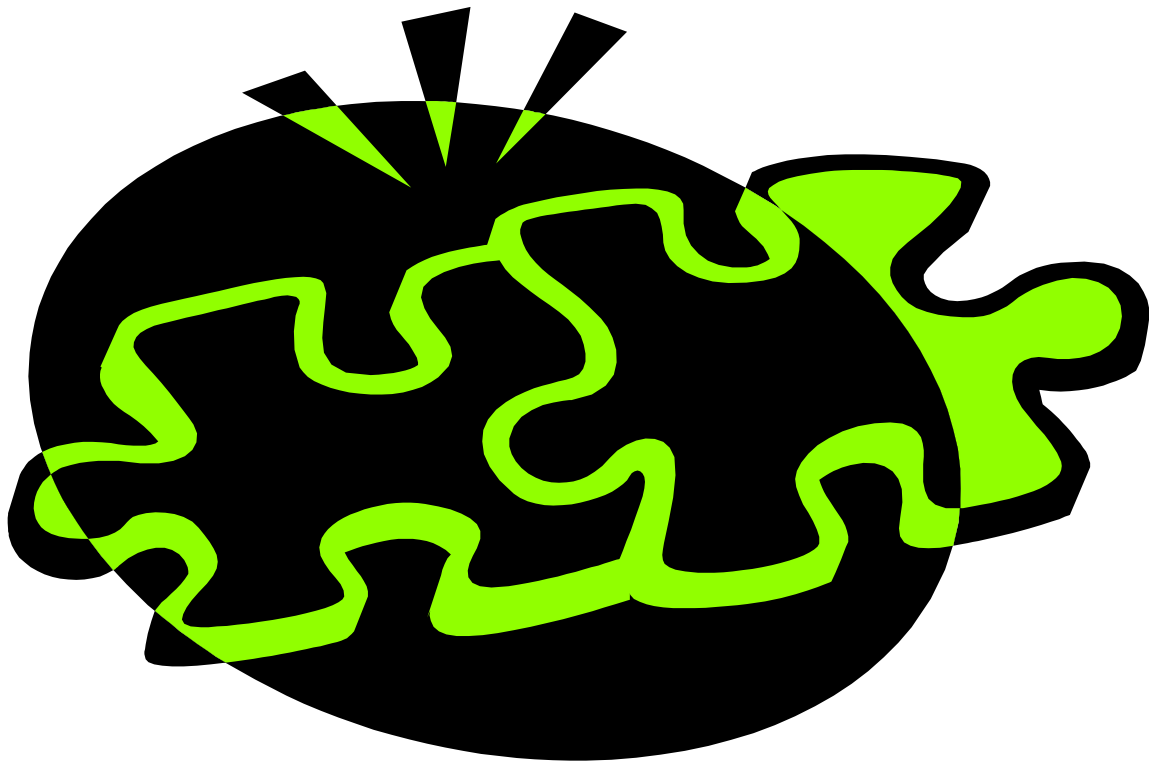
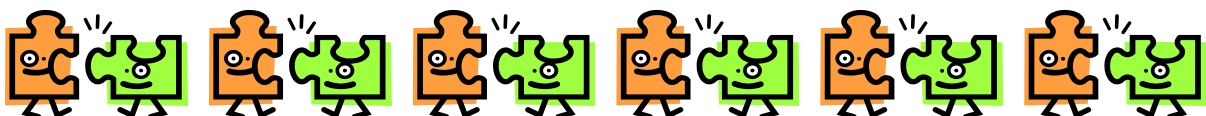




Samen op weg naar effectieve feedback geven

Jannie Vlap
Studentnr: 1366173
Master Special Educational Needs
OSO Fontys Hogescholen
Leerroute: Praktijkonderzoek
Begeleiders: Anita Emans
Lesplaats: Amsterdam
Mei 2011



<i>Inhoudsopgave:</i>	2
Samenvatting	4
Inleiding	5
 Hoofdstuk 1: De onderzoeksvraag	 6
1.1. Aanleiding van het onderzoek	7
1.2. Onderzoeksvraag	7
1.2.1. Deelvragen	7
1.2.2. Hypotheses	7
1.3. Doel van en in het onderzoek	7
1.3.1. Doel van het onderzoek	7
1.3.2. Doel in het onderzoek	7
 Hoofdstuk 2: Het theoretisch kader	 8
2.1. Inleiding	8
2.2. Theoretisch verkenning	8
2.2.1. Feedback geven	8
2.2.2. Taalgebruik	10
2.2.3. Schoolontwikkeling	11
2.2.4. Leercultuur	12
2.2.5. Veranderingsprocessen	13
 Hoofdstuk 3: De onderzoeksmethodologie	 14
3.1. Inleiding	14
3.2. Paradigma	14
3.3. Onderzoeksvorm	14
3.4. Opzet van het onderzoek	15
3.4.1. Gesprekken	15
3.4.2. Samen leren	15
3.4.3. Leerkrachtvaardigheden	17
3.5. Betrokkenen bij het onderzoek en de ethische verantwoording	17
3.6. Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	18

Hoofdstuk 4: Data presentatie en analyse	19
4.1. Inleiding	19
4.2. Samen leren	19
4.2.1. Beginvragenlijst leerkrachten	19
4.2.2. Eindvragenlijst leerkrachten	20
4.3. Verslag leerproces van samen leren	20
4.3.1. Coöperatieve werkvormen	20
4.3.2. Informatieoverdracht	21
4.3.3. Uitwisselen situaties	21
4.3.4. Vervolg samen leren na vijf weken	22
4.4. Begin en eindmeting van leerkrachtvaardigheden	23
Hoofdstuk 5: Conclusies	27
5.1. Inleiding	27
5.2. Analyse beginvragenlijst en informatieoverdracht	27
5.3. Verslag leerproces van samen leren	27
5.4. Begin- en eindmeting	28
5.5. Resultaat onderzoek	28
Hoofdstuk 6: Antwoord op de onderzoeksvraag en evaluatie van het onderzoek	29
6.1. Inleiding	29
6.2. Onderzoeksvraag	29
6.3. Antwoord op deelvragen	29
6.4. Evaluatie van onderzoek	31
6.4.1. Wat heeft onderzoek voor leerkracht op geleverd?	31
6.4.2. Wat heeft onderzoek voor mij opgeleverd?	31
6.3.3. Aanbevelingen	31
Literatuurlijst	33
Bijlagen	34

Samenvatting van het onderzoek

In dit onderzoek beschrijf ik het proces van een team, dat samen leert over ‘effectieve feedback’ geven aan leerlingen. De centrale vraag is: welke competentiegroei in ‘feedback geven’ laten leerkrachten zien na vijf weken samen leren.

Het theoretisch kader laat zien dat een antwoord wordt gegeven op hoe effectieve feedback gegeven kan worden en op welke manier we als dit hebben gedaan.

Na eerst alle aanwezig kennis van de leerkrachten te activeren via coöperatieve werkvormen zijn we gekomen tot een gezamenlijke visie: wat verstaan we onder ‘feedback geven’, wat zijn de voorwaarden en waar moeten we rekening mee houden. Verder vinden de leerkrachten dat er aandacht moet zijn hoe leerlingen de feedback ontvangen.

Na de informatie overdacht die ik als onderzoeker en begeleider heb gegeven, wisselden leerkrachten ervaringen uit aan de hand van het effectieve feedback model van Hattie & Timperley. Ook hebben ze met elkaar concrete voorbeelden van feedback volgens het model, vormgegeven. Het gaf wat onzekerheid, maar door te doen, hebben de leerkrachten het oefenen met elkaar naar aanleiding van dit model positief ervaren. De coöperatieve werkvormen hebben een positieve bijdrage geleverd om samen te leren. De combinatie van de verschillende werkvormen heeft zowel individueel en als met het team een leerproces op gang gebracht.

Uit dit onderzoek blijkt dat in vergelijking met de beginmeting dat er meer feedback wordt gegeven, dat er meer individuele feedback wordt gegeven. Kwalitatief gezien ontstaan er meer gesprekken met de leerlingen met betrekking tot hun leerdoel. De feedback richt zich meer op de zelfregulerende vaardigheden van de leerlingen. De feedback geeft daardoor meer richting aan het leerproces van de leerling.

Als slot geef ik voor de leesbaarheid van het onderzoek alvast de definitie van feedback:

Feedback betekent: antwoord, reactie, response, terugkoppeling.

Gevonden op <http://www.woorden-boek.nl/woord/feedback>

Inleiding

Ik ben als leerkracht werkzaam op een speciaal basisonderwijs school in het westen van het land. Mijn naam is Jannie Vlap, ik ben degene die dit onderzoek geïnitieerd heb op mijn eigen school. Dit praktijkonderzoek vindt plaats in het kader van de opleiding Master Special Educational Needs, aan de Fontys OSO Hogeschool te Amsterdam. In dit meesterstuk leest u hoe het proces van onderzoek is ontstaan, vormgegeven en uitgevoerd met de opbrengst daarvan.

Ik ben deze studie begonnen, omdat ik graag onderzoek in mijn eigen praktijk wilde doen. Binnen mijn werk organiseer ik, veel bijeenkomsten, samen met de directeur, maar dit leek me een mooie gelegenheid om op een systematische manier naar je praktijk en de theorie te kijken.

In mijn praktijk gaan we uit van handelingsgericht werken en stellen daarbij het ontwikkelingsperspectief van leerlingen centraal. Dit onderzoek leek me een uitdaging om te kijken hoe we als team beter met onze leerlingen in gesprek konden komen. Als school zorgen we ervoor dat ontwikkelingen elkaar aanvullen, zodat de ontwikkelingen elkaar kunnen versterken. We gebruiken het motto: *Niet stapelen maar puzzelen.*

Ik ben blij dat de school me de mogelijkheid bood om deze cursus te volgen en ik dank mijn critical friends binnen en buiten de cursus voor de tijd die ze vrij gemaakt heb om me van ideeën en tips te voorzien.

Hoofdstuk 1: De onderzoeksvraag

1.1 Aanleiding van het onderzoek

De aanleiding tot het onderzoek is tijdens het proces van het invoeren van de 1-Zorgroute ontstaan. Het is een model dat de interne zorg op groep- en schoolniveau cyclisch bestrijkt (Clijsen, 2007) en gebaseerd is op het ontwikkelingsperspectief (OPP) van de leerling. Een individueel OPP beschrijft de verwachting over datgene de leerling kan bereiken op basis van capaciteiten, gerelateerd aan een eventuele stoornis, met de daarbij behorende protectieve en belemmerende factoren. Ik ontdekte dat we als team een kwaliteitslag kunnen maken in de kwaliteit van ons onderwijs als we meer duidelijkheid bieden aan de leerlingen. Dit ontdekte ik op een teambijeenkomst over ontwikkelingsperspectieven.

Op basis van het OPP stemt de leerkracht zijn handelen af op de leerlingen, wat veel van de leerkrachten eist. De meeste leerkrachten kunnen de onderwijsbehoefte van de leerling in kaart brengen, maar hebben moeite om hun handelen af te stemmen op de leerlingen. Ik vind dus dat het mijn taak is, als begeleider om mijn collega's te ondersteunen om zich deze vaardigheden eigen te maken. Ik vind het zelf een uitdaging om aan de slag te gaan aan een aspect van het pedagogisch didactisch handelen van de leerkracht, dat direct invloed heeft op de leerlingen. Volgens mijn inzicht is niets zo essentieel als de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen. Dit deed me sterk denken aan de workshop Goed zo is onvoldoende (Faber, 2009). In de workshop werd onder andere een fragment getoond waarin de feedback van een leerkracht voor een leerling onduidelijk was, zodat de leerling niet wist wat hij goed heeft gedaan. Het gaf dus de leerling onvoldoende richting aan het leren.

Voordat ik begon met mijn onderzoek merkte ik vaak dat leerkrachten alleen maar: 'goed zo' of 'prima' tegen de leerlingen zeiden. De leerling weet op dat moment inderdaad nog niet wat het goed gedaan heeft en kan dit compliment dus ook niet gebruiken in een andere situatie. Als School Video Interactie Begeleider (een begeleidingsmethode met video opnamen; SVIB) heb ik vaak in nabesprekingen met leerkrachten over deze manier van complimenten geven gesproken. Zij vertellen dan ook wel dat de leerling door het compliment niet veranderd, maar weten niet hoe ze op een andere manier complimenten kunnen geven.

Ik heb met een aantal teamleden gesproken over het feedback geven en ze wilden hier meer over weten om het ook te kunnen toepassen. Toen ik op een teambijeenkomst vertelde dat ik effectieve

feedback geven als onderwerp voor mijn onderzoek wilde doen, bleek uit de reactie van de leerkrachten, dat ze echt wat aan hun feedback geven wilden veranderen. De directie heeft in samenspraak met mij ervoor gezorgd dat het onderwerp binnen een paar team bijeenkomsten terug kon komen en dat ik de ruimte kreeg om de inhoud in te vullen.

1.2. Onderzoeksvraag

Welke competentiegroei ‘in feedback geven aan leerlingen van onze school’ laten leerkrachten zien als ik ze begeleid in een proces van vijf weken samen leren?

Het onderzoek is voor mij geslaagd als:

- leerkrachten bewust gerichte feedback geven
- leerkrachten het als zinvol ervaren om leerlingen feedback te geven

1.2.1. Deelvragen

Deelvraag 1: Op welke manier willen mijn collega’s feedback geven aan leerlingen?

Deelvraag 2: Hoe zorg ik ervoor dat er een gezamenlijk leerproces tussen mijn teamleden op gang komt?

Deelvraag 3: Welke competentiegroei in het geven van feedback laten mijn collega’s zien na vijf weken samen leren?

1.2.2. Hypotheses

Hypothese 1: Door middel van samen leren zijn leerkrachten meer in staat om verschillende manieren van feedback toe te gaan passen.

Hypothese 2: Door middel van coöperatieve werkvormen in het gezamenlijk proces zijn leerkrachten zich meer bewust van hun eigen denken, handelen en houding met betrekking tot ‘feedback geven’.

1.3 Doel van en in het onderzoek

1.3.1. Doel van het onderzoek

Aan het eind van het onderzoek weet ik hoe ik mijn collega’s succesvol begeleid bij het samen verwerven van pedagogische didactische vaardigheden.

1.3.2. Doel in het onderzoek

Ik weet hoe ik ervoor gezorgd heb dat mijn collega’s enkele feedbackvormen effectief toepassen in hun klassensituatie.

Hoofdstuk 2: Het theoretisch kader

2.1. Inleiding

Voordat ik met mijn collega's aan de slag ga in een proces dat gericht is op het verbeteren van onze feedbackvaardigheden, wil ik het onderwerp van mijn onderzoek eerst breder verkennen in de literatuur en in mijn praktijk. Dit doe ik om te achterhalen of mijn vooronderstelling klopt. Mijn vooronderstelling is dat het samen leren om effectieve feedback te geven een goed middel is om onze pedagogisch didactische vaardigheden verder te ontwikkelen en dat ik in staat ben om dit proces op een goede manier te begeleiden. Om dit te achterhalen heb ik de mening van mijn collega's nodig of zij dit een interessant onderwerp vinden om zich er verder in te bekwamen. Ook wil ik zicht hebben op het belang van feedback op het leerproces van de leerlingen. Ik wil meer weten of het onderwerp geschikt is om dit door middel van samen leren in gang te brengen en of dit past binnen de bestaande ontwikkelingen. Om antwoord te geven op de bovenstaande vragen heb ik enkele literatuurbronnen geraadpleegd en enkele gesprekken en observaties uitgevoerd. Ik richt me op onderwerpen, zoals feedback geven, taal, motivatie en het leerproces. Ook verdiep ik me in het proces van samen leren en hoe een veranderingproces eruit kan zien, waarbij ik rekening moet houden om dit begeleidingsproces tot een succes kan maken.

2.2. Theoretische verkenning

2.2.1 Feedback geven

Tijdens de workshop: 'Goed zo is onvoldoende' (Faber, 2001) liet Faber een videofragment zien, van een gemiste feedback kans voor de leerkracht om een leerling te stimuleren in zijn verdere ontwikkeling.

Het onderwerp liet me niet meer los, daarom wilde ik meer over feedback weten. Al lezend en zoekend vielen me enkele artikelen en onderzoeken op. Ik kwam terecht bij het artikel: 'The power of feedback' van Hattie en Timperley (2007), waarin het resultaat van een groot onderzoek over 'feedback geven' aan studenten is beschreven. Hoewel het onderzoek gaat over studenten en wij werken met basisschoolleerlingen, speelt het feit dat leerkrachten willen dat kinderen op een effectieve manier leren bij ons dezelfde rol. Zij beschrijven in hun model hoe het verschil tussen wat leraren en studenten willen, opgelost kan worden. Zij komen tot de conclusie dat effectieve feedback altijd antwoord geeft op drie vragen: wat zijn de doelen, hoe doe ik het nu en wat is de volgende stap (Feed Up - Feed Back - Feed Forward). Deze drie vragen worden op vier niveaus van 'feedback geven' toegepast: taakgerichte feedback, procesgerichte feedback, feedback op zelfregulatieve vaardigheden en persoonsgerichte feedback.

Uit bovengenoemd onderzoek blijkt ook dat feedback op de persoon door evaluerende positieve opmerkingen, niet krachtig en niet effectief is omdat er meestal geen relatie is met Feed Up, Feed Back of Feed Forward. Feedback gericht op taak, proces of zelfregulatie is naar mijn mening een effectief middel, omdat het gekoppeld is aan Feed Up, Feed Back of Feed Forward.

Hattie en Timperley (2007), trekken in hun onderzoek ook de conclusie dat effectieve feedback in de top vijf van instructiemethoden staat. Een andere conclusie is dat de frequentie van feedback in seconden per dag zichtbaar is gemeten. Ik vind dit interessant, omdat ik deze manier van werken in mijn onderzoek kan gebruiken.

Didactisch coachen

Na de workshop van Faber is het artikel 'Goed zo! is onvoldoende', uitgekomen. Voerman en Faber stellen daarin dat feedback leerbevorderend werkt als feedback zo precies mogelijk maar niet te lang is, en als feedback gaat over dat wat goed is. Ze gaan dieper in op de vraag wat dit betekent voor leerkrachten en hoe je feedback door middel van 'didactisch coachen' op school kunt verbeteren. Ze gaan ervan uit dat leraren 'feedback geven,' niet al doende leren, zoals bij andere didactische vaardigheden. Ze onderzoeken of deze vaardigheid door directe feedback van een coach, maar dan via een oortje, een bijdrage kan leveren aan het doelbewust leren van 'feedback geven'. Doordat coach en leraar direct met elkaar in contact staan, zouden leerkrachten ogenblikkelijk de instructie in de praktijk kunnen brengen en ter plekke hun vaardigheden kunnen verbeteren.

Voerman en Faber voegen aan de theorie van Hattie en Timperley de ontvankelijkheid van de leerling om te willen leren (leerstand) en de persoonlijke kwaliteit van de leerling toe.

Invloed positieve stemming

Frederickson (1998) heeft in een serie onderzoeken aangetoond dat een positieve stemming een betere prestatie tot gevolg heeft. Dit sluit aan mijn werk op school omdat kinderen die bij ons binnenstromen veel tijd en ondersteuning nodig hebben om zich op hun gemak te voelen. Toch zijn er altijd nog leerlingen die feedback onvoldoende kunnen ontvangen. Zij profiteren daardoor niet voldoende van de begeleiding van de leerkrachten, waar feedback geven een onderdeel van is. De leerlingen reageren dan vaak anders dan wat leerkrachten met hun feedback beogen. Hun lichaamshouding kan op verschillende manieren uitdrukken, dat zij geen feedback willen ontvangen: ze hangen onderuit, kijken naar hun tafel of naar buiten. Soms uit het zich in verschillende vormen van verbale agressie. Het is naar mijn mening daarom essentieel dat leerlingen leren om gevoelens te herkennen en te benoemen. Kortom: het leren omgaan met gevoelens, zodat zij het ontvangen van

feedback leren begrijpen, zoals die bedoeld is. Dit wordt nog eens bevestigd door Illeris die er ook vanuit gaat dat leren behalve een cognitieve bezigheid, ook een sociale en emotionele bezigheid is.

Door alert te zijn op de leerstand en de persoonlijke kwaliteit van de leerling, kunnen leerkrachten hun inzicht en expertise gebruiken om te kiezen tussen feedback geven, kwaliteit van de leerling te benoemen en vragen te stellen aan de leerlingen. De positieve feedback bij het vragen stellen, bevordert het leren als de leerling de feedback begrijpt zoals die bedoeld is. Daardoor leert hij beter met de emotie die de feedback oproept om te gaan. De theorie van Hattie en Timperley heeft me ervan overtuigd dat effectieve feedback het leren bevordert wanneer het gekoppeld is aan de drie door hen genoemde vragen en op verschillende niveaus wordt uitgevoerd. Het kan op die manier in de praktijk een middel zijn om zowel het leren, het verbeteren van de prestatie of gewenst gedrag te stimuleren.

2.2.2. Taalgebruik

Een ander erg belangrijk aspect bij het ontvangen van feedback is taal. In het artikel: “Het woordje ‘niet’ kan best link zijn” van Tolk (2010) toont communicatiewetenschapper Beukeboom aan dat er een verschil is in de zin “Jan is niet dom” of “Jan is slim”. De eerste zin verradt een stereotype verwachting van de spreker. Het kleine verschil van het woordje “niet” houdt stereotypen in stand. Stereotypen worden gauw overgenomen, omdat het een eenvoudige manier is om de wereld beter te begrijpen. Na een tijd wordt de stereotype zin geïnternaliseerd, zodat de ontkenning niet meer expliciet gehoord wordt. Ik vind dit aspect belangrijk, omdat taal volgens mij positief en eenduidig gebruikt moet worden, om geen misverstanden te voorkomen.

Verder geeft taal de leerlingen richting aan wat ervan hen verwacht wordt op school door competentievergroterend te werken aan hun vaardigheden. Taal is daarmee een middel gericht op de toekomst van de leerlingen. Verder is voor onze school, waar we handelingsgericht werken taalgebruik een belangrijk onderdeel voor de motivatie en het leerproces van de leerlingen. De visie van onze school is gebaseerd op de drie basisbehoeften van ieder mens: relatie, competentie en autonomie en vormt daarmee de basis van ons pedagogisch klimaat.

De leerkrachten stemmen hun onderwijs pedagogisch, didactisch en organisatorisch af op deze basisbehoeften. Dit doen ze met hun handelen op instructie, interactie en klassenmanagement en bevorderen hiermee de motivatie van de leerlingen bij het leerproces. Deze motivatie van de leerlingen is een basis om te kunnen leren. Het is algemeen bekend dat intrinsieke motivatie meer succes oplevert dan extrinsieke motivatie. Weiner verwoordt dat ‘de attributietheorie’ veronderstelt

dat de manier waarop leerlingen de oorzaken van hun eerdere successen en falen ervaren, bepalend zijn voor de motivatie en het doorzettingsvermogen. Successen worden meestal toegeschreven aan bekwaamheid, inspanning, geluk en moeilijkheidsgraad van de opdracht. Door het accent te leggen op de rol van inspanning bij het leveren van een prestatie, kan de leerkracht deze rol van de inspanning van de leerling positief benoemen en daardoor het leerproces veranderen. Dit maakt de leerkracht duidelijk door gerichte feedback te geven op de geleverde inspanning en prestatie.

2.2.3. Schoolontwikkeling

We geven op school verder vorm aan competentievergroterend werken, samen leren en het handelingsgericht werken geeft ons een concept om ons verder te ontwikkelen. Verder staat het ontwikkelingsperspectief (OPP) en daarmee de onderwijsbehoeften van de leerlingen centraal. Concreet: wat hebben de leerlingen nodig om bepaalde doelen te halen. Die behoeften vertalen we als team samen naar gewenst onderwijsaanbod en naar vaardigheden die we aanleren. We werken als team daarom handelingsgericht. Handelingsgericht werken (HGW) is een cyclische werkwijze die de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen wil verbeteren. Vanuit die gedachte bevinden we ons nu in het proces dat leerkrachten samen kijken naar de onderwijsbehoeften van de leerlingen en naar hun eigen ondersteuningsbehoeften. Met als achterliggende gedachte: wat hebben leerkrachten nodig om bepaalde doelen met de leerlingen te bereiken.

Het handelingsgericht werken richt zich op de sociaal emotionele ontwikkeling, op de leervorderingen van de leerling en op de pedagogische didactische aanpak van de leerkracht. Uit onderzoek (Van der Werf, 2005) is namelijk gebleken dat er geen hiërarchisch verband is tussen leren, motivatie en emotie, maar wel een sterke relatie tussen die drie. Het onderzoek breekt duidelijk met een opvatting dat eerst motivatie en emotie op orde moet zijn om tot leren te kunnen komen en bevestig hiermee mijn overtuiging dat het leren een juiste manier is om leerlingen te motiveren en plezier te laten ervaren. In het boek: 'Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam' (Pameijer, 2009) zijn de leerkrachtvaardigheden in de vorm van checklists samengevat, gebaseerd op kennis en succesvolle praktijkervaringen (evidence based). Ze ziet het geven van feedback als een voortzetting op kwalitatief goede instructie en begeleiding van de leerkracht aan de leerling.

2.2.4. Leercultuur

Als school participeren we in een Professionele Leergemeenschap (PLG) binnen het Samenwerkingsverband. Ik beschouw deze PLG als een antwoord op de externe sturing vanuit het kwaliteitsaanpak om de kwaliteit in het onderwijs te verhogen.

In de PLG, zoals we die op school vormgeven, spreken we leerkrachten aan om hun professionaliteit te verbeteren. Door het bevorderen van hun co-expertschap in de PLG ontstaat daardoor een veranderende leercultuur. De zo ontwikkelde praktijkkennis wordt door het samen leren verder ontwikkeld en bevordert de motivatie en inzet van de leerkrachten bij verandering. Daarom is een PLG een plek waarin samen veel wordt geleerd. Deze PLG is volgens Verbiest (2008) minder kwetsbaar dan individuele impliciete praktijkkennis.

De ontwikkeling van een PLG volgt de ontwikkeling van duurzame principes, gebaseerd op Fullan (2007) en Marzano (2009). In de visie van Fullan (2007) staat het leren van elkaar en met elkaar en met anderen centraal. Wat me bij hem aanspreekt is dat bij veranderingen mensen een gezamenlijk taal opbouwen, zodat je nog meer kunt leren. Volgens Senge (2001) komt een gemeenschappelijke visie voort uit een persoonlijke visie; het is dus een proces zonder einde. Op die manier zijn leerkrachten constant in staat om aan veranderingsproces te werken. Marzano (2009) beschrijft negen didactische principes, die een goede leerkracht op het juiste moment kan inzetten om de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Drie van deze didactische principes zijn: doelen stellen, 'feedback geven' en coöperatief leren. Ook geeft hij aan dat de rol van de leerkracht twee keer zo groot effect heeft als de maatregelen die op schoolniveau genomen kunnen worden. Dit bevestigt voor mij de keuze om met mijn team aan leerkrachtvaardigheden te werken. De leerkracht maakt daarbij dus het verschil, terwijl Verschuren (2010) zegt dat de rol van de leerkracht niet spectaculair groot is, maar wel betekenisvol. Verder blijkt dat negatieve interacties een risicofactor zijn voor de ontwikkeling van de leerling zijn en dat juist de feedback van de leerkracht de sociale positie van de leerling beïnvloedt. Dit geeft een duidelijk sein af voor de praktijk dat hiermee de leerlingen het gedrag van de leerkracht over nemen.

2.2.5. Veranderingsprocessen

Een veranderingsproces verloopt meestal niet vanzelf, ook al zijn de meeste mensen wel bereid te veranderen. Bokhorst (2002) schrijft dat verandering weerstand en onzekerheid kan oproepen bij de mensen. Volgens hem zijn mensen bereid om te veranderen wanneer ze over de verandering worden geïnformeerd en daarmee het doel bekend is. Volgens mij is het dus belangrijk om rekening te houden met de gevoelens van de anderen en dat leerkrachten een eigen inbreng en daarmee invloed hebben in het proces.

Constructivisme gaat er van uit dat iedereen zijn eigen werkelijkheid construeert met betrekking tot het leren. Het leren is daarmee gebaseerd op datgene wat je al weet en wat je daarmee met je nieuwe kennis construeert. De aangeboden informatie kun je niet begrijpen zonder die te interpreteren. Het leren is op die manier een individueel proces, maar kan volgens mij nooit los gezien worden van de omgeving waarin je leert. Dit sociaal constructivisme betekent voor mijn praktijk dat leerkrachten in de sociale context, die een team vormt, kunnen leren. De leerkrachten kunnen hierdoor zelf kennis construeren op basis van hun voorkennis, houding en vaardigheden. Dit proces richt zich op het verwerken van informatie om tot nieuwe gezamenlijke kennis met betrekking tot feedback geven te ontwikkelen.

Om het veranderingsproces bij het team op gang te brengen, pas ik elementen van een effectieve trainingsaanpak toe (Bandura, 1986; Joyce & Showers). Ik kies voor de volgende elementen: informatieoverdracht, het model-leren, het oefenen van vaardigheden en feedback geven. Ik houd, om het proces goed te laten verlopen, het sociaal constructivisme als leidraad om mijn eigen handelen te richten.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1. Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik de onderzoeksmethodologie en de daarbij behorende aspecten zoals de betrokkenen, ethiek, betrouwbaarheid en validiteit om antwoorden te vinden op mijn onderzoeksvraag. Ik heb me verdiept in welke beschikbare instrumenten er zijn, die ik ga inzetten om het onderzoek vorm te geven. Allereerst schrijf ik wat voor soort onderzoek ik doe en vanuit welke paradigma. Vervolgens koppel ik de deelvragen aan de instrumenten en presenteer ik de globale opzet van het onderzoek met daarbij een uitgebreide beschrijving van de instrumenten. Vervolgens de wie er betrokken zijn bij het onderzoek en op welke manier ik het onderzoek valide, en betrouwbaar maak.

“Onderzoek is niets anders dan een manier om tot kennis te komen. We willen iets weten, we zitten met een vraag en die proberen we op een systematische en methodische manier te beantwoorden”. (Harinck, 2007, p.11). Met andere woorden bekijk ik in de rol van onderzoeker wat in mijn praktijk gebeurt, luister ik naar wat er gezegd wordt en verken ik de theorie. Ook meet ik wat beoogt te meten door de variabelen zoveel mogelijk constant te houden en in kaart te brengen welke variabelen invloed kunnen hebben. Ik richt me vooral op de systematische en methodische manier van onderzoek.

3.2. Paradigma

Met dit onderzoek wil ik een bijdrage leveren aan het verbeteren van leerkrachtvaardigheden. Ik ga uit van het constructivisme, die uitgaat van niet objectieve werkelijkheid. In de praktijk betekent het dat het team samen in beeld brengt wat we op school al doen aan feedback geven en wat we hiermee willen. We koppelen de bestaande kennis en ervaring van de leerkrachten aan de theorie van feedback geven. Hiermee construeren als team praktijkkennis, oefenen het samen en passen dit toe.

3.3. Onderzoeksvorm

Ik heb gekozen voor een actieonderzoek, namelijk een ontwerpgericht onderzoek om met de opbrengsten een bijdrage te leveren aan de teamontwikkeling. Het onderzoek is gericht op de kwaliteitsverbetering in het ‘feedback geven’ van leerkrachten. Ik wil onderzoeken of samen leren hiervoor een goed middel is. De onderzoeksvorm is daarom gericht op groepsniveau en op schoolniveau. Op groepsniveau gaat het om de pedagogisch didactische vaardigheden van de leerkrachten en op schoolniveau door samen leren. Voor de keuze van instrumenten verwijs ik naar de globale opzet van het onderzoek.

3.4. Opzet van het onderzoek

Om antwoord te geven op mijn onderzoeksvraag: 'welke competentiegroei 'in 'feedback geven' aan leerlingen van onze school' leerkrachten laten zien na vijf weken samen leren? geef ik de opzet van het onderzoek in onderstaand tabel (tabel 1) weer. In tabel 1 is lezen welke dataverzamelinginstrumenten zijn gekoppeld aan welke deelvragen.

Tabel 1: Opzet van het onderzoek

	Deelvragen	Data verzamelinginstrumenten
1	Op welke manier willen mijn collega's feedback geven aan leerlingen	Beginvragenlijst leerkrachten Eindvragenlijst leerkrachten Uitkomst van coöperatieve werkvorm Evaluatie samen leren
2	Hoe zorg ik ervoor dat er een gezamenlijk leerproces tussen mijn teamleden op gang komt?	Verslag leerproces van samen leren
3	Welke competentiegroei in het geven van feedback laten mijn collega's zien na vijf weken samen leren?	Observatie van leerkrachtvaardigheden: een beginmeting en een eindmeting

3.4.1. Gesprekken

Voordat het onderzoek van start gaat, voer ik gesprekken met verschillende teamleden om te kijken of er voldoende draagvlak is om met het onderwerp aan de slag te gaan en daarna om verder draagvlak te creëren.

3.4.2. Samen leren

Begin maart stel ik een beginvragenlijst voor het hele team samen om zicht te krijgen op de voorkennis, meningen en intenties van 'feedback geven' (Bijlage 1). Ik heb bewust gekozen voor vier keuzemogelijkheden en een aantal open vragen (Baarde, & De Goede, 2010). De vragenlijst bestaat uit vragen met vier keuzemogelijkheden en een aantal open vragen. Met een open vraag daag ik het team uit om na te denken wat ze over 'feedback geven' willen leren. Ik kies bewust om de beginvragenlijst in te laten vullen op een teamvergadering, omdat ik het belangrijk vind van ieder teamlid de vragenlijst terug te ontvangen en daarmee in relatief korte tijd een overzicht te krijgen. De leerkrachten worden ter plekke geconfronteerd met de vragenlijst, en dit betekent voor de

leerkrachten dat er een beroep wordt gedaan op hun huidige vaardigheden en kennis met betrekking tot 'feedback geven'.

Aan het eind van het onderzoek wordt er door leerkrachten een eindvragenlijst (Bijlage 2) ingevuld die betrekking heeft op het proces van samen leren. De vragenlijst is opgesteld waarbij de taal eenduidig is gebruikt. De antwoorden op ja (mee eens) en Ja (helemaal mee eens) zullen bij de eindmeting worden meegeteld of leerkrachten het ermee eens zijn (Harinck, 2010). De leerkrachten evalueren het samen leren en geven zelf hun leerkrachtvaardigheid met betrekking van feedback geven aan. De leerkrachten ontvangen na invulling de vragenlijsten terug.

Voor het samen leren zijn twee studiebijeenkomsten beschikbaar voor dit onderwerp, een middag en een ochtend. In de periode van vijf weken samen leren pas ik om het leerproces op gang te brengen, elementen van een effectieve trainingsaanpak toe. Ik kies voor de volgende elementen:

informatieoverdracht, het model-leren, het oefenen van vaardigheden en feedback geven. Dit doe ik onder andere door het inzetten van coöperatieve werkvormen, waarbij de eigen inbreng van de leerkrachten een sterke invloed heeft op het samen leren. Ik kies voor een aantal verschillende coöperatieve werkvormen, de placemat, het uitspelen of uitwisselen, het samen bedenken van feedback geven volgens het model van Hattie en Timperley. Ik start met de placemat om eerst de individuele leerkracht na te laten denken over de eigen mening over het onderwerp. Iedere leerkracht noteert dit aan de rand van de placemat. Daarna gaan ze in discussie met collega's hierover; de discussie wordt in het midden van de placemat opgeschreven. Vervolgens presenteren de groepen hun placemat in het team en daaruit volgt een gezamenlijke visie.

Daarna geef ik informatieoverdracht over effectieve feedback met als doel het kennis maken met het model van Hattie en Timperley (Bijlage 3) om daarna situaties uit te spelen of uit te wisselen (Bijlage: 4). De opdracht is dat leerkrachten samen een situatie uitkiezen. Een leerkracht geeft feedback zoals ze meestal doet, en andere leerkracht neemt een leerling in gedachten. De derde leerkracht is observator en maakt aantekeningen. Daarna wordt er in de groep over gesproken.

Op de twee studiebijeenkomst zal er teruggeblikt worden wat we hebben vormgegeven en waar we nu mee aan de slag gaan. We gaan verdiepen in het model van effectieve feedback door in groepen met elkaar feedback te bedenken, die daadwerkelijk antwoord geeft op nu, verleden en toekomst. Ieder groep presenteert hun eigen product van een aantal concrete voorbeelden van feedback geven. Na het concreet bedenken van feedback gaan we op unit-niveau aan de slag met het afstemmen van feedback op onze leerlingen.

Bij het proces van samen leren zullen er data op schoolniveau naar voren komen. Dit zal uiteindelijk leiden tot een visie op 'feedback geven' en op welke manier dit gegeven kan worden. Na de eerste informatieoverdracht (Bijlage 5) en informatie-uitwisseling bekijk ik de data en dit zal wellicht leiden tot verandering of bijstelling. Al lerend en samen leren is het doel te komen tot een ontwerp van 'feedback geven'.

3.4.3. Leerkrachtvaardigheden

Bij de start van het onderzoek breng ik in januari de beginsituatie van leerkrachtvaardigheden over 'feedback geven' aan leerlingen in kaart. Als instrument heb ik gekozen voor een semigestructureerde observatie met als aandachtspunten: de manier, de frequentie en het doel en de gerichtheid van 'feedback geven' (Bijlage 6) Ik kies voor dit instrument, omdat de observatiepunten een richtlijn geven om te observeren en het instrument ook mogelijk ruimte biedt voor onverwachte observatie. Ik observeer hoe een aantal leerkrachten 'feedback geven' aan leerlingen in een les van ongeveer vijfendertig minuten. Ik noteer de gegeven feedback met het interactiepatroon, omdat deze belangrijke informatie kan opleveren. Ik kies ervoor om vooraf met de desbetreffende leerkrachten te spreken over de observatie en het doel daarvan. Deze leerkrachten dan meer gericht op 'feedback geven' en zijn bij de observatie er bewust van. Het gaat hierbij om vijf van de twaalf leerkrachten, die representatief zijn voor de school. Ik heb hen gevraagd om mee te doen. Aan het eind van het onderzoek in mei, zal ik met de onderzoeksmethodiek van de beginsituatie, de eindsituatie van dezelfde leerkrachten, met dezelfde leerlingen, op dezelfde tijd, dezelfde tijdsduur, door dezelfde observator en met dezelfde observatiepunten in kaart brengen. Ik tref deze maatregelen om de observatie zo betrouwbaar mogelijk te houden. Ik maak gebruik van een member check bij de desbetreffende leerkrachten. In het onderzoek wordt kwantitatief gekeken naar de frequentie van 'feedback geven' en of de feedback individueel of op de groep gericht is en met welk doel de feedback wordt gegeven. De gewenste situatie zal bereikt zijn wanneer leerkrachten meer feedback geven, en dat die feedback bestaat uit korte, bondige doelgerichte feedback.

3.5. Betrokkenen bij het onderzoek en de ethische verantwoording

De onderzoeker is degene die het onderzoek initieert en is als leerkracht lid van het team. Bij het onderzoek is het team betrokken, aangezien het onderzoek gericht is op de leerkrachtvaardigheden. Het doel is om met elkaar over "feedback geven' aan leerlingen' van gedachten te wisselen, met elkaar te leren en vaardigheden te kunnen toepassen. Vanuit het inclusieve gedachtegoed (Schuman, 2010) en vanuit het handelingsgericht werken, zie ik in mijn praktijk de denkomslag naar afstemmen

op de onderwijsbehoeften van de leerling, in plaats van op de defecten van de leerling. Daardoor is de kwaliteit van het onderwijs verbeterd. Verder zijn er vijf leerkrachten gevraagd om mee te doen aan de beginmeting en aan de eindmeting van het onderzoek. Deze leerkrachten heb ik, in tweetallen of individueel, dat ik ga onderzoeken op de hoogte gebracht, hoe vaak en op welke manier de leerkrachten feedback geven. Voor deze leerkrachten vormt mijn observatie geen druk, aangezien ik al in de groepen observeer. Van het onderdeel ‘gerichte ‘feedback geven’’ maak ik een verslag over wat de leerkracht en de leerlingen zeggen. Deze uitingen van ‘feedback geven’ bespreek ik alleen met desbetreffende leerkracht. De verwerking wordt binnen het onderzoek geanonimiseerd en op die manier naar het team teruggekoppeld. Voor de studiedagen vraag ik toestemming aan de leerkrachten om het samen leren in groepen te mogen filmen om zo het proces te kunnen volgen. Daarnaast maak ik zelf aantekeningen van het proces; ze vormen de basis van het verslag van samen leren. Twee leerkrachten willen vanwege privé omstandigheden niet gefilmd worden en worden daarom uiteraard niet gefilmd. Verkregen materialen bij studiedagen worden geanonimiseerd.

3.6. Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Met dit praktijkonderzoek maak ik gebruik van meerdere gegevensbronnen. Ik kies daarvoor verschillende instrumenten om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te houden. Ik kies voor een beginmeting en een eindmeting door middel van observatie van de leerkrachten, een beginvragenlijst om de voorkennis van de leerkrachten peilen en een eindvragenlijst om leerkrachten te laten reflecteren op samen leren en een inschatting te maken welke vaardigheid de leerkracht kan toepassen. Ook van het proces van samen leren zullen er verschillende data ontstaan en dit wordt in een kort verslag verwerkt.

De observaties van leerkrachten worden voorgelegd aan twee verschillende critical friends.

De vragenlijst met betrekking tot de voorkennis zal ik voorleggen aan de directeur van de school en een kritische leerkracht, die de vragen zullen checken op volledigheid en de mogelijkheid van eenduidigheid. Voor de vragenlijst van ervaring met samen leren heb ik een kort toelichting geschreven.

Hoofdstuk 4: De data presentatie en analyse

4.1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden de data uiteengezet die het praktijkonderzoek heeft opgeleverd en daarmee zal ik antwoord geven op de onderzoeksvraag. De gegevens worden per onderzoeksinstrument uitgewerkt. Eerst worden de gegevens van de begin- en eindvragenlijst weergegeven, daarna het leerproces van samen leren. En als slot gegevens van de begin- en eindmeting in verband met competentiegroei. Conclusies naar aanleiding van deze data beschrijf ik in hoofdstuk 5. Naar aanleiding van de informatie uit de coöperatieve werkvormen is er tijdens de onderzoeksperiode in de groepen mee gewerkt. De leerkrachten hebben daarin hun eigen doel voor ogen.

4.2. Samen leren

4.2.1. Beginvragenlijst leerkrachten

Door de vragenlijst voor te leggen aan een critical friend heb ik gekozen voor een korte toelichting bij het eerste gedeelte van de lijst, voordat dit ingevuld werd. Het betreft op welke manier geef je meestal feedback en wat houdt concreet korte en lange feedback in. Ter voorbereiding op het proces van samen leren hebben leerkrachten een vragenlijst ingevuld over feedback geven, de reden, op welke manier zij feedback geven. Voor mij was het belangrijk om een idee te krijgen wat leerkrachten willen weten en leren over feedback geven. Kortom: het peilen van de voorkennis om in de studiedag daarbij aan te sluiten (Bijlage 7). Uit de vragenlijst van de leerkrachten blijkt dat ze voor zichzelf al een duidelijk beeld hebben wat het doel van feedback geven is en ook weten ze wat ze willen leren. Het doel van feedback geven aan leerlingen richt zich op de sociaal emotionele ontwikkeling (zelfbeeld, zelfvertrouwen en gedrag) en de motivatie van de leerlingen. Een aantal leerkrachten geven aan dat feedback geven aan leerlingen met gedragsproblemen als moeilijk wordt ervaren. De leerkrachten geven aan dat de feedback, meestal corrigerende feedback door de leerlingen niet goed wordt ontvangen. Een ander onderwerp is om leerlingen te laten nadenken over hun leerproces en de strategieën die ze gebruiken.

Uit de vragenlijst komt naar voren dat leerkrachten het volgende willen leren:

- meer specifieke positieve ‘feedback geven’, gekoppeld aan leerdoelen of afspraken
- wat is het effect van ‘feedback geven’ en hoe die te meten zijn
- ‘feedback geven’ aan leerlingen met gedragsproblemen en positief te blijven.
- korte en bondige feedback te geven

Een aantal leerkrachten geeft aan dat ze zich bewust wil worden van: vormen van ‘feedback geven’, de frequentie van ‘feedback geven’, het geven van effectieve ‘feedback geven’ en hoe dit regelmatig toe te passen tijdens de lessen.

Na de 1^e cyclus willen de leerkrachten het volgende leren:

- Wat zijn de effecten van feedback geven en hoe zijn die te meten.
- Het gaat om welke manier van en van feedback geven aan gedragsproblematische leerlingen.
- Meer specifieke feedback geven, gekoppeld aan leerdoelen of afspraken.
- Bewust worden van effectieve feedback.

Na de 2^e cyclus willen de leerkrachten het volgende toepassen: (hardop vertellen in een team wat we gaan doen, waardoor de kans groot is dit ook zullen doen

- Consequent feedback toepassen in de groep met feed-up, feedback en feed forward
- Bewust naar zichzelf luisteren welke feedback ik geef en hoe
- Ik kijk welk effect mijn feedback heeft (twee leerkrachten)
- Bedien ik alle leerlingen van feedback (twee leerkrachten)

4.2.2. Eindvragenlijst leerkrachten

Bij de beginvragenlijst heb ik ervaren dat een mondelinge toelichting niet handig is. Een toelichting als inleiding bij de vragenlijst betekent dat de leerkracht het zelf kan na lezen. Daarom heb ik een toelichting bij de vragenlijst gemaakt. Over het functioneren van groepen zijn 80% tot 90 % van leerkrachten tevreden over de inzet, het samenwerken en de sfeer in de groepen. Ook 93 % zegt dat er ruimte is voor ieders mening. Elkaar goed feedback geven was 72% tevreden en het werken in groepen vond 79% motiverend werken. Over de opbrengst van de groepen zijn 64 tevreden. Het uitwisselen van feedback en samen feedback geven invullen was 74 % tevreden, terwijl het samen leren om een doel met 78% gewaardeerd wordt. 50 % voelde zich zekerder over feedback geven (Bijlage 8).

4.3. Verslag leerproces van samen leren

4.3.1. Coöperatieve werkvormen

Binnen het team zijn vragen gesteld over op welke manier ze geven aan hun leerlingen. Op de eerste studiedag heb ik een korte introductie gegeven over de kwaliteit verbetering van “feedback geven” van de leerkrachten. Ik heb expliciet voor de placemat als coöperatieve werkvorm gekozen om de aanwezige kennis en vaardigheden over “feedback geven” aan leerlingen uit te wisselen. Mijn doel was zonder sturing, dus open de discussie in te gaan. Ik heb na een verzoek van de leerkrachten om gerichte vragen, besloten om samen met het team een aantal algemene vragen te formuleren. (Waar denk je aan? Waarom geef je feedback? Wat vind je belangrijk, met welk onderwerp heeft feedback te maken). Leerkrachten discussieerden over wat ze belangrijk vinden bij feedback, daarna werden

de placemats gepresenteerd aan het hele team. In de groepjes is duidelijk gediscussieerd over hun eigen rol als leerkracht. De leerkrachten spraken over het stimuleren van gewenst gedrag, uitdagen van de leerlingen om na te denken over het leerproces en het zelfvertrouwen en de eigenwaarde vergroten. Het ging dus over de manier 'feedback geven', het doel van 'feedback geven' tot hoe vaak 'feedback geven'. Bij de manier van 'feedback geven' vinden zij de volgende onderdelen belangrijk: verbaal en non-verbaal, doelbewust geven, individueel en groep en de leerling tijd en ruimte geven voor een antwoord (Bijlage 9). De leerkrachten ontdekten dat 'feedback geven' een onderdeel is van het lesgeven. In vergelijking met de beginmeting, de door de leerkrachten ingevulde vragenlijst en het met elkaar uitwisselen lijkt dat door aandacht te schenken aan het onderwerp feedback er een denkproces in gang gezet te hebben.

4.3.2. Informatieoverdracht

In mijn PowerPoint presentatie leg ik een verbinding tussen het handelingsgericht werken, als mentaal concept, met het competentie vergrotend werken binnen de school, waarbij de leerkrachten en de leerlingen centraal staan. Ik vertel de leerkrachten over een bijeenkomst met als onderwerp: wat feedback met leerlingen doet. Gevolgd door een stuk theorie en een model van effectieve feedback. In het model van effectieve feedback werd het gestelde doel steeds benoemd en uit de conclusie van het model bleek, dat feedback op taak, proces en zelfregulatie een zeer krachtig middel is als het antwoord geeft op: wat heb ik gedaan, waar ben ik nu en hoe ga ik verder. Door het presenteren van de placemat kwam uit het team al naar voren dat de afstemming op de leerling een belangrijk onderdeel is van 'feedback geven'. Aan het gedrag van de leerlingen zie ik dat de houding van de leerkrachten, verbaal en non-verbaal, heel belangrijk is. Ik benoem de responsieve houding van de leerkrachten als kwaliteit. Ik maak hierbij gebruik van voorbeelden, die ik in een aantal groepen heb gezien om daarmee het repertoire van alle leerkrachten uit te breiden. De leerkrachten worden zo bevestigd in hun handelen en hierin zie ik een verdieping van hun vaardigheden.

4.3.3. Uitwisselen situaties

Na de presentatie zijn we in dezelfde groepen uit elkaar gegaan om situaties uit te spelen en/of uit te wisselen. Ik heb gekozen voor twee mogelijkheden om de opdracht uit te laten voeren, omdat uit een aantal leerkrachten moeite hebben om iets uit te spelen. Bij het horen van de werkvorm uitspelen waren een paar leerkrachten even uit evenwicht. Eén leerkracht kon goed verwoorden waarom ze in het groepje wil kiezen voor de werkvorm uitwisselen. Een leerkracht van een ander groepje werd door de voorgestelde werkwijze belemmerd; de leerkracht leunde achterover en hield zich afzijdig. Aan het eind bleek dat alle groepen hebben gekozen om situaties uit te wisselen. Na

elke uitwisseling werden gesprekken gevoerd over de reacties erop. Het filmen om het proces te volgen, is helaas mislukt. Door middel van mijn aantekeningen, aantekeningen van anderen heb ik een verslag gemaakt, dat ik bij de betrokkenen heb gecheckt. De betrokkenen herkenden zich in het verslag.

Eén groep sprak over een leerling die door de feedback van de leerkracht geblokkeerd werd om verder te gaan. Wat doe je dan als leerkracht? De leerkracht werd bevraagd hoe hij erover dacht en wat hij voelde. De leerkracht zei: “wanneer iets niet lukt, zal het misschien een volgende keer beter gaan”. De leerkracht vond zijn gevoel hierin niet belangrijk; hij zou het een volgende keer iets anders zeggen, omdat de leerling de feedback niet heeft begrepen. Dezelfde leerkracht was daarna in staat zodanige vragen te stellen, waardoor een andere leerkracht inzicht verkreeg om in een dergelijke situatie met de leerling verder te komen. De leerkracht nam nu afstand vanuit zijn eigen situatie; verplaatste zich in de andere leerkracht en kwamen gezamenlijk tot een oplossing.

Een andere groep besprak de situatie dat een leerling sommen had gemaakt. De leerkracht kwam langs en alle sommen zijn fout. De groep sprak over de behulpzame houding van de leerkracht, die een concreet doel voor de leerling benoemde. De leerkracht vroeg de leerling wat hij wilde bereiken en de leerling luisterde naar de feedback. De leerkracht reflecteerde op de manier van “feedback geven” omdat ze dacht dat ze graag een leerling iets wilde leren. Ze voelde dat ze iets kan betekenen voor de leerling omdat haar handelen, bestaat uit het samendoen met de leerling en tegelijkertijd de aanpak te verwoorden. Ik trek hieruit de conclusie dat leerkrachten in staat zijn te reflecteren over hun handelen en daarbij gedachte en gevoel een plaats geeft. Leerkrachten verplaatsten zich in een leerling en zijn kritisch op wat de feedback opleverde voor de leerling. Bij de terugkoppeling werd het uitwisselen van en in gesprek gaan over situaties als positief ervaren. Vanuit elk groepje hadden we de ervaringen op een associatieve manier op papier gezet, zodat we op schoolniveau weten, wat we belangrijk vinden aan ‘feedback geven’.

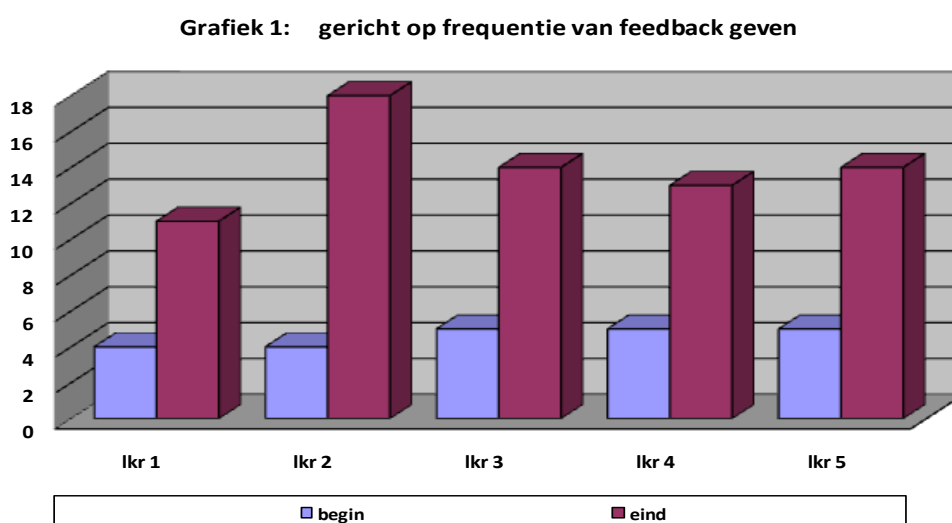
4.3.4. Vervolg van samen leren na vijf weken

Allereerst had ik een korte introductie gegeven wat we de vorige keer hebben geleerd en daarmee de voorkennis geactiveerd. Er werd in de groepen ongeveer om de tien minuten feedback gegeven. De feedback bestond uit positieve feedback en was gericht op taak en op proces. Met het model van effectieve feedback als basis hadden we theorie opgedaan. Effectieve feedback geeft antwoord op drie vragen in samenhang met het doel van feedback. De leerkrachten herkenden wel de drie vragen (nu, verleden en toekomst), door het model uit te delen werd het verband tussen drie vragen en het doel weer duidelijk. We verdiepten ons verder in het model van effectieve feedback door met elkaar

feedback te bedenken die daadwerkelijk antwoord geeft op nu - verleden en toekomst. Ieder groep presenteerde hun eigen product van een aantal concrete voorbeelden van feedback geven (Bijlage: 10). Het uitrafelen van feedback gaven op de drie vragen en gericht op een doel werd door de leerkrachten als concreet ervaren. Het reflecteren op wat je zelf als leerkracht al aan feedback geeft, vonden de leerkrachten moeilijk, omdat het een vaardigheid is die je automatisch doet. Dit had vooral te maken de feedback concreet te benoemen en daarmee antwoord gaf op het nu verleden en toekomst. Ook reflecteerden leerkrachten dat feedback geven een pedagogische didactische vaardigheid is. Daarna gingen de leerkrachten op unit niveau aan de slag gegaan om te kijken hoe we op de onderwijsbehoefte van de leerlingen kunnen afstemmen.

4.4. Beginmeting en eindmeting van leerkrachtvaardigheden

Deze data is verkregen door middel van een observatie van de onderzoeker hoe leerkrachten feedback geven aan leerlingen en heb ik de uitingen van feedback geven genoteerd (Bijlage 11). De observatie duurde vijfendertig minuten. Kwantitatief heb ik gekeken naar de feedback frequentie en daarna of de feedback gericht is op het individu of de groep. Tijdens het proces van het onderzoek en van samen leren heb ik na het lezen het effectieve model van feedback geven achteraf de feedback uitingen kwalitatief bekeken met welk doel feedback is gegeven. De beginmeting heeft plaatsgevonden in januari 2011 en de eindmeting in mei 2011.



Grafiek 1: gericht op frequentie van feedback geven

Kwantitatief: uit de beginmeting lees ik dat twee leerkrachten vier keer feedback en drie leerkrachten vijf keer feedback geven. Bij de eindmeting lees ik dat één leerkracht elf keer feedback geeft; één leerkracht geeft dertien feedback; twee leerkrachten geven veertien keer feedback en één leerkracht geeft achttien keer feedback. Bij de eindmeting zie ik een duidelijke vooruitgang bij alle leerkrachten in het aantal keren feedback geven.

Grafiek 2: gericht op individuele feedback

Kwantitatief: uit de grafiek lees ik dat bij de beginmeting dat één leerkracht twee keer individuele feedback geeft; twee leerkrachten geven twee keer individuele feedback en twee leerkrachten geven vier feedback. Uit de eindmeting lees ik dat alle leerkrachten meer individuele feedback geven.

Grafiek 3: gericht op groepsgerichte feedback

Uit de grafiek lees ik bij de beginmeting dat één leerkracht geen groepsgerichte feedback geeft; één leerkracht geeft één keer groepsgerichte feedback. Twee leerkrachten geven twee groepsgerichte feedback en één leerkracht geeft drie keer groepsgerichte feedback. Uit de eindmeting lees ik dat één leerkracht evenveel groepsgerichte feedback geeft; twee leerkrachten geven geen groepsgericht feedback, één leerkracht geeft meer groepsgerichte feedback en één leerkracht geeft minder groepsgerichte feedback.

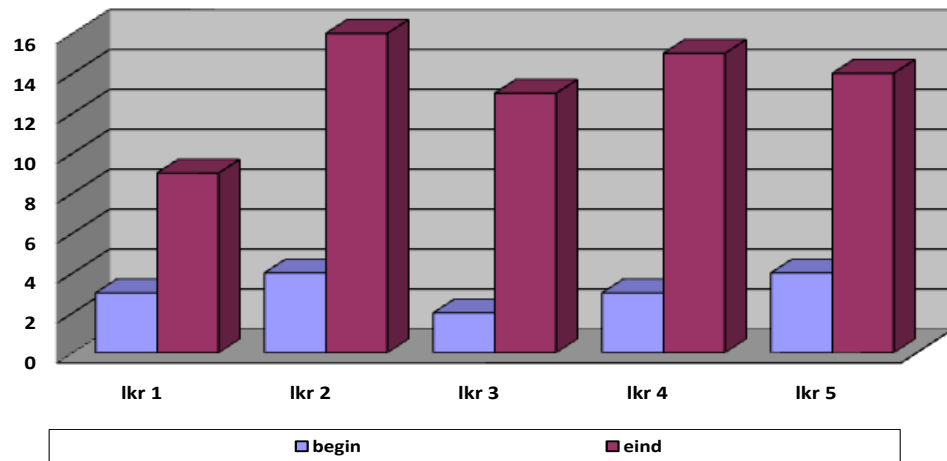
Grafiek 4: gericht op taakgerichte feedback

Uit de grafiek lees ik dat bij de beginmeting dat één leerkracht twee keer taakgerichte feedback geven. Twee leerkrachten geven drie keer taakgerichte feedback geven, twee leerkrachten vier keer taakgerichte feedback geven. Bij de eindmeting geven drie leerkrachten meer taakgerichte feedback geven en twee leerkrachten minder taakgericthe feedback.

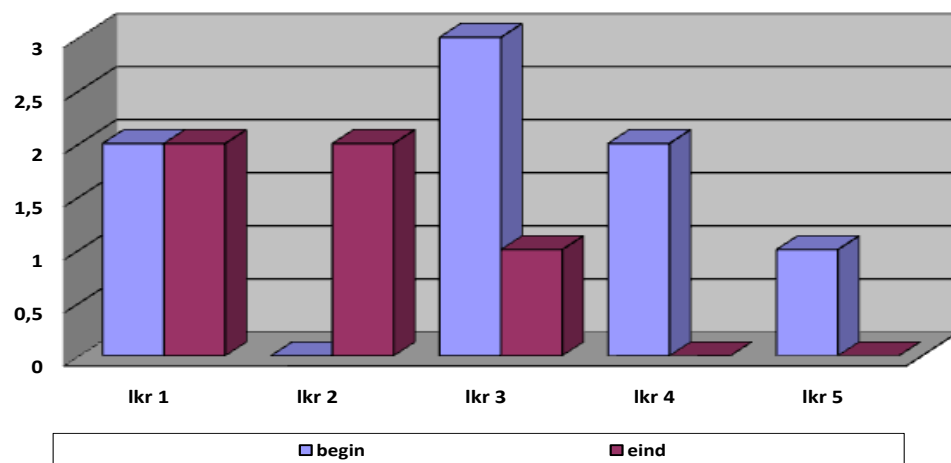
Grafiek 5: gericht op procesgerichte feedback

Uit de grafiek lees ik bij de beginmeting dat drie leerkrachten evenveel procesgerichte feedback bij de eindmeting. Twee leerkrachten geven bij de eindmeting minder procesgerichte feedback.

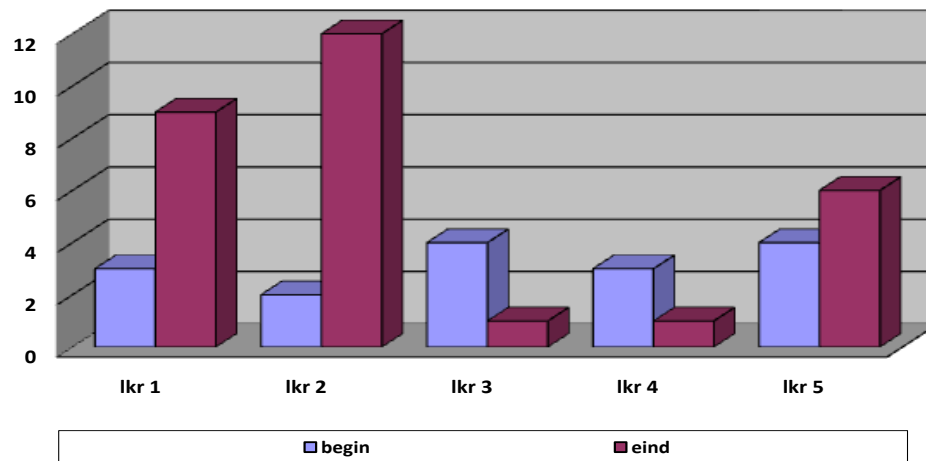
Grafiek 2: gericht op individuele feedback



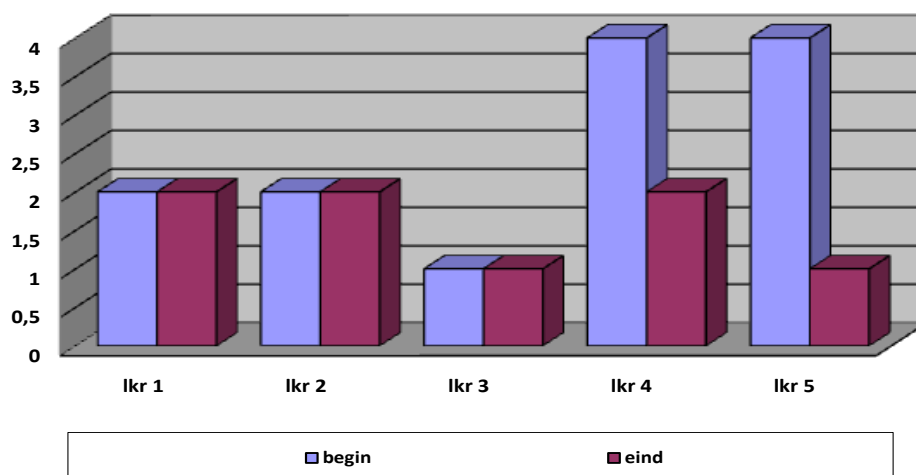
Grafiek 3: gericht op groepsgerichte feedback



Grafiek 4: gericht op taakgerichte feedback



Grafiek 5: gericht op procesgerichte feedback



Hoofdstuk 5: Conclusies

5.1. Inleiding

In hoofdstuk 4 zijn de gegevens van het praktijkonderzoek weergegeven. In dit hoofdstuk worden op grond van de gegevens van het praktijkonderzoek conclusies getrokken om op deze manier een antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Dit wordt gedaan naar aanleiding van gekozen instrumenten en door middel van verslag van het leerproces.

5.2. Analyse beginvragenlijst en informatieoverdracht

Uit de analyse van de beginvragenlijst en de informatieoverdracht concludeer ik dat leerkrachten ook bij nieuwe onderwerpen de werkwijze van de school blijven bevestigen. Zij laten zien dat zij in staat zijn de kinderen positief te benaderen en dat ze zich bewust zijn dat hun corrigerende feedback door leerlingen met gedragsproblemen als moeilijk wordt ervaren. Uit de eindvragenlijst lees ik dat de helft van de leerkrachten zich in de korte periode van vijf weken zekerder voelen over feedback geven, en dat gemiddeld 80 % zich tevreden voelt over de manier van samen leren.

5.3. Verslag leerproces van samen leren

Het leerproces tussen de teamleden heb ik op gang gebracht door leerkrachten vanaf de start te betrekken bij de verandering, door hen te vragen wat ze bij feedback willen leren. Ik heb daarom regelmatig met hen gesproken feedback geven. In dit proces heb ik duidelijk gefocust op de leerkrachtvaardigheden, omdat ik in elke fase van het proces inspeelde op de ondersteuningsbehoefte van de leerkracht. Leerkrachten geven dan ook aan dat ze het met elkaar uitwisselen, van een nieuw onderwerp, een goede manier vinden om te leren. De coöperatieve werkvormen die ik hierbij gebruik heb, spreken de leerkrachten aan op hun eigen inbreng en maken dat ze eigenaar worden van de verandering. De inbreng van iedere leerkracht, in dit leerproces, is noodzakelijk omdat de uitkomst van het proces niet vast ligt. Door leerkrachten regelmatig en op verschillende manieren met elkaar te laten praten, leren leerkrachten beter om vragen te stellen en om samen te werken. Bij de informatieoverdracht, die als doel had informatie te geven over feedback en over het belang van de persoonlijke houding van de leerkrachten, merkte ik, uit de reacties van de leerkrachten, dat de responsieve houding voor hen een vanzelfsprekendheid was. De verschillende coöperatieve werkvormen zorgden voor andersoortige discussies. Bij de placemat werkten de leerkrachten aan de discussie die ontstond naar aanleiding van hun individuele mening. Tijdens de discussie merkten de leerkrachten dat feedback een belangrijk onderdeel is van lesgeven en ontstond er een gemeenschappelijk idee over hoe leerkrachten zelf feedback willen geven. Het uitspelen van situaties in een latere bijeenkomst kwam als werkvorm te dichtbij bij de leerkrachten.

Het zorgde voor veel emoties, zodat ze in onderling overleg voor uitwisselen van situaties hebben gekozen. Dit uitwisselen zorgde dat leerkrachten zich in de persoon van een leerling moest verplaatsen. Ze ervoeren daardoor wat feedback met de leerling doet. Ze reflecteren al sprekend over hun handelen en geven daarbij gedachten en gevoelens een plaats. Bij het oefenen met het model van effectieve feedback, reflecteerden leerkrachten op wat je zelf als leerkracht al aan feedback geeft. Veel leerkrachten vonden het moeilijk de feedback concreet te benoemen. Ze zagen het als een vaardigheid, die je meestal automatisch doet, voor hen is het een pedagogisch-didactische vaardigheid die in geautomatiseerd is. Op het moment dat deze vaardigheid concreet benoemd wordt geef je antwoord geeft op nu – verleden – toekomst.

5.4. Begin- en eindmeting

Uit de vergelijking van de begin- en de eindmeting van de leerkrachtvaardigheden blijkt dat er qua frequentie van feedback geven een verdubbeling is van feedback geven. Verder is er een verandering op gang gekomen van groepsgerichte feedback naar individueel gerichte feedback. De leerkrachten geven nu meer taakgerichte feedback dan procesgerichte feedback. Kwalitatief is op de feedbackuitingen van procesgerichte feedback meer aandacht gelegd op de zelfregulerende vaardigheden van de leerlingen. Dit is een duidelijke inhoudelijke verschuiving. Ik zie dat er nu korte gesprekken met de leerlingen zijn ontstaan.

5.5. Resultaat

Het resultaat van mijn onderzoek dat erop was gericht om te weten welke competentiegroei, in vormen van feedback geven aan leerlingen van onze school, leerkrachten laten zien na vijf weken samen leren, geeft een helder beeld van de vooruitgang van de leerkrachten en ook van punten waar we nog aan moeten werken. Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten deze manier van werken prettig en zinvol vinden, zolang het reflecteren over een ander gaat.

Hoofdstuk 6: Antwoorden op de onderzoeksvraag en conclusies

6.1. Inleiding

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de onderzoeksvraag en de deelvragen. Ik geef antwoord per deelvraag en relateer deze antwoorden aan de theorie, die beschreven staat in hoofdstuk twee. Ik evalueer op het onderzoek en doe ik aanbevelingen.

6.2. Onderzoeksvraag

Welke competentiegroei 'in feedback geven aan leerlingen van onze school' laten leerkrachten zien als ik ze begeleid in een proces van vijf weken samen leren?

6.3. Antwoord op de deelvragen

Deelvraag 1	Op welke manier willen mijn collega's feedback geven aan leerlingen?
-------------	--

Volgens Marzano (2009) is 'feedback geven' en het stellen van eenduidige doelen een voorwaarde om te leren. In mijn praktijk worden de doelen wel geformuleerd, maar desbetreffende leerlingen waren niet altijd op de hoogte van de doelen. De leerkrachten hebben aangegeven wat voor hen effectieve feedback betekent (Bijlage 12). Ik zie dit terug bij Faber en Voerman (2009), die uitgaan van kort, bondig, zo specifiek mogelijk en dat feedback gaat over wat goed is. De leerkrachten hebben ontdekt dat ze rekening moeten houden of leerlingen de feedback goed ontvangen. Ze hebben inzicht in hun handelen gekregen. Ze beseffen dat het doel voor de leerlingen in ieder geval duidelijk moet zijn, om als leerkracht effectieve feedback te kunnen geven.

Deelvraag 2	Hoe zorg ik ervoor dat er een gezamenlijk leerproces tussen mijn teamleden op gang komt?
-------------	--

Ik heb door het bewust inzetten van verschillende technieken en werkvormen, het proces van samen leren op gang gebracht. Daarbij heb ik de principes vanuit de theorie van Marzano (2009) toegepast door de inbreng van leerkrachten als uitgangspunt te nemen. Enkele leerkrachten hadden als leerwens beter feedback te kunnen geven. Hun ideeën zijn de start geweest voor mijn onderzoek het team als geheel heeft veel inbreng kunnen leveren door het gebruik van coöperatieve werkvormen. Marzano geeft hij aan dat de rol van de leerkracht twee keer zo groot effect heeft als de maatregelen die op schoolniveau genomen kunnen worden. Ik heb het team op hun deskundigheid van samen leren aangesproken. Om die deskundigheid te gebruiken voor het leren van 'feedback geven' heb ik

de leerkrachten laten ervaren wat feedback met de leerling doet en oplevert. We zijn in ons proces tot een gezamenlijke taal over ‘feedback geven’ gekomen, zodat ons begrippenkader als leerkrachten verankerd is. Bij het bedenken van vormen van feedback, naar aanleiding van het model van effectieve feedback (Hattie & Timperley, 2007), maakten leerkrachten een moment van onzekerheid door. Ik heb op dat moment over mijn eigen leerproces tijdens het invullen van de opdracht gesproken. Ik kon hen daardoor een aantal voorbeelden geven en toen kwamen ze door samen te reflecteren op de feedback tot een resultaat dat we in de toekomst gaan gebruiken.

Deelvraag 3	Welke competentiegroei in het geven van feedback laten mijn collega’s zien na vijf weken samen leren?
-------------	---

In de eindmeting is te zien dat er meer feedback wordt gegeven (Grafiek 1), dat de feedback meer op de individuele leerling gericht is (Grafiek 2) en dat de feedback grotendeels taakgerichte feedback is (Grafiek 4). Ook is in de eindmeting bij een aantal leerkrachten te zien dat vanuit de procesgerichte feedback er nu meer gerichte gesprekken met leerlingen worden gevoerd. Bij de observatie zie ik dat deze leerkrachten het doel bespreken met de leerling. Het neveneffect is, dat leerkrachten zich zelf realiseren, dat ze feedback ook als een instructiemiddel zijn gaan zien en dit willen gaan toepassen. Bij de competentiegroei in het geven van feedback hebben mijn collega’s kennis opgedaan door de informatieoverdracht, die ik hen gegeven heb. Tijdens het oefenen en uitwisselen zijn hun vaardigheden gegroeid en hun houding ten opzichte van ‘feedback geven’ heeft door samen reflecteren meer diepgang gekregen.

Hypothese 1	Door middel van samen leren zijn leerkrachten meer in staat om verschillende manieren van feedback toe te gaan passen.
Hypothese 2	Door middel van coöperatieve werkvormen in het gezamenlijk proces zijn leerkrachten zich meer bewust van hun eigen denken, handelen en houding met betrekking tot ‘feedback geven’.

Leerkrachten hebben duidelijk meer kennis verworven met betrekking tot verschillende vormen van ‘feedback geven’. Zij hebben hun kennis met elkaar uitgewisseld en geoefend. Ze hebben met elkaar feedback bedacht door feed up, feedback en feed forward te oefenen (Hattie & Timperley, 2007), waarbij positieve taal een belangrijk onderdeel is. De leerkrachten zijn zich meer bewust geworden van de verschillende manieren waarop zij feedback kunnen geven en ze zien het belang in van een

positieve houding om feedback te kunnen geven. Leerkrachten ervaren het werken met coöperatieve werkvormen als een manier waarop hun inbreng essentieel is, en dus serieus wordt genomen. Hypothese 1 kan worden aangenomen. Aangezien het proces niet alleen bestond uit coöperatieve werkvormen moet ik hypothese 2 verwerpen.

6.3. Evaluatie van het onderzoek

6.3.1. Wat heeft het onderzoek voor de leerkrachten opgeleverd?

Het onderzoek heeft voor de leerkrachten, in deze relatieve korte tijd, opgeleverd dat zij weten welke feedback ze willen geven. Ze hebben ermee geoefend hebben en uitgesproken wat ze willen leren en toepassen in hun praktijk.

6.3.2. Wat heeft het onderzoek voor mij opgeleverd?

Het onderzoek naar het samen leren met een boeiend onderwerp heeft bij mij een verandering teweeg gebracht. Het op zoek gaan naar theorie met betrekking tot 'feedback geven' en me gelijktijdig ook te verdiepen in een geschikte manier om met het team een veranderingsproces door te maken, heb ik ervaren als een interessante zoektocht. Ik vond het verhelderend omdat het op een systematisch manier moest gebeuren en het me dwong om het onderwerp van een afstand te bekijken en daarna pas de werkwijze te bedenken. Tot nu toe was ik gewend om verschillende bronnen te gebruiken en dan intuïtief te werk te gaan. Als onderzoeker ben ik me bewust geworden van het leren focussen op de onderzoeksvraag; dat betekend dat ik keuzes moest maken en niet op mijn intuïtie kon afgaan. Tijdens het proces heb ik een ontwikkeling doorgemaakt in mijn rol als begeleider wat betreft het samen werken in het team. Door het onderzoek is mijn rol binnen het team veranderd. Ik ben van een deskundige die alleen maar kennisoverdracht geeft, op weg naar een deskundige die ook een proces kan begeleiden. Het onderzoek heeft me verder opgeleverd dat ik binnenkort, binnen het samenwerkingsverband, de kennis en ervaringen van het team op dit gebied te presenteren op een "Learning Fair". In deze vijf en veertig minuten ga ik, naast de kennisoverdracht, een korte coöperatieve werkvorm gebruiken om de mensen hun gedachten over feedback te laten uitwisselen.

6.3.3. Aanbevelingen

Nadat ik onderzoek uitgevoerd heb, kan ik voor mijn praktijk en voor mijn collega's, die dezelfde handelingsverlegenheid ervaren, in mijn rol als begeleider een aantal aanbevelingen doen voor de toekomst. Het onderzoek is in een relatief korte periode van vijf weken samen leren uitgevoerd. Om de ingezette verandering tot een duurzame verandering te laten worden, beveel ik het volgende aan:

* Dat leerkrachten op onze school, onderling bij elkaar, kijken hoe de collega's feedback geven en hierover in gesprek gaan om het uitwisselen te bevorderen en het 'feedback geven' te verdiepen. Volgens 'School aan zet' nemen collega's het meest aan van hun collega's en in mijn praktijk kan dit het samen leren bevorderen.

* Dat we als team ons verder verdiepen in het afstemmen op de leerlingen, met specifieke onderwijsbehoeften. In ons leerproces kwam naar voren dat kinderen met gedragsproblemen meer moeite hebben om feedback te ontvangen. (Bijlage: 13)

* Ik ga verder met het coachen van leerkrachten door middel van school video interactiebegeleiding, waardoor ik de interactie en daarmee ook de feedback tussen leerkracht en leerling zichtbaar kan maken. De leerkracht kan daardoor beter reflecteren op de eigen rol en het eigen aandeel in het geven van feedback aan de leerling. Voor de leerkracht is het interessant om te kijken hoe de leerling daar op reageert. Om het proces van samen leren voortzetten kan ik als effectieve manier ook leerkrachten in duo begeleiden.

Literatuurlijst:

Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. Woerden: WSNS +.

Baarda, D.B., Goede, M.P.M., Kalmijn, M., (2010) *Basisboek Enquête*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Bandura, 1986; Joyce & Showers, Brug J., P. van Assema, Lechner (2008) *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering*. Assen: Van Gorcum. (p.169-170)

Bokhorst, K. (2002) *Praktijkboek Interne begeleiding*. Baarn: HB uitgevers (p.147-151).

Faber, F., Studiedag van SVIB beroepsvereniging, 3 november 2009.

Fredrickson, B. *What good are positive emotions*, review of general Psychology, 1998, Vol. 2 No 3, (300-319)

Fullan, M. (2007). Get the basic right. *Didactief*, 2007, nr 4, april

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No 1, 81-112.

Marzano, R.J. *Wat werkt op school*, Bazalt, Middelburg, 3^e druk 2009.

Pameijer, N. & Beukering, J.T.E. van (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven/Den Haag: Acco.

Senge, P.M. (1990). *Het nieuwe werk van de leider: lerende organisaties bouwen*, Schoonhoven: Academic Service.

<http://schoolaanzet.nl/overons/magazine> oktober 2009 binnengehaald 18 februari 2011

Schuman, H. (2010). *Inclusief onderwijs*, Antwerpen: Garant.

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

Tolk, G. (2010, 12 november). Het woordje 'niet' kan best link zijn. *Het Parool*, p. 18.

Verbiest, E. (2008) *Samenwijs*. Apeldoorn: Garant.

Verschuren, K., PLG Omdat elk kind telt in, 15 februari 2011

Werf, M.P.C. van der (2005). *Leren in het studiehuis: consumeren, construeren of engageren?* Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

(Weiner, B. <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:wyTzxn2QNxcJ:www.way2change.com/s/d/119/file.php?s99f27> binnengehaald 27 februari 2011

Bijlagen:

Bijlage 1:	Beginvragenlijst	35
Bijlage 2:	Eindvragenlijst	37
Bijlage 3:	Model van effectieve feedback	38
Bijlage 4:	Situaties om uit te spelen en wisselen	39
Bijlage 5:	Informatieoverdracht	42
Bijlage 6:	Observatie format	45
Bijlage 7:	Uitkomst beginvragenlijst	46
Bijlage8:	Uitkomst eindvragenlijst	50
Bijlage 9:	Samenvatting vanuit placemats	51
Bijlage 10:	Voorbeelden van feedback	52
Bijlage 11:	Begin- en eindmeting leerkrachten	55
Bijlage 12:	Team over feedback	59
Bijlage 13:	Onderwijsbehoeften met betrekking tot feedback geven	60

Bijlage 1: beginvragenlijst

Beginsituatie van feedback geven aan leerlingen in de groep

Naam van de leerkracht / teamlid

Datum :

	makkelijk	moeilijk
Ik vind feedback geven		

	erg kort	kort	lang	erg lang
Ik geef feedback				

	vaak	regelmatig	soms	nooit
Ik geef feedback				

	positief	neutraal	negatief
Ik geef mijn feedback meestal			

	individu	duo	groepje	hele groep
Ik geef meestal feedback aan een				

	individu	duo	groepje	hele groep
Belangrijk vind ik feedback geven aan een				

	0 tot 3 keer	4 tot 9 keer	10 tot 15 keer	16 keer en meer
Per les geef ik ... feedback				

	altijd	ja	soms	nee
Ik geef feedback met een doel				

Waarom geef ik feedback?

Hoe geef ik feedback?

Na de les wordt er feedback gegeven dat iedereen goed heeft gewerkt. In de groep hebben echter drie kinderen niet zo goed gewerkt. Welk effect heeft je feedback?

Wat wil je leren over “feedback -geven”?

Bijlage 2: Eindevragenlijst

Evaluatie van 'samen leren' door middel van een vragenlijst.

Beste collega's,

We hebben het afgelopen jaar in kleine groepen samengewerkt en samen geleerd. Op de afgelopen twee studiedagen zijn groepen geformeerd om met elkaar onze expertise en onze ervaringen rondom feedback geven te vergroten. Om terug te kijken naar het samen leren, verzoek ik jullie om de bijgaande vragenlijst in te vullen. Ook is er een onderdeel op deze vragenlijst over je eigen inschatting wat je geleerd hebt over 'feedback geven' en wat je kan toepassen. We vullen de vragenlijst aan het eind van bijeenkomst in en leveren die in. (? = gemiddeld)

Naam.....

Samen leren:

Functioneren van groepen	NEE	nee	?	ja	JA !
1. De inzet van de teamleden was goed					
2. De samenwerking in mijn groep was goed					
3. De sfeer in mijn groep was goed					
4. Er was ruimte voor ieders mening					
5. We gaven elkaar goed feedback					
6. Het werken in een groep motiveert					

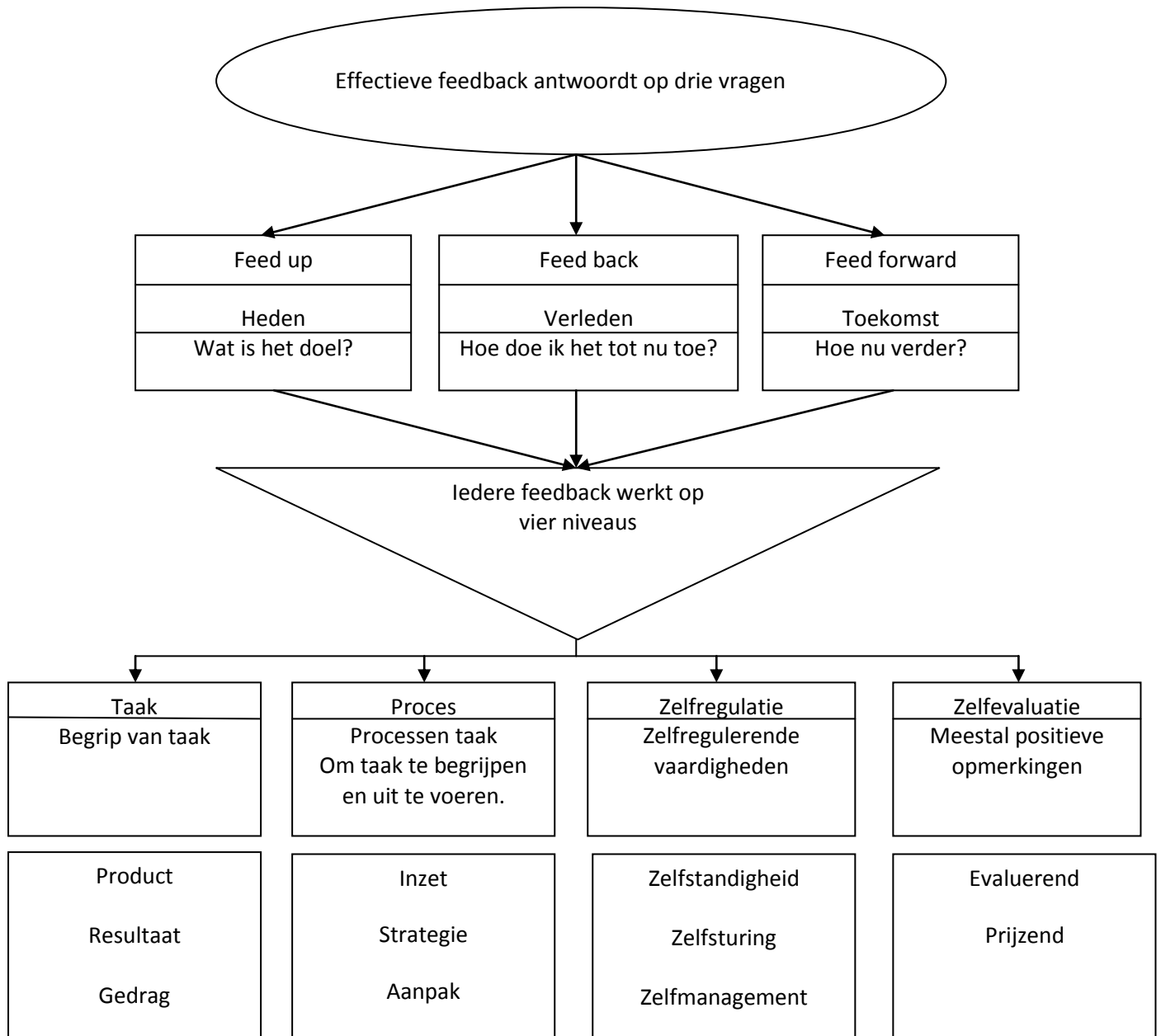
Opbrengst van de groepen	NEE	nee	?	ja	JA !
1. Coöperatieve werkvorm placemat zorgde voor een goed gesprek					
2. Coöperatieve werkvorm om feedback uit te spelen was goed					
3. Coöperatieve werkvorm om feedback uit te wisselen was goed					
4. Het samen invullen van feedback was goed					
5. Ik vind de samenstelling van de groep goed					
6. Samen leren in groepen draagt bij om het doel te bereiken					
6. Mijn groep heeft bijgedragen aan de schoolontwikkeling					
7. Ik voelde me zekerder over feedback geven					
8. We zijn na de studiedagen meer met elkaar gaan samenwerken					

Leerkrachtvaardigheden	onvol- doende	matig	vol- doende	ruim voldoende	goed
Kennis over effectief feedback geven heb ik					
Ik kan taakgerichte feedback geven					
Ik kan procesgerichte feedback geven					
Ik kan feedback geven op zelfregulatie					
Ik kan feedback op de persoon geven					
Ik kan FEED UP geven (nu)					
Ik kan FEEDBACK geven (verleden)					
Ik kan FEED FORWARD geven (toekomst)					

Bedankt voor het invullen

Bijlage3: Model van effectieve feedback

Feedback



Vertaling en toevoeging van instrument van Hattie & Timperley / alleen voor eigen schoolgebruik @ j.vlap

Oefening met feedback geven: ·

- Met verschillende doelen
- Met de 3 vragen

Werkwijze:

De groep ontvangt een korte schets om uit te spelen / uit te wisselen. Het voorbeeld gaat over een leerkracht en een leerling.

Leerling:

Als leerling verplaats je je in een leerling uit je groep.
(die goed feedback kan ontvangen.)

Als leerling verplaats je je in een leerling die meestal anders reageert dan je als leerkracht verwacht.

Leerkracht:

Als leerkracht verplaats je je hoe je meestal reageert.

Als leerkracht verplaats je je in een situatie die je lastig vindt.

Een derde / vierde persoon observeert de situatie, noteert een aantal observatiepunten. Daarna wordt er met elkaar de situatie besproken.

Zorg ervoor dat er van rol wordt gewisseld.

Situaties

Situatie 1

Een leerling heeft sommen gemaakt volgens afspraak.

De leerkracht komt langs en alle sommen zijn fout.

Situatie 2

De leerkracht loopt langs bij de leerling en ziet dat er netjes is geschreven. De leerling werkt langzaam.

Situatie 3

Een leerling let bij de uitleg op andere leerlingen. Als de leerling aan het werk moet, wil hij water drinken.

Situatie 4

De leerkracht heeft instructie gegeven aan de groep.

Daarna krijgen twee leerlingen gerichte instructie. Een van de twee zegt dat hij het al weet. Op een vraag geeft hij een fout antwoord.

Situatie 5

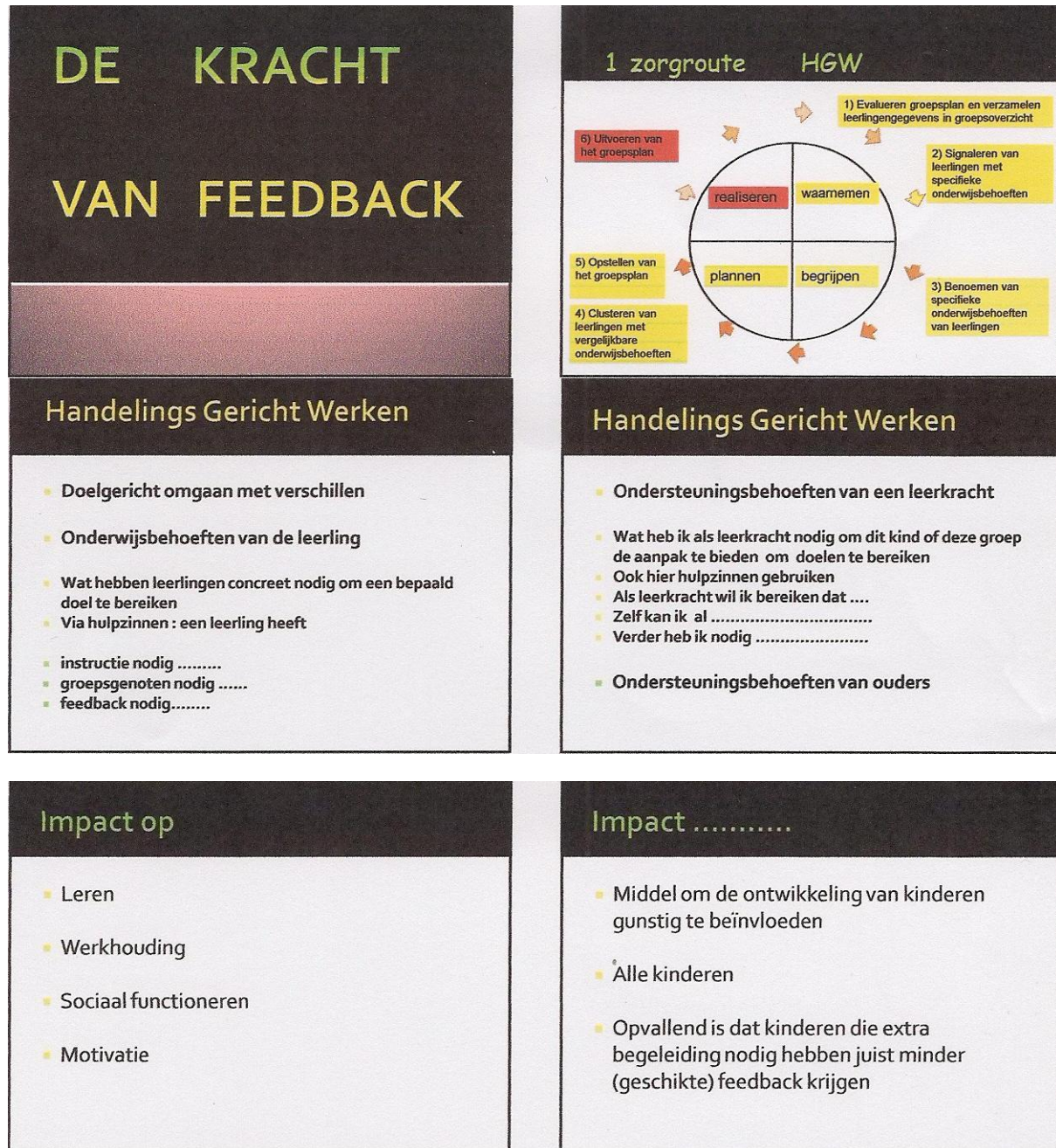
Een leerling uit groep 3 komt 's morgens binnenstormen, gooit zijn jas en tas op de grond, rent de leerkracht voorbij richting bouwhoek.

Situatie 6

Een leerling heeft humor en ze is niet gemotiveerd om te werken. Haar werkhouding is matig en komt niet tot werken.

Situatie 7

Een leerling gebruikt goede strategieën voor het rekenen en soms gebruikt hij materiaal. Dezelfde soort sommen maakt hij goed. Een andere rij maakt hij alle sommen fout.



Antwoord op 3 vragen

- Feed up wat wil ik bereiken?
 wat is het doel?
- Feed back hoe doe ik het tot nu toe?
 ben ik ver of dichtbij
- Feed forward hoe nu verder?
 wat moet ik nog doen?

Feedback op 4 niveaus

- Op taak
- Op proces
- Op zelfregulatie
- Op persoon van de leerling

Feedback op taak

- bevordert het resultaat van de taak
- correctieve feedback
- mondelinge toelichting op de resultaten
- kan zeer krachtig zijn als er begrip is

Feedback op proces

- bevordert processen
om de taak te begrijpen
om de taak uit te voeren
- bevordert het diepe leren
op zoek naar informatie
gebruik van strategieën

Feedback op zelfregulatie

- bevordert de zelfregulerende vaardigheden
- verwijst naar autonomie, zelfsturing,
zelfevaluatie en zelfdiscipline
- inschatten van eigen functioneren

Feedback op persoon

- evaluerende positieve opmerkingen
- niet zo krachtig heeft geen relatie met 3
vragen
- alleen effectief als het leidt tot verandering in
inspanning, betrokkenheid en gevoel

Conclusie feedback

Effectief

- om het leren te stimuleren

Essentieel

- op 4 niveaus
- relatie met de 3 vragen

Effectieve feedback

- Regelmatig geven
- Kort
- Gaat over wat goed gaat (of elementen ervan)
- Specifiek
- Doelgericht

Taalgebruik

- Positief
- Actief gericht op de toekomst
- Optimistisch
- Woord "niet" en verwachtingen

Houding van de leerkracht

- Aanmoedigen van de leerling (meedenken)
- Belangstelling tonen
- Vertrouwen en rust uitstralen
- Uitzicht bieden op succes
- Ruimte om te reageren

Gemoedstoestand

- Barbara Frederickson
- Positieve stemming > betere prestaties
- Gekleurd/emotioneel laatje
- Begrijpt de leerling feedback?
- Kan de leerling met de emotie omgaan?
- Modus / leerstand

Balans vinden

- Leerkracht geeft feedback
- Leerkracht stelt vragen aan de leerlingen
- Aandeel van interactie

Bijlage 6: observatieformat

Observatiepunten	Turven	
Frequentie:		
Gericht op individu / groep	Individu Groep	
Doel van feedback taak proces	Taak Proces	

Observatie door middel van feedbackuitingen:

Bijlage 7: Uitkomst beginvragenlijst

Naam van de leerkracht / teamlid 11 leerkrachten, 2 onderwijsassistenten, 2 directieleden

Data: 2 maart 2011

	makkelijk	moeilijk
Ik vind feedback geven	15	1

	erg kort	kort	lang	erg lang
Ik geef feedback	1	11	9	1

Toelichting gegeven erg kort 1 woord / 1 zin; kort 2 zinnen / lang 3 tot 5 zinnen / erg lang > 6 zinnen
3 leerkrachten geven aan dat ze korte feedback geven op werk en lang op gedrag
1 leerkracht heeft alle 4 antwoorden gegeven

	vaak	regelmatig	soms	nooit
Ik geef feedback	8	6	1	

1 leerkracht niet ingevuld / 2 leerkracht 2 antwoorden gegeven / 1 leerkracht niet

	positief	neutraal	negatief
Ik geef mijn feedback meestal	11	5	

2 leerkrachten hebben 2 antwoorden gegeven

	individueel	duo	groepje	hele groep
Ik geef meestal feedback aan een	12	2	7	9

1 leerkracht heeft 3 antwoorden gegeven ten koste van duo
4 leerkrachten hebben 4 antwoorden gegeven

	individueel	duo	groepje	hele groep
Belangrijk vind ik feedback geven aan een	15	4	7	10

1 leerkracht 3 onderdelen gekozen
3 leerkrachten hebben alle 4 gekozen
2 leerkrachten hebben 2 onderdelen gekozen (individueel en de hele groep)

	0 tot 3 keer	4 tot 9 keer	10 tot 15 keer	16 keer en meer
Per les geef ik ... feedback	2	1	2	7

2 leerkrachten niet ingevuld / 1 leerkracht 2 antwoorden gegeven

	altijd	ja	soms	nee
Ik geef feedback met een doel	7	8		

1 leerkracht heeft 2 antwoorden gegeven

Waarom geef ik feedback?

Om gedrag te reguleren/stimuleren/zelfvertrouwen te geven /aanmoedigen
Om kinderen te stimuleren / positief gedrag vast te houden
Om zelfvertrouwen van de leerlingen te vergroten
Om gewenst gedrag te bevorderen
Als stimulans om dingen goed te doen
Om het kind een goed zelfbeeld te geven

Zodat kinderen over gedrag en hun aanpak gaan nadenken, positief worden en zelfvertrouwen krijgen. Vooral het zelf tot conclusies komen vind ik belangrijk
Om kinderen positief te stimuleren
Om leerlingen na te laten denken over hun functioneren, om ze te focussen op wat ze leren /geleerd hebben wat betreft hun gedrag en hun leerprestaties
Leerlingen positieve ervaring geven Voorbeeld stellen voor anderen > kopieergedrag Stimulans om door te werken Vergroten van eigenwaarde / zelfvertrouwen
Ik geef feedback om gewenst gedrag aan te leren, leerlingen te stimuleren, de groep verantwoordelijk voor elkaar te laten voelen Bewustwording van gedrag Kinderen te motiveren, enthousiasmeren Grenzen aan te geven Ook om zelf optimistisch te zijn
Om de leerlingen te motiveren, te complimenteren en te stimuleren om verder te kunnen. Het kan te maken hebben om hun leren en gedrag in de klas of daarbuiten
Om kinderen bewust te maken van hun leerproces en gedrag Leerlingen stimuleren en motiveren Om leerlingen iets te leren
Bevordering van motivatie, eigenwaarde van de leerlingen, stimulering van zelfstandigheid Uitdagen en belonen
Stimuleren, activeren, belonen corrigeren, motiveren, uitdagen relativeren, denkprocessen sturen
Omdat het een ander helpt om gedrag aan te passen
Om te stimuleren /motiveren/te spiegelen Om reacties uit te lokken e.d.

Hoe geef ik feedback?

Verbaal / complimenten geven /positief gedrag stimuleren Non-verbaal, oogcontact en duim
Verbaal (goed gedaan) Non verbal duim opsteken, lachen
Complimenteren Non verbaal Beloning bijvoorbeeld groene smiley
Vaak mondeling Ook non verbaal
Tijdens service rondje elk kind op het werk Bij vragen proberen een klein duwtje in de rug te geven Gedrag laten nadenken en inleven
Tijdens de les regelmatig een compliment geven en aan het eind altijd over de manier waarop er gewerkt is.
Door doelen te herhalen en terug te vragen of dat doel bereikt is en waarom wel of niet. In het geval van niet geef ik aan of laat ik aangeven wat er beter kan
Naam en benoemen van goed gedrag Naam en benoemen waarom goed Samen met kind (-eren) samenvatten in korte heldere regel of zin

Non verbaal: vinger klik, knikje, knipoog, duim, wijzen, hoofdschudden, strak aankijken ssss-t teken Verbaal: gewenst gedrag benomen Wat wil ik zien direct aanspreken op storend gedrag. Niet te lang wachten of leerling apart aanspreken als het om iets negatiefs gaat.
Positieve feedback
Non verbaal: blij gezicht, duim omhoog Verbaal: kort bij individu, iets langer aan de groep (gekoppeld aan leerdoel / afspraken)
Verbaal en non verbaal
Verbaal, non verbaal
Ik geef bij voorkeur 1 op 1 feedback; anderen hoeven daar geen weet van te hebben Soms is een knik voldoende, soms een aanraking
Mondeling, schriftelijk, non verbaal Model staan Een ander model laten staan

Na de les wordt er feedback gegeven dat iedereen goed heeft gewerkt. In de groep hebben echter drie kinderen niet zo goed gewerkt. Welk effect heeft je feedback?

Stimuleren om het volgende keer wel goed te doen. Ik vind dat je soms ook wel kan benoemen dat het nog niet zo goed ging of lukte. Wat kun je?we doen zodat het volgende keer wel lukt.
X
Dat de drie kinderen een voorbeeld nemen aan de groep en ook positief feedback willen voor een volgende keer
Voor de leerlingen die goed hebben gewerkt positief. De drie leerlingen die niet zo goed hebben gewerkt proberen de volgende keer beter te doen
De kinderen die goed hebben gewerkt voelen zich goed. De kinderen die niet zo goed hebben gewerkt zullen denken: 'maar ik niet' Als je dan ook vraagt wat er nog beter kan, zullen zij over gedrag nadenken
Kinderen die goed gewerkt hebben zie je groeien en degen die niet goed gewerkt hebben, worden soms boos en vinden het erg vervelend.
Hopelijk verbetering in gedrag en leren
Kinderen worden niet gecorrigeerd; horen dat ze het goed doen en de mogelijkheid bestaat dat ze de volgende keer dezelfde (ongewenste) werkhouding vertonen
Onterecht "zij hebben bijna niets gedaan en krijgen ook een krul" of 3 leerlingen voelen zich niet gezien of betraapt.
Hangt van de groep af. Maar ik denk dat ik het positief zal brengen zodat iedereen gemotiveerd blijft.
Dat de kinderen niet weten wat "goed gewerkt" inhoudt
X
Dat hangt af van de wijze waarop je de feedback aan de klas hebt gegeven.
De kinderen die niet goed gewerkt hebben, zullen denken dat het compliment ook voor hen geldt. Die kinderen moeten gedurende de les al feedback 1-1 gehad hebben.
Dat er niet "geleerd" wordt dat jezelf verantwoordelijk bent voor succes/resultaat/falen

Wat wil je leren over “feedback -geven”?

x
Bewust worden van waarom ik feedback geef. Bewust worden van wat voor effect feedback kan hebben
Andere vormen van feedback bijv. gedragsproblematische leerlingen
Op een goede manier het kind te stimuleren
Hoe kan je een kind dat veel te agressief gedrag vertoont zich laten inhouden. Kind kan dit wel bij anderen aangeven
Soms is het moeilijk om toch positief te blijven bij kinderen met agressief gedrag
Hoe het regelmatig toe te passen tijdens de lessen
x
Kort en bondig / aanpassen stemgebruik / positief blijven
Hoe kan ik een leerling feedback geven die zich altijd of meestal altijd aan gevallen voelt.
Meer specifieke positieve feedback geven (gekoppeld aan leerdoel/afspraken)
Feedback effectiever maken door leerdoel (en) vaker te benoemen
Hoe meet je de effecten
Een nog grotere effectiviteit
Hoe feedback het meest oplevert in gedragsverandering
Vormen van feedback

Bijlage 8: Uitkomst eindvragenlijst

Evaluatie van 'samen leren' door middel van een vragenlijst.

Beste collega's,

We hebben het afgelopen jaar in kleine groepen samengewerkt en samen geleerd. Op de afgelopen twee studiedagen zijn groepen geformeerd om met elkaar onze expertise en onze ervaringen rondom feedback geven te vergroten. Om terug te kijken naar het samen leren, verzoek ik jullie om de bijgaande vragenlijst in te vullen. Ook is er een onderdeel op deze vragenlijst over je eigen inschatting wat je geleerd hebt over 'feedback geven' en wat je kan toepassen. We vullen de vragenlijst aan het eind van bijeenkomst in en leveren die in. (? = gemiddeld)

Naam: Ingevuld door 14 personen en in procenten weergegeven

Samen leren:

Functioneren van groepen	NEE	nee	?	ja	JA !
1. De inzet van de teamleden was goed			14	57	29
2. De samenwerking in mijn groep was goed			14	50	36
3. De sfeer in mijn groep was goed			7	43	50
4. Er was ruimte voor ieders mening			7	43	50
5. We gaven elkaar goed feedback		7	21	36	36
6. Het werken in een groep motiveert	7		14	36	43

Opbrengst van groepen	NEE	nee	?	ja	JA !
1. Coöperatieve werkvorm placemat zorgde voor een goed gesprek	7		29	50	14
2. Coöperatieve werkvorm om feedback uit te spelen was goed *	14	43	21	14	7
3. Coöperatieve werkvorm om feedback uit te wisselen was goed			36	43	21
4. Het samen invullen van feedback was goed	7		29	43	21
5. Ik vind de samenstelling van de groep goed		7	14	36	43
6. Samen leren in groepen draagt bij om het doel te bereiken			21	64	14
6. Mijn groep heeft bijgedragen aan de schoolontwikkeling	7		43	50	
7. Ik voelde me zekerder over feedback geven	7	7	36	36	14
8. We zijn na de studiedagen meer met elkaar gaan samenwerken	7	29	36	21	7

Leerkrachtvaardigheden	onvol- doende	matig	vol- doende	ruim voldoende	goed
Kennis over effectief feedback geven heb ik			50	36	14
Ik kan taakgerichte feedback geven			50	29	21
Ik kan procesgerichte feedback geven			36	50	14
Ik kan feedback geven op zelfregulatie		14	36	43	14
Ik kan feedback op de persoon geven		14	50	29	14
Ik kan FEED UP geven (nu)			43	43	14
Ik kan FEEDBACK geven (verleden)			50	43	7
Ik kan FEED FORWARD geven (toekomst)		14	43	43	7

Presentatie uit de groepen

Groep 1

- ✓ Positief.
- ✓ Nadenken over eigen leerproces → stimuleren.
- ✓ Hoge frequentie → vaak.
- ✓ Zelfvertrouwen.
- ✓ Bevestiging iets goed te doen.
- ✓ Belang van de omgeving (ouders+vo) doorgaande lijn. Dat leerlingen dit ook kunnen gaan doen.

Groep 2

- | | |
|--|-------------------------------|
| ✓ Stimuleren + uitdagen. | Positief zelfbeeld vergroten. |
| ✓ Tijd/ruimte om te antwoorden (3 sec. langer).
stimuleren. | Gewenst gedrag |
| ✓ Verbaal en non-verbaal. | Corrigeren. |
| ✓ Duidelijk en kort. | Denkrichting. |
| ✓ Samenvatten en herhalen. | Werkhouding. |

Groep 3

- ✓ Doelbewust zijn.
- ✓ Afstemmen op de ontvanger.
- ✓ Specifiek zijn (i.t.t. algemeen).
- ✓ Spiegelen.
- ✓ Verschillende manieren van feedback → leerkracht → leerling
- ✓ Individuele en groepsfeedback.

Bijlage 10: voorbeelden van feedback geven

Feedback is te volgen door bij ieder onderdeel van boven naar beneden te lezen.

<i>Voorbeelden van feedback</i>	Taak	Proces	Zelfregulatie	Persoon
Feed up Heden Wat is het doel?	Ik zie dat het je nog niet lukt / niet goed snap	Ik zie dat je het nu goed hebt begrepen. Nu kan je zelf(standig) verder	Wat goed dat je materiaal (klok) bij gepakt hebt	Na de 2 ^e instructie ging het goed / Je hebt het goed opgepakt
Feedback Verleden Hoe doe ik het tot nu toe?	Je hebt verder geteld i.p.v. opgesteld	Als je het niet zeker weet Hoe je het moet doen, had je je vragenkaartje op rood kunnen leggen	Ik zie dat je werk af is, dus je hebt Goed gewerkt	Je hebt goed opgelet geluisterd tijdens het samen maken, goed gedaan
Feed forward Toekomst Hoe nu verder?	We gaan samen twee doen (instructie herhalen) daarna kun je zelf verder.	Kijk terug naar de vorige sommen die we samen hebben gedaan als je het niet snapt.	Voor de volgende keer weet je; Kijk wat je nodig hebt om de opdracht goed te maken. Wat ga je de volgende keer doen?	Volgende keer doen we het op dezelfde manier dan kan je ze weer goed maken

Voorbeelden van feedback	Taak	Proces	Zelfregulatie	Persoon
Feed up Heden Wat is het doel?	Je hebt goed opgelet, ik weet zeker dat je de regel toepast	Deze opdracht heb je snel en handig aangepakt, die aanpak kun je prima gebruiken bij de volgende opdracht.	Goed dat je je hulpkaartje op rood ligt Dan weet ik dat je een vraag hebt vraag	
Feedback Verleden Hoe doe ik het tot nu toe?	Ik zie dat je de regel (spelling) goed hebt toegepast	Deze tekst zou nog beter worden als de aanwijzingen voor het vinden van fouten, opvolgt.	In het begin vond je het moeilijk je kaartje te gebruiken. Het gaat steeds beter.	
Feed forward Toekomst Hoe nu verder?	Voortaan kun je het zelfstandig want je kent de regel	Kijk nog even in je boek op bladzijde 20, daar staan ze.	De volgende keer weet je dat je het kaartje kunt gebruiken dat ik dan bij je kom.	

<i>Voorbeelden van feedback</i>	Taak	Process	Zelfregulatie	Persoon
Feed up Heden Wat is het doel?	Deze zin moet je nog verbeteren (mimiek valt hier ook bij)	Wat slim dat je ging terugtellen, want dat gaat sneller.	Handig dat je de getallenlijn gebruikt Daar mag je altijd op kijken.	Ik kan zien dat je goed gewerkt hebt.
Feedback Verleden Hoe doe ik het tot nu toe?	Zullen we samen in het boek kijken hoe het daar Staat?	Waarom heb je een helpkaartje dan niet gebruikt?	Weet je nog hoe goed het gisteren ging?	Goed dat je een rustig plekje hebt opgezocht.
Feed forward Toekomst Hoe nu verder?	Ik geloof dat je een klein foutje hebt Gemaakt.	Als je het morgen nog moeilijk vindt, leg je het helpkaartje gelijk op rood.	Morgen gaan we het weer zo doen	Als je het de volgende keer weer te druk vindt, Mag je daar weer gaan zitten.

Bijlage 11: Begin- en eindmeting door middel van observatie.

Beginmeting januari 2011: observatie van 35 minuten

Leerkracht 1: onderbouw Leerkracht geeft een taallesles Frequentie: 5 x	Individu Groep	Taak Proces
Een leerling vertelt hoe hij de opdracht heeft gedaan. "Goed, door te vertellen weten alle kinderen hoe het is gedaan. Mooi".	individu	proces
"Naam van de leerling, goed zo, je maakt gebruik van de lettermuur".	individu	proces
"Naam van de leerling, je doet het hartstikke goed".	individu	taak
"Netjes dat gaat goed, ik kan het goed lezen, je doet het goed. Goed onthouden. Hartstikke netjes"	individu	taak
"Naam van de leerling wat ga je nu doen? Naam van andere leerling weet het nu ook.	individu	taak

Leerkracht 2: middenbouw Evalueert met leerlingen en geeft verder taallessen Frequentie: 4 x	Individu Groep	Taak Proces
"Naam van de leerling, hartstikke goed, super". Leerkracht geeft hem een aai over zijn bol terwijl ze zegt: "Zelfs in 1 keer hartstikke goed"	individu	taak
"Goed zo, sprongen van 10 en stappen; weet je nog. Heel knap van jou, super. Het gaat steeds beter, super".	individu	proces
"Je kunt het wel, als je snel gaat, ga je fouten maken. (leerling gaat aan het werk) "Dat gaat lekker".	groep	proces
"Netjes dat gaat goed, ik kan het goed lezen, je doet het goed. Goed onthouden. Hartstikke netjes"	groep	taak

Leerkracht 3: middenbouw Evalueert met leerlingen en geeft verder rekenen Frequentie: 5x	Individu Groep	Taak Proces
"Mooi gegoooid" (bal voor activerende instructie)	individu	taak
"Goed zo, naam van de leerling". Goed je zelfstandig de kaartjes erbij heb gepakt	individu	proces
"Wat gaat de bal snel" tegen de hele groep; leerkracht lacht. (leerlingen weten snel het antwoord)	groep	proces
"Goed , je mag je potlood en gum pakken"....."	groep	taak
"Goed zo".		
"Doorwerken, daar gaat het om".	individu	taak

Leerkracht 4: bovenbouw Rekenles Frequentie: 5x	Individu Groep	Taak Proces
"Geen vingers, iedereen gaat nadenken, iedereen kan het"	groep	taak
"Goed gedaan"	groep	taak
"Wacht andere leerlingen willen ook nadenken.....goed"	groep	taak
"Je hebt het goed gedaan, tel het om het zelf te controleren".	individu	proces
"Het gaat goed op de getallenlijn"	individu	proces

Leerkracht 5 : bovenbouw Rekenles Frequentie: 5x	Individu Groep	Taak Proces
"Goed gedaan"	individu	taak 4x
" Een goed antwoord; je hebt goed gekeken in het boek"	individu	proces

Eindmeting: mei 2011 observatie van 35 minuten

Leerkracht 1 onderbouw Leerkracht oefent de dagen van de maand; daarna taal lezen Frequentie 11x	Individu Groep	Taak Proces Zelfregulatie Persoon
Goed geantwoord	individu	taak
Goed zo, naam van leerling (leerkracht lacht)	individu	taak
Heel goed. 2x	individu individu	taak taak
Goed zo	individu	taak
Het antwoord is een leesboek; goed zo, naam	individu	taak
Heel goed, de meisjes doen het goed. (leerkracht lacht)	groep	taak
Paar kinderen zitten heel goed, rechtop en benen naast elkaar, heel goed.	groep	taak
Naam wat zou je doen? Naam heeft het begrepen; je kunt het goed, omdat je dan geconcentreerd kan werken. Kijk je hebt de opdracht goed gemaakt; lees de volgende zin. Naam, zie je wel dat je het zelf kan. Ik ga een ronde lopen en je gaat zelfstandig aan het werk.	individu	taak proces
Goed je hebt nagedacht en ingevuld. Wat doe je altijd?. <i>Ik wacht</i> . Wat ga je doen? Ik ga de zin lezen en dan kan ik het horen. Je doet het volgende: eerst lezen – nadenken - kijken en antwoord aankruisen. (leerling gaat lezen)	individu	proces zelfregulatie
Goed dat je ziet wat belangrijk is. (leerling gaat lezen) Je had het wel goed, wat staat er, waar zie je dat? Zo ga je de rest doen. Leerling reageert blij door te zeggen: "ik heb het goed".	individu	proces

Leerkracht 2: middenbouw Evalueert met leerlingen en geeft verder taallessen Frequentie: 18x	Individu Groep	Taak Proces Zelfregulatie Persoon
Heel goed geconcentreerd gewerkt, goed	individu	zelfregulatie
Goed je zelfstandig de kaartjes erbij heb gepakt	individu	proces
Goed, mooi zo; het was rustig	groep	taak
Jullie hebben goed gespeeld.	groep	taak
Goed zo. 4x	individu 4x	taak 4x
Wat leuk, super	individu	taak
Goed zo 2x	individu	taak
Hartstikke goed.	individu	taak
Je kunt aan het werk, pak je materiaal erbij	individu	proces
Goed zo als reactie wanneer een leerling iets laat zien	individu	taak
Hartstikke goed, het is een doe zin, schrijf de zin op.	individu	taak
Goed zo, door je uitleg weet je het goed.	individu	proces
Een aai over bol van een leerling: goed.	individu	taak
Je bent goed aan het werk, naam leerling	individu	proces

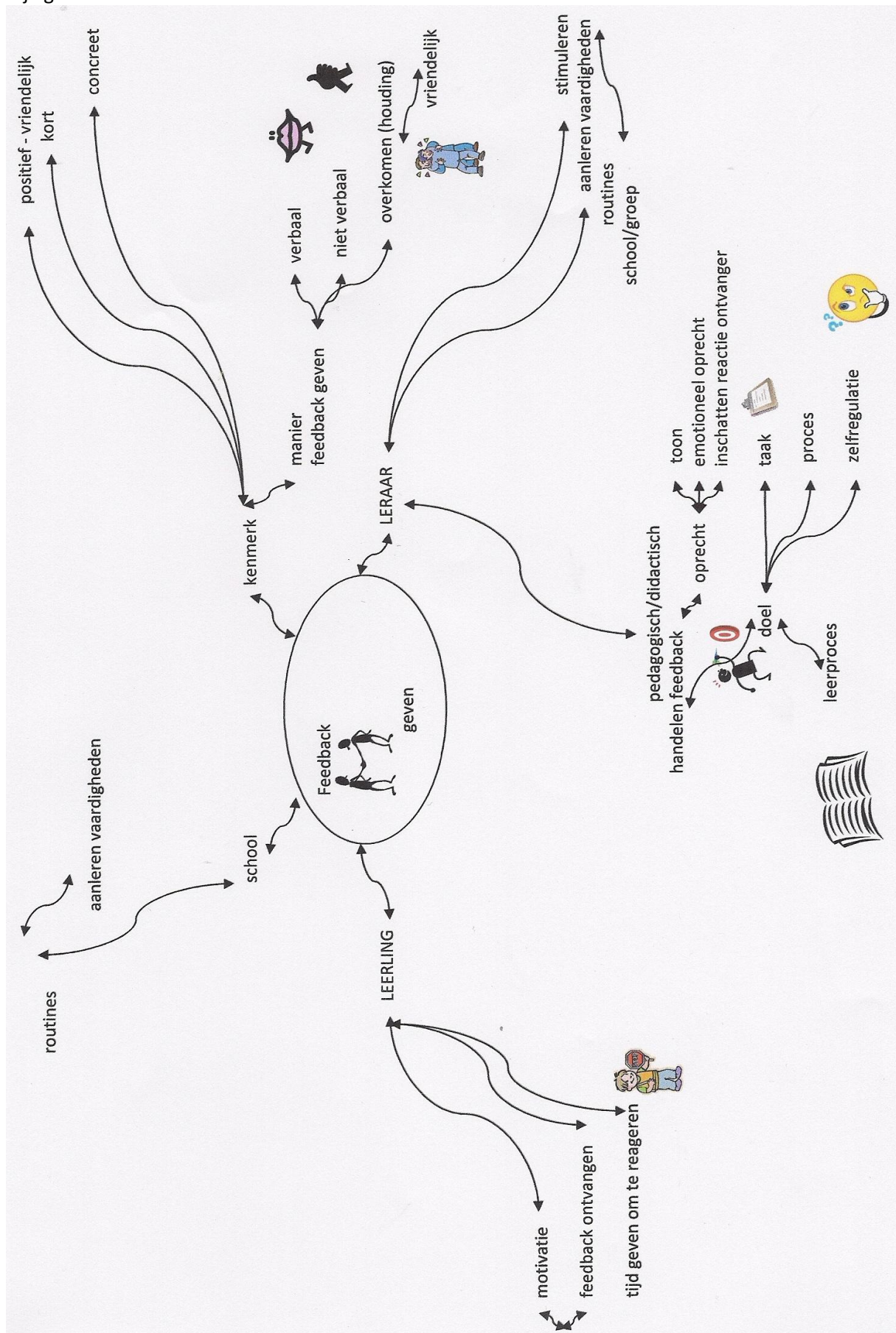
Leerkracht 3: middenbouw Leerkracht geeft rekenen/ zelfstandig en coöperatieve werken Frequentie: 14 x	Individu Groep	Taak Proces Zelfregulatie Persoon
Goed uitgerekend	individu	taak
Helemaal goed, prima	individu	taak
Goed zo, naam leerling, je mag altijd even lopen	individu	taak
Goed zo jongens; prima	groep	taak
Naam leerling, heb je materiaal erbij nodig; daarom is het goed gegaan. Naam leerling, goed zo, nu rijtje nog afmaken	individu	proces
Prima, prima	individu	taak
Is het gelukt? Ja, ik heb het af / uitstekend.	individu	taak
Goed zo	individu	taak
Heel goed	individu	taak
Wat ga je meten, wijs maar aan; heel goed (3x)	individu	taak
Naam leerling, allemaal goed, pak je kralenketting, wat ga je erbij doen, en ook bij de volgende som.	individu	proces
Goed zo, naam leerling (bij doorwerken)	individu	taak

Leerkracht 4: bovenbouw Leerkracht geeft een rekenles Frequentie: 13 x	Individu Groep	Taak Proces Zelfregulatie Persoon
Oké, dat is goed	individu	taak
Hm, hm, hm (als bevestiging, dat het goed is)	individu	taak
De som is 10×2 ; goed zo, hm	individu	taak
Goed zo schrijf het getal op	individu	taak
Ga zitten, goed, zo kan je opletten	individu	taak
Ja goed (leerkracht lacht)	individu	taak
Goed zo, dus $9 \times 5 = 45$; goed zo	individu	taak
Goed het is inderdaad de tafel van 5	individu	taak
Goed zo, 2 groepjes van 3 (3x)	individu	taak
Ik weet dat je het kan, we gaan samen tellen; goed zo, goed zo	individu	taak
Gaat het goed? (leerling reageert met super zelfs), mooi	individu	proces
Goed zo (bij een goed antwoord)	individu	taak
Goed zo, je leest de som goed	individu	taak

Leerkracht 5: bovenbouw Rekenles Frequentie: 14 x	Individu Groep	Taak Proces Zelfregulatie Persoon
Je moet controleren of je het begrijpt en anders vraag het dan?	individu	zelfregulatie
Je maakt een toets, en dan merk je dat het niet gaat.	individu	zelfregulatie
Je moet jezelf uitleggen en in je schrift schrijven	individu	proces
Hoe los je het op? (leerling legt uit) waarom begin je steeds opnieuw?	individu	proces
Prima, leerkracht knikt en lacht.	individu	taak
Leerkracht spiegel de fout. Geheim zit in het kladblaadje	individu	proces
Goed, dat is makkelijke oplossing, heel goed	individu	taak
Onthouden om steeds hetzelfde te doen.	individu	proces

Oké, ik snap het niet; leg het uit?	individu	proces
Hele slimme strategie	individu	proces
Heel goed nagedacht	individu	taak
Precies, iedereen twee	individu	taak
Hallo, wil je met mij bezig zijn.	individu	taak
Goed zo	individu	taak

Bijlage 12: Team over feedback



Bijlage 13: Onderwijsbehoeften met betrekking tot feedback geven (een aanzet)



Gehele school	Laagfunctionerende groepen	Adhd leerlingen	Pdd leerlingen	Nld leerlingen	Taal-spraak problemen
Benoemen van successen Vergroten zelfstandigheid Competenties benoemen Verwachte leerhouding Gewenst gedrag Tijd geven op te antwoorden Responsief Leerkracht rustige houding Voorspelbaar zijn	Tussentijdse feedback Langzaam spreken Concrete taal	Werkhouding via picto's Gedragsinstructie Kleurenklok Leren starten/stappen Beertjes methode	Werkhouding via picto's Gedragsinstructie Kleurenklok Gedragsalternatieven benoemen 1 opdracht tegelijk	Gedragsinstructie Verbale ondersteuning Zelfsinstructie	Picto's Langzaam spreken Duidelijk articuleren Leerling meer tijd te geven om te antwoorden Geduld om te luisteren