

Master Special Educational Needs (M SEN)

Begeleider Zorg voor leren (CDD/Intersectoraal)

Een zelfstandige leerling door feedback en reflectie?

Diana Hommes

Studentnr. 2174200

Begeleid door: Wilma Klabbers

Mei 2012

Inhoudsopgave	bladzijde
Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 : Aanleiding en probleemstelling	5
1.1 De context	5
1.2 Doel van het onderzoek	6
1.3 Onderzoeksvraag	6
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Reflectie	7
2.3 Feedback	15
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	21
3.1 Inleiding	21
3.2 Onderzoeksmethode	21
3.3 Onderzoeksgroep en betrokkenen	23
3.4 Data verzamelen	23
3.5 Verantwoording van validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie	25
3.6 Ethische aspecten	26
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	27
4.1 Inleiding	27
4.2 Resultaten interviews met leerlingen	27
4.3 Vragenlijst docenten	28
4.4 Observatie	30
4.5 Informatieoverdracht	30

4.6	Samenvatting	30
Hoofdstuk 5:	Beantwoording van de onderzoeksvraag	32
5.1	Inleiding	32
5.2	Antwoorden en conclusie op de deelvragen	33
5.3	Antwoord en conclusie op de onderzoeksvraag	34
Hoofdstuk 6:	Conclusies en aanbevelingen	36
6.1	Inleiding	36
6.2	Conclusies	36
6.3	Aanbevelingen voor de praktijk	36
6.4	Aanbevelingen voor een vervolgonderzoek	37
Hoofdstuk 7:	Evaluatie van het onderzoek	38
7.1	Inleiding	38
7.2	Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend?	38
7.3	Wat heb ik als onderzoeker ervan geleerd?	38
7.4	Aanbevelingen voor andere onderzoekers	39
	Bronnenlijst	41
Bijlage 1	Interview + leidraad	45
Bijlage 2	Uitwerking interview	46
Bijlage 3	Data analyse aan de hand van categorieën	48
Bijlage 4	Vragenlijst	49
Bijlage 5	Observatie	53
Bijlage 6	Observatie formulier	55
Bijlage 7	Pocket feedback	56

Samenvatting

In de school waar ik werkzaam ben, gaan we op het leerplein zorg en welzijn uit van leerlingen die zelfstandig kunnen werken. Een leerling die zijn eigen leerproces kan sturen en zijn taken enthousiast in samenwerking met zijn medeleerlingen uitvoert. Een utopie?

Is dat geen utopie, volgens Jossberger (2011) niet, als leraren maar loslaten in plaats van controleren en de leerling voorzien van de juiste vorm van feedback. Dit paste precies in mijn straatje. De keuze voor mijn onderzoek kreeg vaste vorm.

De keuze voor de onderzoeksvraag werd, op welke wijze docenten zorg en welzijn door het geven van mondelinge feedback tijdens lessituaties, leerlingen beter laten reflecteren op hun leerproces.

Om vast te stellen waar wij als school staan op het gebied van feedback geven, is er begonnen met het bevragen van leerlingen. Als volgende stap is er een vragenlijst afgenomen bij de docenten om hun ideeën over feedback te peilen. Daarna is vastgesteld in hoeverre deze gedachten over feedback in de praktijk zichtbaar zijn, door het uitvoeren van observaties. Hieruit zijn in samenspraak met de desbetreffende collega's en critical friends conclusies getrokken over waar wij ons bevinden op het gebied van feedback. Uit deze conclusies blijkt dat er nog veel winst valt te behalen op het gebied van feedback geven op proces- en zelfregulatie niveau. Er mogen vaker complimenten gegeven worden door de docenten. Meer interactie over het leerproces van de leerling met de leerling kan de zelfstandigheid en zelfregulatie verhogen.

Door het geven van informatie over feedback en het werken met het 'Pocket feedbackkaartje' (Jossberger, 2011)(zie bijlage 7) is de bedoeling dat er meer feedback gegeven gaat worden op zelfregulatie niveau. Hierdoor gaat de leerling meer reflecteren en dit komt het zelfstandig werken ten goede.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 De context

De afdeling zorg en welzijn breed van een vmbo school in het Oosten van het land heeft een leerplein met verschillende werkplekken. Op deze werkplekken worden werksituaties uit de werkelijkheid zoveel mogelijk nagebootst. Leerlingen werken iedere 3 à 4 weken op een andere werkplek aan verschillende opdrachten gebaseerd op de praktijk. Op het leerplein zijn twee docenten en een onderwijsassistent verantwoordelijk voor een groep. In het 3^e jaar zijn dat 48 leerlingen en 36 leerlingen in het 4^e jaar. Het zijn heterogene groepen met leerlingen van de basisberoepsgerichte leerweg(inclusief leerlingen met een leerwerktraject) en kaderberoepsgerichte leerweg. Een derde deel van deze leerlingen heeft een indicatie voor leerweg ondersteunend onderwijs. Van deze leerlingen volgen ongeveer 12 leerlingen onderwijs op de zorglocatie en komen alleen voor het praktijkvak zorg en welzijn breed samen met de reguliere vmbo leerlingen. Er wordt gewerkt met een methode gebaseerd op werkplekleren.

Als docent zorg en welzijn, coördinator van het leerplein en als LC docent ben ik verantwoordelijk voor het onderwijskundig vormgeven van het onderwijs in de sector zorg en welzijn breed. Ik merk dat tijdens de lessen zorg en welzijn leerlingen veel sturing van docenten nodig hebben en dat wij als docenten steeds harder gaan werken om leerlingen aan het werk te krijgen. Mijn hypothese is dat hoe harder wij werken hoe passiever de leerlingen worden. Mijn verlegenheidssituatie is: 'Hoe zorg ik ervoor dat de verantwoording voor het leren weer bij de leerling komt te liggen'.

In het kader van mijn Master SEN opleiding bij Fontys OSO doe ik een onderzoek met als doel leerlingen zelfstandiger te laten werken. Hierbij is specifiek gekeken naar het geven van feedback aan leerlingen door docenten op het leerplein zorg en welzijn. Hiermee is een aanzet gegeven naar het aannemen van een meer coachende houding door de docenten.

1.2 Doel van het onderzoek

In mijn beroepspraktijk gaat veel tijd op aan het motiveren van leerlingen en het nemen van ordemaatregelen. Er wordt gegrepen naar controlemiddelen om leerlingen aan het werk te houden maar dit zorgt niet voor meer zelfstandigheid

bij de leerlingen, in tegendeel zelfs. Ik denk dat het geven van effectieve feedback een zelfstandige en zelfregulerende leerling oplevert. Het doel van dit onderzoek is om uit te zoeken hoe op de afdeling zorg en welzijn feedback wordt gegeven en de kwaliteit van deze feedback te verbeteren.

In het proefschrift *Toward Self-Regulated Learning in Vocational Education Difficulties and Opportunities* betoogt Jossberger (2011) dat docenten in het beroepsonderwijs niet goed weten hoe zij leerlingen zelfregulerende vaardigheden kunnen aanleren. Ze grijpen naar vasthouden van controle in plaats van het geven van meer autonomie. Het gevolg hiervan is dat leerlingen afhankelijker worden van de docent in plaats van zelfstandiger. Ik vond dit erg herkenbaar. Uit dit onderzoek komt naar voren dat het geven van feedback op proces- en zelfregulatie-niveau de leerling meer inzicht geeft in het leerproces. Hierdoor worden de zelfregulerende vaardigheden van de leerling vergroot en dit is wat ik graag wil bereiken.

1.3 Onderzoeksvraag

Het doel in het onderzoek is: Ik wil weten op welke wijze docenten zorg en welzijn door het geven van mondelinge feedback tijdens lessituaties leerlingen beter laten reflecteren op hun leerproces?

Om op deze vraag een antwoord te kunnen formuleren wordt gebruik gemaakt van de volgende deelvragen:

- Op welke wijze geven docenten mondelinge feedback tijdens het zelfstandig werken?
- Waar is de feedback op gericht?
- Hoe ervaren leerlingen deze feedback?
- In hoeverre is er sprake van interactie tijdens het feedbackproces tussen docent en leerling?

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

Een van de algemene doelen die een vmbo leerling moet bereiken, zoals beschreven in de preambule die voorafgaat aan het examenprogramma, is leren te reflecteren op leer- en werkprocessen (Ministerie van OC&W, 2007). De vraag is in hoeverre voelen en zijn docenten capabel om dit ook succesvol te doen? In recent onderzoek van Jossberger (2011) wordt geconstateerd dat docenten nog onvoldoende zijn voorbereid op het aanleren van zelfsturende vaardigheden bij leerlingen. Zij toont aan dat zelfsturende vaardigheden worden verbeterd door het geven van feedback. Door het geven van feedback wordt volgens haar de leerling uitgedaagd om kritisch na te denken over zijn/haar eigen leerproces. In dit hoofdstuk worden de begrippen feedback en reflectie tegen het licht gehouden.

2.2 Reflectie

Met het reflecteren op het eigen functioneren wordt verwacht dat de leerling meer zicht krijgt op, en meer sturing kan geven aan zijn eigen leerproces (Fanchamps, 2003). Reflectie zou een positieve invloed hebben op leerprestatie en zelfsturing. Reflectie kan als volgt omschreven worden: 'bij reflectie gaat het om stil te staan bij wat je weet, wat je geleerd hebt, wat dat met je doet, welke waarde het voor je heeft en welke conclusie je daaruit voor de toekomst trekt' (Ogg, Verschuren en Vroonhoven, 2005). Reflectie een cognitief en affectief proces waarbij leerlingen een situatie, eigen gedrag, kennis of gevoelens analyseren(Van der Schaaf & Oosterbaan, 2009).

Stevens (2002) geeft aan dat leerlingen moeite hebben met het reguleren van hun affectieve leerproces. Leerlingen vinden het moeilijk het om gemotiveerd te blijven voor taken en om de eigen inzet te bewaken. Jossberger (2011) stelt dat het reflecteren op het eigen leerproces leidt tot een zelfregulerende leerling. Men kan spreken van een zelfregulerende leerling wanneer de leerling gemotiveerd en actief bezig is zijn eigen leerproces vorm te geven (Jossberger 2011). In een werkplekkenstructuur heeft een leerling deze vaardigheden nodig want 46 leerlingen die allen met verschillende taken bezig zijn, zijn nauwelijks door twee docenten te managen. Wanneer de leerling onafhankelijk van de docent zijn/haar

leertaken uitvoert kan de docent meer aandacht besteden aan bijvoorbeeld zorg leerlingen. Voor het vormgeven van dit eigen leerproces is het nodig dat de leerling autonomie ervaart. Bij het aanleren van zelfregulerende vaardigheden kan een conflict ontstaan tussen vasthouden van de controle door de docent en loslaten van de leerling. Dit kan tot gevolg hebben dat de leerling door de blijvende controle eerder afhankelijk van de docent blijft dan dat hij zelfsturend wordt (Jossberger, 2011).

2.2.1 Constructivisme en reflectie

Volgens Gankema (2008) wordt er tegenwoordig anders tegen onderwijs aangekeken, in plaats van het overdragen van kennis wordt school een plaats waar leerlingen gefaciliteerd worden te leren. Deze visie sluit aan bij het constructivisme waar men er vanuit gaat dat mensen leren door informatie niet rechtstreeks op te nemen maar zelf te construeren met behulp van aanwezige voorkennis, vaardigheden verwachtingen en behoeften (Fontys, 2004). Leren reflecteren is volgens de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO, 2011) hetzelfde als leren leren en sluit hiermee goed aan bij de constructivistische onderwijsvisie. Wanneer een leerling kritisch kan kijken naar zijn eigen werk en hier van kan leren voor een volgende keer, is dit leren leren. Gesteld kan worden dat reflecteren een voorwaarde is om te leren (SLO, 2011). Dit vereist wel een andere rol van de docent. In plaats van instructeur wordt de docent meer een coach bij leerprocessen. De docent ondersteunt de leerling bij het reflecteren (Gankema, 2008)

2.2.2 Rol van de docent

Reflecteren, het op afstand bekijken van je handelen, motieven en drijfveren is niet eenvoudig voor leerlingen (Letschert & Letschert-Grabbe, 2007). Het is nodig dat de leerling geen dwang voelt bij reflecteren en dat hij eigenaar is van zijn eigen reflectieproces. Stevens (2002) geeft als voorwaarde voor het leren, autonomie aan als bepalende factor. Invloedrijke docenten kunnen naast actief, initiërend en motiverend gedrag ook een beïnvloedend of overheersend gedrag laten zien. Dit kan een negatieve invloed hebben op de reflectie bij leerlingen (Bonouvrie, 2011). Leerlingen ervaren minder autonomie waardoor de kwaliteit van reflectie minder wordt (Bonouvrie, 2011). Door in gesprek te gaan over hoe het leerproces is verlopen is het voor een leerlingen gemakkelijker om tot

reflectie te komen (Luken, 2009). Het gesprek kan gevoerd worden volgens de Socratische methode.

2.2.3 De Socratische methode

Socrates (470 tot 399 v.C.) ging uit van de kracht en deskundigheid van de ander. Hij was bedreven in het stellen van vragen waardoor hij de ander hielp bij het vertellen en ontwikkelen van zijn mening. Deze manier van gespreksvoering heeft een aantal basisregels waaronder dat de mens deskundig is over zichzelf (Delfos, 2005). Door het bevragen worden aanwezige kennis en inzichten naar boven gehaald. Hierdoor is het stellen van vragen belangrijker dan het vertellen. Essentieel is het doorvragen. Het doel hiervan is, de ander ontdekkingen over zichzelf te laten doen (Delfos, 2005). Oplossingsgerichte gespreksvoering (Caufman & Van Dijk, 2009) hanteert ook deze manier van doorvragen en gaat uit van de kracht van de persoon. De term reflectieve dialoog (Hoek, 2010) houdt in dat de leerling bij deze vorm van gespreksvoering nadenkt over de aannamen die ten grondslag liggen aan wat hij/zij doet. Door met de leerling in gesprek te gaan over de uitgevoerde vaardigheden kan de docent nagaan of er sprake is van misconcepties en kunnen mentale modellen geoptimaliseerd worden.

2.2.4 Reflectie bij docent

Tot ongeveer 18 jaar kiezen jongeren impulsief, staan onder invloed van groepsdruk en hebben vooral oog voor korte termijn beloningen. Om de zelfregulatie te verhogen liggen mogelijkheden in het mogen maken van fouten, een aanspreekcultuur, goed luisteren naar elkaar en het bieden van ruimte en verantwoordelijkheid (Luken, 2009). Een leraar moet zich kunnen verplaatsen in de leerling en niet alleen het einddoel in de gaten houden. Stevens (2002) geeft al aan dat aandacht voor de relatie van belang is voor het leerproces van de leerling. Aandacht voor het (leer) proces van de leerling vergroot het zelfvertrouwen en vermindert de weerstand tegen leren.

Kegan (1994) spreekt over vijf bewustzijnsstaten, Luken (2008) hanteert de volgende benamingen hiervoor namelijk:

1. Impulsief
2. Instrumenteel
3. Interpersoonlijk
4. Zelfsturing
5. Transformerend

Docenten zouden zelf het vierde bewustzijnsniveau bereikt moeten hebben volgens hem. Op dit niveau zijn zij in staat om zich te verplaatsen in anderen en zijn zich bewust van het feit dat kennis subjectief is en normen en waarden niet absoluut zijn (Luken, 2009). Korthagen (Ogg, Verschuren, Vroonhoven, 2005) sluit hierop aan door te beweren dat wanneer een docent goed instaat is om te reflecteren hij hiermee leerlingen aansteekt.

Good teaching rests neither in accumulating a shelfful of knowledge nor in developing a repertoire of skills. In the end, good teaching lies in willingness to care for what happens in our students, ourselves and the space between us. (Daloz in Taylor, 2006: 215)

2.2.5 Voorwaarden voor het begeleiden van reflectieprocessen

Om het reflectieproces goed te begeleiden, gelden er een aantal voorwaarden waaraan docenten zouden moeten voldoen.

- Reflecteer op positieve ervaringen, hierdoor raken leerlingen enthousiast en komt de reflectie beter op gang (Van Lanschot Hubrecht et al., 2006);
- Bied een veilige omgeving, waarin het maken van fouten geoorloofd is (Luken, 2009);
- Geef geen advies of feedback bij het begeleiden van reflectieprocessen (Van Lanschot Hubrecht et al., 2006);
- Zorg voor structuur in de begeleiding (Van Lanschot Hubrecht et al., 2006);
- Zorg voor een actief luisterende houding, waaronder verstaan wordt het tonen van echte interesse, leerlingen laten uitspreken, opmerken van non-verbaalgedrag en doorvragen (Van Lanschot Hubrecht et al., 2006);

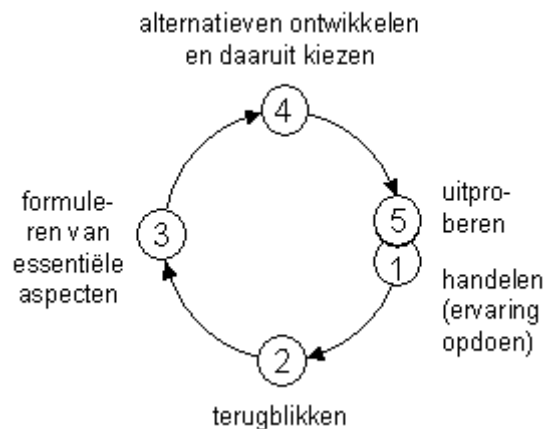
- Stel open vragen (Luken, 2009);
- Ruim tijd in voor reflectie, creëer vaste momenten (Ogg, et. al, 2005);
- Maak reflectie een onderdeel van de schoolcultuur met vaste rituelen. Het is belangrijk 'stil staan bij grote en kleine ervaringen van leerlingen en docenten '(SLO, 2011)
- Reflecteren kan alleen op echte belevenissen en maar op één tegelijk(Geerling, z.d)

Wanneer aan deze voorwaarden voldaan wordt zal een leerling makkelijker tot reflectie komen.

2.2.6 Reflecteren door de leerling

Een leerling kan leren reflecteren op zijn¹ eigen leerproces door voortdurend te werken en te leren van dat werk. Volgens Korthagen (Ogg, et. al, 2005) bestaat systematisch reflecteren uit vijf fases waarbij de laatste fase het startpunt is van een nieuwe cyclus. Een leercyclus bestaat volgens Korthagen uit: (1) Handelen, (2) Terugblikken, (3) Bewustwording, (4) Alternatieven ontwikkelen en (5) uitproberen.

Figuur 1: leercyclus volgens Korthagen



Tijdens de stappen 2, 3 en 4 wordt er geleerd. Leerlingen leren met behulp van het reflectiemodel van Korthagen hun eigen leerproces sturen en zelfsturende vaardigheden ontwikkelen (Hoek, 2010).

¹ Waar zijn staat kan ook haar gelezen worden

2.2.7 Kernreflectie

Leren gaat sneller als er een flow ontstaat. Een flow is volgens Korthagen een toestand waarin alle lagen van het zogenaamde ui-model met elkaar corresponderen. Het ui-model bestaat uit zes lagen nl.

- Omgeving: wat kom je tegen? Waar heb je mee te maken?
- Gedrag: wat doe je?
- Bekwaamheden: wat kun je?
- Overtuigingen: waar geloof je in?
- Identiteit: wie ben je in je werk?
- Betrokkenheid: waar doe je het allemaal voor?

Kernreflectie kan een leerling helpen in een flow te komen om te leren. De docent helpt hierbij door aandacht te geven aan de diepere lagen zoals identiteit en betrokkenheid. Reflectie is toekomstgericht in plaats van probleemgericht en benadrukt het denken over idealen, dromen, wensen en eventuele zelfgecreëerde belemmeringen (Ogg, et. al, 2005).

2.2.8 Manieren om te reflecteren

De manier waarop leerlingen op school wordt gevraagd te reflecteren is vaak verbaal. De reflectievragen worden gesteld door middel van taal en het antwoord wordt gevraagd in de vorm van taal. Voor vmbo-leerlingen is dit verbale karakter minder aantrekkelijk (Van Lanschot Hubrecht et al., 2006). Het gelijktijdig werken aan niet verbaal begrip en verbale communicatie over dat begrip is volgens Gankema (2008) een "noodlottig leerproces" voor alle dyslectici, veel hoogbegaafden en de meeste jongens. Wanneer bewust een meer beeldende vorm bij het stellen van vragen gebruikt wordt kan dit het reflectie proces van leerlingen verbeteren. Vmbo leerlingen zijn het liefst concreet bezig, passen graag kennis toe, of bedenken voorbeelden (Van der Neut, 2005). Van der Neut (2005) geeft aan dat reflectie gestimuleerd wordt door het gebruik van beelden. Een gesprek voeren over een gemaakte foto rapportage, een poster of mindmap kan dan bijdragen aan het verbeteren van het reflectie proces (Van Lanschot Hubrecht et al., 2006).

2.2.9 Het nut van reflectie

Luken (2011) stelt dat de doelen over reflecteren uit de preambule onrealistisch zijn. Uit hersenonderzoek is gebleken dat de hersenen van adolescenten hiervoor nog niet uitontwikkeld zijn. Leerlingen kunnen nog niet goed reflecteren omdat hun hersenen hier nog niet klaar voor zijn. Reflectiedwang kan leiden tot het gebruiken van verkeerde hersenhelften en remt eerder de ontwikkeling. Hierbij kan men stellen dat hierbij het gezegde 'jong geleerd is oud gedaan', niet op gaat'. Volgens Luken (2009) leidt nadenken tot slechtere keuzes. Reflecteren en analyseren is voor jongeren nog moeilijk maar het is wel nuttig om het op school deze vaardigheden aan te leren. Uit hersenonderzoek is gebleken dat de frontaalkwab in de puberteit extra gevoelig is voor het aanleren van deze vaardigheden (Nelis & van Sark, 2009). Een Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)-onderzoek, heeft geen samenhang laten zien tussen reflectie en het bevorderen van leermotivatie. Het bevorderen van leermotivatie is een belangrijk doel om de zelfstandigheid van leerlingen te bevorderen (Luken, 2009). Onderzoek van Bangert-Drowns e.a. (Sol en Stokking, 2009) laat echter zien dat feedback het leren kan bevorderen. Feedback waarbij het goede antwoord wordt gegeven en begeleiding wordt geboden heeft een positief effect. De leerling moet dan wel willen weten waarom iets goed of fout is. Als voorbereiding op het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) is leren reflecteren van belang (Geerligts, z.d.). Het dus zinvol om leerlingen te leren reflecteren op het moment dat de hersenen op "aan" staan.

2.2.10 Samenvatting

Zowel binnen het vmbo als binnen het mbo neemt de vaardigheid reflecteren door leerlingen een belangrijke plaats in. Voorafgaand is te lezen dat er vraagtekens gezet worden bij het feit of leerlingen in de puberleeftijd dit kunnen. Uit hersenonderzoek is aangetoond dat het aanleren van deze vaardigheid voordelen op de langere termijn op kan leveren. Het kunnen reflecteren zorgt ervoor dat leerlingen meer sturing aan hun eigen leerproces kunnen geven wat het leren leren bevordert. Hiervoor heeft een leerling autonomie nodig bij het uitvoeren van taken en moet geen dwang ervaren bij het reflecteren. Reflectie op positieve ervaringen heeft meer rendement dan op negatieve en moet toekomstgericht zijn. Alleen op echte belevenissen valt te reflecteren. Een leerling moet het gevoel hebben dat fouten maken mag. Vragen stellen en luitsteren zijn instrumenten om het reflecteren bij leerlingen te bevorderen. Een

docent dient zich als coach op te stellen en rekening te houden met het taalgebruik, indien nodig kan gereflecteerd worden met behulp van beeldmateriaal.

2.3 Feedback

Als definitie van feedback wordt hier gekozen voor: "Feedback is informatie die naar de leerling wordt gecommuniceerd met als doel zijn of haar denken of gedrag aan te passen, om uiteindelijk het leren te verbeteren" (Van de Sande, 2011 p.9). Feedback is een sterk instrument om het leren en reflecteren te bevorderen (Hattie, 2007). Feedback geeft de leerling inzicht over zijn voortgang ten opzichte van de beoogde doelen. Nelson en Schuhn (2009) en Shute (2008) geven tegelijkertijd aan dat nog onduidelijk is welke feedback het meeste bijdraagt aan het leerproces en zijn er veel tegenstrijdige bevindingen. Feedback kan ook negatieve effecten genereren, zoals het bevorderen van piekeren (Sol en Stokking, 2009).

2.3.1 Vormen van feedback

Hattie (2007) omschrijft feedback als informatie die gegeven wordt over een prestatie van een leerling. Dit sluit aan bij de voorwaarde voor reflectie dat het moet gaan over echte situaties. Volgens Hattie (2007) kan feedback op één lijn staan met het geven van instructie. Want wat als feedback aan de leerling begint kan overgaan in instructie. Feedback geeft volgens Hattie (2007) antwoord op drie belangrijke vragen namelijk: "Where am I going?, How am I Going? en Where to next?".

De feedbacktypen: focussen, feedforward en positief waarderen blijken uit onderzoek het reflecteren te bevorderen (Van der Sande, 2011). Focussen is een feedbacktype waarbij de docent door middel van (door)vragen een leerling helpt de situatie te verkennen en goed in beeld te krijgen. Bij feedforward helpt de docent de leerling verder te komen met behulp van eerder gegeven feedback. Bijvoorbeeld aan de hand van de vraag 'Where to next?'. Het feedback type positief waarderen houdt in dat de docent positief reageert op de inhoud, dus op de taak of op het leerproces van de leerling. Hier valt ook het geven van complimenten onder.

Shute (in Ros, e.a. 2009) sluit hierbij aan met twee vormen van feedback die volgens hem positieve effecten opleveren (Sol en Stokking, 2009) (Van de Sande, 2011). Shute (in Ros, e.a. 2009) onderscheidt hierbij:

- Verificatiefeedback: informatie geven over wat het goede antwoord is of hoe goed een taak is uitgevoerd.
- Uitleg of elaboratiefeedback: hierbij wordt toelichting gegeven waarom iets goed of fout doormiddel van extra uitleg of stapsgewijze begeleiding. Het geven van hints, geven van aanpaksuggesties, voordoen en het geven van aanvullende instructie.

Figuur 2: goede feedback



Focussen en feedforward bevorderden samen met **positief waarderen** de reflectie bij leerlingen.

Schema gebaseerd op Ros, e.a. (2009)

2.3.4 Vier feedback niveaus

Feedback kan betrekking hebben op vier niveaus: taakniveau, procesniveau, zelfregulatie niveau of het zelfniveau. Feedback op procesniveau en zelfregulatie niveau dragen het meeste bij aan reflectie. Deze feedback helpt leerlingen bij het eigen maken van taken en geeft inzicht in het eigen leerproces (Jossberger, 2011). Feedback op procesniveau kenmerkt zich doordat specifiek ingegaan wordt op processen die aan een taak ten grondslag liggen. Bij deze vorm van feedback geeft de docent feedback op de aanpak die leerlingen kiezen om een taak aan te pakken. Feedback op zelfregulatie niveau richt zich op de

wijze waarop de leerling zijn eigen leerproces stuurt. Feedback wordt geven op hoe de leerling zichzelf controleert, wanneer hulp wordt ingeroepen en hoe hij ervoor zorgt gemotiveerd te blijven. Feedback is volgens Hattie (2007) het meest effectief wanneer de feedback start op taakniveau en uitkomt op zelfregulatie niveau. Feedback op zelfniveau geeft alleen soms positief resultaat wanneer er een duidelijk link is met de uitgevoerde taak. Prijzen kan zelfs een negatief effect hebben wanneer het geen directe relatie met de taak heeft.

Figuur 3: betrekkingniveau feedback

Vier niveaus waarop feedback betrekking kan hebben

Taakniveau	Procesniveau	Zelfregulatie niveau	zelfniveau
Begrip van taak	Processen taak om taak te begrijpen en uit te voeren	Wijze waarop leerlingen eigen leerproces sturen	Eigenlijk geen echte feedback meestal positieve uitlatingen als 'goed gedaan' enz
Product Resultaat gedrag	Hoe pak je een taak aan	Zelfstandigheid Zelfsturing Hoe monitor je zelf als leerling	Relatie met taak evt. positief effect Zonder relatie met taak evt. negatief effect

Schema gebaseerd op (Ros, e.a. 2009)

2.3.4 Geven van effectieve feedback

Shute (2008) geeft aan dat feedback specifiek gegeven moet worden over het doel van de taak en niet te uitgebreid mag zijn. Als feedback los van een taak gegeven wordt, kan deze door leerlingen als nutteloos gezien worden en levert behalve voor het instant houden van een goede relatie weinig effect op (Voerman e.a. 2011). In de praktijk komt het voor dat feedback er bij inschiet. Vaak is er alleen gelegenheid om aan te geven wat goed en fout ging. Toch heeft ook deze beperkte feedback positief effect omdat het informatie geeft over het niveau van de leerling en daardoor kan de docent het onderwijs beter afstemmen op wat de leerling nodig heeft (Ros e.a. 2009). Het geven van feedback levert de docent informatie op over de leerling (De Vos, 2009). De kwaliteit van de interactie hangt volgens Sol en Stokking (2009) nauw samen met de kwaliteit

van de feedback . Het signaleren van specifieke problemen bij leerlingen, bedenken hoe een leerling het beste verder geholpen kan worden en dit zo formuleren dat de leerling dit goed begrijpt zijn dan van belang. Feedback betekent niet zelf aan het woord zijn maar de leerling zoveel mogelijk zelf aan het woord laten.

De docent kan het volgende bespreken (Sol en Stokking, 2009):

- Wat vindt de leerling van het bereikte resultaat?
- Wordt de feedback begrepen en geaccepteerd?
- Is de leerling te snel tevreden of juist niet genoeg?
- Verbindt de leerling de feedback aan deze specifieke taak
- Krijgt de leerling de mogelijkheid om vragen te stellen?
- Wordt de leerling gestimuleerd om iets met de feedback te doen
- Leerlingen zelf vragen hun probleem te omschrijven

2.3.1 Positieve en negatieve feedback

Positieve feedback kan omschreven worden als het laten zien van aanmoediging, bemoediging en waardering. Negatieve feedback laat afkeuring zien en soms sarcasme. Het meeste leerrendement valt te behalen wanneer feedback gegeven wordt in de verhouding 3:1. Waarbij er drie maal positieve specifieke feedback wordt gegeven en één maal negatieve specifieke feedback. Dit kan verklaard worden uit het feit dat positieve feedback maakt dat de leerling zich niet defensief opstelt. Hierdoor beklijft de feedback beter, dit geldt tevens voor de negatieve specifieke feedback (Voerman e.a., 2011). Negatieve niet specifieke feedback zorgt dat het zelfvertrouwen van leerlingen ondermijnd wordt en dat ze niet op zoek gaan naar nieuwe leerstrategieën. Ook bij schriftelijk gegeven feedback kan deze verhouding aangehouden worden door drie positieve punten en één negatief punt te behandelen. Meer informatie maakt de feedback onbruikbaar (Steunpunt diversiteit en leren, 2011)

2.3.5 feedback en communicatie

Feedback kan gezien worden als communicatief proces. In dit proces kan onduidelijke of niet bruikbare feedback worden verzonden maar ook kan de feedback niet goed bij de ontvanger aankomen. Een oorzaak hiervan kan zijn dat de kennis van de leefwereld van de ontvanger niet duidelijk is voor de zender.

De feedbackgever kan de boodschap ook anders bedoelen dan dat de feedbackontvanger de boodschap interpreteert. Vaker/meer feedback bijvoorbeeld van peers kan de opbrengst verhogen (de Vos, 2009). Hattie (in Ros e.a. 2009) daarentegen stelt dat deze feedback vaak niet correct is. Leerlingen feedback vragen over de feedback van de docent kan helpend zijn.

Het geven van teveel feedback kan veroorzaken dat leerlingen deze feedback niet effectief kunnen verwerken. Sommige vormen van feedback worden volgens Sol en Stokking(2009) te weinig gebruikt:

- leerlingen zelf vragen hun probleem te omschrijven;
- benoemen waaraan het werk moet voldoen;
- als docent hardop voordoen van een goede aanpak;
- benoemen van de goede oplossing;
- geven van feedback op het proces;
- expliciet benoemen van de relatie tussen aanpak, proces en resultaat;
- nagaan en bevorderen dat de feedback wordt gebruikt.

Een aanbeveling van Sol en Stokking (2009) voor de docent is om tijd te nemen voor interactie met de leerling. Cowie heeft in 2005 onderzocht hoe leerlingen feedback beoordelen(in Steunpunt diversiteit en leren, 2011). Het geven van suggesties in plaats van bijvoorbeeld het woord 'uitstekend' wordt hoger gewaardeerd omdat deze laten zien dat de docent betrokken is. Heldere en duidelijke taal vinden de leerlingen belangrijk. De docent moet ook laten zien open te staan voor nieuwe ideeën of verklaringen. Wanneer voor een opdracht zowel feedback gegeven wordt als ook punten zal de leerling geneigd zijn niets met de feedback te doen (Steunpunt diversiteit en leren, 2011).

2.3.6 Mondelinge feedback

Mondelinge feedback is te verdelen in het geven van uitleg, het geven van ondersteuning en het geven van correctie(s). Hierbij wordt aangesloten bij het idee van Hattie (2007) dat feedback op één lijn staat met het geven van instructie. Feedback kan gegeven worden " face tot face", schriftelijk en online (de Vos, 2009). Bij feedback tijdens lessituaties is er sprake van " face tot face". Voordeel hiervan is dat leerlingen gezichtsuitdrukkingen kunnen interpreteren en

uitleg kunnen vragen. Nadeel hiervan is dat het niet anoniem is en dat er misschien sociaal wenselijk op geantwoord wordt door de leerling (de Vos 2010).

Samenvatting

Van de verschillende feedbackvormen zijn het focussen, feedforward en positief waarderen, mits gegeven in een verhouding van 3:1, het meest efficiënt. Het geven van complimenten maakt dat feedback, ook de negatieve beter beklijft. Het meest effectief is het om te beginnen met het geven van feedback op taakniveau en te eindigen op zelfregulatie niveau. Feedback op zelfregulatie niveau draagt bij tot het reflectie bij leerlingen. Elke vorm van feedback is effectief omdat het de docent informatie verschaft over de leerling. Doelen aangeven en de leerling zelf aan het woord zorgen eveneens voor een effectievere feedback.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk 3 wordt uiteengezet hoe mijn praktijkonderzoek is opgebouwd. Een kenmerk van dit type onderzoek is om te komen tot een kwaliteitsverbetering van mijn praktijksituatie (Harinck, 2006).

Ik heb gekozen voor een actieonderzoek (Ponte, 2002) omdat dit vind past bij de uitkomsten van de literatuurstudie in hoofdstuk 2. Hierin wordt het belang van de dialoog aangetoond, in een actieonderzoek komt dit terug. Ik kan nu, samen met mijn collega's, een nieuwe aanpak ontwikkelen en uitproberen. Het voordeel van een actieonderzoek is dat het leerlingen een stem geeft. Dit sluit onder meer aan bij de aanbeveling uit hoofdstuk 2 om leerlingen feedback te vragen (Bruïne, Everaer, Harinck, Riezebos-de Groot, van de Ven, 2011) Van Swet, (2010) beweert dat actieonderzoek een efficiënte en effectieve strategie van onderwijsverbetering is.

3.2 Onderzoeksmethode

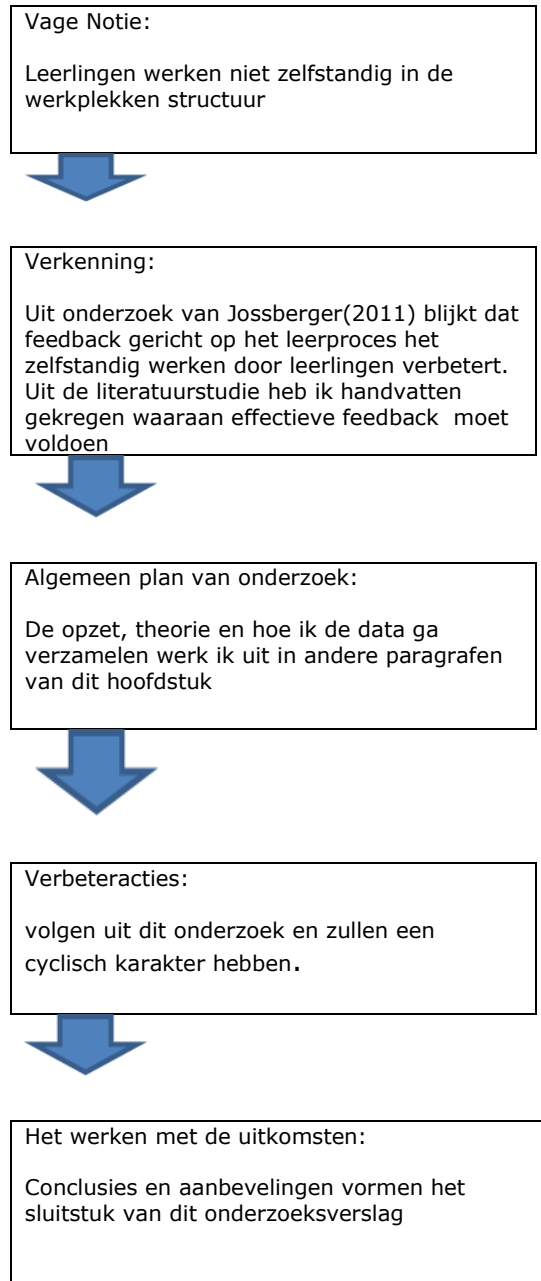
Bij actieonderzoek staan vier uitgangspunten centraal (Ponte, 2002) namelijk ;

1. Het is gericht op eigen handelen in eigen beroepscontext.
2. Betrokken leerlingen en collega's vormen een belangrijke informatiebron.
3. Samenwerking en het dialoog met collega's en leerlingen zijn voorwaarden voor actieonderzoek.
4. Bij actieonderzoek wordt gereflecteerd op basis van systematische verzamelde informatie.

Aan deze uitgangspunten wil ik als volgt werken:

Als docenten zorg en welzijn lopen wij tegen het probleem aan dat de meeste leerlingen niet zelfstandig hun leertaken kunnen uitvoeren maar veel sturing van docenten nodig hebben. Jossberger (2011) beweert dat door het geven van feedback op proces- en zelfregulatie niveau leerlingen meer inzicht krijgen in het leerproces. Hierdoor wordt het zelfregulerend leren bevorderd. Ik wil dat bewerkstelligen door de uitkomsten van het onderzoek van Jossberger (2011) te toetsen in mijn onderwijspraktijk.

Schematisch kan dit actieonderzoek als volgt worden weergegeven (Ponte, 2002):



3.3 Onderzoeksgroep en betrokkenen

Dit onderzoek richt zich op leerlingen uit de kaderberoepsgerichte leerweg, leerjaar 3. Deze keuze is gemaakt omdat verwacht wordt dat het de betrouwbaarheid van dit onderzoek vergroot als leerlingen van hetzelfde niveau deelnemen aan dit onderzoek. Als bijkomende factor zou hier een katalyserende validiteit (Donk & Lanen, 2009) van uit kunnen gaan. De leerlingen krijgen meer inzicht in processen die zich afspelen en dit vergroot wellicht hun motivatie voor school. Bij het onderzoek zijn collega-docenten en de onderwijsassistent zorg en welzijn betrokken. Zij zullen uitvoering geven aan verbeteracties, fungeren als critical friend en staan centraal bij de observaties.

3.4 Data verzamelen

Kenmerkend aan een actieonderzoek is, dat samen met betrokkenen, een nieuwe aanpak ontwikkeld wordt en deze in de praktijk uitprobeerd wordt (Bruïne et al., 2011).

Dit onderzoek kent de volgende cycli: een groepsinterview met leerlingen, vragenlijst voor docenten, een observatie van docenten, introduceren van een pocketfeedback kaartje en evaluatief interview met betrokkenen.

3.4.1 Analyseren van data

De keuze voor een kwalitatief onderzoek past bij het gekozen actieonderzoek. De nadruk ligt op het zo goed mogelijk in beeld krijgen van het probleem en hiervoor een oplossing vinden (Kallenberg, Koster, Ostenk & Scheepsma, 2007). De data bestaat vooral uit tekstfragmenten.

3.4.2 Groepsinterview

Ik ben de eerste cyclus van mijn actieonderzoek begonnen met het beantwoorden van de deelvraag: "Hoe ervaren leerlingen de feedback zoals deze gegeven wordt tijdens de lessen zorg en welzijn". Om deze deelvraag te beantwoorden is gekozen voor één groepsinterview. De groep bestaat uit drie leerlingen die willekeurig zijn gekozen uit de klassenlijst van de kaderberoepsgerichte leerweg klas. De keuze voor een groepsinterview is dat het

afnemen minder tijd kost en dat respondenten op elkaar kunnen reageren (Donk & Lanen, 2009). Het onderzoeksinstrument interview heb ik tevens gekozen omdat vragen over feedback en reflectie door leerlingen als lastig kunnen worden ervaren (Kallenberg, Koster, Ostenk & Scheepsma, 2007). Als voorbereiding op het interview zijn een aantal vragen bedacht en deze laten checken door een critical friend. Tijdens het gesprek let ik op 'doorvraag woorden' en ga daar dieper op in. Om gericht te kunnen waarnemen is er een interviewleidraad (Donk & Lanen, 2009) gemaakt (zie bijlage nr).

De leerlingen is uitgelegd dat dit interview is in het kader van mijn opleiding en gaat over feedback. Van te voren is gevraagd of ze hieraan mee willen werken. Daarna is uitleg gegeven over de begrippen feedback en reflectie. Bij de uitwerking is gekozen om die gespreksdelen vast te leggen die aansluiten bij de onderzoeksvraag. Tijdens het interview is het gesprek schriftelijk vastgelegd en dit is ook gecommuniceerd. Leerlingen hebben het uitgewerkte interview gelezen, evenals collega's en leidinggevende.

Om de verkregen gegevens te analyseren is structuur en ordening aangebracht. Door eerst te zoeken naar thema's en daar fragmenten onder te brengen wordt analyse mogelijk gemaakt (Harinck, 2007).

3.4.3 Vragenlijst

De uitkomsten van dit interview worden gebruikt bij het opstellen van vragenlijst. Door middel van een vragenlijst (bijlage 4) wordt achterhaald hoe docenten denken over feedback geven tijdens het zelfstandig werken. De vragenlijst is voorgelegd aan de twee docenten en de onderwijsassistente van het leerplein zorg en welzijn. Voorafgaand aan het afnemen is de vragenlijst door drie collega's en leidinggevende gecontroleerd. De verbeterpunten zijn doorgevoerd in de uiteindelijke vragenlijst. De vragenlijst wordt geanalyseerd volgens het schoendoosmodel van Harinck (2007).

3.4.4 observatie

De keuze voor het uitvoeren van een observatie is voortgekomen uit de uitkomsten van de vragenlijst. Nagegaan is of de uitkomsten van de vragenlijst stroken met de praktijk. Het is een gestructureerde observatie waarbij ik 'live' aanwezig ben (Van der Donk & Van Lanen, 2009). Het plan om via een

observatieformulier te turven (zie bijlage nr.) mislukte omdat het niet mogelijk was om te observeren en te verwerken tegelijkertijd. Daarom is gekozen voor een minder gestructureerde observatie (Van der Donk & Van Lanen, 2009). Daarbij was het doel het observeren van feedback activiteiten. Het observatieschema (bijlage 1) is gebruikt bij de nabespreking met de docenten samen is besproken waar wij staan in dit schema. De verkregen data is later samen met een critical friend in het schema ingevuld.

3.4.5 Uitleg pocket feedback

Om de verbeteractie in te zetten is naar aanleiding van de observatie een 'mini' college gegeven over effectieve feedback. Ook hebben de docenten een 'Pocket feedback kaartje' gekregen. Na 3 weken hiermee werken wordt dit instrument geëvalueerd.

3.5 Verantwoording van, validiteit betrouwbaarheid en triangulatie

Met validiteit wordt bedoeld, onderzoekt men wat men wil onderzoeken (Donk & Lanen, 2009). Door de onderzoeksinstrumenten zorgvuldig vorm te geven is bijgedragen aan eenduidige resultaten. De interview vragen worden vooraf getoetst aan de theorie, gedaan in hoofdstuk 2 en wordt vooraf door een critical friend beoordeeld. Bij elk instrument is afgewogen of het ten dienst staat van de onderzoeksvraag.

Met het toepassen van triangulatie wordt bereikt dat de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek worden vergroot. Er wordt een mix van bron- methode- en onderzoekerstriangulatie toegepast. Als bron wordt gebruik gemaakt van de kennis van leerlingen, collega's en mezelf. Als methodetriangulatie worden interviews, vragenlijsten en observaties gebruikt. Onderzoekerstriangulatie is vormgegeven door leerlingen en collega's als onderzoeker in te schakelen bij observaties en interviews. Interviews worden geobserveerd door een collega om de betrouwbaarheid te verhogen. Dit verhoogt tevens de dialogische validiteit doordat op hetzelfde moment sprake is van uitwisseling tussen leerling, onderzoeker en docent (Donk & Lanen, 2009).

Tijdens dit onderzoek ben ik me bewust van mijn dubbelrol als onderzoeker, docent en collega. De opgedane kennis, opvattingen en overtuigingen worden meegenomen. Dit heeft invloed op de keuzes die ik maak. Ik zal bewust buiten

mijn eigen kaders moeten denken en gebruik maken van de feedback van collega's en critical friends.

3.6 Ethische aspecten

Voorafgaand aan dit onderzoek is de leidinggevende geïnformeerd over het doel van het onderzoek. Leerlingen en collega's zijn vooraf om toestemming gevraagd en zo volledig mogelijk op de hoogte gebracht van mijn onderzoek. Naderhand zijn ze over de opbrengsten geïnformeerd en was er gelegenheid om kanttekeningen te plaatsen. De bronnen zijn geanonimiseerd in het onderzoeksverslag opgenomen.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de gegevens gepresenteerd die zijn voortgekomen uit het onderzoek. Antwoord is gezocht op de volgende deelvragen:

- Op welke wijze geven docenten mondelinge feedback tijdens het zelfstandig werken?
- Waar is de feedback op gericht?
- Hoe ervaren leerlingen deze feedback?
- In hoeverre is er sprake van interactie?

De gegevens en resultaten zijn per onderzoeksinstrument uitgewerkt in volgorde van afname. Als eerste het groepsinterview, daarna de vragenlijst en tenslotte de observatie. Ook wordt hierin de informatieoverdracht beschreven naar de collega's en het evaluerend interview met leerlingen en docenten. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie op data niveau. De uitwerking van de onderzoeksinstrumenten zijn te vinden in de bijlage. In hoofdstuk 5 worden conclusies naar aanleiding van deze data beschreven.

4.2 Resultaten interviews met leerlingen

Om de eerste drie deelvragen te kunnen beantwoorden is gestart met een interview. Het interview is afgenomen bij drie willekeurig gekozen leerling uit het derde leerjaar zorg en welzijn (kaderberoepsgerichte leerweg). Het uitgewerkte interview en de interviewleidraad staan in bijlage 1 en 2. Om de resultaten voortgekomen uit dit interview te kunnen verwerken, is gekozen voor het analyseren aan de hand van categorieën (van der Donk & van Lanen, 2009). De volgende drie categorieën zijn uitgewerkt: docentgedrag, leerlinggedrag en vormen van feedback gegeven door docenten. In bijlage 3 is dit schema te vinden.

De respondenten geven aan dat er altijd wel sprake is van feedback. Feedback is voor hun helpend wanneer een docent regelmatig aandacht geeft en er sprake is van een relatie tussen leraar en leerling. Van de docent worden eigenschappen als geduld, eerlijkheid en vriendelijkheid als voorwaarde gesteld voor goede

feedback. Volgens de respondenten hoeft feedback niet alleen van de docent te komen maar kan ook van groepsgenoten afkomstig zijn, waarbij wordt aangegeven dat hierbij de groepssamenstelling van belang is. Wanneer je als leerling goed bent in een vak heb je minder feedback nodig, wordt in deze onderzoeksgroep aangegeven. Door de leerling wordt feedback als helpend ervaren wanneer deze van motiverende aard is. Het is wel een vereiste dat de docent behulpzaam is, vragen stelt, cijfers geeft, een 'stok achter de deur' biedt en aan geeft of een taak al dan niet goed is uitgevoerd. In de onderzoeksgroep is er geen consensus over de mate van controle die door een docent uitgevoerd moet worden. Als niet helpend wordt feedback ervaren die in de vorm van dwang gegeven wordt, bijvoorbeeld : "je moet aan het werk".

4.3 Vragenlijst docenten

Er is bovenstaand een beeld geschetst van hoe leerlingen feedback ervaren. Aansluitend wordt achterhaald hoe docenten denken over feedback door middel van een vragenlijst. Deze vragenlijst en de antwoorden op de vragenlijst zijn te vinden in bijlage 4. De vragenlijst is voorgelegd aan de docenten zorg en welzijn(twee docenten) en de onderwijsassistente. De data is geanalyseerd volgens het (geordende) schoenendoosmodel (Harinck, 2007).

De resultaten zijn samen te vatten in de volgende onderdelen:

- Twee van de drie respondenten geven aan feedback geven makkelijk te vinden.
- Zij geven allen aan vaak feedback te geven, waarbij één maal, 0 tot 3 keer en tweemaal aangegeven wordt 4 tot 9 keer per 50 minuten.
- Twee van de drie respondenten geeft de feedback positief, één respondent geeft neutrale feedback .
- Twee van de drie respondenten geeft aan feedback te geven met een doel.
- Allen laten zowel de leerling als de docent het woord voeren.
- De feedback is bij allen gericht op zelfregulatie² van de leerling en op de persoon.
- Eenmaal wordt aangegeven feedback te geven op het leerproces van de leerling.

² Feedback gericht op de wijze waarop leerlingen hun eigen leerproces sturen.

De open vragen zijn ondergebracht onder de thema's : 'het doel van feedback' en 'hoe geef ik feedback'.

Doel van feedback is volgens de respondenten:

- De leerling laten leren van feedback;
- Het verbeteren van werk,
- Verantwoording voor werk en houding laten nemen;
- Inzicht krijgt in eigen handelen;
- Dat de leerling zelf gaat nadenken;
- Dat de leerling een goed gevoel krijgt bij feedback.

Hoe wordt feedback gegeven volgens respondenten:

- Naar aanleiding van wat gezien of gehoord is;
- Op uitvoering van opdrachten c.q. taak;
- Op houding en gedrag;
- Rekening houdend met persoon, achtergrond en niveau van de leerling;
- Positief, complimenteren;
- Begrijpelijk voor de leerling;
- Non-verbaal bijvoorbeeld 'duim omhoog';
- Via vragen stellen, leerlingen zelf laten nadenken;
- Vragen naar het proces, vragen naar wat in de toekomst beter kan;
- Naar aanleiding van planning;
- Activerende feedback op werkhouding;
- Controle op gemaakt werk.

Samenvattend komt uit de vragenlijst voor docenten naar voren, dat feedback vooral gegeven wordt op zelfregulatieniveau en doelgericht is. Er is bij feedback sprake van interactie in de vorm van vragen stellen. Leerlingen moeten een goed gevoel krijgen bij feedback. Feedback wordt vaak en positief gegeven. Volgens de docenten is het doel van feedback dat leerlingen: ervan leren, de kwaliteit van hun werk verbeteren, inzicht krijgen in eigen handelen en verantwoording voor werk en houding nemen. Feedback wordt gegeven op taak-, houding en gedrag en op procesniveau.

4.4 Observatie

De vragenlijst geeft weer hoe de respondenten denken over feedback. Door het uitvoeren van de observatie wordt duidelijk hoe dit zich vertaalt naar de praktijk (bijlage 5). Om de data verkregen uit de observatie te analyseren zijn de feedback activiteiten onderbracht in een schema. Voor de objectiviteit is dit samen met een critical friend en de betrokken docenten gedaan. Het schema is gebaseerd op de literatuurstudie zoals beschreven in hoofdstuk 2 (bijlage 6).

De observatie is uitgevoerd op het leerplein zorg en welzijn. Beide docenten zijn 25 minuten geobserveerd. De observatie bestond uit het volgen van de docent en het noteren van de feedback momenten. Deze manier van observeren is belastend voor de leraar, daar de ruimte op het leerplein maakt dat de geobserveerde als het ware 'achtervolgd' wordt. Dit kan invloed uitoefenen op de resultaten.

Uit de observatie komt naar voren dat feedback vooral wordt gegeven op taakniveau. De feedback wordt vooral gegeven in de vorm van instructie. Volgens Hattie (2007) is instructie ook een vorm van feedback, het ligt in elkaars verlengde. De gegeven feedback valt onder het focussen c.q. feed-up (het verkennen van de situatie doormiddel van (door)vragen). Tijdens deze observatie wordt driemaal feedback op zelfniveau (een algemene positieve opmerking) gegeven. Tijdens de duur van de observatie wordt één maal positieve feedback gegeven.

4.5 Informatieoverdracht

Na het observeren zijn de resultaten besproken met de docenten. Gezamenlijk zijn de feedback activiteiten in het schema (zie bijlage 7) gezet. Tevens is een korte inleiding gegeven over effectieve feedback. Tijdens dit overleg is besloten te gaan werken met het pocket feedback kaartje (Jossberger, 2011) (bijlage 7). In de aanbevelingen zal komen te staan dit over een aantal weken te gaan evalueren.

4.6 Samenvatting

In de praktijk geven leerlingen aan dat er altijd wel sprake is van enige feedback. De kwaliteit hangt volgens hun nauw samen met de specifieke docent

eigenschappen zoals geduld, eerlijkheid en vriendelijkheid. Docenten willen met feedback het leren van de leerlingen verbeteren en hen een positief gevoel geven. Uit de vragenlijst komt naar voren dat de respondenten feedback geven op taakniveau en op procesniveau, en dat het geven van positieve feedback belangrijk gevonden wordt. Een observatie laat zien dat de feedback vooral op taakniveau wordt gegeven en dan vooral in de vorm van instructie.

Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden stapsgewijs de verschillende deelvragen beantwoord. Literatuur wordt tevens gekoppeld aan resultaten uit de verzamelde data. Hieruit kunnen conclusies worden getrokken die bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag: "Op welke wijze kunnen docenten zorg en welzijn door het geven van mondelinge feedback tijdens lessituaties leerlingen hun beter laten reflecteren op het leerproces".

5.2 Antwoorden en conclusies op de deelvragen

Op welke wijze geven docenten mondelinge feedback tijdens het zelfstandig werken en waar is deze feedback op gericht?

5.2.1. Feedback en niveau van feedback

Volgens Jossberger (2011) blijkt feedback op proces- en zelfregulativeniveau het meest bij te dragen aan het reflectieproces bij leerlingen. Uit data, voortgekomen uit de ingevulde vragenlijst onder docenten, blijkt dat het merendeel van de docenten aangeven feedback op zelfregulativeniveau te geven. Daarentegen laten observaties ter plekke een ander beeld zien. In de praktijk vindt feedback vooral plaats op taakniveau, doormiddel van focussen³. Focussen blijkt een feedbacktype te zijn dat de reflectie bevordert (van der Sande, 2011). Volgens Hattie (2007) is feedback het meest effectief wanneer deze start bij de taak, zich daarna beweegt naar het proces en uiteindelijk gegeven wordt op zelfregulativeniveau. Het huidige beeld laat zien dat feedback nauwelijks gegeven wordt op zelfregulatie niveau.

5.2.2. Complimenten

Uit de vragenlijst bleek dat docenten vooral een positief gevoel bij de leerling willen bereiken. Ze geven aan vaak complimenten te geven. Positieve feedback kan gezien worden als aanmoediging. Als de positieve feedback gegeven wordt in de verhouding 3:1, waarbij met het getal 1 de negatieve specifieke feedback

³ de situatie verkennen door het stellen van vragen

bedoeld wordt, maakt het tevens dat de gegeven feedback beter beklijft (Voerman e.a., 2011). Opvallend is echter dat bij de observatie ter plekke blijkt dat de hoeveelheid complimenten achterblijft bij het aanvankelijke voornemen. Hieruit kan opgemaakt worden dat van deze positieve bijdrage aan het leerproces van de leerling te weinig gebruik wordt gemaakt.

Hoe ervaren leerlingen deze mondelinge feedback tijdens zelfstandig werken?

De geïnterviewde leerlingen ervaren tijdens lessituaties altijd wel enige vorm van feedback. In de praktijk komt feedback maar beperkt aan de orde. Ros e.a. (2009) geven aan dat deze beperkte vorm van feedback toch van belang is. De docent krijgt hierdoor informatie en kan zijn lesgeven beter afstemmen op de leerling.

Meerdere malen noemen de leerlingen de relatie tussen hen en de docent als positieve factor voor feedback. De docenteigenschappen als geduld, eerlijkheid en vriendelijkheid worden als voorwaarde voor goede feedback genoemd. Dit komt eveneens overeen met de bevindingen van Luken (2009), om te reflecteren moet een leerling het gevoel hebben dat fouten maken mag. Stevens (2002) geeft aan dat relatie een belangrijke voorwaarde voor leren is. Van Lanschot Hubrecht et al., 2006 geven aan dat het tonen van echte interesse bevorderend is voor het begeleiden van reflectieprocessen. Aandacht is voor leerlingen belangrijk. Begeleiding bieden bevordert het leren volgens Sol en Stokking (2009). Verificatiefeedback⁴ zoals Shute (Ros, e.a. 2009) beschrijft wordt door leerlingen bijna letterlijk als helpende feedback aangegeven. Feedback in de vorm van dwang, zoals: "je werk moet dan af zijn", wordt door de leerlingen als niet helpend ervaren, dit sluit aan bij de mening van Luken (2009). Het ervaren van autonomie wordt door leerlingen niet aangegeven als factor voor helpende feedback. Leerlingen geven juist aan dat 'stok achter de deur' en cijfers krijgen als helpend ervaren wordt. Dit staat op gespannen voet met Jossbergers (2011) die de mening is toegedaan dat de docent juist minder moet controleren.

⁴ Verificatiefeedback: informatie geven over wat het goede antwoord is of hoe goed een taak is uitgevoerd.

In hoeverre is er sprake van in interactie tussen leerling en docent?

Docenten geven in de vragenlijst aan interactie belangrijk te vinden in het feedbackproces. Uit de observatie komt naar voren dat interactie minimaal plaats vindt. Luken (2009) en Sol en Stokking (2009) geven aan dat door aandacht te geven en in gesprek te gaan met een leerling over het leerproces dit de reflectie bevordert. De leerling zelf aan het woord te laten is beter voor het reflectieproces (Sol en Stokking, 2009). Het laten zien dat de docent open staat voor de ideeën van zijn leerlingen, in plaats van te beïnvloedend of te overheersend te zijn, laat leerlingen meer autonomie ervaren. Het gevolg is dat ze daardoor makkelijker tot reflectie komen. Dus is het van belang de interactie tussen docent en leerling te bevorderen en het gevoel van autonomie bij de leerling te verhogen.

5.3 Antwoord en conclusie op de onderzoeksvraag

Op welke wijze kunnen docenten zorg en welzijn door het geven van mondelinge feedback tijdens lessituaties leerlingen beter laten reflecteren op hun leerproces”.

De uitkomsten van de deelvragen leiden tot het beantwoorden van de bovenstaande onderzoeksvraag. Het onderzoeken of de reflectie bij de leerling daadwerkelijk is toegenomen, is gezien de tijd die voor dit onderzoek staat niet haalbaar geweest. Jossberger (2011) heeft in haar onderzoek beschreven welke manier van feedback geven de reflectie positief beïnvloed. Deze kennis gebruik ik om deze onderzoeksvraag te beantwoorden. Het gebrek aan tijd heeft er mede toe bijgedragen dat het daadwerkelijke actieonderzoek de vorm heeft gekregen van een beschrijvend onderzoek. Een gedragsverandering bij docenten teweeg brengen door het werken met het feedbackkaartje heeft meer tijd en meer aandacht nodig om hiervan de effecten in kaart te kunnen brengen.

‘Op welke wijze kunnen docenten zorg en welzijn door het geven van mondelinge feedback tijdens lessituaties leerlingen beter laten reflecteren op hun leerproces?’ Om te reflecteren op hun eigen leerproces hebben leerlingen het nodig dat er meer feedback gegeven wordt op proces- en zelfregulatie-niveau dan op dit moment gedaan wordt. Bevorderen van interactie tussen docent en leerling tijdens het feedbackproces, waarbij de leerling zelf aan het woord komt

maakt dat een leerling tot betere reflectie komt. Tenslotte is het van belang dat er meer aandacht wordt besteed aan het geven van positieve feedback en geven van complimenten aan de leerlingen.

Hoofdstuk 6: Conclusies en aanbevelingen

6.1 Inleiding

Na het afsluiten van dit onderzoek kunnen een aantal conclusie worden getrokken en aanbevelingen worden gedaan. Er is een begin is gemaakt docenten zijn actief bezig met het zich eigen maken van een meer coachende rol. Duidelijk is dat er nog veel winst op het gebied van feedback geven valt te behalen.

6.2 Conclusies

Uit onderzoek is naar voren gekomen dat de gewenste situatie, namelijk het geven van feedback op proces- en zelfregulatie niveau nog niet of nauwelijks in de praktijk wordt toegepast. Hieruit kan de conclusie worden getrokken dat de leerlingen gedrag vertonen dat nog erg afhankelijk is van de sturing van de docent en weinig zelfregulatie laat zien. Uit de observaties blijkt dat leerlingen weinig taakgerichtheid laten zien, uitzonderingen daargelaten. De intentie om gedegen feedback te geven is duidelijk aanwezig maar de hectiek van de dag of het stellen van andere prioriteiten maakt dat dit nog niet zichtbaar is in de praktijk. Er is met het uitvoeren van dit onderzoek een stap gezet in bewustwording van eigen handelen van de docenten. Zichtbaar is dat docenten meer de rol van coach op zich zijn gaan nemen gedurende dit onderzoek. Vastgesteld kan worden dat nog veel winst valt te behalen op het gebied van het geven van mondeling feedback tijdens de lessen zorg en welzijn.

6.3 Aanbevelingen voor de praktijk

Om te bereiken dat de docenten en onderwijsassistent zorg en welzijn meer feedback gaan geven op zelfregulatie niveau hebben ze nu een eerste stap gezet, docenten zijn zich bewuster geworden van hun manier van feedback geven. Zij zijn het er ook over eens zij meer de rol van coach willen gaan vervullen. Het vervolg is ingezet door het werken met de feedbackkaartjes van Jossberger (2011)(zie bijlage 7). Het vergroten van kennis bij het team over feedback door het aanbieden van workshops lijkt zinvol. Om de interactie tussen de docent en leerling te vergroten zou het team kennis kunnen nemen van oplossingsgericht werken. Om een meer zelfregulerende leerling te krijgen is loslaten beter dan de controle vasthouden. De geneigdheid van docenten om juist meer te gaan

controleren wanneer de taakgerichtheid bij leerlingen minder is, is voor het team een aandachtspunt. Nieuwe acties, zoals een nieuw PTA⁵, de manier van toetsen en het klassenmanagement worden tegen dit licht gehouden voor besloten wordt om deze in te voeren.

6.4 Aanbevelingen voor een vervolgonderzoek

In dit onderzoek heb ik me gericht op feedback geven. Jossberger (2011) heeft haar onderzoek op twee sporen gericht, namelijk zowel op ontwerp van de leeromgeving als op het geven van feedback door de docenten. Taken moeten voldoende uitdaging bevatten om zelfgestuurd leren mogelijk te maken. Een aanbeveling zal zijn om de methode PiT⁶ (Edu'actief, 2010) te beoordelen op authentieke en uitdagende leertaken. Tevens moet onderzocht worden of er voldoende ondersteunde informatie aanwezig is om het zelfstandig werken door leerling mogelijk te maken. Bij reflectie is het belangrijk dat voor leerlingen de doelen helder zijn. Onderzocht kan worden of de doelen waar de leerlingen aan werken duidelijk zijn voor de leerlingen. Dit is buiten dit onderzoek gehouden, maar is wel zinvol om te onderzoeken. Doelen wat betreft toetsing als ook wat betreft coaching moeten vooraf bij de leerling bekend zijn. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat samenwerken en groepssamenstelling invloed hebben op het leren van de leerling, in een vervolgonderzoek kan vastgesteld worden of de manier waarop nu gewerkt wordt voor ons leerplein een goede samenwerkingsvorm is.

⁵ Programma toetsing en afsluiting

⁶ de afdeling zorg en welzijn gebruikt de PiT methode van Eduactief

Hoofdstuk 7: Evaluatie van het onderzoek

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk reflecteer ik op mijn onderzoek. Achtereenvolgens ga ik in op wat dit onderzoek voor mij, mijn school en leerlingen betekend heeft. Daarna wordt weergegeven wat ik er als onderzoeker van geleerd heb. Ik sluit af met aanbevelingen voor andere onderzoekers.

7.2 Wat heeft dit onderzoek voor mij, mijn school en leerlingen betekend?

Als ontwikkelaar wil ik het onderwijs op het leerplein zorg en welzijn verbeteren. Meer toetsen en meer controle leek mij niet te werken. In juni 2011 las ik het onderzoek van Jossberger (2011). Hierin kwam feedback naar voren als factor om leerlingen zelfstandiger te laten leren. Feedback is communicatie en communicatie was een ontwikkelpunt uit mijn kennisprofiel⁷. Beter onderwijs ontwikkelen en tevens mijn communicatie verbeteren vloeiden zo ineen. Dit onderzoek heeft een grote bijdrage geleverd aan mijn manier van communiceren. Het bezig zijn met het onderwerp feedback heeft gemaakt dat dit een onderdeel van mijn dagelijkse beroepspraktijk is geworden. Het feedback geven en ontvangen heeft zich niet beperkt tot het geven van feedback aan leerlingen, de communicatie met collega's is hierdoor verdiept. Het geven en ontvangen van feedback is een onderdeel van onze cultuur geworden. Er is meer aandacht voor het geven van complimenten en kritische feedback wordt gewaardeerd, dit heeft de samenwerking en de sfeer verbeterd. Mijn enthousiasme heeft collega's meegenomen en gemaakt dat één van hen weer is gestimuleerd om haar opleiding op te pakken.

7.3 Wat heb ik als onderzoeker ervan geleerd?

Als onderzoeker heb ik geleerd dat een zelfgestuurde opleiding, in tegenstelling tot wat ik voorheen dacht, bij mij past. Gedurende het schrijven van het onderzoeksverslag raakte ik steeds meer thuis in de materie en ging het schrijven mij makkelijker af. Het raadplegen van verschillende bronnen en me focussen op mijn onderwerp gingen mij goed af evenals het timemanagement. Ik

⁷ Een kennisprofiel wordt gemaakt in het eerste jaar van de msen opleiding en kan gezien worden als een POP.

heb geleerd de beschikbare tijd efficiënt te besteden. Door goed te plannen, duidelijke grenzen te stellen, keuzes te maken en taken te delegeren is het mij gelukt om aan de gestelde deadline voor dit onderzoek te voldoen. De valkuil hierbij is dat ik me wel moet realiseren dat collega's mij misschien niet bij kunnen houden en ik dus op tijd pas op de plaats moet maken, om iedereen mee te krijgen met vernieuwingen.

Voor ik aan dit onderzoek begon werkte ik veelal op intuïtie, door dit onderzoek kan ik wat ik voorheen intuïtief deed, met argumenten onderbouwen. In mijn gerichtheid op efficiëntie heb ik wellicht de verkeerde keuzes gemaakt. Bij de observatie heb ik niet gekozen voor het gebruik van videoapparatuur. Achteraf gezien was dit wel beter geweest omdat dit minder belastend zou zijn geweest voor de geobserveerde. Ook zou het dan mogelijk zijn geweest om de observatie beter uit te schrijven. Mijn vaardigheden op het gebied van techniek en ICT ontwikkelen lijkt mij daarom zinvol.

Ik heb geleerd makkelijker te schrijven, kan kritischer naar mijn eigen werk kijken en heb geleerd dat ik zaken meer moet verbinden. Volgens Belbin (Thesis, z.d.) is mijn rol in het team is op de eerste plaats die van 'de Bedrijfsman' en op de tweede plaats 'Plant'. Als bedrijfsman houd ik van organiseren, plannen en ben ik een stabiele factor binnen het team. Als plant kan ik komen met creatieve ideeën maar ben ik ook introvert en eigenzinnig. In zowel het schrijven als in het communiceren kan ik meer rekening houden met het gevoelsaspect.

Met het uitvoeren van dit onderzoek heb ik een jaar lang kritisch gereflecteerd op hoe ik feedback geef aan leerlingen en wat hier de effecten van zijn. Door bestuderen van de literatuur en het volgen van de colleges heb ik handvatten gekregen om mijn onderwijspraktijk te verbeteren. Ik richt me meer dan voorheen op het positieve gedrag en de kwaliteiten van leerlingen en collega's. Ik ben me terdege bewust van het feit dat mijn conclusies gebaseerd zijn op maar een beperkte hoeveelheid van de beschikbare literatuur en dat dit ook maar één mening is.

7.4 Aanbevelingen voor andere onderzoekers

Aan anderen die ooit beginnen aan een onderzoek wil ik meegeven: Probeer eerder het proces van onderzoek doen in de gaten te krijgen. Ik heb me stap

voor stap door dit onderzoek gewerkt. Naarmate het onderzoek vorderde kreeg ik pas een totaalplaatje in zicht. Hierdoor ben ik relatief laat begonnen aan het verzamelen van de data. Dit maakt dat ik eigenlijk niet ben toekomen aan het meten van een verandering.

Bronnenlijst

Bonouvrie, N. (2011) *De invloed van Docentgedrag op de kwaliteit van reflectie van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Student thesis, Universiteit Utrecht

Bruïne, de E, Everaer, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., Ven, van de A., (2011) *Bronnenboek onderzoekstrategie*. Verkregen op 15 januari 2012 van <http://www.leoz.nl/Portals/2/111109%20bronnenboek%20onderzoekstrategie%C3%ABn.pdf>

Cauffman, L., Van Dijk, J. (2010) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers

Delfos, M. (2010) *Ik heb ook wat te vertellen!*. Amsterdam: Uitgeverij SWP

Edu4all (2010) *Pit zorg en welzijn*. Meppel: Edu'actief

Fanchamps, J., Sanden van der J. (2003) *Integraal ondersteunen van een vernieuwend vmbo*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Fontys (2004) *Constructivisme*. Verkregen op 29 mei 2011, via <http://www.fontys.nl/lerarenopleiding/sittard/nattech/didactiek/literatuur/constructivisme.doc>

Gankema, H. (2008) *Constructivistisch onderwijs*. Verkregen op 3 januari 2012, via <http://beteronderwijsnederland.net/node/5076>

Geerligts, J. (z.d.) *Praktijkleren-leervragen*. Verkregen op 11 oktober 2011, via www.raccent.nl/lijsten/files/10jun_PLleervragen_3.pdf

Harinck, F.(2007) *Basisprincipes praktijkonderzoek*, Antwerpen/ Apeldoorn: Garant

Hoek, J. (2010) *Het effect van Reflectieve Dialogen op het Zelfsturend vermogen van Chronisch Zieke VMBO-leerlingen*. Verkregen op 29 november 2012, via <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/2453/1/OWHoek-02062010.pdf>

Kallenberg, T., Koster, B. Onstenk, J., Scheepsma, W. (2011) *Ontwikkeling door onderzoek*, Amersfoort: ThiemeMeulenhoff

Kegan, R. (1994) *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Lanschot Hubrecht, van V., Sniekers, J., Zeelenberg, T., Groothengel, P., Spek, W., Rooijen, van J., Bergsma, S. (2006) *Bewust leren door reflecteren*
http://www.slo.nl/voortgezet/vmbo/themas/loopbaanorientatie/theoretischeleerwag/ontwikkelde_materialen/Publicatie_katern_3.pdf/

Letschert, J. & Letschert-Grabbe (2007) *Wat leraren willen! Over veranderingen in onderwijs van binnen uit*. Assen: van Gorcum

Luken, T. (2008) *De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing*. Verkregen op 29 november 2012, via
<http://www.sensybp.nl/documents/nieuwlerenenzelfsturing.pdf>

Luken, T. (2009) *Risico's van Reflectie*. Verkregen op 6 januari 2012, via
<http://home.planet.nl/~tluken/Risicos%20Reflectie.pdf>

Luken, T. (2009) *Het dwaalspoor van de goede keuze*. Verkregen op 11 oktober 2011, via <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=4171>

Luken, T. (2010) *Problemen met reflecteren*. Verkregen op 6 januari 2012, via
<http://home.planet.nl/~tluken/ProblemenMetReflecteren.pdf>

Luken, T. (2011) *Loopbaanbegeleiding schiet de lerende voorbij*. Verkregen op 6 januari 2012, via <http://home.planet.nl/~tluken/discussiestukLOB.pdf>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Examenprogramma's vmbo*. Den Haag: Ministerie van OC&W

Nelis, H. & Sark, van Y. (2009) *Puberbrein binnenstebuiten*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos Uitgevers

Neut, van der I., Teurlings, C., Kools, K. (2005) *Inspelen op leergedrag van vmbo-leerlingen*. Tilburg : IVA

Ogg, F., Verschuren, D., Vroonhoven, W. (2005) *Werkvormen om te leren reflecteren*. Verkregen op 11 oktober 2011 , via

http://www.kpcgroep.nl/~Media/Files/Publicaties/Werkvormen_om_te_leren_ecteren.ashx

Ponte, P. (2002) *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: Uitgeverij Nelissen

Ponte, P. (z.d.) *Actie-onderzoek als professionaliseringsstrategie voor docenten uitgevoerd en begeleid*. Verkregen op 15-01-2012 van <http://www.aps.nl/NR/rdonlyres/6F8255E3-AECD-4682-AEF4-6065C1E64DF6/0/actieonderzoek.pdf>

Ros, A, Timmermans, R, Van der Hoeven, J. en Vermeulen, M., (2009) *Leren en laten leren*. Alphen aan de Rijn: Kluwer

Sande van de, N.J. (2011) *Leren Reflecteren*. Verkregen op 3 januari 2012, via [Url:http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2011-1107-200603/Masterthesis%20Sande,%20NJ%20van%20de-3224325.pdf](http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2011-1107-200603/Masterthesis%20Sande,%20NJ%20van%20de-3224325.pdf)

Schaaf, M. van der & Oosterbaan, A., (2009) *Docentfeedback en reflectieactiviteiten door leerlingen in portfolioconversaties*. Symposiumbijdrage Onderwijs Research dagen te Leuven (België)

SLO (2011) *Algemene vaardigheden uit de preambule*. Verkregen op 4 december 2011, via http://www.slo.nl/voortgezet/vmbo/vakken/beroepsgerichte_programma/techniek/elektrotechniek/karakteristieken/bijdrage/preambule/

Sol, Y. & Stokking, K. (2009) *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken*. Verkregen op 2 januari 2012, via http://www.kortlopendonderzoek.nl/leerprocessen_pdf/VO74_Mondelinge%20feedback%20bij%20zelfstandig%20werken.pdf

Steunpunt diversiteit en leren (2011) *Feedback*. Verkregen op 2 januari 2012, via http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/sites/default/files/Feedback_1.pdf

Stevens, L. (2002) *Zin in leren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Swet, van J. (2010) *Actie-onderzoek*. Verkregen op 15-01-12 van <http://www.anneliesvandelouw.nl/documents/Meesterschap.pdf>

Thesis (z.d.) *De teamrollen van Belbin*. Verkregen op 24 april 2012, via <http://www.thesis.nl/index.php>

Voerman. L, Meijer P.C., Korthagen F.A.J., Simons R.J. (2011) *Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education* Paper presented at the Onderwijs Research Dagen 2011 Maastricht, Utrecht

Vos, de J. (2009) *Aanvullende peerfeedback in een chatomgeving: wat levert het op*. Verkregen op 4 januari 2012, via <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2010-0715-200159/Masterthesis%20Vos,%20JE%20de-3012042.pdf>

Bijlage 1: Interview + leidraad

Doel	Thema's	Deelaspecten	vragen
Na afloop van het gesprek is er data over hoe leerlingen feedback ervaren die gegeven wordt door docenten op het leerplein.	Inventariseren op welke manieren feedback wordt gegeven. Effect van de gegeven feedback op de leerling.	Feedback in kaart brengen Kijk van leerlingen op feedback inzichtelijk krijgen Effect van de feedback inzichtelijk krijgen	Op welke manieren krijg je feedback van je leraar tijdens de les. Als je feedback krijgt wat doe je er dan mee

Inleiding:

- welkom heten. (leerlingen zijn al geïnformeerd en gevraagd om mee te werken)
- doel aangeven van het interview.
- aangeven hoe lang het interview duurt.
- uitleggen hoe het gesprek wordt vastgelegd (verwerkt tijdens het interview)
- terugkoppeling doorspreken
- Tijd geven om vragen te stellen

Kern:

Interview vragen:

- Kun jij me iets vertellen over de manier waarop jij feedback krijgt van een docent op het leerplein.
- Welke feedback werkt? Als je feedback krijgt wat doe je er dan mee?
- Welke tips kun je geven voor de toekomst.
- Vervolg vragen:
 - woorden herhalen, pauzeren, knikken, instemmende of geïnteresseerde geluiden maken.
 - Kun je nog iets meer daarover vertellen, voorbeelden vragen.
 - Wat dacht je toen, hoe reageerde je.

Bijlage 2: Uitwerking interview

Uitwerking interview dinsdag 14 februari 2012

Interview met: A., F., S. (leerling zijn willekeurig gekozen uit de klassenlijst)

Tijd: 9.10-10.15

Plaats: Vergaderkamer zorg en welzijn

Bijzondere omstandigheden: het interview vindt plaats tijdens lestijd

Vraag: Op welke manieren krijg je feedback van je leraar tijdens de les.

Antwoorden:

- Is verschillend per docent
- Er is altijd wel sprake van feedback
- Soms duurt het lang voordat een docent tijd voor je heeft, voelt niet prettig
- Veel aandacht is positief vooral als je niet zo goed bent in het vak
- Als je goed bent in een vak heb je minder behoefte aan feedback

Vraag: Leerlingen komen vooral met voorbeelden uit de algemeen vormende vakken, doorgevraagd wordt naar hoe de feedback op het leerplein zorg en welzijn eruit ziet.

Antwoorden:

- De groep geeft ook feedback.
- groepssamenstelling speelt een rol (bijvoorbeeld een groepje met twee mensen die je mag) met hoe goed er (door) gewerkt wordt. Ligt ook aan de taak.
- Je wordt gestimuleerd om te werken vooral door uitlatingen als: 'ga nou eens aan het werk'. Bij doorvragen geven leerlingen aan dat dit werkt.
- Met docent oplossing zoeken voor problemen is feedback.
- Regelmatig rondlopen door de klas is feedback.
- Vragen stellen over de taak is feedback.

- F. geeft aan dat er ook negatieve feedback is, A. en S. vullen aan dat de klas uit sturen vervelend aanvoelt, als het om een goede reden is werkt het misschien, andersom werkt het misschien wel negatief.
- Relatie is belangrijk, dit komt meerdere malen ter sprake.
- Geduld is belangrijk.
- "moet af zijn" werkt niet.
- Afspraken maken over wanneer het werk af moet zijn kan werken als stok achter de deur.
- Handtekening voor je opdrachten krijgen is feedback.
- Bij een gemaakte taak te horen krijgen of het resultaat goed of slecht.
- Als je het goed hebt gedaan is het goed voor het zelfvertrouwen.
- Feedback in de vorm van verbeterpunten neem je mee bij de volgende opdrachten.

Vraag: Welke feedback werkt, als je feedback krijgt wat doe je er dan mee.

- Zoals eerder genoemd, meer aandacht.
- Kijken naar wat er gedaan is.
- Controleren door de docent, maar wel op een vriendelijke manier (dit item zorgt voor discussie: twee leerlingen vinden controle helpend, één leerling absoluut niet.)
- Cijfers zijn belangrijk.
- Stok achter de deur nodig.

Vraag: welke tips kun docenten geven over feedback

- Weten wanneer je geholpen wordt. Eerlijkheid als een docent zegt te komen moet deze niet eerst een ander gaan helpen.
- Overleg in het groepje, eerst vragen in het groepje of iemand een antwoord weet.
- Uitleg over hoe je iets kan verbeteren.
- Uitleg over hoe je iets kan aanpakken.
- Aandacht.

Bijlage 3: Data analyse aan de hand van categorieën

Docentgedrag	Leerlinggedrag	Vormen van feedback door docenten
Feedback is verschillend per docent Aandacht geven is belangrijk(meerdere keren genoemd) Relatie (meerdere keren genoemd) Geduld Eerlijkheid Vriendelijkheid	Wanneer je goed bent in een vak heb je minder feedback nodig. Feedback kan je ook zoeken bij groepsleden. Samenstelling van de groep is van invloed op de kwaliteit van werken.	• <u>Helpend</u> • 'ga nou eens aan het werk' • Samen oplossing zoeken voor een probleem (2x) • Regelmatig rondlopen • Vragen stellen over een taak • Cijfers geven • 'stok achter de deur' geven • Vertellen of een taak goed of slecht is gedaan • <u>Soms wel/soms niet helpend</u> • Eruit sturen • Aftekenen van opdrachten • Controleren (hierover is geen overeenstemming) <u>Niet helpend</u> • "moeten" is niet helpend

Bijlage 4: Vragenlijst

Vragenlijst : feedback geven op het leerplein zorg en welzijn

Het doel van deze vragenlijst is om te achterhalen hoe wij (docenten en onderwijsassistent zorg en welzijn) mondelinge feedback geven tijdens de lessen zorg en welzijn.

Ik vind feedback geven

☐ makkelijk 2x

☐ moeilijk 1x (moeilijk soms)

Ik geef feedback

☐ vaak 3x

☐ regelmatig

☐ soms

☐ nooit

Per les(50 min) geef ikfeedback

☐ 0 tot 3 keer (1x)

☐ 4 tot 9 keer (2x)

☐ 10 tot 15 keer

☐ 16 keer en meer

Ik geef mijn feedback meestal

☐ positief (2x)

☐ neutraal (1x)

☐ negatief

Ik geef feedback met een doel

- ☐ altijd (2x)
- ☐ soms (1x)
- ☐ meestal niet

Deze vorm van feedback geven past bij mij

- ☐ ik voer zelf vooral het woord (1x)
- ☐ zowel leerling als docent voeren het woord (2x)

Als ik feedback geef richt ik me vooral op de volgende aspecten:

- ☐ de taak, gericht op het resultaat van de taak
- ☐ het leerproces, gericht op het begrijpen van de taak en de uitvoering hiervan (1x)
- ☐ de zelfregulatie , gericht op de manier van zelfstandig werken, zichzelf sturen, discipline en het kunnen inschatten van eigen functioneren. (2x)
- ☐ de persoon, meestal positieve opmerkingen, prijzen (2x)

Open vragen:

Waarom geef ik feedback?

Ik wil dat de leerling wat leert van de feedback.
Ik geef feedback zodat de leerling zijn werk kan verbeteren en eigen verantwoordelijkheid voor het werk en houding ziet.
Laten inzien wat goed/fout ging. Volgende keer anders.

Als ik feedback geef, wil ik bereiken dat de leerling (geef doelen(en) aan):

Ervan leert
Zelf verantwoordelijkheid neemt
Werk voldoende uitvoert
Leerling groeit in het verwerken van leerstof en als persoon
Volgende keer beter gaat
Inzicht krijgt in eigen handelen

Als ik feedback geef verwijst ik naar:

Wat ik gezien of gehoord heb
De opdracht die ze verricht hebben
Houding en gedrag/uitvoering van het werk

Als ik feedback geef aan een leerling houd ik rekening met:

Persoon en achtergrond van de leerling.
Niveau en persoonlijkheid (gevoeligheid)
Positief benaderen van de leerling

In mijn bewoordingen bij het geven van feedback let ik op:

Positief benaderen van de leerling/niveau van de leerling/de uit te voeren opdracht
Of het voor een leerling te begrijpen is.
Dat de leerling zelf gaat nadenken.

Als ik feedback aan een leerling heb gegeven, dan vind ik het belangrijk dat:

De leerling begrijpt wat ik bedoel, leerling er wat van geleerd heeft.
De Leerling begrijpt wat feedback inhoudt, ze er iets van leren en een goed gevoel erbij hebben.

Feedback geef ik bijvoorbeeld op de volgende manieren (graag voorbeelden geven):

Controlerende feedback aan de hand van eigen planning van de leerling.
Aan de hand van gemaakte opdrachten/ aanspreken op houding/activeren/motiveren.
Zelfverantwoordelijk stellen voor eigen werk.
Non-verbaal-duim omhoog
Verbaal complimenteren als het goed is gegaan.
Vragen stellen als iets niet goed is gegaan.
Hoe vond je zelf dat het ging?
Wat kan beter anders?
Kijk nog eens naar het recept heb je gedaan wat er in stond?
Wat zou je de volgende keer anders kunnen doen.

Feedback geef ik bijvoorbeeld in de volgende situaties(graag voorbeelden geven):

Als een leerling een taak afheeft.
Bij een opdracht door middel van vragen stellen.
Leerling zelf na laten denken over bepaalde handeling.

Aan het begin en tijdens de les aan de hand van de gemaakte planning kijken hoever de leerlingen zijn

Tijdens de les activeren van werkhouding; een leerling zit erg onderuit gezakt en zit wat te dromen, dan vraag ik of de leerling eens rechtop kan gaan zitten en zo nog eens naar een opdracht kijkt, en vraag dan wat hij/zij dan denkt dat de opdracht inhoud.

Na afloop van de les als er tijd is het gemaakte werk controleren met de leerling

Bedankt voor jullie medewerking!

Bijlage 5: Observatie

Docent 1 (observatie 30 minuten)

Groepje 1

Wat ga je doen, verwijzend naar planning (die de leerling zelf gemaakt heeft)

Je gaat nu dit doen, ga dit doen, ga eens kijken bij

We hebben een afspraak gemaakt

Ga maar werken

K. waar is jouw werkplanning

S. we hebben afgesproken

K. ik wil nu dat je dit gaat doen

We gaan nu dat doen

Het punt van samenwerken is bij jou zwak R.

Ga nu doorwerken

Waar is jullie prijslijst, die moet je nog maken

Waar vind ik..? zoeken we samen op→ wordt gedaan

Is het spannend(cynisch)?--> uit elkaar zetten van de leerling

Waarom waren we daar mee bezig (K. is bezig met verkeerde site)

Ik wil dat je het goed doet

Ik wil dat jullie actief met de les bezig zijn.

Vraagt na, "wat zag je bij Heimlich".

"Wat zou je doen bij Heimlich"

Helemaal goed! Doe het maar na

Ga het maar doen.

Uitleg over Heimlich

Je moet nu..

Gezonde voeding nu ga je... vervolgt met college geven

Ga je Stappenplan opzoeken

Ik wil dat jullie ... doen

Ga eens goed lezen

(Nogmaals) je moet het stappenplan opzoeken

Is het niet handig dat je.... Anders teken ik niet af

Hoe is het met de prijslijst?

Heb je die dingen opgezocht?

Hier staat het ook

Volgens mij ben jij slimmer K.

Docent 2 (observatie 30 minuten)

Is het belangrijk?

Is dat de opdracht? ja dat is goed.

Hoe werkt de telefooncirkel?

Wat is ragout? (uitleg ziet eruit als kroketvulling), jullie gaan champignon ragout maken

Vraag aan M. Wat ga je doen?

Waarom? Kijk eens hier→ dan kun de deze opdracht maken

(A.). Even oefenen dan kom ik zo bij jullie.

Wat ben je aan het doen?

Wat mis ik, kijk eens naar je opdracht.

M. ga eerst de opdracht lezen, (3x) M. zegt daarna eerst doe ik dit en dan dat.

Is dat de opdracht? Wat heb je nodig, ga eerst oefenen verwijzing naar het stappenplan

Kom zo kijken

Waarom moet M. alles doen, B. je straalt niets uit

N. Wat ben je aan het doen, heb je de opdracht gelezen

K. heb je de planning gemaakt?

Hoe ver ben je?

Y. zegt de rest snap ik niet

Planning, even lezen moet erin staan

Dit (bepaalde opdracht) kun je invullen je hebt genoeg ervaring

N.→ goed de opdracht lezen

Hebben jullie geoefend?

Brandwond aan de voet?

Wat is belangrijk, M.I zegt praten, na hints

Wat is belangrijk—college volgt

Bijlage 6: Observatie formulier

Observatie formulier

Observatie van : 2 docenten zorg en welzijn

Datum : dinsdag 20 maart 2012

Observatie tijd : 25 min per docent

Plaats : leerplein zorg en welzijn

	Stelt vragen om te verkennen(feed-up/ wat is het doel/ focussen)	Geeft informatie of een antwoord goed of fout is. Geeft aan hoe een taak uitgevoerd is. (feed back/verificatie)	Helpt de leerling verder te komen met behulp van eerder gegeven feedback (Feed forward)
Feedback op taak niveau	14 X	1	1
Feedback op proces niveau (fb op aanpak van een taak)			
Feedback op zelfregulatie niveau (fb op zichzelf motiveren, controleren, wanneer hulp wordt ingeroepen e.d.)			
	Fb Taak gericht		Fb Positief
	Fb negatief		
Feedback op zelfniveau	Ja 1	Nee 2	2
Sprake van interactie bij het geven van fb(turven)	1		

Bijlage 7: Pocket feedback

Pocket feedback

Doel: het dichten van het gat tussen het huidige niveau van functioneren/begrijpen en het beoogde niveau.

Effectieve feedback beantwoordt aan de volgende 3 vragen:

1. Wat zijn de leerdoelen van de leerling?
2. Wat is de vooruitgang met betrekking tot de doelen?
3. Hoe kan je de vooruitgang stimuleren?



Geef feedback op:

Proces niveau
Zelfregulatie niveau

Stimuleer leerlingen om uit te leggen hoe het gaat!

Bron: Jossberger, 2011