

Samenvatting

Gezien hun maatschappelijke rol wordt van scholen verwacht dat hun benadering van schoolontwikkeling op een systematische manier gebeurt. Daarom worden ze ondermeer aangezet om het interne kwaliteitszorgbeleid te baseren op concrete data. Schoolfeedbackinitiatieven zijn een mogelijke bron van dergelijke data. Het gebruik van deze schoolfeedback blijkt echter niet vanzelfsprekend, ondermeer door een gebrek aan datageletterheidscompetenties. Om op deze behoefte in te spelen worden verscheidene ondersteuningsactiviteiten opgezet, die ofwel binnen (ONSET) of buiten de school worden georganiseerd (INSET). In deze studie worden de resultaten gerapporteerd van een evaluatieonderzoek waarbij naast een INSET- en een ONSET-ondersteuningsopzet ook feedbackgebruikers in een controleconditie worden betrokken. Bijzondere aandacht wordt daarbij besteed aan het beïnvloeden van datageletterheidscompetenties en het evalueren van effecten op vier niveaus. Onderzoeksgegevens werden verzameld via diepte-interviews met 18 schoolleiders uit de drie condities en werden verwerkt in een *case ordered predictor-outcome meta-matrix*. De resultaten tonen niet alleen een gebrek aan in kennis en vaardigheden om met schoolfeedback om te gaan, maar ook een verdeelde houding tussen schoolleiders en leerkrachten. Verder blijkt de ONSET-conditie tot de beste resultaten te leiden wat impliceert dat ondersteuning in functie van feedbackgebruik het best op maat van de school wordt aangeboden.

scholen ondermeer voorzien van feedback over hun functioneren en prestaties door speciaal daartoe opgezette schoolfeedbacksystemen. Dit gebeurt met de verwachting dat scholen deze feedback aanwenden in het kader van zelfevaluatie (Visscher & Coe, 2002, 2003).

Het gebruik van dergelijke informatiebronnen als een beleidsinstrument blijkt echter niet vanzelfsprekend. Doorgaans blijven het gebruik en de schoolverbeteringseffecten gelimiteerd (Coe, 2002; Saunders & Rudd, 1999; Schildkamp, Visscher, & Luyten, 2009; Tymms, 1995; Van Petegem & Vanhoof, 2004; Zupanc, Urank, & Bren, 2009). Schoolfeedback ontvangen blijkt een noodzakelijke, maar geen voldoende stap. Zowel de scholen als de feedbacksystemen moeten immers aan bepaalde voorwaarden voldoen (Verhaeghe, Vanhoof, Valcke, & Van Petegem, 2010; Visscher & Coe, 2003). Één van de belangrijkste hinderpalen die een effectief gegevensgebruik in de weg staat, is het ontbreken van datageletterheid bij de gebruikers (Earl & Fullan, 2003). Niet verwonderlijk zijn dan ook de onderzoeksbevindingen waarbij schoolleiders en leerkrachten aangeven behoefte te hebben aan bijkomende ondersteuning bij zowel het interpreteren als het verder gebruik van de data (Schildkamp & Teddlie, 2008; Schildkamp et al., 2009; Verhaeghe et al., 2010; Visscher & Coe, 2003; Zupanc et al., 2009).

2 Conceptueel kader

2.1 Fasen in en types van schoolfeedbackgebruik

Schoolfeedbackgebruik kan op twee manieren omschreven worden. Enerzijds kan verwezen worden naar de verschillende stappen die feedbackgebruikers ondernemen om met de data aan de slag te gaan. Onderzoek leert dat om gebruik te maken van schoolfeedback het doordacht doorlopen van een cyclisch proces aangewezen is (Huffman & Kalnin,

1 Probleemstelling

Van scholen wordt in groeiende mate verwacht dat ze van schoolontwikkeling een systematisch proces maken (Leithwood & Aiken, 1995; Nevo, 2002). Om hen daarbij te assisteren wordt gestreefd naar het creëren van informatierijke omgevingen. Zo worden

2003; Learning Point Associates, 2004; Verhaeghe et al., 2010). Daarbij worden het ontvangen, lezen en bediscussiëren van de schoolfeedback onderscheiden, om tot een correcte interpretatie te komen. Nadat de school een sterkte-zwakteanalyse van haar resultaten heeft gemaakt, volgt een fase waarin met de schoolfeedback aan de slag wordt gegaan. Deze omvat het diagnosticeren door het zoeken naar verklaringen voor de resultaten en het plannen, uitvoeren en evalueren van acties. Omwille van een gebrek aan datageletterdheid en tijdsinvestering blijken scholen deze stappen niet of moeizaam te doorlopen (Earl & Fullan, 2003; Verhaeghe et al., 2010).

Daarnaast kan bij het gebruiken van data binnen scholen verwezen worden naar verschillende types van gebruik. Gebaseerd op de indeling volgens Rossi, Lipsey en Freeman (2004) kan een onderscheid gemaakt worden in verschillende soorten gebruik van evaluatiegegevens, eveneens toegepast in de context van schoolfeedbackgebruik (Schildkamp et al., 2009; Verhaeghe et al., 2010; Weiss, 1998). Scholen kunnen bijvoorbeeld acties ondernemen (*instrumenteel gebruik*), aan het denken gaan (*conceptueel gebruik*), bevestiging zoeken van bestaande standpunten (*symbolisch gebruik*), het rapport in een verantwoordingcontext hanteren (*strategisch gebruik*) of het rapport gebruiken om teamleden te stimuleren of motiveren (*motiverend gebruik*).

2.2 Effecten van schoolfeedbackgebruik

Het ultieme doel van schoolfeedbackgebruik is bij te dragen aan schoolontwikkeling (Visscher & Coe, 2002, 2003). Echter, schoolfeedbackgebruik blijkt niet steeds te resulteren in significant verbeterde leerlingprestaties (Fitz-Gibbon & Tymms, 2002; Schildkamp et al., 2009; Visscher, 2002). Bij het nagaan van schoolverbeteringseffecten dient dan ook ruimer gekeken te worden naar ondermeer effecten op de professionele ontwikkeling van teamleden (zoals een toenemende mate van *assessment literacy*, Zupanc et al., 2009), verbeterde onderwijsprocessen (zoals het intensifiëren van leerlingenbegeleiding, Schildkamp & Teddlie, 2008) en een verbeterd schoolfunctioneren (zoals het versterken van

de cohesie in de school, Visscher & Coe, 2003). Ook onbedoelde en onwenselijke effecten kunnen zich voordoen zoals demotivatie bij leerkrachten door werkoverlast (Fitz-Gibbon & Tymms, 2002) of een te sterke focus op getoetste leerinhouden (Schildkamp & Teddlie, 2008; Visscher, 2002).

2.3 Beïnvloedende factoren

Verschillen in schoolfeedbackgebruik en de effecten ervan kunnen toegeschreven worden aan een viertal clusters van factoren die refereren naar kenmerken van gebruikers, feedbacksystemen, ondersteuning en de educatieve context (Verhaeghe et al., 2010; Visscher & Coe, 2003). Gezien de gebrekkige datageletterdheidscompetenties van de gebruikers en de urgente vraag naar onderzoek over ondersteuning hierbij spitsen we ons in deze studie op deze twee factoren toe.

Competenties bij schoolfeedbackgebruik

Het begrip competentie verwijst naar de integratie van de kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om adequaat te handelen in specifieke situaties (Gonczi, 1994). Uit de onderzoeksliteratuur blijkt dat de mate van informatiegeletterdheid (Webber & Johnston, 2000) een grote rol speelt bij schoolfeedbackgebruik. Deze algemene term omvat de strategieën, vaardigheden en kennis die nodig zijn om informatienoden te bepalen en om de nodige informatie te verzamelen en te verwerken (Williams & Coles, 2007, p. 188). Toegepast op het domein van datagebruik binnen de school spreekt men van *datageletterdheid*. Het datageletterdheid zijn is een noodzakelijke voorwaarde om data te kunnen omzetten in bruikbare informatie (Earl & Fullan, 2003). Echter, de beperkte kennis om met de gegevens aan de slag te gaan en de daarmee gepaard gaande onzekerheid vormen vaak een obstakel (Earl & Fullan, 2003; Kerr et al., 2006; Verhaeghe et al., 2010). Er zou niet alleen een gebrek aan capaciteiten zijn om de data te interpreteren; ook onderzoeksvaardigheden zoals het formuleren van onderzoeksvragen en hypothesen zijn doorgaans niet sterk ontwikkeld (Earl & Fullan, 2003; Herman & Gribbons, 2001; Kerr et al., 2006).

Het concept datageletterdheidscompeten-

ties vraagt eveneens aandacht voor de houding ten aanzien van schoolfeedback. Een negatieve houding ten aanzien van schoolfeedback wordt door Bosker, Branderhorst en Visscher (2007) als één van de voornaamste hinderpalen voor het gebruik van feedbackinformatie naar voren geschoven. Het gaat dan bijvoorbeeld om het geloof van de gebruikers dat ze data nodig hebben om hun onderwijs te verbeteren (Schildkamp & Kuiper, 2010). De houding van gebruikers ten opzichte van datagebruik bepaalt dan ook grotendeels in hoeverre men bereid is om tijd en inspanningen te investeren in het gebruik van de informatie (Williams & Coles, 2007).

Ondersteuning van scholen bij schoolfeedbackgebruik

Gezien de gebrekkige datageletterdheidscompetenties zijn schoolfeedbackgebruikers vragende partij voor het ter beschikking stellen van ondersteuning bij zowel de datainterpretatie als het verder gebruik van de gegevens (bijv. Schildkamp & Teddlie, 2008; Verhaeghe et al., 2010; Visscher & Coe, 2003). Deze ondersteuning kan geboden worden door zowel *externe ondersteuners* – bijvoorbeeld educatieve diensten en feedbackleveranciers – als door schoolteamleden *intern* in de school.

Voor het indelen van externe ondersteuningsinitiatieven kan het continuüm voor nascholingsinitiatieven van Gardner (1995) gebruikt worden. Aan de uitersten situeren zich initiatieven die buiten de school (*Inservice Education and Training – INSET*) en binnen de school plaatsvinden (*Onservice Education and Training – ONSET*). Een voordeel van INSET-bijeenkomsten – waarbij deelnemers uit verschillende scholen buiten de eigen school samengebracht worden – is dat men door sociale interactie formeel en informeel van elkaar kan leren (Mathison, 1992). Doordat doorgaans slechts één afgevaardigde per school deelneemt, kan echter een beperktere impact verwacht worden dan bij ONSET-initiatieven waarbij meerdere leden van het schoolteam kunnen betrokken worden. Toch is er het vertrouwen dat schoolleiders als katalysator de geleerde inzichten kunnen doorgeven aan het schoolteam (Kerr et al., 2006). Verscheidene studies tonen dan ook aan dat

de meest succesvolle leiders in datagebruik wel voortrekker zijn maar dan via gedistribueerd leiderschap de taken voor datagebruik delen (Wayman, Midgley, & Stringfield, 2007). ONSET-initiatieven zouden meer kosteneffectief zijn dan inservice training doordat de training doorgaat binnen de school met de eigen data en eigen problemen als uitgangspunt. Bijgevolg is de kans groter dat de veranderingen aanvaard worden door de sterkere betrokkenheid en praktijkband (Gardner, 1995; Murnane, Sharkey, & Boudett, 2005). Wanneer daarenboven verschillende schoolteamleden aanwezig zijn, kan dit aanzetten tot meer intern overleg en verdere opvolging. Op die manier kan feedbackgebruik evolueren van een individuele aangelegenheid naar een gedeelde verantwoordelijkheid, al dan niet onder de vorm van *collaborative data teams* (Huffman & Kalnin, 2003; Lachat & Smith, 2005; Wayman et al., 2007). De rol van de schoolleider is ook bij deze evolutie van groot belang door ondermeer het creëren van een duidelijke visie en verwachtingen rond datagebruik (Young, 2006) en het coachen van de datateams (Lachat & Smith, 2005).

2.4 Evaluatiemodel voor ondersteuningsinitiatieven – Onderzoeksvragen

Om de mogelijke effecten van ondersteuning bij schoolfeedbackgebruik te inventariseren en te integreren in het ruimer conceptueel kader doen we een beroep op de vier opeenvolgende evaluatieniveaus voor professionaliseringsactiviteiten van Kirkpatrick (1998).

Vooreerst worden de *reacties* van de deelnemers gemeten, onmiddellijk na de ondersteuning. Het gaat om een algemene indruk en de relevantie en toepassingsmogelijkheden. Al te vaak blijft de evaluatie van ondersteuning beperkt tot dit niveau, terwijl de impact op de organisatie niet wordt nagegaan (Mathison, 1992; Rossi et al., 2004). Vervolgens wordt de impact op het *leren* van de deelnemers bekeken, of de toename aan kennis en bekwaamheden en de verandering in attitudes als gevolg van de ondersteuning. Ten derde wordt nagegaan of er een transfer is van wat er geleerd werd tijdens de ondersteuning naar de organisatie en of er *gedragsveranderingen* plaatsvinden. Ten slotte

worden eventuele schoolverbeteringseffecten nagegaan in het *resultaatsniveau*. Daarbij wordt gekeken naar effecten van de ondersteuning op het bereiken van de doelen van de organisatie en op de organisatie zelf.

Dit model kan toegepast worden om de impact van ondersteuningsinitiatieven bij schoolfeedbackgebruik te evalueren. In Tabel 1 wordt dit nader toegelicht. De centrale onderzoeksvraag daarbij is in welke mate verschillen in schoolfeedbackgebruik verklaard kunnen worden door ondersteuningsinitiatieven bij schoolfeedbackgebruik.

In deze bijdrage trachten we een antwoord te geven op de vraag naar de impact van een ondersteuningsinitiatief bij schoolfeedbackgebruik door gebruik te maken van het model van Kirkpatrick. Daarbij worden volgende onderzoeksvragen gesteld:

- Welke impact heeft INSET- en ONSET bij schoolfeedbackgebruik op de tevredenheid van schoolfeedbackgebruikers (Reactie)?
 - Welke impact heeft INSET- en ONSET bij schoolfeedbackgebruik op datageletterdheidscompetenties van schoolfeedbackgebruikers (Leren)?
- Zoals eerder beschreven bekijken we hier de mogelijke invloed van ondersteuning op de kennis, vaardigheden en attitudes die gebruikers nodig hebben voor succesvol schoolfeedbackgebruik.
- Welke impact heeft INSET- en ONSET bij schoolfeedbackgebruik op het gebruik van deze feedback binnen de school (Gedrag)?

Kirkpatrick's model impliceert dat het realiseren van een hoger impactniveau maar kan als een lager niveau gerealiseerd is. Indien ondersteuning gericht is op het beïnvloeden van datageletterdheidscompetenties, zal er eerst een impact zijn op de kennis, vaardigheden en attitudes van de deelnemers. Vervolgens zullen deze veranderde competenties bijdragen aan succesvol schoolfeedbackgebruik, dat in deze studie bepaald wordt in termen van ondernomen stappen als soorten van feedbackgebruik.

- Welke impact heeft INSET- en ONSET bij schoolfeedbackgebruik op de schoolverbeteringseffecten door feedbackgebruik (Resultaten)?

We verwachten hierbij pas van schoolverbeteringseffecten te spreken indien succesvol feedbackgebruik ze voorafgaat.

3 Methode

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen werd gekozen voor een veldexperiment met een posttest. De onderzoekspopulatie ($N = 195$ scholen) werd random toegewezen aan de verschillende condities.

3.1 Onderzoekcondities

Vertrekkende van het continuüm van *inservice* en *onservice training* (Gardner, 1995) werd gekozen om twee ondersteuningsvarianten te ontwerpen en uit te testen, afgezet tegenover een controlegroep die geen bijkomende ondersteuning ontving ($n = 150$). De eerste ex-

Tabel 1

Invloed van ondersteuning op schoolfeedbackgebruik volgens model Kirkpatrick

Evaluatieniveau Kirkpatrick	Toepassing op schoolfeedbackgebruik
Reactie: Tevredenheid van de deelnemers	Tevredenheid van deelnemers over ondersteuning bij schoolfeedbackgebruik
Leren: Toename en/of verandering in kennis, vaardigheden en attitudes	Verandering in datageletterdheidscompetenties: kennis, vaardigheden en attitudes nodig voor succesvol schoolfeedbackgebruik
Gedrag: Transfer geleerde inzichten naar organisatie	Invloed op schoolfeedbackgebruik: - Fasen in gebruik - Types van gebruik
Resultaten: Effecten op de organisatie	Invloed op schoolverbeteringseffecten door schoolfeedbackgebruik

perimentele conditie noemen we de INSET-conditie omdat de training niet doorging op de werkplek van de deelnemers en de leerinhouden gebaseerd waren op een fictief schoolvoorbeeld in plaats van de eigen schoolresultaten. Daarnaast onderscheiden we een ONSET-conditie aangezien zowel de plaats van de training als de aangeboden leerinhouden dicht bij de schooleigen context stonden. De kenmerken van beide condities worden toegelicht in Tabel 2.

De leerdoelstellingen voor de twee experimentele ondersteuningscondities waren identiek. Deelnemers werden na afloop van de ondersteuning geacht in staat te zijn 1) in eigen woorden de centrale begrippen uit het schoolfeedbackrapport te omschrijven, 2) de

figuren en de tabellen uit het schoolfeedbackrapport correct te interpreteren, 3) verklaringen aan te geven waarom prestaties minder goed of beter kunnen zijn dan die van de referentiegroep en 4) voor de eigen schoolcontext te omschrijven welke functie(s) het schoolfeedbackrapport kan vervullen. Deze leerdoelen richtten zich vooral op het tweede niveau van Kirkpatrick (1998), waarin de beïnvloeding van kennis, vaardigheden en attitudes werd beoogd. Daarnaast trachtte de ondersteuning ook indirect het schoolfeedbackgebruik te beïnvloeden (*Gedrag*) door feedbackgebruikers wegwijs te maken in de verschillende stappen voor systematisch feedbackgebruik.

Tabel 2

Beschrijving van INSET- en ONSET-conditie

	INSET	ONSET
Ondersteuners	Twee medewerkers Schoolfeedbackproject	Één van de twee medewerkers van het Schoolfeedbackproject uit de INSET-ondersteuning
Opzet	Studievoormiddag	Schoolbezoek
Doelgroep	Meest betrokken persoon op school bij gebruik van het schoolfeedbackrapport (keuze aan de school overgelaten)	Bij voorkeur de schoolleider, de zorgcoördinator en twee leerkrachten (uiteindelijke keuze aan school overgelaten)
Deelnemers	- 23 deelnemers uit 23 scholen (10 in sessie 1 & 13 in sessie 2) - 20 schoolleiders en 3 zorgcoördinatoren	- 13 deelnemers uit 7 scholen - 6 x schoolleider met zorgcoördinator; 1 x schoolleider, zorgcoördinator en leerkracht
Planning	Ruim een maand na het ontvangen van het feedbackrapport	Idem als INSET
Locatie	Universiteitsgebouw	Eigen school
Inhoud	- Aan de hand van feedbackrapport met fictieve school - Uitleg bij de concepten en representatievormen uit feedbackrapport - Leergesprek over de gebruiksmogelijkheden van de feedback - Toelichting over onderliggend schoolfeedbacksysteem - Inoefen- en evaluatiemoment	Idem als INSET maar aanvullend werd steeds een terugkoppeling gemaakt naar het eigen schoolfeedbackrapport.
Werkvorm	Een variatie van didactische werkvormen, van instructiegerichte presentaties tot vraagesprekken en groepsdiscussies	Idem als INSET, maar enkel met eigen schoolteamleden

3.2 Selectie interviewrespondenten

Deze studie maakt deel uit van het Schoolfeedbackproject genaamd “Each school its own mirror”¹ (Verhaeghe & Van Damme, 2006). In het kader daarvan ontvingen 195 Vlaamse scholen in het voorjaar 2008 feedback op vertrouwelijke basis, waarbij hun schoolresultaten vergeleken werden met een representatieve referentiegroep uit het SiBO-onderzoek (Maes, Van Petegem, & Van Damme, 2005)². Het ging om gegevens van een cohorte leerlingen die (tot dan toe) van het einde van het kleuteronderwijs tot en met het vierde leerjaar opgevolgd werden voor wiskunde en taal (spelling, technisch en begrijpend lezen) aangevuld met informatie over instroomkenmerken van leerlingen. De centrale concepten in het feedbackrapport (leerwinst, toegevoegde waarde en gecorrigeerde scores) werden zodanig uitgelegd dat de noodzaak van statistische voorkennis zoveel mogelijk opgevangen werd. De feedbackdata werden ondersteund door grafische voorstellingswijzen (cirkeldiagram, groei-curve en kruistabellen). De tekst was gestandaardiseerd. Bijgevolg werd van schoolteamleden verwacht om zelf de schooleigen data te interpreteren aan de hand van de algemene uitleg.

Uit deze groep scholen werden door toevalstrekking 45 basisscholen uitgenodigd om aan de ondersteuning deel te nemen. Daarvan namen er 23 deel aan de INSET- en 7 aan de ONSET-conditie (zie Figuur 1). Hoewel de toewijzing van de proefpersonen aan de verschillende condities random verliep, is een risico op *selectievertekening* mogelijk. Omdat dit een mogelijke bedreiging kan vormen voor de interne validiteit van het experiment

werd op basis van eerder verzamelde gegevens onderzocht of deze subgroep op relevante criteria afweek van de populatie ($N = 195$). Uit deze analyses bleek dat de geselecteerde scholen niet statistisch significant verschilden op vlak van de houding ten aanzien van schoolfeedback, het verwachte gebruik van de schoolfeedback, de perceptie van relevantie van de schoolfeedback, de instroomkenmerken van leerlingen en de schoolprestaties uit de feedbackrapporten. Daarna werden door toevalstrekking uit iedere conditie zes respondenten geselecteerd voor deelname aan de interviews ($n = 18$).

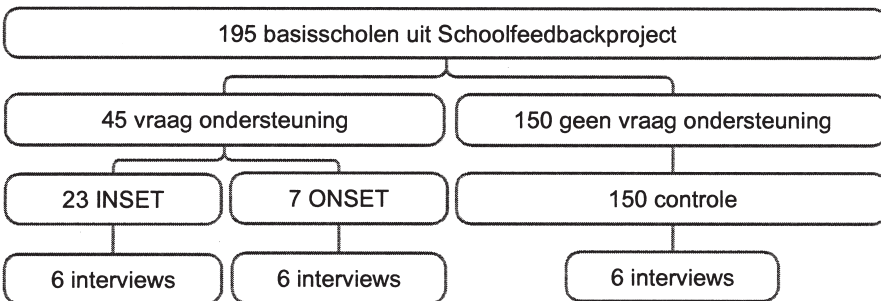
3.3 Onderzoeksinstrument en -procedure

Data werden verzameld door middel van semigestructureerde diepte-interviews. Daartoe werden de schoolleiders een half jaar na de ondersteuningsinterventies bezocht op hun school door één van beide onderzoekers die de ondersteuningsinterventies hadden verzorgd.

De interviewvragen zijn opgesteld volgens het eerder besproken conceptuele kader, passend binnen de vier evaluatieniveaus. Er werden geen vragen gesteld die rechtstreeks naar de invloed van ondersteuning op feedbackgebruik peilden, om antwoordvertekening door sociaalwenselijke antwoorden te vermijden. Doorvragen was toegelaten om meer verduidelijking of uitleg te krijgen (Lindlof & Taylor, 2002). Het interviewinstrument bestond uit een veertigtal vragen voor ruim een uur interviewtijd. Enkele voorbeelden van interviewvragen zijn:

1) Reactie:

Tevredenheid: Bent u tevreden over de ondersteuning van binnen en buiten de school



Figuur 1. Overzicht steekproeftrekking.

samen die u in het kader van het gebruik van de schoolrapporten mocht genieten?

2) Leren:

Kennis en vaardigheden: Heeft u het gevoel voldoende vertrouwd te zijn met het interpreteren van dergelijke feedbackgegevens? Welke kennis en vaardigheden heeft men volgens u nodig om dit rapport correct te kunnen interpreteren?

Houding: Hoe staat u op dit moment tegenover het gebruik van schoolfeedback? Is het de investering waard?

3) Transfer

Fasen in gebruik: Graag zouden we willen weten welk traject het schoolrapport al heeft doorgemaakt sinds het hier in de school toekwam. Zou u kort kunnen aangeven welke stappen er werden gezet?

Types van gebruik: Heeft het schoolfeedbackrapport tot concrete actiepunten of beslissingen geleid? Bent u door het schoolfeedbackrapport anders gaan kijken naar uw school?

4) Resultaten

Effecten: Hoe zou u zelf de effecten van het gebruik dit schoolfeedbackrapport omschrijven? Ziet u ongewenste neveneffecten van het gebruik van dit schoolfeedbackrapport?

5) Ondersteuning

Genoten ondersteuning: Heeft u voor het interpreteren van de resultaten een beroep gedaan op anderen binnen de school? Heeft u een beroep gedaan op externen bij het interpreteren, diagnosticeren of gebruiken van het schoolfeedbackrapport?

3.4 Analyse

Interviews werden opgenomen en nadien getranscribeerd. Daarna werden ze onafhankelijk door twee onderzoekers gecodeerd door middel van de kwalitatieve analysetool ATLAS.ti. Codes werden toegekend volgens de *middle order approach*, wat toelaat om aanvankelijk ruime categorieën later te verfijnen (Dey, 1993). De codering gebeurde hoofdzakelijk op een deductieve wijze volgens de codes uit een codeboek, gebaseerd op het theoretische kader. Eerst werden frag-

menten geplaatst onder brede categorieën. Wanneer aan relevante passages geen voordefiniëerde codes toegewezen konden worden, werden ze onder een brede categorie geplaatst om later aan nieuwe codes toegewezen te worden, die op inductieve wijze uit de data gegenereerd werden (Strauss & Corbin, 2007).

Na de codering van de afzonderlijke interviews werden gegevens geanalyseerd volgens een *case ordered predictor-outcome meta-matrix* (Miles & Huberman, 1994). Bij deze analyse worden de respondenten opgedeeld volgens de onderzoekscondities waartoe ze behoren. Het doel van deze opzet is niet enkel om de cases afzonderlijk te beschrijven maar ook om een *cross-case* of variabele-georiënteerde analyse uit te voeren. Deze werkwijze gaat in de richting van een verklarende analyse van de resultaten. De hypothese daarbij is dan de INSET- en ONSET-conditie zullen leiden tot een hogere mate van feedbackgebruik dan de controleconditie, met meer schoolverbeteringseffecten als gevolg. Om de sterkte van de aanwezige kenmerken te bespreken, maken we gebruik van gradatiecodes (afwezig – zwak aanwezig – sterk aanwezig – geen informatie). Zo werden per variabele strikte criteria opgesteld om te bepalen in welke mate het kenmerk aanwezig was. Deze gradaties maken het mogelijk een indicatie te geven van de sterkte van de variabelen zonder gegevens verregaand te kwantificeren.

Om deze metamatrix (zie Figuur 2) te construeren werden volgende stappen ondernomen:

- Anonimiseren van de transcripten om blind te kunnen coderen
- Volledige codering van de transcripten volgens het vooropgestelde codeboek
- Samenvatting per case volgens de structuur van het codeboek
- Toekenning van gradatiecodes per respondent, aan iedere variabele
- Onderbrengen van cases in metamatrix, met gradatiecodes
- Cases terug identificeren en ordenen volgens experimentele conditie en vervolgens naar gradatiecodes

De interviews werden onafhankelijk gecodeerd door twee onderzoekers. Om de inter-

beoordelaarsbetrouwbaarheid na te gaan werden het codeboek en gradatieregels gezamenlijk opgesteld. Daarna werd een interview onafhankelijk door beiden gecodeerd en werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid als de verhouding tussen het aantal overeenkomsten en het totale aantal toegekende codes onderzocht en verhoogd tot 0,87 (Kurasaki, 2000; Miles & Huberman, 1994).

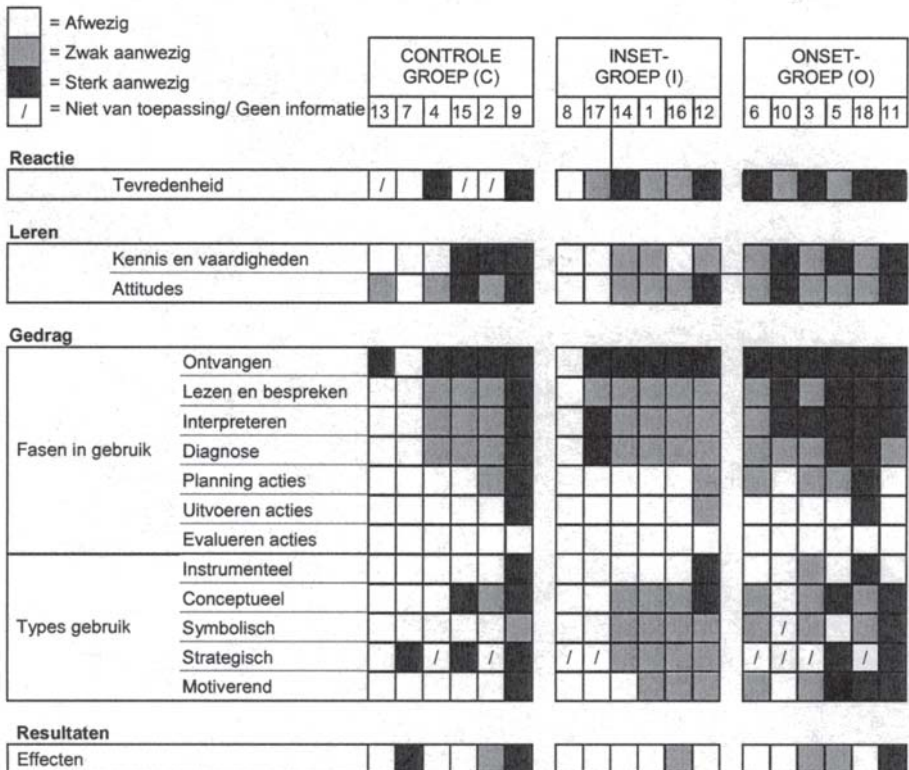
4 Resultaten

In de *case ordered predictor-outcome meta-matrix* (Figuur 2) worden de respondenten geordend per conditie en naar gradaties in feedbackgebruik. Hoe donkerder de celkleur, hoe sterker de betreffende variabele door de respondent werd gerapporteerd. In de volgende alinea's behandelen we iedere variabele, zowel in algemene zin als per conditie. Daarbij wordt telkens verwezen naar het aantal respondenten per conditie dat een bepaal-

de uitspraak deed (C = Controlegroep, I = INSET-groep, O = ONSET-groep).

4.1 Reactie

Om de tevredenheid na te gaan, werden de respondenten gevraagd om het totale pakket van de genoten ondersteuning te beoordelen, inclusief de INSET- of ONSET-ondersteuning en eventueel aanvullende interne en externe ondersteuning. Algemeen stellen we een toenemende tevredenheid van de genoten ondersteuning vast naarmate de intensiteit van de ondersteuning toeneemt. Zo blijkt de tevredenheid groter bij de ONSET-conditie dan bij de andere groepen. Enkele respondenten uit de controleconditie konden geen tevredenheidsuitspraken doen omdat er (quasi) geen ondersteuning op de school had plaatsgevonden (3C; / in Figuur 2). Om meer zicht te krijgen waarop de tevredenheidsuitspraken gebaseerd zijn, geven we een korte beschrijving van de genoten ondersteuning in de scholen.



Figuur 2. Impact van ondersteuning op schoolfeedbackgebruik: Resultaten in case-ordered predictor-outcome meta-matrix.

Gebruik interne ondersteuning

De bevraagde respondenten blijken niet allemaal een beroep te hebben gedaan op expertise van andere teamleden in hun school. Slechts twee schoolleiders uit de controlegroep geven aan enige vorm van interne ondersteuning te hebben ondervonden terwijl dit bij alle ONSET-respondenten wel het geval was. In bijna alle gevallen werd de ondersteuning voorzien door de zorgcoördinator (2C, 6O) of zorgleerkracht (1C, 1I), al dan niet aangevuld met leden van een kernteam (1I, 1O). In één geval werd de ondersteuning aangeboden door de beleidsondersteuner (1I).

Ik weet dat dit zijn nut heeft, maar je moet begrijpen dat wanneer je zo een rapportje krijgt, dat je nog andere dingen binnenkrijgt. Als schoolleiding moet je zien van: “Hoe zit dat hier in elkaar? Zo! Kort en bondig.” En als je dan verder dieper wilt gaan dan kan je het aan je zorgcoördinator geven of aan een assistent, beleidsondersteuner, en dat die dat dan meer in detail gaan uitspitten. (Respondent 18)

Verder blijkt dat indien er geen interne ondersteuning was, dat dit meestal door tijdsgebrek was (1C, 1I) of het wegens omstandigheden niet beschikbaar zijn van de zorgcoördinator (2C). Opvallend is dat leerkrachten niet vermeld werden als bron van ondersteuning.

Gebruik externe ondersteuning

Enkel voor de scholen uit de experimentele condities was per definitie externe ondersteuning aanwezig. Aanvullende vormen van externe ondersteuning werden over het algemeen niet gezocht. Slechts één respondent haalde aan een verkennend gesprek te hebben gevoerd met een pedagogisch begeleider (1I). Enkele redenen voor het beperkt aanspreken van pedagogische begeleiders werden aangegeven. Dezen zouden over onvoldoende expertise en middelen beschikken om scholen met dergelijke feedbackrapporten te begeleiden (1C, 1O) of zouden daarbij onvoldoende oog hebben voor de pedagogische eigenheid van de school (1C, 1O).

De respondenten uit de controlegroep die wel noemenswaardig gebruikgemaakt hebben van de rapporten blijken meestal wel bijkomende ondersteuning gezocht te hebben

(3C), bestaande uit een algemene studiedag over het onderzoeksproject, een informeel overleg binnen een samenwerkingsverband van methodescholen, of een overleg met de pedagogische begeleider en de schoolraad.

4.2 Leren

Respondenten werden gevraagd de kennis, vaardigheden en attitudes binnen de school te beschrijven. Er werd gekeken naar het gedeelte potentieel binnen de school eerder dan naar de individuele eigenschappen van de respondent. We kunnen niet eenduidig zeggen dat de ondersteuningsinitiatieven hebben geleid tot sterk verbeterde datageletterheidscompetenties in deze studie. Hoewel de ONSET-groep er het beste lijkt uit te komen, lijkt de INSET-groep niet te verschillen van de controlegroep in competenties nodig voor het gebruik van hun schoolfeedbackrapport.

Kennis en vaardigheden

De grootste tekorten doen zich voor op vlak van kennis en vaardigheden nodig om de feedbackdata te interpreteren (2C, 5I, 2O), zelfs met de aangeboden uitleg in het rapport. “De eerste keer dat ik er echt alleen mee op pad moest, was ik onzeker en was het zeker niet duidelijk”. (Respondent 6)

Andere tekorten in kennis en vaardigheden doen zich voor op het overbrengen van de informatie naar het schoolteam (1C, 1O) of in diagnosticeren en het plannen van acties (1C, 1I, 1O).

Maar dat is dus overal het probleem, bijvoorbeeld ook als je iets aankaart bij een CLB [Centrum voor Leerlingenbegeleiding]. Ze doen testen en ze stellen dat en dat vast. En hoe moeten we dan verder? Daar geraken we dikwijls niet verder. Daar stopt het dikwijls. (Respondent 7)

Verschillende verklaringen voor deze beperkte datacompetenties komen tijdens de interviews naar boven. Vooreerst geven respondenten aan dat de bestaande voorkennis vrij beperkt is en niet verder reikt dan eenvoudige statistieken bij klastoetsen (4I, 2O). Het ontbreken van deze voorkennis is verder ook te wijten aan de opleiding waarbij er onvoldoende aandacht is voor het leren gebruiken van data (1C, 1I).

Daar worden wij elke dag meer en meer

mee geconfronteerd. Maar dat vind ik persoonlijk ook een serieus mankement van de opleiding van onderwijzers en onderwijzeressen, dat de mensen daar niet mee vertrouwd zijn. Als je een aantal van die termen voorschotelt aan mijn collega's, die slaan achterover. (Respondent 16)

Scholen die geen moeilijkheden ondervinden hebben dat meestal te danken aan een uitgebreide voorkennis uit vooropleidingen of eerdere werkervaringen (2C, 3O). Een andere verklaring voor het ontbreken van deze data-geletterdheid in sommige scholen zijn de directiewissels waarbij de nodige kennis niet doorgegeven wordt aan de opvolger (1C, 1I).

Ten slotte is er op scholen een tijdsgebrek om data-geletterdheidscompetenties op te bouwen en om data te kunnen interpreteren. Op die manier blijven ervaringen uit en wordt geen verdere kennis over deze schoolfeedbackrapporten opgebouwd. Enkele schoolleiders geven aan dat ze waarschijnlijk wel in staat zijn het rapport correct te interpreteren indien ze daarvoor voldoende tijd kunnen en/of willen vrijmaken (2C, 1I, 1O). "Ik erken dat ik daar eigenlijk geen tijd in wil steken. Ik heb andere dingen die ook moeten gebeuren en dan vind ik dat dit te veel tijd vraagt in verhouding". (Respondent 18)

Houding ten aanzien van schoolfeedback

De positieve houding bij schoolleiders en zorgcoördinatoren is vooral te danken aan de groeiende interesse voor objectieve meetinstrumenten die de leerwinst in kaart brengen en een vergelijking met een referentiegroep mogelijk maken (4C, 2I, 5O). Volgens de respondenten zou die houding bij leerkrachten een stuk negatiever zijn (3C, 3I, 3O). Deze negatieve houding bij leerkrachten zou ondermeer toe te schrijven zijn aan de grote taaklast bij de dataverzameling (1I, 2O), een ongerustheid om negatief uit de resultaten te komen (1C, 2O), en het als bedreigend ervaren van externe evaluaties (1I). Leerkrachten zouden bovendien een voorkeur hebben feedback op leerlingenniveau (1C, 1I).

Elke onderwijzer of onderwijzeres heeft puntjes, heeft een puntenboek, een Excel-werkmap en noem maar op. Dat zijn allemaal individuele resultaten van de kinde-

ren. Het gaat over de kinderen zeggen zij, en de kinderen zijn belangrijk. Maar voor mij is de school belangrijk. Over de individuele kinderen heen kijken naar de prestaties van een school of van een groep binnen de school is niet evident voor ons. (Respondent 1)

Bepaalde respondenten relativeren het nut van de feedbackrapporten door te wijzen op de beperkingen. Daarbij verwijzen ze naar de beperkte bewijskracht van de feedback waarbij slechts één cohorte leerlingen gevolgd werd (1C, 1I, 1O) die bovendien soms door leerlingenmobiliteit behoorlijk onstabiel is (1I). Bovendien doet ook de inhoudelijke overlap met andere beschikbare gegevensbronnen (3I) de meerwaarde van deze schoolfeedbackrapporten in vraag stellen. Daarnaast onthullen de beweegredenen om deel te nemen aan het Schoolfeedbackproject iets over de houding van de respondenten. Enkelingen nemen bijvoorbeeld enkel deel aan dit onderzoek omdat ooit het engagement aangegaan is, al dan niet door een vorige directie (2C, 2I, 1O).

Ik vind het zelf jammer. Mijn voorganger is hiermee, om welke reden dan ook, mee gestart. Ik kan hem jammer genoeg niet meer vragen waarom. (...) Moest ik daar helemaal vanaf het begin mee gestart zijn, dat zou ik er zelf ook wel voor gekozen hebben om het samen met het team te dragen. Dan zou het er een stukje anders uitzien. (Respondent 8)

4.3 Gedrag

Uit Figuur 2 blijkt dat de sterkte van data-competenties positief samenhangt met de sterkte van gebruik. Indien we op zoek gaan naar verschillen tussen de conditiegroepen in feedbackgebruik, dan uiten deze zich vooral in de intensiteit van het lezen en bespreken, interpreteren en diagnosticeren van de feedbackinformatie, ten verdisse van respectievelijk de ONSET-, INSET- en controlegroep. Wat opvalt, is dat de scholen die teamleden het verregaandst bij deze processen betrekken, allen uit de experimentele condities komen.

Fasen in schoolfeedbackgebruik

Het goed *ontvangen van de schoolfeedback* lijkt een vanzelfsprekendheid maar blijkt dat niet steeds te zijn. Zo moesten twee scholen

niet eens aan verdere plannen denken, omdat de feedback nooit uit de mailbox van de schoolleider is geraakt (1C, 1I). Bijgevolg kunnen de fasen van *lezen, interpreteren en diagnosticeren* enkel in de andere scholen in kaart worden gebracht. Slechts enkele schoolleiders kiezen ervoor alle leerkrachten actief te betrekken bij deze fasen (2O). In de andere gevallen worden leerkrachten enkel op de hoogte gebracht van de resultaten in een personeelsvergadering (3I, 4O), via individuele besprekingen (1C, 1O) en/of door rapporten vrijblijvend ter inzage aan te bieden (2C, 2I, 1O). In bepaalde gevallen worden resultaten eerst apart behandeld in een kernteam alvorens ze via een personeelsvergadering mee te delen (1I, 2O). Over het algemeen blijft de informatieverbreiding bij deze groep respondenten erg beperkt, zowel naar het aantal betrokkenen als naar de aard van de informatie toe. "Ik krijg het binnen, ik bekijk het, ik stel het voor aan de leerkrachten en ik stel het voor op de personeelsvergadering. Daar houdt het meestal ook op, veel verder gaat het niet". (Respondent 16)

Diegenen die ervoor kiezen de resultaten niet actief in het hele team te verspreiden hebben daar verschillende redenen voor. Sommigen hebben nog niets gedaan met de resultaten (2C, 1I) of verspreiden nooit dergelijke informatie (1C). Anderen zijn van mening dat de resultaten wegens leerkrachtenwissels (1C) of leerlingenmobiliteit geen valide beeld geven (1I) of voelen zich te onzeker over de interpretatie en gebruiksmogelijkheden (2C, 1I).

Eerlijk gezegd is dit voor mij heel moeilijk om dat juist in te schatten. Dat vertel ik ook niet aan mijn leerkrachten omdat die dan misschien denken dat ik foute informatie geef terwijl dat ik denk dat het heel belangrijk is, maar ik kan het op dit moment niet juist inschatten. (Respondent 16)

De resultaten illustreren dat slechts een minderheid van schoolleiders toekomt aan het *plannen van acties* (2C, 1I, 4O). Uit iedere conditie blijkt slechts één school overgegaan te zijn tot *het implementeren van acties*. Niet verwonderlijk is dat geen enkele school reeds toegekomen is aan het *evalueren* van de uitgevoerde acties.

Soorten schoolfeedbackgebruik

Het voorafgaande negatieve beeld vereist nuancering. De feedbackgegevens kunnen namelijk een invloed hebben op de schoolwerking zonder meteen uit te monden in concrete acties. Dat blijkt ook uit de resultaten, aangezien er meer sprake is van een conceptueel, symbolisch en strategisch gebruik dan van een instrumenteel gebruik. Zo rapporteert twee derde van de respondenten *conceptueel gebruik* (3C, 4I, 5O). Enkele waardevolle illustraties zijn het nauwgezet gaan kijken naar resultaten (1C), het waakzamer zijn bij mindere resultaten (1C), het oordeel aanpassen over individuele leerkrachten n.a.v. goede resultaten (1C), het leren denken in leerevoluties in plaats van in aparte leerjaren (1C, 1I, 2O), het verruimen van de blik door de vergelijking met een referentiegroep (1I, 1O) en het genuanceerder kijken door gecorrigeerde scores (2I, 1O).

Sommige scholen zijn overgegaan tot acties en rapporteren *instrumenteel gebruik* (1C, 1I, 1O) zoals de beslissing om te werken aan de schrijfmotoriek van de kinderen, om niveaulezen en leesmoeders in te voeren en om de aanpak van begrijpend lezen te veranderen.

Daarnaast blijkt dat schoolleiders de resultaten gebruiken uit *strategische doeleinden* voor de onderwijsinspectie (3C, 4I, 2O). Soms gebeurt dit op een manier waarbij eerder het accent ligt op verantwoording dan op schoolverbetering (3I).

De inspectie is verzet op het outputdossier en ik heb een heel kaftje met allerlei gegevens in en dat is daar een onderdeel van. Op een bepaald moment kregen die mannen dat onder ogen. (...) Die vragen altijd om al het materiaal te geven dat je hebt en die kaft was daar ook bij. (...) In die kaft zitten allerlei gegevens die ik heb over de kinderen en dat is voor hen een stokpaardje en dat past daar perfect in. Daar heb ik goed mee gescoord ondanks het feit dat ik het niet begreep. (Respondent 16)

Nagenoeg alle scholen die nog geen onderwijsinspectie over de vloer kregen (1 in Figuur 2) geven aan dat ze de resultaten zouden voorleggen tijdens een doorlichting (2C, 2I, 2O). In een enkele school werden de rappor-

ten gebruikt als vorm van publiciteit om leerlingen aan te trekken (1O). Niet iedere schoolleider staat daar echter voor open (2C).

Misschien zijn er scholen die dat wel zouden willen gebruiken moesten ze allemaal zo heel hoog boven de curve uitsteken maar ik vind dat niet direct een goede manier om ouders of buitenstaanders om de oren te slaan met die grafieken en met dat cijfermateriaal. (Respondent 2)

Heel wat schoolleiders gebruiken schoolfeedbackrapporten op een *symbolische* manier. Bestaande argumenten worden dan bijvoorbeeld kracht bijgezet door de resultaten (1C, 4I, 4O). Zo trachtte een schoolleider zijn teamleden ervan te overtuigen dat het niet is omdat kinderen anderstalig zijn, dat ze geen hoge scores kunnen behalen (1I). Één specifiek voorbeeld gaat niet over het overtuigen van leerkrachten maar wel van ouders. De school is ervan overtuigd dat leerlingen duidelijk leerwinst maken en daarom gestimuleerd moeten worden om volgens capaciteiten een studierichting te kiezen in het secundair onderwijs (1O). Nog een andere schoolleider haalt aan dat deze resultaten enkel gebruikt zijn omdat ze aansloten bij eerdere bevindingen van de school (1O). Daarnaast kan symbolisch gebruik ook inhouden dat resultaten doelbewust niet in team besproken worden omdat dit op dit moment niet constructief zou zijn voor de schoolwerking (1C).

Respondenten uit de twee experimentele groepen blijken de resultaten meer op een symbolische manier te gebruiken. Dat geldt ook voor het *motiverend gebruik* van de schoolfeedback. Leerkrachten krijgen bijvoorbeeld een schouderklopje en bevestiging van het goede werk (1C, 3I, 4O) en/of net een signaal om verder iets te doen met de mindere resultaten (1I, 2O).

Wij hadden altijd wel het idee van als we kijken naar de 'grondstoffen' die we binnenkrijgen en de kwaliteit van 'de grondstoffen', en zien wat we afwerken, dan moeten we zeggen: "Kijk we hebben toch wel goed werk geleverd". Maar dat was altijd op basis van een gevoel. En nu eindelijk hebben we die houvast, doordat het wordt bevestigd door onderzoek. (Respondent 11)

De feedback blijkt ook zelfvertrouwen te kunnen geven aan schoolteamleden, door te bevestigen dat de school het goed doet (1C, 1O). In sommige scholen waar ook mindere resultaten werden geboekt, werden enkel de positieve resultaten benadrukt, precies om te werken aan een positieve houding van het team ten aanzien van schoolfeedback (1I) of uit schrik om leerkrachten onterecht met de vinger te wijzen (1I).

4.4 Resultaten

De uiteindelijke bedoeling van ondersteuning bij feedbackgebruik is bij te dragen tot schoolverbeteringseffecten. Een half jaar na het ontvangen van het feedbackrapport blijken enkele scholen reeds waardevolle effecten te rapporteren (2C, 1I, 2O). Er kan echter geen duidelijk verband aangetoond worden tussen de bereikte effecten en de drie onderzoekscondities.

Wanneer we deze effecten nader bekijken zien we dat er mede dankzij het gebruik van dit rapport een grotere alertheid is gegroeid bij leerkrachten voor het uitvallen van leerlingen (1C), leerkrachten een duidelijker beeld hebben gekregen van de evolutie van de leerlingen (1C), er meer vertrouwen is in de werking van de school (1C, 2O) en een kritischere houding kwam tegenover de eigen schoolprestaties (1I). Twee scholen voelen zich dankzij de positieve resultaten heropgevoerd in de buurt (2O).

Maar een naam of een faam die een school heeft in een buurt veranderen is heel moeilijk. En met contacten buiten, met ouders, komt dat nu nog geregeld ter sprake van: "Kijk, is dat wel een goede school? Zijn jullie wel goed bezig? Zou ik mijn kinderen niet beter naar een andere school doen?" En leerkrachten twijfelden vroeger dan voor een stuk aan hun eigen kunnen. Nu zijn ze daar ook veel directer in en gaan ze in contact met ouders ook veel meer durven zeggen van: "Nee, wij zijn goed bezig, wij hebben onze resultaten". (Respondent 11)

Daarnaast doen zich echter ook ongewenste of onvoorziene effecten voor. In één school leidde het invoeren van het schoolfeedbacksysteem tot *teaching to the test* (1C), ook al ging dat tegen de visie van de schoolleider in.

Maar wie bedriegen ze daar uiteindelijk mee? Zichzelf toch! Je gaat toch als leerkracht toch niet naar die toetsen werken of je gaat ze toch geen gelijkaardige test geven zodat ze volgende week goed zouden scoren? Dan vallen die gewoon uit als ze in het middelbaar onderwijs komen. Dan ben je als school toch ook niet meer geloofwaardig met de resultaten die je naar voor brengt? (Respondent 7)

In een andere school leverde het toetsen van de leerlingen een gevoel van teleurstelling en demotivatie op omdat de resultaten minder goed bleken dan verwacht (10).

5 Discussie en conclusie

5.1 Schoolfeedbackgebruik en ondersteuning

Vooreerst wijzen de onderzoeksresultaten op een grote variatie in de manier waarop scholen vormgeven aan schoolfeedbackgebruik. Ook de effecten van dit gebruik zijn zeer divers. In de volgende alinea's concluderen we dat in het verklaren van de verschillen tussen scholen de theoretische verwachtingen in grote lijnen bevestigd werden. Daarbij werden twee variabelen nader bekeken.

Een eerste variabele betrof de *datageletterheidscompetenties* om met het onderzochte schoolfeedbackrapport aan de slag te gaan. Over het algemeen heeft de meerderheid van de respondenten nog moeite met de interpretatie van de data. Als het in deze stap misgaat, is een verder succesvol gebruik niet gegarandeerd (Earl & Fullan, 2003). Zo stelt Bandura (1977) dat het geloof in eigen kennis en vaardigheden belangrijk is om tot actie over te gaan. Ook voor de volgende fasen in gebruik blijken beperkte competenties vooralsnog een rem zijn.

Competenties bestaan naast kennis en vaardigheden ook uit attitudes. Daarvoor werd gepeild naar de houding van de respondenten ten opzichte van schoolfeedbackgebruik, wat ook geen overwegend positief verhaal opleverde. De eerdere bevinding dat schoolleiders een positievere houding hebben dan leerkrachten werd door deze studie bevestigd (Vanhoof, Van Petegem, & De Maeyer, 2009; Zupanc et al., 2009). Leer-

krachten hebben blijkbaar minder de kans om de meerwaarde en functionaliteit van schoolfeedbackgebruik te ervaren maar worden wel geconfronteerd met de lasten van de dataverzameling (Ingram, Louis, & Schroeder, 2004; Verhaeghe et al., 2010). Ze zijn minder vertrouwd met het gebruik van gegevens op schoolniveau en vinden dat de resultaten op groepsniveau te veraf staan van hun activiteiten op klasniveau (Schildkamp & Kuiper, 2010; Zupanc et al., 2009). Bovendien komt daar nog eens het bedreigende karakter van externe evaluaties bovenop, wat angst inboezemt voor individuele evaluaties (Ingram et al., 2004), ook in het geval wanneer het schoolfeedbackgebruik in het teken van zelfevaluatie eerder gericht is op de schoolwerking dan op aparte individuen (Kyriakides & Campbell, 2004).

De tweede onderzochte variabele betrof ondersteuning bij schoolfeedbackgebruik. Ondersteuning werd in deze studie geoperationaliseerd in een INSET- en ONSET-conditie (Gardner, 1995). Door middel van gecontroleerde experimentele ondersteuningsinterventies bleek het mogelijk om differentiatie effecten in de verschillende condities te onderzoeken. Ook al was de opzet beperkt door zijn eenmalige interventie, kleinschaligheid en verkennende resultaten, toch bood dit gecontroleerde design enkele waardevolle inzichten. Aan de hand van Kirkpatrick's evaluatiemodel voor trainingsinitiatieven (Kirkpatrick, 1998) werden interventie-effecten op vier niveaus beschreven.

Op het *reactieniveau* kunnen we zeggen dat de tevredenheid over de genoten ondersteuning groter was indien meer ondersteuning er genoten werd. De respondenten uit de controle- en INSET-groep gaven aan niet actief naar interne en externe ondersteuning gezocht te hebben. ONSET-deelnemers deden vaker beroep op schoolteamleden, waarschijnlijk doordat de zorgcoördinator ook betrokken was geweest in de ONSET-interventie. Deze respondenten drukten dan ook de grootste mate van tevredenheid uit. Deze resultaten indiceren dat de respondenten eerder een aanbodgerichte houding voor ondersteuning aannemen aangezien spontaan zeer beperkt actief beroep gedaan wordt op schoolteamleden of externe ondersteunings-

diensten. Verder is het opvallend dat leerkrachten zelden gezien worden als ondersteuningsbron. Verschillende verklaringen kwamen uit de resultaten naar voor. Zo hebben leerkrachten minder de mogelijkheid om zich van hun drukke taakschema los te maken (Huffman & Kalnin, 2003; Ingram et al., 2004) en houden ze er een minder positieve houding ten opzichte van schoolfeedbackgebruik op na (Ingram et al., 2004; Zupanc et al., 2009). Zorgcoördinatoren daarentegen worden wel aangesproken omdat zij vaak over de nodige datageletterheidscompetenties beschikken door hun ervaring in het lezen en interpreteren van data uit testen en leerlingvolgsystemen. Bovendien valt schoolfeedbackgebruik te plaatsen onder hun taak van zorgcoördinatie op school.

Bij het *lerniveau* werd de invloed bekeken van ondersteuning op de nodige data-competenties om met het rapport om te gaan. De ONSET-groep kwam er als beste uit, gevolgd door de controlegroep. Op basis van deze bevindingen besluiten dat beide ondersteuningscondities eenduidig een positief effect gehad hebben op het schoolfeedbackgebruik is dus voorbarig. Daarom is het nodig om ook naar het volgende niveau te kijken, waarbij de *transfer* van de geleerde inzichten uit de ondersteuning op de organisatie wordt bekeken. We zien voor de experimentele groepen een zichtbaar voordeel voor de lees-, interpretatie- en diagnosefase. Slechts enkelen gaan over tot acties, waarbij geen duidelijk verschil tussen de condities gemaakt kan worden. Dit houdt in dat slechts beperkt instrumenteel gebruik waargenomen wordt. We nemen echter wel een verscheidenheid in conceptueel, symbolisch, strategisch en motiverend gebruik waar. Net zoals een verandering in denken kan leiden tot een verandering in handelen gaat een conceptueel gebruik een instrumenteel gebruik vooraf (Schildkamp & Teddlie, 2008; Vanhoof, Verhaeghe, Verhaeghe, Valcke, & Van Petegem, in druk). Deze resultaten zijn in die zin hoopgevend aangezien zo schoolfeedbackgebruik misschien geleidelijk aan ingang vindt in Vlaamse scholen. Echter, om dit gebruik op een hoger niveau te tillen en te integreren in bestaande kwaliteitszorg zijn bijkomende ondersteuning en middelen nodig.

Gegeven de beperkte gebruikresultaten en de eerder beperkte tijd tussen de geboden ondersteuning en de dataverzameling, is slechts beperkt sprake van *schoolverbeteringseffecten*. Dit houdt bijgevolg in dat geen verschillen tussen condities gevonden kunnen worden.

5.2 Praktijkimplicaties

Uit deze onderzoeksresultaten volgt dat bij het opzetten van ondersteuningsinitiatieven bij schoolfeedbackgebruik, vooraf best een grondige behoefteanalyse gebeurt om zicht te krijgen op de ondersteuningsnoden van schoolleiders en hun teamleden. Vermits de ONSET-conditie over de gehele lijn er als beste uitkomt in dit onderzoek, kan dit implicaties hebben voor de opzet van ondersteuning. Door ondersteuning aan te bieden op de eigen school, aan de hand van de eigen data, met het eigen team wordt blijkbaar het best op deze ondersteuningsbehoeften ingespeeld. Dat geeft aan dat een persoonlijke ondersteuning op maat verkozen wordt boven een veralgemeende aanpak in studiedagen. Aanluitend bij deze werkwijze kan verwezen worden beschikbare literatuur rond het opzetten van *collaborative data teams* (Huffman & Kalnin, 2003; Lachat & Smith, 2005; Wayman et al., 2007). Voor de ondersteuners houdt dat ondermeer in dat ze duidelijk zicht moeten hebben op de schoolsituatie en in staat moeten zijn hun ondersteuning op maat af te stellen. Aanvullend dient benadrukt te worden dat ondersteuning niet mag ophouden bij de interpretatie van de gegevens. Scholen zouden minstens een aanzet moeten krijgen om met de gegevens aan de slag te gaan.

Verder dient men bij het opzetten van schoolfeedbacksystemen in acht te nemen dat ondersteuning niet zomaar de sleutel tot succesvol gebruik is. Schoolleiders percipiëren namelijk niet enkel een gebrek aan datageletterheidscompetenties, maar eveneens een gebrek aan tijd. Schoolfeedbackgebruik wordt daardoor niet geïntegreerd in een systematisch reflecteren over de schoolwerking. Extra middelen voor zowel beleidsmakers als leerkrachten om tijd voor deze taak vrij te maken kunnen als een voorwaarde gezien worden. Eveneens zou meer aan-

dacht in de opleidingen voor leerkrachten en schoolleiders voor deze kwestie een bevorderende factor kunnen zijn.

5.3 Wetenschappelijke relevantie en implicaties voor vervolgonderzoek

Vooreerst heeft deze opzet aangetoond dat Kirkpatrick's model bruikbaar is voor verdere toepassing in onderzoek over ondersteuning bij datagebruik. Verder leverde deze studie een waardevolle poging om binnen deze context een gecontroleerde veldstudie op te zetten, wat nieuw is voor dit onderzoeksdomein. Voor vervolgonderzoek kan aanbevolen worden om deze onderzoekslijn verder uit te bouwen door quasi-experimenteel onderzoek op te zetten in educatieve contexten waar schoolfeedbackgebruik reeds verder uitgebouwd is. Verder onderzoek kan zich daarbij richten op de invloed van gebruikerskenmerken op schoolfeedbackgebruik. In aanvulling op deze studie kunnen kwantitatieve gegevensverzamelingen daartoe aangewend worden (bijv. Vanhoof et al., in druk). Daarnaast bevelen we aan om de effecten van langetermijnondersteuning na te gaan. Longitudinaal onderzoek kan helpen verklaren of de gevonden verschillen tussen condities deels te wijten zijn aan de genoten ondersteuning of enkel aan verschillen tussen gebruikers. Dit neemt niet weg dat studies rond eenmalige ondersteuningsinitiatieven de nodige aandacht verdienen, zowel omdat ze een realiteit zijn in educatieve settings alsook omdat bijvoorbeeld deze onderzoeksresultaten waardevolle invloeden rapporteren. Daarbij is er best aandacht voor zowel korte- als langetermijneffecten, alsook voor effectgerichte en procesgerichte resultaten (Schildkamp & Teddlie, 2008; Schildkamp et al., 2009).

Noten

- 1 Zie www.schoolfeedback.be. De longitudinale multiniveaumodellen werden ontwikkeld door Jean Pierre Verhaeghe (UGent en K.U. Leuven) en Heidi Knipprath (K.U. Leuven) en de rapporten werden gegenereerd met software ontwikkeld door Griet Mertens (K.U. Leuven).
- 2 Zie www.steunpuntloopbanen.be.

- 3 Dit onderzoek werd mogelijk door de steun van het agentschap voor Innovatie door Wetenschap en Technologie in Vlaanderen (IWT), projectnummer SBO 50194.

Literatuur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bosker, R. J., Branderhorst, E. M., & Visscher, A. J. (2007). Improving the utilisation of management information systems in secondary schools. *School effectiveness and school improvement*, 18, 451-467.
- Coe, R. (2002). Evidence on the role and impact of performance feedback in schools. In A. J. Visscher & R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 3-26). Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Dey, I. (1993) *Qualitative Data Analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Earl, L., & Fullan, M. (2003). Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education*, 33, 383-394.
- Fitz-Gibbon, C. T., & Tymms, P. (2002). Technical and ethical issues in indicator systems: Doing things right and doing wrong things. *Education Policy Analysis Archives*, 10(6), 68-83.
- Gardner, R. (1995). Onservice teacher education. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 628-632). London: Pergamon Press.
- Goncz, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1(1), 27-44.
- Herman, J., & Gribbons, B. (2001). *Lessons learned in using data to support school inquiry and continuous improvement: Final report to the Stuart Foundation*. Los Angeles: University of Carolina, Center for the Study of Evaluation.
- Huffman, D., & Kalnin, J. (2003). Collaborative inquiry to make data-based decisions in schools. *Teaching and Teacher Education*, 19, 569-580.
- Ingram, D., Louis, K. S., & Schroeder, R. G. (2004). Accountability policies and teacher decision making: Barriers to the use of data to

- improve practice. *Teachers College Record*, 106, 1258-1287.
- Kerr, K. A., Marsh, J. A., Ikemoio, G. S., Darilek, H., & Barney, H. (2006). Strategies to promote data use for instructional improvement: Actions, outcomes, and lessons from three urban districts. *American Journal of Education*, 112, 496-520.
- Kirkpatrick, D. L. (Ed.). (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kurasaki, K. S. (2000). Intercoder reliability for validating conclusions drawn from open-ended interview data. *Field Methods*, 12, 179-194.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- Lachat, M. A., & Smith, S. (2005). Practices that support data use in urban high schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10, 333-349.
- Learning Point Associates. (2004). *Guide to using data in school improvement efforts: A compilation of knowledge from data retreats and data use at learning point associates*. Opgehaald op 23 oktober 2007, van <http://www.learningpt.org/pdfs/datause/guidebook.pdf>.
- Leithwood, K., & Aitken, R. (1995). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2002). *Qualitative communication research methods* (2nd ed.). London: Sage.
- Maes, F., Van Petegem P., & Van Damme, J. (2005, mei). *Schoolloopbanen in het basisonderwijs (SiBO): Doelstellingen en onderzoeksoepzet*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Gent, België.
- Mathison, S. (1992). An evaluation model for inservice teacher education. *Evaluation and Program Planning*, 15, 255-261.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murnane, R. J., Sharkey, N. S., & Boudett, K. P. (2005). Using student-assessment results to improve instruction: Lessons from a workshop. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10, 269-280.
- Nevo, D. (2002). Dialogue evaluation: Combining internal and external evaluation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp 3-16). Oxford, Verenigd Koninkrijk: Elsevier Science.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saunders, L., & Rudd, P. (1999, september). *Schools' use of 'value added' data: A science in the service of an art?* Paper gepresenteerd op de British Educational Research Association Conference, Brighton, Verenigd Koninkrijk.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 482-496.
- Schildkamp, K., & Teddlie, C. (2008). School performance feedback systems in the USA and in The Netherlands: A comparison. *Educational Research and Evaluation*, 14, 255-282.
- Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 69-88.
- Strauss, A.C., & Corbin, J.M. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3d edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tymms, P. (1995). Influencing educational practice through performance indicators. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 123-145.
- Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2004). Feedback over schoolprestatie-indicatoren als strategisch instrument voor schoolontwikkeling. *Pedagogische Studiën*, 81, 338-353.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., & De Maeyer, S. (2009). Attitude towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 21-28.
- Vanhoof, J., Verhaeghe, G., Verhaeghe, J. P., Valcke, M., & Van Petegem, P. (in druk). The influence of competences and support on school performance feedback use. *Educational Studies*.
- 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., & Van Damme, J. (2006). School performance feedback in Vlaanderen, een schets op basis van een projectvoorstel. *Informatie Vernieuwing Onderwijs (IVO)*, 27(103), 19-27.
- 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, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Visscher, A. J., & Coe, R. (Eds.). (2002). *School improvement through performance feedback*. Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Visscher, A. J., & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: Conceptualisation, analysis, and reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, 321-349.
- Wayman, J. C., Midgley, S., & Stringfield, S. (2007). Leadership for data-based decision making: Collaborative educator teams. In A.B. Danzig, K.M. Borman, B.A. Jones & W.F. Wright (Eds.), *Learner-centered leadership: Research, policy and practice* (pp. 189-205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiss, C. H. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19(1), 21-33.
- Webber, S., & Johnston, B. (2000). Conceptions of information literacy: New perspectives and implications. *Journal of Information Science*, 26, 381-397.
- Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective. *Educational Research*, 49, 185-206.
- Young, V. M. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education*, 112, 521-547.
- Zupanc, D., Urank, M., & Bren, M. (2009). Variability analysis for effectiveness and improvement in classrooms and schools in upper secondary education in Slovenia: Assessment of/for Learning Analytic Tool. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 89-122.

Auteurs

Goedele Verhaeghe is doctoranda aan de vakgroep Onderwijskunde aan de Universiteit Gent, waar **Martin Valcke** vakgroepvoorzitter is. **Jan Vanhoof** en **Peter van Petegem** zijn respectievelijk als docent en gewoon hoogleraar verbonden aan het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen.

Correspondentieadres: Goedele Verhaeghe, Universiteit Gent – Vakgroep Onderwijskunde, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent. E-mail: Goedele.Verhaeghe@UGent.be.

Abstract

Effects of support by school-performance feedback use

School development by systematic data use requires schools to be provided with information-rich environments. However, providing school performance feedback does not guarantee a successful use. Limited data literacy competences of the users are one of the main stumbling blocks. Support initiatives were developed and evaluated to overcome this shortcoming. In a randomized field study, the effects of two experimental conditions related to inservice and onservice education and training (INSET and ONSET) are compared with a control group. This study examines the relationship between data-literacy competences, support provisions for data interpretation, actual usage of the feedback, and school improvements effects. The research was based on in-depth interviews involving 18 primary school principals. The results of a case ordered predictor-outcome meta-matrix do not only reveal difficulties in handling the information but also incongruences in attitude towards feedback use between school principals and teachers. The ONSET-condition led to the most optimal results promoting a tailored support approach.