.

“Ik denk dat de veiligheid binnen de eigen vakgroep wel voor verdieping zorgt. Dat geeft je de kans om met elkaar te verkennen waar het bij peerfeedback echt om gaat.”

Enkele opleiders van een grote vakgroep wezen erop dat vakgroepgenoten die niet zelf experimenteerden met het integreren van studentpeerfeedback, minder betrokken waren, ondanks dat ze daarvoor uren hadden op hun jaarcontract. Dat was jammer, vonden zij, want zo werden ze niet meegenomen in het proces en werd hun deelname voor hun collega's minder betekenisvol. Sommige opleiders gaven aan de steun van collega's binnen de vakgroep gemist te hebben. Eén opleider opperde dat zij hiertoe misschien zelf meer initiatieven had moeten nemen. Een andere stelde voor een plan te maken voor de bijdrage van elk vakgroeplid aan het traject.

“Die andere collega's, hebben gewoon die uren niet gemaakt. Op zich vind ik dat niet een ding, maar hoe krijg je een collega mee in het denken als hij de module niet hoeft uit te voeren?”

De uitwisseling van ervaringen tussen de PLG's werd positief gewaardeerd omdat die nieuwe perspectieven en ideeën opleverde voor het eigen handelen. Wel merkten sommigen op dat ideeën uit andere PLG's niet zonder meer toepasbaar zijn in eigen modules.

“Wij waren bij een sessie waar de vakgroep aardrijkskunde iets vertelde. Dat is een heel ander vak, en dat kan heel inspirerend zijn. Maar dat is nog niet meteen vertaald naar je eigen situatie.”

Eén opleider gaf aan vooral in het eigen onderwijs geïnteresseerd te zijn en een andere vond dat het uitwisselen van ervaringen tussen de PLG's remmend werkte omdat hij naar eigen zeggen al verder was met het integreren van studentpeerfeedback. Hij gaf de voorkeur aan uitwisseling van ervaringen binnen de eigen vakgroep. Enkele opleiders vonden dat ze (nog) te weinig zicht hadden op wat er in de andere PLG's gebeurde.

Theoretische input

Het merendeel van de opleiders gaf aan de theoretische input over het stimuleren van studentpeerfeedback te hebben gewaardeerd. De input fungeerde als inspirerend referentiekader voor het gesprek over studentpeerfeedback en de integratie ervan in het onderwijsaanbod. Sommigen noemden in dit verband met name de input over het belang van criteria en het betrekken van studenten bij het vaststellen ervan. Enkele opleiders gaven aan dat de input als introductie voor hen voldoende was, maar dat zij in het vervolg graag meer verdieping wilden.

“Het meest nuttige voor mij was die allereerste bijeenkomst, dat jullie dat hele theoretische kader neerzetten. Toen dacht ik: o, nou snap ik waarom we dit doen. En dat zorgde dat ik dacht: dit wil ik echt uitproberen.”

Voor een deel van de opleiders bood de theoretische input weinig nieuws. Zij gaven aan al bekend te zijn met studentpeerfeedback en met het toepassen ervan in hun onderwijs. De theorie voegde voor hen weinig toe.

“Ik moet eerlijk zeggen, wij deden er al best wel veel aan. Dus voor mij had het niet een hele grote meerwaarde.”

Observeren van lessen

De opleiders hebben het observeren van lessen aan de hand van video als een zinvolle, inspirerende en krachtige strategie ervaren. Ze vonden het waardevol om bij elkaar in de klas te kijken en te zien hoe collega's studentpeerfeedback stimuleerden.

“Ik vind het heel leuk om te horen hoe collega's het aanpakken en dat geeft je toch wel weer ideeën voor je eigen aanpak. Dus dat vind ik wel waardevol, dat kunnen soms hele kleine dingen zijn.”

Enkele PLG's hebben (om praktische redenen) geen gebruikgemaakt van de video-opnames of vonden de opnames niet bruikbaar. Betreffende opleiders gaven aan dat daarmee kansen zijn blijven liggen om het observeren nog betekenisvoller te laten zijn.

Feedback en reflectie

Tijdens een studiebijeenkomst voor alle opleiders hebben de PLG's het ontwerp van hun module gepresenteerd en daarbij laten zien hoe zij studentpeerfeedback wilden integreren in het onderwijsaanbod. Veel opleiders vonden dat die uitwisseling meerwaarde had. Het leverde mooie discussies op en de ontwerpen van collega's zetten aan tot nadenken over het eigen ontwerp en dat was leerzaam. De opleiders die hun ontwerp presenteerden, vonden dat zij zinvolle feedback hebben gekregen van collega's.

“Wij kwamen er achter dat de opdracht zoals die nu is, niet uitlokt tot peerfeedback. Dus moesten wij iets met die opdracht doen, zodat studenten elkaar meer nodig hebben. Dat heeft ertoe geleid dat we de opdracht aangepast hebben.”

Eén opleider was minder positief over de feedback die zij van collega's kreeg. Zij gaf aan dat sommige collega's een negatief waardeoordeel hadden over haar ontwerp. Zij vertelde dat zij veel kritiek over zich heen kreeg, terwijl zij juist behoefte had aan een vragende en ondersteunende houding van collega's. Verschillende collega's van haar PLG deelden dit perspectief.

“Feedback van collega's was niet altijd feedback in de zin van een cadeautje dat je mag uitpakken. Ik heb wel cadeautjes gekregen hoor, er zijn collega's die dat echt heel netjes en fijn gedaan hebben. Maar er waren er ook bij wie ik het gevoel kreeg dat ik me heftig moest verdedigen.”

De opleiders vonden de collegiale feedback die zij binnen de PLG naar aanleiding van de observaties uitwisselden leerzaam. Door feedback en reflectie op eigen lessen en die van collega's, werden zij zich meer bewust

van hun eigen handelen en van mogelijke handelingsalternatieven. Veel opleiders gaven aan meer behoefte te hebben aan dergelijke vormen van reflectie en uitwisseling van collegiale feedback.

Blijvende ondersteuning

De bilaterale gesprekken met de onderzoekers waren volgens de opleiders waardevol en brachten duidelijkheid bij vragen en onzekerheden over wat er van hen verwacht werd. Er werd afgestemd op hun behoeften en zij gaven aan dat ze ruimte kregen om hun eigen keuzes te maken. Dat hebben zij als prettig en open ervaren. Het gegeven dat de drempel om ondersteuning te vragen laag lag, werd op prijs gesteld.

“Ik vond het heel fijn dat er iedere keer de ruimte was om met ons in gesprek te gaan en dat er werd meegedacht in ons proces. Dat heb ik allemaal wel als heel open en prettig ervaren.”

Enkele opleiders vonden dat ze te weinig initiatief hebben genomen om te vragen naar ondersteuning. De meeste opleiders gaven aan dat zij in de toekomst juist behoefte hebben aan bilaterale gesprekken waarin onderzoekers meedenken over het ontwerp van de module, feedback geven naar aanleiding van lesobservaties of als coach fungeren.

Conclusie

De onderzoeksvraag van de tweede deelstudie (*Hoe waarderen de opleiders de professionaliseringsmethodiek en welke consequenties kunnen daaruit worden afgeleid voor het herontwerp ervan?*) kan worden opgesplitst in twee delen. Het eerste deel heeft betrekking op de waardering van de opleiders voor de methodiek, het tweede deel op de consequenties voor het herontwerp die eruit kunnen worden afgeleid.

Waardering voor de methodiek

Het eerste deel (*Hoe waarderen de opleiders de professionaliseringsmethodiek?*) kan op basis van de resultaten als volgt beantwoord worden.

In het algemeen zijn de opleiders positief over de professionaliseringsmethodiek. De meesten zijn enthousiast over de collectieve aanpak in het traject, waardoor een gemeenschappelijke focus ontstond. Door het traject zijn veel opleiders zich meer bewust geworden van hun eigen handelen en zijn ze studentpeerfeedback op een meer systematische wijze gaan toepassen. Integratie van studentpeerfeedback blijft echter een uitdaging. Een deel van de opleiders gaf aan met name geleerd te hebben over het belang van criteria en het betrekken van studenten bij het vaststellen ervan. Voor hen was dat blijkbaar een nieuw aspect, waar ze eerder nog niet uitvoerig bij hadden stilgestaan. Andere opleiders gaven aan al veel ervaring te hebben met studentpeerfeedback; het traject bood voor hen weinig meerwaarde. Dat is opmerkelijk wanneer we dit gegeven vergelijken met de observatie-uitkomsten uit de eerste deelstudie, waaruit blijkt dat in veel gevallen opleiders weinig of geen aandacht hebben besteed aan de verschillende procesaspecten van studentpeerfeedback (zie Castelijns et al., 2020). Deze discrepantie tussen de indruk die deze opleiders hebben van hun eigen handelen en het beeld dat uit de observaties naar voren komt, laat zich wellicht als volgt verklaren. Veel opleiders hebben in hun lessen vormen van groepswork ingebouwd, waarbij ook vormen van ‘studentpeerfeedback’ worden gebruikt. Het komt echter nauwelijks voor dat zij daarbij studenten uitdagen om relevante criteria te hanteren. Met andere woorden, deze opleiders mogen dan wel bekend zijn met ‘studentpeerfeedback’, ze zijn dat wellicht niet met betrekking tot een essentieel kenmerk ervan, namelijk dat studenten informatie uitwisselen over elkaars werk aan de hand van criteria. Blijkbaar heeft de methodiek deze opleiders nog onvoldoende gestimuleerd tot zelfreflectie.

De meeste opleiders vonden collectief leren binnen de eigen PLG waardevol. De opleiders van een grote vakgroep plaatsten daarbij wel een kanttekening: samen leren was zinvol, voor zover collega’s betrokken waren en ook zelf actief experimenteerden met het integreren van studentpeerfeedback. Dat was niet voor alle leden van de betreffende vakgroep het geval. Hoewel ook zij via hun jaarcontract gefaciliteerd waren, was hun betrokken-

heid in het proces beperkt. Daardoor was het lastig hen mee te nemen in het denken over studentpeerfeedback en waren zij ook niet in staat een zinvolle bijdrage te leveren.

Over de uitwisselingen tussen de PLG's was een deel van de opleiders positief omdat zij hierdoor nieuwe ideeën kregen die zij in hun eigen klas konden toepassen. Volgens sommige opleiders had dat meer gemogen. Enkele opleiders vonden de transfer van deze ideeën naar hun eigen module echter niet vanzelfsprekend. Niet alle opleiders hadden er behoefte aan; zij gaven de voorkeur aan het leren in de eigen PLG. Al met al blijken de opleiders onderling te verschillen in hun behoefte aan uitwisseling tussen PLG's.

De meeste opleiders waardeerden de theoretische input, met name over het belang van criteria en het betrekken van studenten bij het vaststellen ervan. Blijkbaar was dit een aspect van studentpeerfeedback waaraan zij tot dan toe weinig aandacht gaven, of waarvan ze zich niet bewust waren. De theorie fungeerde voor de opleiders als gemeenschappelijk referentiekader en daaraan ontleenden zij inspiratie. Dat gold niet voor opleiders die aangaven zelf al veel aandacht aan studentpeerfeedback te besteden (zie boven).

Het observeren van elkaars lessen werd als een krachtige strategie ervaren, waarbij video als cruciaal werd gezien. Zonder video heb je als PLG niets om feedback op te geven of om op te reflecteren. Niet alle PLG's hebben echter gebruikgemaakt van video (bijvoorbeeld omdat de opnames om technische redenen niet bruikbaar waren). Voor de betrokken opleiders was het observeren van lessen dan ook minder betekenisvol. Dat is begrijpelijk omdat in hun geval feedback en reflectie startten bij de interpretatie van de inbrenger van de casus en niet bij de observatie zelf. Hierdoor was het voor de overige leden van de PLG lastig om een eigen perspectief te ontwikkelen op wat er in de klas gebeurde.

Veel opleiders ervoeren een duidelijke meerwaarde van feedback en reflectie. Het uitwisselen van het ontwerp van de module (tussen PLG's) en van de lesobservaties was leerzaam en zette aan tot nadenken. Eén opleider gaf aan dat sommige collega's zeer kritisch waren over het ontwerp, terwijl ze juist behoefte had aan een vragende en ondersteunende houding. Zij concludeerde dat collegiale feedback niet vanzelfsprekend behulpzaam is. Als je wil dat studenten leren hoe zij peerfeedback kunnen uitwisselen, zal je eerst als opleider over deze vaardigheden dienen te beschikken, zo stelde zij. Deze behoefte werd gedeeld door enkele van haar vakgroepgenoten.

Ten slotte waren alle opleiders positief over de ondersteuning die gedurende het traject door de onderzoekers in bilaterale gesprekken werd geboden. De meesten gaven aan juist aan deze vorm van ondersteuning behoefte te hebben.

Concluderend: de methodiek ondersteunt opleiders bij het samenwerken aan het integreren van studentpeerfeedback. Het ontwerp, gebaseerd op collectief leren en de vijf strategieën van De Luca et al. (2016), blijkt een collectief leerproces te faciliteren dat door veel opleiders als inspirerend, leerzaam en effectief wordt gezien. De kracht van de methodiek lijkt te liggen in de combinatie van de vijf strategieën. De kenmerken van AfL (dialoog, observeren, reflectie en gedetailleerde peerfeedback), die als ontwerpprincipes voor de professionaliseringsmethodiek zijn gebruikt, dragen er blijkbaar toe bij dat de vijf strategieën elkaar versterken. De collectieve focus die kenmerkend is voor de methodiek bevordert volgens de opleiders de organisatiebrede integratie van studentpeerfeedback in het onderwijsaanbod.

Consequenties voor het herontwerp van de methodiek

Met betrekking tot het tweede deel van de onderzoeksvraag kunnen uit bovenstaande conclusie een vijftal consequenties voor aanpassing van het ontwerp van de professionaliseringsmethodiek worden afgeleid.

1. Het is van belang dat de professionaliseringsmethodiek opleiders (met name in grote vakgroepen) uitdaagt samen na te denken over ieders aandeel in het proces, bijvoorbeeld door gezamenlijk een plan te maken. Dat

geldt zeker wanneer de organisatie studentpeerfeedback breed in de opleiding wil integreren en elke opleider daartoe faciliteert. Een dergelijk plan bevordert dat vakgroepleden die niet zelf experimenteren met studentpeerfeedback toch betrokken worden.

2. Opleiders verschillen onderling wat ondersteuningsbehoeften betreft. Dit gegeven verdraagt zich niet met een *one size fits all*-benadering van professionalisering en pleit voor afstemming met alle deelnemers, zowel aan het begin als tijdens het traject. Dit idee sluit aan bij de eerdergenoemde aanbeveling van een plan per vakgroep. Hierin zouden ook alle behoeften aan professionalisering en ondersteuning van het proces (zowel collectief als individueel) kunnen worden meegenomen. Zo'n plan geeft bovendien de mogelijkheid om tussentijds en na afloop te evalueren, hetgeen van belang is voor blijvende vernieuwing van de praktijk in de klas alsmede voor het leren van de opleiders over de eigen leerprocessen. De consequentie hiervan is dat de professionaliseringsmethodiek voorziet in differentiatiemogelijkheden waarbij de stem van opleiders medebepalend is. Rekening houden met de stem van de opleiders kan er bovendien toe bijdragen dat zij meer eigenaarschap over het professionaliseringsproces ervaren.
3. Hiermee samenhangend lijkt het zinvol opleiders die er ten onrechte (zie hierboven) van uitgaan dat zij studentpeerfeedback al integreren in hun onderwijs, te verleiden om kritisch naar hun eigen handelen te kijken, bij voorkeur aan de hand van video. Een dergelijke reflectie kan ertoe leiden dat zij de relevantie van het traject ervaren. De methodiek zou hen moeten ondersteunen bij het formuleren van gemeenschappelijke doelen (of ambities) waarmee ze hun leerproces richting kunnen geven, monitoren en waar gewenst bijsturen. Ook dit kan ertoe bijdragen dat zij meer eigenaarschap over het gezamenlijke leerproces ervaren (Castelijns et al., 2013).
4. Het lijkt nuttig dat de methodiek erin voorziet dat opleiders desgewenst hun eigen feedbackvaardigheden oefenen, bijvoorbeeld tijdens studiebijeenkomsten of in gesprekken naar aanleiding van de lesobservaties. Coaching door een onderzoeker of meer ervaren collega zou daarbij ondersteunend kunnen werken. Het verhogen van de kwaliteit van de collegiale peerfeedback draagt naar verwachting niet alleen bij aan de betekenisvolheid van het gezamenlijke leerproces, maar indirect ook aan de kwaliteit van de studentpeerfeedback.
5. Uit de interviews bleek dat integratie van studentpeerfeedback niet vanzelfsprekend verloopt en dat opleiders meer tijd en gelegenheid nodig hebben om te leren van ervaring. Dat gegeven zou ervoor pleiten de professionaliseringsmethodiek (die nu één feedbackcyclus bevat) uit te breiden zodat een iteratief leerproces ontstaat, met een meervoud aan feedbackcycli (Carless, 2019). Iteratieve leerprocessen maken bovendien mede mogelijk bij te dragen aan de verduurzaming van het collectieve leerproces, zoals De Luca et al. (2016) bepleiten.

Tot slot: de vraag naar de waardering van de methodiek is in dit onderzoek beantwoord aan de hand van de uitkomsten van semigestructureerde interviews met opleiders die zelf hebben geëxperimenteerd met het integreren van studentpeerfeedback. De overige opleiders zijn niet bevraagd. Dit gegeven is wellicht van invloed geweest op de resultaten. Voor het evalueren en doorontwikkelen van de professionaliseringsmethodiek is het daarom zinvol om in de toekomst ook met deze groep opleiders te spreken. Verder is het de vraag in hoeverre de waardering voor de professionaliseringsmethodiek samenhangt met specifieke kenmerken van de context waarin die werd toegepast, zoals het al dan niet werken met individuele jaarcontracten, het aantal uren dat beschikbaar was voor deelname aan het project, de rol van het management tijdens de uitvoering van het project, de samenhang met andere (lopende) verandertrajecten en dergelijke. Meer onderzoek naar het toepassen van de methodiek in andere opleidingen zou behulpzaam kunnen zijn bij het beantwoorden van deze vragen.

Dr. Jos Castelijns

Dr. Jos Castelijns is lector bij Hogeschool de Kempel in Helmond. Hij verzorgt onderwijs in de bachelor- en masteropleidingen en doet onderzoek naar de integratie van formatief evalueren in de lerarenopleiding en in het basisonderwijs.

j.castelijns@kempel.nl

Dr. Diana Baas

Dr. Diana Baas is werkzaam bij Hogeschool de Kempel. Zij verzorgt onderwijs in zowel de bachelor- als de masteropleidingen en doet praktijkgericht onderzoek naar de relatie tussen formatief evalueren en zelfregulering in de lerarenopleiding en in het basisonderwijs.

d.baas@kempel.nl

Prof. Dr. Marjan Vermeulen

Prof. Dr. Marjan Vermeulen is hoogleraar aan de faculteit onderwijswetenschappen. Haar leerstoel is gericht op collectief leren van onderwijsprofessionals en wordt gefinancierd door Hogeschool de Kempel en onderwijsadviesorganisatie Onderwijs Maak Je Samen.

marjan.vermeulen@ou.nl

Referenties

- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Geraadpleegd op 26 april 2021, van <https://www.aaia.org.uk/news/article/assessment-for-learning-10-principles>
- Birenbaum, M., Kimron, H., Shilton, H. & Shahaf-Barzilay, R. (2009). Cycles of inquiry: Formative assessment in service of learning in classrooms and in school-based professional communities. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 130-149.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, W. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 698-712.
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44, 705-714.
- Castelijns, J., Baas, D., & Vermeulen, M. (2020). Feedback als dialoog: integratie van studentpeerfeedback in de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41, 286-301. www.velon.nl
- Castelijns, J., Vermeulen, M., & Kools, Q. (2013). Collective learning in primary schools and teacher education institutes. *Journal of Educational Change*, 14, 373-402.
- De Luca, C., Valiquette, A., & Klinger, D.A. (2016). Implementing Assessment for Learning in Canada: The challenge of teacher professional development. In D. Laveault, & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation* (pp 145-160). Springer International Publishing.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoretical and Practical Issues. In D. Laveault, & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 1-20). Springer International Publishing.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Research*. Routledge.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 501-517.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. (2016). Scaffolding Self-Regulated Learning through Self-Assessment and Peer Assessment. Guideline for Classroom Implementation. In D. Laveault, & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 81-99). Springer International Publishing.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Verbiest, E. (2015). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Garant.

Vermeulen, M. (2016). Leren organiseren. *Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen* [oratie]. Open Universiteit.

Zhu, Q., & Carless, D. (2018). Dialogue within peer feedback processes: clarification and negotioation of meaning. *Higher Education Research & Development*. Doi:10.1080/07294360.2018.1446417.

Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, & P.R. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.