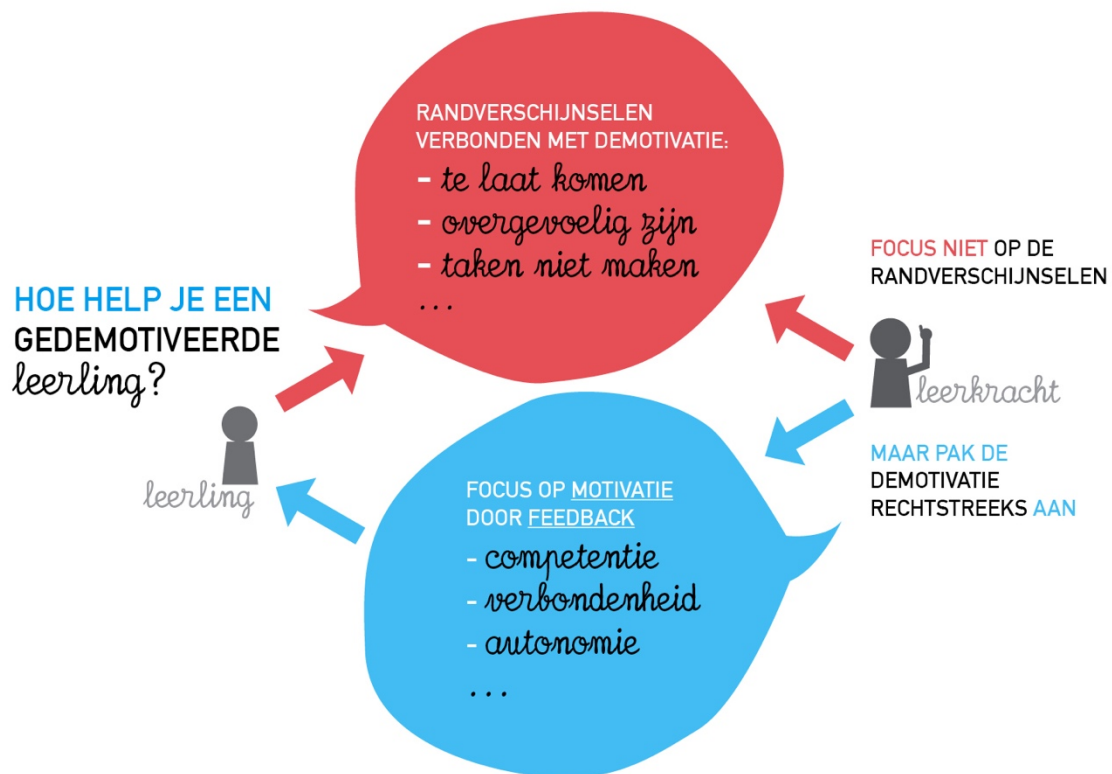


Praktijkgericht onderzoek

Master Educational Needs

Over feedback en motivatie



Joachim R.M. Pas

Studentennummer: 3183718

Studiegroep: Bergen Op Zoom

Onderzoeksbegeleider: Peter Laros

Cohort 2017-2019

Inhoudsopgave

Samenvatting

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

- 1.1 Mijn werkcontext
- 1.2 Aanleiding van het onderzoek
- 1.3 De beginsituatie
- 1.4 Hoe kan demotivatie worden aangepakt?
- 1.5 Mijn rol in de professionele ontwikkeling
- 1.6 Doel van het onderzoek
- 1.7 Kernbegrippen

Hoofdstuk 2: Literatuurstudie

- 2.1 Motiverend begeleiden
 - Zelfdeterminatie-theorie
- 2.2 Het coachen en begeleiden van leerkrachten (deel 1)
 - Theorie U
- 2.3 Feedback aan de leerling
- 2.4 Het coachen en begeleiden van leerkrachten (deel 2)
 - Het oplossingsgericht coachen
- 2.5 De onderzoeksvraag en de deelvragen

Hoofdstuk 3: De onderzoeksstrategie en -methoden

- 3.1 Onderzoeksparadigma
- 3.2 Onderzoeksstrategie
- 3.3 Onderzoeksmethodologie
 - Deelvraag 1: ontdekkende vraag
 - Vorbereiding van het praktijkdeel
 - Deelvraag 2: beschrijvende en ontwerpende vraag
 - Deelvraag 3: toetsende vraag
 - Deelvraag 4: over mijn rol in de professionele ontwikkeling
- 3.4 Respondenten
- 3.5 Validiteit en betrouwbaarheid
- 3.6 Ethiek
- 3.7 Triangulatie

Hoofdstuk 4: Data-analyse en onderzoeksresultaten

4.1 Deelvraag 1: ontdekkende vraag

4.2 Deelvraag 2: beschrijvende en ontwerpende vraag

Groepsinterview

a. Denken, waarnemen en voelen

b. Handelen

Oplossingsgerichte coachingsgesprekken

4.3 Deelvraag 3: toetsende vraag

CBAM-bevraging

De focusgroep

4.4 Deelvraag 4: over mijn rol in de professionele ontwikkeling

SWOT-analyse

Hoofdstuk 5: Conclusies, discussies en aanbevelingen

5.1 Conclusies deelvraag 1

5.2 Conclusies deelvraag 2

5.3 Conclusies deelvraag 3

CBAM-bevraging (leerkrachten)

De focusgroep (leerlingen)

5.4 Conclusies deelvraag 4

5.5 Conclusies onderzoeksvraag

5.6 Discussie

5.7 Aanbevelingen

Hoofdstuk 6: Eindreflectie

Handelen/ervaring

Terugblikken

Bewustwording van essentiële aspecten

Alternatieven ontwikkelen

Uitproberen

Dankwoord

Literatuurslijst

Lijst met figuren

Figuur 1: Het zorgcontinuüm

Figuur 2: Overstap naar secundair tempo welbevinden

Figuur 3: Groei en welbevinden

Figuur 4: Structuur en autonomie-ondersteuning

Figuur 5: Tandwielen van feedback

Figuur 6: Vergelijking van motivatie en feedback

Figuur 7: Overzicht PGO

“Hoe meer de leerling zijn eigen leraar wordt en hoe meer de leerkracht zich als leerling opstelt, des te beter zijn de resultaten.”

John Hattie (2009:25-6)

Samenvatting

Dit actie-onderzoek speelt zich af in een Lokerse school (Vlaanderen). Het onderzoek richt zich volledig naar het laatste jaar (6 jaar middelbaar) zowel naar de leerlingen als de leerkrachten. De aanleiding was een terugkomende motivatieproblematiek bij de leerlingen die zich jaarlijks (meestal na de kerstvakantie) voltrok. Als school gingen we na de feiten in op deze problematiek.

Door mijn literatuurstudie kwam ik erachter dat motivatie en feedback zeer nauw verbonden zijn (vergelijking tussen Hattie en Deci & Ryan). Door preventief met feedback te werken met de leerkrachten verandert misschien de motivatie.

Mijn onderzoeksvraag luidt dan ook:

“Hoe kan feedback geven door hiertoe gecoachte leerkrachten motiverend werken bij laatstejaarsleerlingen?”

Het onderzoek loopt in drie fasen. Een eerste fase is een ontdekkende fase over feedback op onze school. Een tweede fase handelt over: met welke motiverende feedback gaan we aan de slag en een derde fase bekijkt de aanpassing naar zijn motiverend aspect.

Om de literatuurstudie te volgen, heb ik ook feedback gevraagd naar het proces an sich.

Het oplossingsgericht werken en theorie U zijn de twee toegepaste coachingsprocessen in dit werk.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

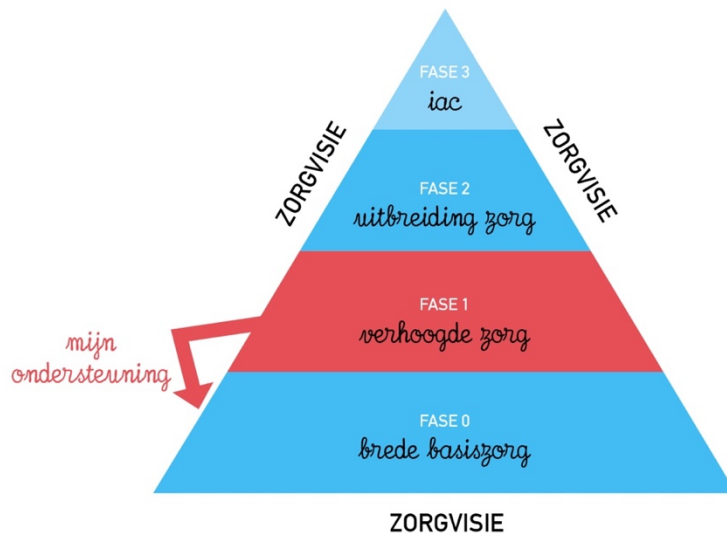
In dit hoofdstuk schets ik de basis van mijn praktijkonderzoek:

De leerkrachten van het zesde jaar middelbare school, die elk jaar motivatieproblemen ervaren bij hun leerlingen, coachen rond motiverende feedback.

1.1 Mijn werkcontext

Ik werk als leerlingenbegeleider in het algemeen secundair onderwijs van het Gemeenschapsonderwijs in Lokeren, België. Leerkrachten ondersteunen gebeurt in functie van de leerling. Op deze manier staat de leerling centraal binnen onze organisatie.

Binnen het Gemeenschapsonderwijs wordt **het zorgcontinuüm** gebruikt als een positionele handeling wat zorg betreft.



figuur 1: Het zorgcontinuüm, Prodia, 2015

De hoofdbedoeling van het zorgcontinuüm is het kwaliteitsvol uitbouwen van zorg op scholen. Dit dient niet als blauwdruk maar ondersteunt en inspireert.

Als leerlingbegeleider werk ik in fase 1: de verhoogde zorg. De connectie met mijn practicum ligt net in deze brede basisvorming:

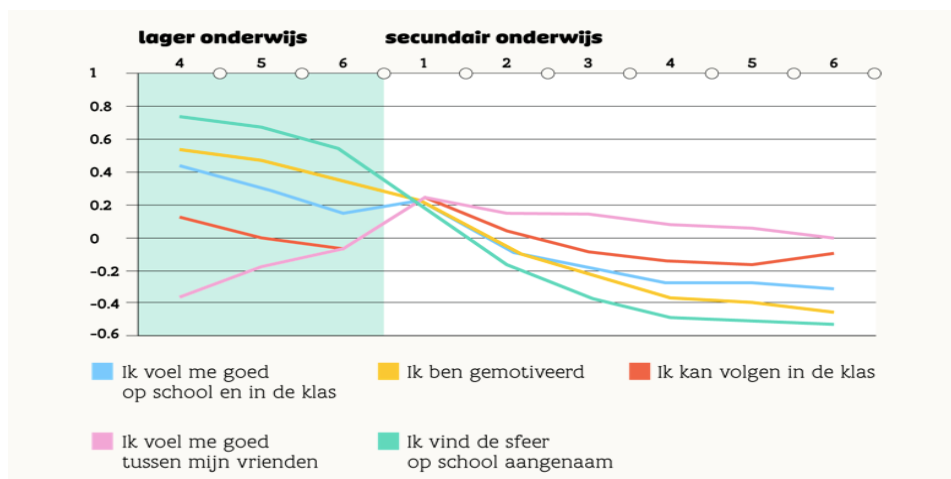
Het geven van motiverende feedback dat ik wil vormgeven met de leerkrachten

- ondersteunt zorgzaam handelen
- volgt leerlingen op
- betreft alle leerlingen
- promoot gelijke kansen voor alle leerlingen (zie bijlage A)

1.2 Aanleiding van het onderzoek

In het begin van mijn carrière als leerlingbegeleider, twaalf jaar geleden, constateerde ik dat er bij een aantal leerlingen van het laatste jaar ASO een terugval was van resultaten. Meestal viel dat op na de eerste examenreeks, in januari. Vrij snel concludeerde ik dat bij een aantal leerlingen de terugval te wijten was aan een gebrek aan motivatie. De leerlingen zagen de laatste maanden van het schooljaar niet meer zitten, werden emotioneel of apathisch, wisten niet meer hoe zichzelf te organiseren, waren vermoeid, uitgeblust.

Deze daling van motivatie wordt bevestigd door de Vlaamse onderwijsinspectie. In de onderwijsspiegel 2016 (Vlaams ministerie van onderwijs, 2016) werd ze een uitgebreid onderzoek gevoerd naar welbevinden, onder andere naar motivatie. De negatieve evolutie die geschetst werd, was opvallender dan ik ervoer op school.



Figuur 2: uit Klasse.be, Overstap naar secundair tempert welbevinden

In mijn beginjaren als leerlingbegeleider focuste ik op gesprekken met deze leerlingen en probeerde hen vooral door positieve bekrachtiging te motiveren. Met weinig resultaat. Deze werkwijze van gesprekken voeren heb ik enkele jaren volgehouden. Ik ging er vanuit dat ik begeleiding gaf.

Na verloop van tijd voelde ik toch dat dit beter kon. Samen met mijn toenmalige directeur, ontwikkelden we 'Start to study'. Het idee haalden we bij 'Start to run', een begeleidende manier om te starten met joggen en het vol te houden. De tactiek van positieve bekrachtiging was de motor van dit programma.

Start to study werkte volgens hetzelfde principe: beginnen met studeren en volhouden met de hulp van positieve bekrachtiging. Dit programma duurde een 6-tal weken. Tijdens wekelijkse sessies gaf ik gericht feedback. Het werkte beter dan losse gesprekken. Dit speelde echter zuiver op het niveau van de leerlingenbegeleider. Het connecteren naar de leerkracht of de leerkracht begeleiden naar meer gerichte feedback was er niet.

De klachten van de leerlingen en de leerkrachten blijven echter elk jaar terugkomen. Elk jaar is er een nieuwe lichting leerlingen waar een gebrek aan motivatie hen parten speelt en leerkrachten die hierover klagen.

Uit deze vaststellingen onstond het idee van motiverende feedback op niveau van leerkrachten.

1.3 De beginsituatie

Door de jaren heen zag ik dat leerlingen demotiveerden in het zesde jaar. Ik merkte dit aan randverschijnselen zoals telaatkomen, de lessen storen, toetsen uitstellen,

Leerlingen kunnen zich niet opladen om te studeren en ontwijken bijgevolg de toets. Het uitstelgedrag demotiveert nog meer en er ontstaat een vicieuze cirkel.

De leerling

De leerling richt zich in de eerste plaats op de leerkracht wat motivatie betreft. Als aan gedemotiveerde leerlingen gevraagd wordt naar de oorzaken van hun gebrek aan motivatie verwijzen ze zelden of nooit naar zichzelf, maar meestal naar situationele oorzaken bv. de leerkrachten en de inhoud van de vakken. (Boon, 2013).

Ook gevoelens zoals verdriet, boosheid, angst, onzekerheid en ontmoediging komen voor. Deze gevoelens worden onderstreept als de demotivatie toeneemt. Ik merk dit geregeld in de praktijk.

Leerlingen wensen eerder bemoedigende, inspirerende, stimulerende feedback. Feedback die positieve effecten uitlokt.

De leerkracht

Leerkrachten van hun kant kijken in richting van de leerling. Ook zij zien dezelfde randverschijnselen rond demotivatie: leerlingen die niet geïnteresseerd zijn, de boel op stelten zetten,

“Voor demotivatie moeten de leerlingen terecht kunnen bij de leerlingenbegeleider”, zeggen ze. Gevoelens die bij leerkrachten boven komen drijven zijn ontgoocheling, boosheid, frustratie. Ook zij zouden hier graag verandering zien, zowel voor de leerling als voor zichzelf.

De ouders

Ook ouders projecteren hun bezorgdheid over de motivatie ofwel op het kind, ofwel op de school. Men legt de verantwoordelijkheid bij het onderwijs, de lessen zijn saai of de leerkracht geeft slecht les.

Vanuit de school

Ik stel vast dat de school eigenlijk te weinig inzet op motiveren. De school pakt demotivatie pas aan nadat het zich voordoet: problemen oplossen met gesprekken, extra remediëren,

Voor de demotivatie ligt er veel verantwoordelijkheid bij de afzonderlijke leerkracht die handelt naar eigen inzichten.

Een complexe situatie.

De leerlingen en leerkrachten kijken naar elkaar. De ouders kijken naar de school en naar de leerling. De randverschijnselen worden met alle mogelijke middelen bestreden maar werken rond motivatie gebeurt amper. De afstand tussen leerlingen en leerkrachten wordt groter waardoor de demotivatie verder wordt gevoed.

1.4 Hoe kan demotivatie worden aangepakt?

Feedback zou een middel kunnen zijn om preventief aan de slag te gaan.

Vanuit onderzoek

Uit het onderzoeksrapport 'Punten op school' bij 700 leerlingen (Vlaamse Scholieren Koepel, 2012) wordt feedback als zeer zinvol ervaren. Leerlingen vinden persoonlijke begeleiding belangrijk. Dit is zeker het geval bij slechte punten maar goede punten hebben ook nood aan feedback!

Een ander Vlaams onderzoek van VSK is het rapport 'Tegen stress op school' (Vlaamse Scholieren Koepel, 2017). Hieruit blijkt dat leerlingen graag op een andere, actievere manier les krijgen. Ze geven aan dat ze op die manier het best te motiveren zijn. Overleg tussen de leerkracht en de leerling zien ze als zeer nuttig.

Volgens het meta-onderzoek van Hattie (2013) is feedback een van dé elementen bij succesvol lesgeven. De effectgrootte is bijna dubbel zo groot als het gemiddeld effect van alle andere onderwijs effecten. Feedback staat in de top tien van de grootste invloeden op prestaties. Het staat naast andere effecten zoals klassengesprek, de helderheid van de leerkracht, relatie leerling-leerkracht. Deze elementen kunnen zeer goed ingezet worden bij feedback.

Vanuit mijn praktijk

Op school hebben we een aantal feedbackinstrumenten bedacht: de foutenanalyse na de examens (zie bijlage B), goede commentaren schrijven op het rapport (zie bijlage C) en de remediërsfiche (zie bijlage D).

Alle drie de manieren hebben voordelen.

- De foutenanalyse werkt aan inzicht over het studeren/examens. Het bekijkt vooral de taak en het proces op studie en examens.
- Goede rapportcommentaren zijn belangrijk om leerlingen aan te moedigen en gericht tips te geven.
- De remediërsfiche geeft feedforward op het studeren

Alle drie de feedbackmanieren hebben hun effect al laten blijken. Leerlingen zien mogelijkheden, verbeteren hun studiemaniër, leren uit hun fouten. Verschillende leerlingen bevestigden dit doorheen de jaren.

Op dit moment wegen de nadelen van deze feedbackmanieren vaak door. Leerkrachten vinden het tijdrovend en te veel moeite. En leerlingen vinden het niet effectief als het door leerkrachten niet goed ingezet wordt. Een voorbeeld van slecht gebruik vind ik makkelijk terug op de vakcommentaar op het rapport. Dikwijls grijpt men terug naar een gemakkelijke slagzin die weinig tot niets zegt: *“Goed zo!”*; *“Nipt voldoende”*; *“Doe zo verder”*.

Dit geeft aan dat er zeker nog werk aan de winkel is wat het geven van feedback betreft. Een beginsituatieanalyse over Gelijke onderwijskansen in 2018 (GOK), afgenomen bij de leerkrachten op onze school, bevestigt niet alleen dat het een werkpunt is maar ook dat de leerkrachten het belang inzien van goede feedback. Naar aanleiding van deze resultaten werd op 26/10/2018 een studiedag georganiseerd rond het geven van goede feedback. Hiervoor werd Stijn Vanhoof (KULeuven) uitgenodigd.

1.5 Mijn rol in de professionele ontwikkeling

Als leerlingenbegeleider bevind ik me in een overzichtspositie, net zoals de directeur of de beleidsmedewerker. Ik richt me naar zorg en welbevinden. Het probleem van motivatie is me zowel gemeld vanuit de leerkrachten als vanuit de leerlingen. Beiden richten zich op randverschijnselen. Ik maak de connectie tussen motivatie en feedback.

Mijn rol verschuift van randverschijnseloplosser (vroeger) naar inziichtsbegeleider (nu). De volgende stap die ik in dit onderzoek wil nemen is van inziichtsbegeleider naar coachend begeleider (nabije toekomst). Indien succesvol voor het zesde jaar, kan dit de hele school beïnvloeden. Van leerlingenbegeleider naar change-agent.

Het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs (PPGO, zie bijlage E) en het Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit (ROK, zie bijlage F) geven me een aantal handvatten. Deze twee documenten geven ook aan dat ik me als leerlingbegeleider meer moet toespitsen op begeleiden. Motiverende feedback komt hier mooi aan tegemoet.

Deze feedback geven kan zowel effecten hebben voor de leerling als de leerkracht. Mijn rol bestaat erin om op deze manier tot coachen te komen: leerkrachten over motiverende feedback laten nadenken, het belang en het effect van feedback benadrukken, het proces begeleiden, reflecteren, ...

1.6 Doel van het praktijkgericht onderzoek

Hoofdbedoeling van het onderzoek is het schoolklimaat door feedback positief te verbeteren zodoende dat de motivatie van de leerling toeneemt.

Ik organiseer en begeleid coachingsgesprekken over motiverende feedback met leerkrachten van het zesde jaar. Het veranderingsproces dat dit teweeg kan brengen wil ik onderzoeken. Is het effectief? Wat verandert er? Is er resultaat bij de leerkracht en bij de leerling? Werkt het motiverend?

Het traject zelf is cruciaal: leerkrachten laten ontdekken wat feedback kan doen, het verkennen van ieders stijl en uiteindelijk welke motiverende feedback is zinvol en effectief. Leerkrachten (rechtstreeks) en leerlingen (onrechtstreeks) coachen tot samenwerkings-partners (Lagerwerf & Korthagen, 2006).

Mijn persoonlijk doel is: slagen als coachend begeleider, een change-agent te zijn voor mijn school en veranderen van probleemoplossende naar oplossingsgerichte begeleider.

Het onderzoek wil ik aftoetsen in action/on action (Schön, 1983). Deze reflectiemomenten worden gebruikt om tot sturing en inspiratie te komen.

1.7 Kernbegrippen

De kernbegrippen die ik meeneem zijn: feedback, motivatie, verandering, oplossingsgerichtheid, coaching.

Hoofdstuk 2: Literatuurstudie

2.1 Motiverend begeleiden

Link met mijn onderzoek

“Als er iets toe doet in het onderwijs, dan is het de leerkracht” (Stevens & Bors, 2018 p. 8).

Motiverend begeleiden kan één van de drijfveren zijn die aanzetten tot een bepaald gedrag. Het heeft betrekking op starten maar evengoed op doorzetten, de manier waarop je iets doet of met welke intensiteit (Ros, e.a., 2014). Het is essentieel de leerkrachten te laten inzien tot wat motiverend werken in staat is en dat zij in dit proces een zeer belangrijke rol spelen. Ik zal de leerkracht zelf moeten motiveren opdat hij op zijn beurt de leerling zou motiveren.

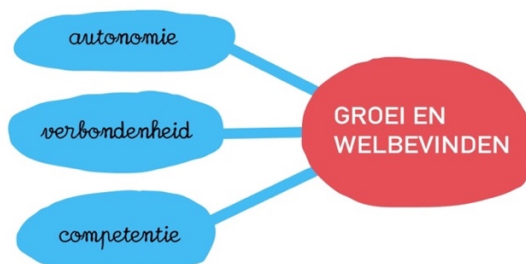
Gemotiveerd zijn geeft je niet alleen energie en 'goesting' om les te geven maar kan ook aanstekelijk werken bij collega's en leerlingen. In dat opzicht hoop ik dat dit werk ook schaaft aan een goede schoolcultuur. De betrokkenheid en prestaties zijn verbonden aan de passie en enthousiasme van de leerkracht (Bettencourt, e.a., 1983; Armento, 1978).

Zelfdeterminatie-theorie

De self-determination theory (SDT) wint de laatste tientallen jaren aan gezag. Vele auteurs gebruiken deze intensief onderzochte theorie als een basis om te werken rond motivatie. De theorie is overzichtelijk en omvattend. Het geeft aan welke gebieden een invloed hebben op motivatie.

Volgens Ryan en Deci (2002) zijn er drie psychologische basisbehoeften: autonomie, verbondenheid en competentie. Deze behoeften vormen het raamwerk, het hart van de theorie.

- Autonomie (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2006) wijst niet naar pure zelfstandigheid en zaken alleen doen. Het gaat over de vrijheid en de keuze bij het uitvoeren van een opdracht of een taak. Autonome jongeren kunnen zichzelf zijn: men kan zelf beslissingen nemen, nadenken en handelen.
- De behoefte aan competentie heeft te maken met hoe de leerling een activiteit, een uitdaging succesvol kan afhandelen.
- De behoefte aan relationele verbondenheid (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000, 2014) gaat over de goede en warme band die men ervaart met anderen.



Figuur 3: Vansteenkiste & Soenens, 2014, p. 50

De bevrediging van deze drie behoeftes kan leiden tot groei en welbevinden. Vansteenkiste & Soenens (2014) noemen dit vitamines voor de groei.

Intrinsieke motivatie is de sleutel tot ontwikkeling (Vansteenkiste & Soenens, 2014). De leerlingen en leerkrachten zijn dermate geïnteresseerd dat ze zichzelf kunnen aansturen. Ze zijn spontaan nieuwsgierig en hebben plezier in wat ze doen. De kwaliteit van studie (beter studeren, beter onthouden, langer kunnen studeren) is extra groot bij zelfregulatie (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, Ryan & Deci, 2008). Dit wordt ook diepgaand leren genoemd.

Bij extrinsieke motivatie leert de leerling omdat er invloed van buitenaf komt. Ouders zeggen bv.: "Als je goed leert, mag je" Het hoeft niet gezegd dat de leerling niet echt geïnteresseerd moet zijn. Ook bij de leerkracht kan extrinsieke motivatie vertaald worden via complimenten geven, aanmoedigen, ...(feedback geven). Zowel de leerling als de leerkracht kunnen het belang ervan inzien (= persoonlijk belang) of niet (= geen effect).

2.2 Het coachen en begeleiden van leerkrachten (deel 1)

Theorie U

C. Otto Scharmer (2007) heeft de theorie U ontwikkeld. De U-theorie richt zich op de ontwikkeling van het bewustzijn. Het staat stil bij het verleden, het heden en de toekomst. Met als bedoeling: een nieuw bewustzijn te creëren waar nieuwe acties ontstaan. Oude vooroordelen, cynisme en angsten worden opzij gezet, men staat open voor het onbekende en kan zich richten op anderen.

Theorie U is met andere woorden een veranderingsproces. Het vergt een open wil, een open geest en een open hart. Het is de openheid naar onszelf, de openheid naar onze omgeving en de openheid voor wat er plaatsvindt dat mogelijkheden biedt. Niet zozeer ratio staat vooraan maar eerder een innerlijke stem, een dieper weten.

Deze theorie biedt een methode om te coachen, van waarnemen tot actie, van actie tot verandering.

Feedback geven is een mooie manier om met de U-theorie aan de slag te gaan. Door een open houding kan de andere persoon zich ook open stellen en kan er verandering of bevestiging worden bewerkstelligd. Theorie U kan ervoor zorgen dat de coachee op een nieuwe manier naar de wereld kijkt. Oude oplossingen worden losgelaten, terwijl nieuwe inzichten concreter worden en omgezet in acties. Dit geldt zowel voor de leerkrachten als de leerling.

Een kritische bedenking maak ik omtrent het uitgesproken spirituele van deze theorie. Ik wil wel dat de coachee stilstaat en een nieuw bewustzijn etaleert maar zie dit praktisch: nieuwe ideeën omarmen, openminded zijn. Ik neem het spirituele aspect niet over. Ik vind het belangrijk dat de werkwijze feitelijk ondersteund wordt, het spirituele is te persoonlijk en kan ik bijgevolg niet eisen van de coachees.

Link met mijn onderzoek

De SDT en de U-theorie vormen beide een mooie basis om motivatie te begrijpen en inzicht te verwerven. Deze twee theorieën bieden ook een kader om samen (ik met de leerkrachten en de leerkrachten met de leerlingen) acties te ondernemen, zoals feedback geven.

Beide theorieën kunnen gecombineerd worden. De autonomie van SDT connecteert met theorie U door vrijheid van reactie. Ze handelen beide over verwondering en openstaan, benadrukken vrijheid van handelen waarin eigenheid en zelfsturing boven komen drijven en zijn gericht op de competentie om van oud gedrag naar nieuwe acties te komen. De verbondenheid, de warme relatie tussen leerling en leerkracht, is de basis. Feedback kan een effectief middel zijn om deze theorieën te begeleiden.

2.3 Feedback aan de leerling

Feedback heeft te maken met reflecteren. Waar staat de leerling ten opzichte van het doel (Ros, e.a., 2014; Vanhoof, e.a, 2012). Of anders gezegd, feedback versmalt de afstand tussen waar de leerling staat en waar hij hoort te zijn (Hattie, 2013).

Het evalueren van het leren richt zich naar de vaststelling wat er geleerd is , het evalueren om te leren dient om leerlingen te motiveren en te ondersteunen.

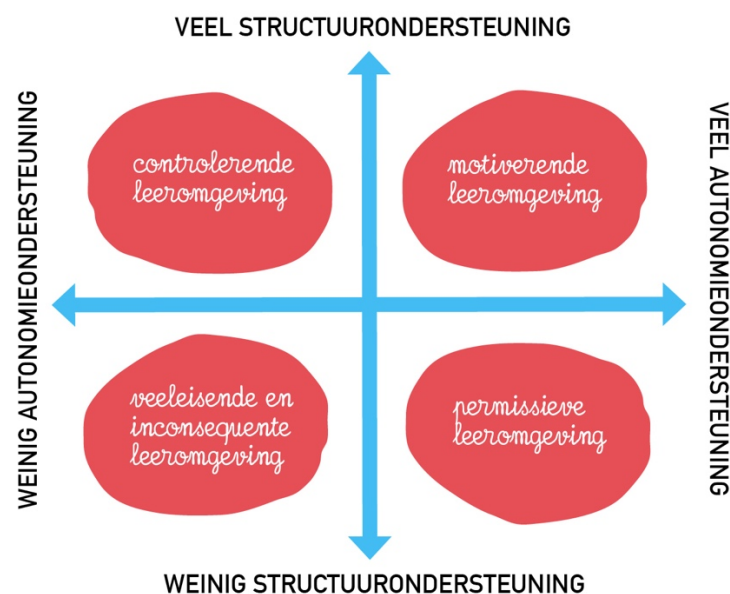
Beide draaien rond reflectie en dialoog: leerlingen denken na over wat ze bereikt hebben, hoe ze dat bereikt hebben, wat er kan veranderen en bespreken dit met hun leerkracht (feedback).

Black & Wiliam (2003) beweren zelfs dat feedback de sleutel is tot beter leren.

Informerend taalgebruik dat stimuleert en niet veroordeelt, wordt als autonomieondersteunend ervaren (link met SDT). Controlerend taalgebruik werkt ondermijnend en neutraal of negatief op de leerbereidheid (Zimmerman & Kitsantas, 2005; Henderlong & Lepper, 2002; Pintrich, 2003; Reeve & Jang, 2006)

Nochtans ervaren leerkrachten het controlerende dikwijls als positief, alsof structuur en controle hetzelfde zijn (Reeve, 2009). Leerkrachten houden van controle, dat zie ik elke dag. Tijdens de middagpauzes is controle of het missen van controle hèt gespreksonderwerp.

Autonomie en structuur zijn twee manieren om een positieve uitwerking van motiverende feedback te realiseren. Zowel Ros, e.a. (2014) als Fiddelaers-Jaspers & Ruigrok (2012) bevestigen deze theorie.



Figuur 4: Ros, e.a., 2014, p. 71

Wat het figuur duidelijk maakt, is dat het idee van controle in de lessen niet perse leidt tot motivatie. Leerkrachten durven dit wel eens te denken.

Het feedback geven aan leerlingen past binnen de context van SDT. Goede feedback richt zich evengoed tot het versterken van autonomieondersteuning, het onderstreept de verbondenheid tussen de leerkracht en de leerling en als leraar probeer je de leerlingen competent te maken. Uiteindelijk is het een betrachting via feedback (extrinsieke motivatie) om tot intrinsieke motivatie te komen.

Een open, waarderende, oprechte (Henderlong & Lepper, 2002) en betrokken houding van de leerkracht met structuur (het competent maken), versterkt de feedback enkel maar. Een open houding houdt het accepteren in van elke unieke leerling. En zo wil de leerling ook benaderd en aanvaard worden (Cornelius-White, 2007). De vergelijking met theorie U ligt voor de hand.

De autonomie en competentie worden bevestigd. Het engagement neemt toe.



figuur 5: Pas J.R.M, tandwielen van feedback, 2019

Maar niet alle feedback heeft een goed gevolg. Ook positieve feedback niet. Veel hangt af van de voorwaarden waaronder je feedback geeft: ervaren van oprechtheid, de autonomie, de achterliggende motivatie, ... (Henderlong & Lepper, 2002). Belangrijk is dat feedback constructief is, dit wil niet zeggen dat je geen negatieve opmerkingen mag geven. Maar je moet wel trachten om een positieve uitwerking te krijgen. Carless (2006) zag ook een duidelijk verschil in het nuttig ervaren van feedback door leerlingen. Het is niet omdat een leerling feedback krijgt, dat hij ermee aan de slag gaat.

Feedback eindigt ook niet bij het melden van feedback. Toch is dit net wat het meest gebeurt: feedback stopt als de informatie is verstrekt (Molloy & Boud, 2013).

Zomaar complimenten geven kan leiden tot aangeleerde hulpeloosheid. De kans is groot dat er een lager zelfbeeld wordt ontwikkeld door bijvoorbeeld de lat te hoog te leggen. Wiliam (2011) zegt zelfs dat bepaalde overdreven of kritiekloze complimenten een negatief effect hebben.

Carless (2006) heeft aangetoond dat veel feedback voor de hele klas is maar door niemand ontvangen wordt omdat niemand denkt dat het voor hem of haar is. Goldstein (2006) en Nuthall (2007) gaan nog verder. Leerlingen denken dat ze de feedback begrepen hebben maar hebben moeite met de uitvoering. Arts & Dirkx (2017) vervolledigen dit: sommige feedback komt te laat, het is niet bruikbaar of de kwaliteit van de feedback is laag.

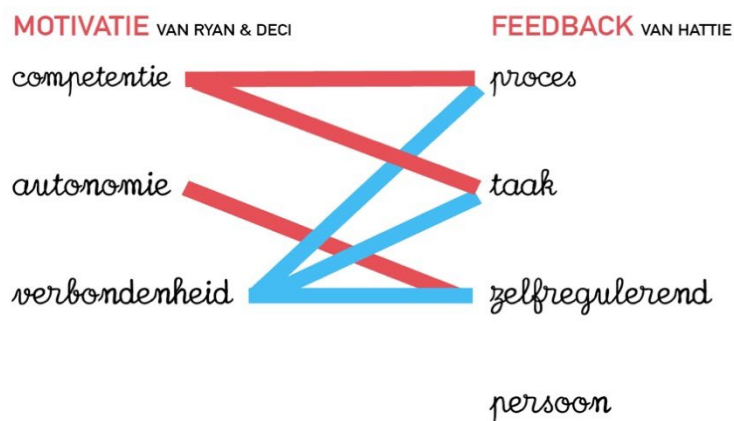
Het is belangrijk dat de leerling het gevoel heeft dat hij/zij er iets mee kan doen. Dit wordt door Weiner (1986) beïnvloedbare interne attributie genoemd. Feedback kan hier een mooie rol spelen. Dit moet zich wel afspelen op het taak-, proces- of zelfreguleringsniveau (Hattie & Timperley, 2007). De leerkracht kan zijn aandacht richten op de taak, het sturen van het proces, zaken die fout lopen of werken op motivatie, ... (Hattie, 2013). Hier kunnen leerlingen iets aan doen. Feedback geven op het niveau van de persoon heeft dikwijls een negatief effect.

Goede feedback zorgt voor een veilig en uitdagend leerklimaat.

Het zorgt ook voor bevorderende effecten bij de leerling: het ervaren van controle en het vooropstellen van leerdoelen (Deci, e.a., 1991; Pintrich, 2003).

Het belang en het samen ontdekken tot wat goede feedback in staat is, wordt bekeken in de interviews en gesprekken. De niveaus van Hattie & Timperley (2007) worden hierbij toegepast worden (taak, proces en zelfregulering).

Je kan ook de link leggen tussen het motivationele drieluik van Ryan & Deci en hoe feedback effectief is (Hattie). Deze twee theorieën passen wonderwel in elkaar. Competentie in taak en proces. Autonomie en zelfregulerend zijn gelijken. De verbondenheid van Deci & Ryan zorgt ervoor dat de drie niveaus van Hattie aangenomen worden. Een mooie mix. Het geeft ook aan dat motivatie en feedback dicht bij elkaar staan.



Figuur 6: Pas, J.R.M., Vergelijking van motivatie en feedback, 2019

2.4 Het coachen en begeleiden van leerkrachten (deel 2)

Het oplossingsgericht coachen (Berg & Szabo, 2016)

De Shazer (in Berg & Szabo, 2013, p.11) gaf reeds mee: “Praten over problemen creëert problemen - praten over oplossingen creëert oplossingen.”

Oplossingsgericht coachen zoekt oplossingen bij de coachee. Het maakt gebruik van het talent van de coachee, maar evengoed van zijn vaardigheden. Het coachingsgesprek is een belangrijk werktuig. De twee vorige zinnen gecombineerd maakt dat coachees zelf kunnen ontdekken wat goed voor hen is en wat belangrijk is om te bereiken. Als coach geef je enkel duwtjes (bv. complimenten, de wondervraag, schaalvragen, ...) in de goede richting. Je laat los als de coachee zelf verder op pad kan. Doordat je uitgaat van de kracht van de coachee, is de coaching behoorlijk kort, maar het effect kan van lange duur zijn. Uitzoeken wie en wat belangrijk is voor de coachee is een belangrijk werkpunt voor de coach en de coachee. In het eerste gesprek vragen: “Wat moet er in dit gesprek gebeuren zodat het zinnig is?” is hier een voorbeeld van.

Een aantal pragmatische uitgangspunten van dit model verduidelijken het oplossingsgericht coachen:

- If it's not broken, don't fix it.

- If it does not work, stop and do something different.
- If it works, do more of it.

Eigenlijk is het oplossingsgericht coachen een manier van werken waarin de vorige hoofdstukken mooi passen. Eigenaarschap is de belangrijkste overlapping bij oplossingsgericht coachen, theorie U en SDT. Ik geef een aantal voorbeelden:

- Vertrekken vanuit wat de coachee drijft en intrinsieke motivatie.
- Eigen oplossingen zoeken vanuit autonomie.
- Een goede relatie opbouwen via verbondenheid.
- De openheid van handelen door aan te passen aan de behoefte van de coachee.

Allemaal overlappingen die maken dat deze drie theorieën een mooie basis vormen om dit onderzoek op te baseren. De coachingscirkel van Meyer, e.a. (2011) beaamt dit met een soortgelijk overzicht:

- Hoe ervaart de coachee de situatie? (ervaren)
- Hoe kan het inzicht bevorderd worden? (reflecteren)
- Wat wil de coachee dat er verandert aan de situatie? (willen)
- Wat ga je anders doen? (handelen).

2.5 De onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag	Hoe kan feedback geven door hiertoe gecoachte leerkrachten motiverend werken bij laatstejaarsleerlingen?
Deelvraag 1: ontdekkende vraag	Welke feedback geven de leerlingen en de leerkrachten van het zesde jaar secundair onderwijs aan als motiverend?
Deelvraag 2: beschrijvende en ontwerpende vraag	Hoe zien leerkrachten het verleden en de gewenste toekomst rond feedback geven, met passende initiatieven als uitkomst?
Deelvraag 3: toetsende vraag	Hoe worden de initiatieven rond motiverend feedback geven beoordeeld?
Deelvraag 4: Over het traject en de professionele ontwikkeling	Hoe ervaren de leerkrachten het coachingstraject?

Dit praktijkgericht onderzoek met bijbehorende acties past binnen de modernisering van het secundair onderwijs in Vlaanderen.

In de voorbereiding van de implementatie van nieuwe sleutelcompetenties (vanaf september 2019) gebeurde een bevraging onder leerkrachten. De vraag werd gesteld welke competenties van de 21^{ste} eeuw naar Kris Van den Branden (Van den Branden, 2015) voor hen belangrijk zijn.

Leerkrachten vinden volgende competenties het belangrijkste: sociale relaties tussen en met de leerlingen, het oplossingsgericht werken en werken aan de eigen leer-kracht. Autonomie, meer aandacht besteden aan attitudes en vaardigheden en kritisch denken zijn volgens de leerkrachten essentiële doelstellingen. Het constant weergeven van de positie van de leerling was voor veel leerkrachten een werkpunt. Tenslotte werd een lerarenteam dat leerlingen uitdaagt en vertrouwt als belangrijke doel omschreven.

Deze resultaten komen in grote mate overeen met mijn bevindingen en bevestigen de relevantie van mijn onderzoek.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en -methoden

3.1 Onderzoeksparadigma

Dit PGO is gericht op een onderbouwde actie met een problematisch gegeven (Cohen e.a., 2007). Bedoeling is om leerkrachten en leerlingen een stem te geven via coaching, om het feedback geven te verbeteren, waardoor leerlingen gemotiveerd blijven. Het activeren en het deelnemen van de leerkrachten is cruciaal in het onderzoek.

Ik streef er naar de mening en ideeën van de leerkracht en de leerling om te zetten naar actie, naar daadwerkelijke goede feedback voor de laatstejaarsleerlingen. Dit betekent dat leerkrachten mee vorm geven aan motiverende feedback.

Waarden als vrije mening, autonoom handelen, betrokkenheid, empowerment, ... zijn belangrijk. Ik zie hierin een overeenkomst met het kritisch-emancipatorisch paradigma (De Lange, e.a., 2016). Ook met de metafoer van Spencer & Spencer (1993) zie ik gelijkenissen, namelijk het kijken naar wat er onder de zeespiegel bevindt (normen, waarden, motivatie) om tot verandering te komen boven de zeespiegel (gedrag).

De uitgangspunten van dit onderzoek zijn: een verbetering van de beroepspraktijk, emancipatie van de leerkracht en een verbeterde positie van de leerlingen (De Lange, e.a., 2016). De vraag hoe de beroepspraktijk kan verbeterd worden, is verwerkt in dit onderzoek.

Succesvolle toepassingen in de praktijk, die voortvloeien uit dit onderzoek, zijn op zich al een verrijking. Self-critical learning communities (De Lange, e.a., 2016) zijn een mooi doel, maar zover zijn we nog niet. Het proces bepaalt zelf in welke mate er ontwikkeling en participatie is.

3.2 Onderzoeksstrategie

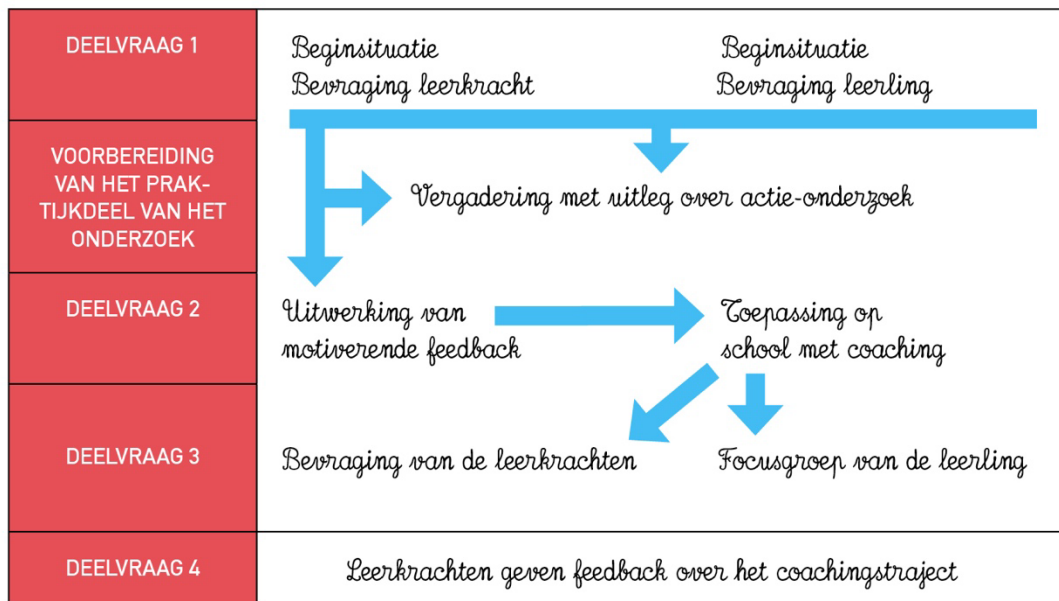
Dit is een participatief praktijkgericht onderzoek (Reason & Bradbury, 2001). Via een stapsgewijs systeem wil ik mijn onderzoek structureren. In mijn PGO wisselen het onderzoeksdeel (oa literatuurstudie, strategie, verzamelen van data) en het handelingsdeel (het veranderen van de beroepspraktijk) elkaar voortdurend af.

Het resultaat van een fase wordt meegenomen naar de volgende fase. De evaluatie van elke fase is een aanleiding om de leerkrachten te versterken in hun veranderingsproces.

In de eerste fase ga ik op zoek naar informatie over motivatie en feedback (zie SDT). In de tweede fase ga ik in dialoog met de leerkrachten om van aanvankelijke ideeën naar daadwerkelijke acties te komen rond nieuwe feedback (via theorie U). Deze acties, uitgevoerd door de leerkrachten, worden oplossingsgericht gecoacht. De laatste fase onderzoekt de verandering van feedback bij leerkrachten en het effect op leerlingen. Het leerkrachtenaantal per actie varieert omwille van vrijheid van deelname (autonomie)(zie hoofdstuk 3.4).

De fasen komen overeen met de deelvragen van mijn onderzoek. Daarbij handelt de laatste vraag over het proces en mijn rol binnen dit onderzoek, en wordt er feedback gevraagd over mijn handelen.

Een logboek wordt bijgehouden om de interventies te noteren. Dit dient tevens om gesprekken, theorieën te overzien en de samenhang te bewaken. Maar ook de reflectie in action/on action (Schön, 1983) kan bij deze werkwijze gebruikt worden. Een algemeen overzicht (over het gehele PGO) stemt overeen met de cyclus van Carr & Kemmis (1986) nl. Plan, Act, Observe, Reflect.



Figuur 7: Pas, J.R.M, Overzicht PGO, 2019

3.3 Onderzoeksmethodologie

Deelvraag 1: ontdekkende vraag

Welke feedback geven de leerlingen en de leerkrachten van het zesde jaar secundair onderwijs aan als motiverend?

onderzoeksinstrument	respondenten	doel	Theorie	Datum
Elektronische vragenlijst	Leerlingen (n= 23) Leerkrachten (n=12)	Bepalen van beginsituatie ivm feedback die motiveert	SDT	21-01-2019/ 25-01-2019

De vragenlijst gaat uit van drie onderdelen over psychologische behoeften ivm motivatie. Elk van deze drie delen wordt apart bevraagd. Vraag 1-12 handelt over competentie; vraag 13-21 over autonomie; vraag 22-34 over verbondenheid. Vraag A tot J polsen naar de feedbackmanieren die op onze school worden toegepast. De antwoorden waren ingeschaald tussen 1 (helemaal niet waar) en 5 (helemaal waar).

Het motiverend aspect wordt bekeken. De vraag is niet of leerkrachten deze feedback toepassen in hun lessen. Zowel de leerlingen als de leerkrachten worden bevraagd. Dit omdat feedback geven geen eenrichtingsverkeer is, het is samen werken. Leerkrachten en leerlingen zijn beiden betrokken partner.

Deze elektronische vragenlijst is gebaseerd op drie verschillende bevragingen die feedback van de leerkrachten in kaart brengen. De vragen van de leerkrachten en de leerlingen zijn gespiegeld aan elkaar om vergelijking mogelijk te maken.

De competentievragen zijn gebaseerd op de vragenlijst formatief toetsen leerling van O'Leary, e.a.(2013).

De vragen over autonomie zijn gebaseerd op Learning Climate Questionnaire (Williams & Deci, 1996).

De vragen over verbondenheid zijn gebaseerd op de subschaal People In My Life, PIML, (Ridenour, e.a. (2006))

De antwoorden werden opgenomen in een excel-bestand en kwantitatief (gemiddelden en spreiding) verwerkt. De gegevens werden voorgesteld via staafdiagrammen.

Een aparte staafdiagram geeft ook de vergelijking tussen de psychologische behoeften (competentie, autonomie en verbondenheid) weer. Door dit op zo'n manier te presenteren kunnen er groeimogelijkheden gedetecteerd worden.

De resultaten werden besproken met de leerkrachten bij de voorbereiding van het praktijkdeel (tip van de sluier) en bij aanvang van deelvraag 2 (uitgebreid). (zie bijlage G-L)

Vorbereitung van het praktijkdeel van het onderzoek

Handelingsgericht onderdeel	Respondenten	doel	Datum
Vergadering	Leerkrachten (n=12)	Leerkrachten inlichten over het actie-onderzoek	29-01-2019

De vergadering vond plaats eens de bevraging verwerkt was. In deze vergadering werd uitleg gegeven over de aanleiding van het onderzoek, de kernbegrippen en de manier waarop het onderzoek zou verlopen. De theorie over feedback (zie studiedag met Stijn Vanhoof p.9) werd herhaald. Open communiceren over het onderzoek is een must. (zie bijlage M)

Deelvraag 2: beschrijvende en ontwerpde vraag

Hoe zien leerkrachten het verleden en de gewenste toekomst rond feedback geven, met passende initiatieven als uitkomst?

Onderzoeksinstrument	respondenten	doel	Theorie	Datum
a.Groepsinterview	Leerkrachten (n= 8)	Feedback ombuigen naar motiverende feedback	Theorie U	05-02-2019
b.Interview met coaching	Leerkrachten (n= 13)	Nieuwe initiatieven toepassen op de leerlingen van het zesde jaar	Oplossingsgericht coachen	18-02-2019/ 21-03-2019

a. De leerkrachten gingen zelf in deze sessie aan de slag met 'oude' feedback om deze om te buigen naar motiverende feedback. Deze sessie stond centraal in het veranderingsproces. Het streven was om veranderingen omtrent feedback door te voeren en de leerkrachten daarbij betrekken. De leerkrachten bepaalden zelf wat voor hen passende initiatieven zijn. Ik nam de rol van moderator op.

De sessie voor de leerkrachten werd in twee delen kunnen verdeeld volgens theorie U. De ene kant belichtte het 'laten gaan' van mindere initiatieven rond feedback, de andere kant belichtte het 'laten komen' van nieuwe ideeën en nieuwe inzichten.

Er werd op drie manieren een verbinding gemaakt met motiverende feedback, leerkrachten konden nadenken over

1. de schooleigen initiatieven
2. de besproken items op de studiedag 'Feedback die werkt' (door Stijn Vanhoof)
3. de motiverende feedbackmanieren uit de bevraging (zie deelvraag 1)

De kennis van professionals werd op deze manier verbonden met de ontwikkeling van nieuwe en betere verklaringen. De ideeën zorgden op deze manier voor een meerwaarde. (zie bijlage N,O)

Het groepsinterview werd begeleid door een collega van de leerlingenbegeleiding. Er werden aantekeningen gemaakt van het gesprek. Ook werden er grote post-its gebruikt om de vooruitgang en ideeën bij de verschillende fasen van theorie U over feedback te noteren. De uitslag van deze fasen is kwalitatief van aard zijn.

Het resultaat werd meegenomen naar deelvraag 3.

b. Aan de betrokken leerkrachten werd gevraagd om de inzichten mee te nemen naar de klasvloer en deze in alle autonomie toe te passen. Leerkrachten die niet aanwezig waren tijdens het groepsinterview maar die toch willen meedoen met dit onderzoek werden apart ingelicht.

Tijdens vijf-zes weken was ik beschikbaar om de leerkracht oplossingsgericht te coachen en samen te bekijken wat zij konden bijsturen. Mijn rol bestaat erin om de autonomie van de leerkracht via oplossingsgericht coachen, te managen.

Deelvraag 3: Toetsende vraag

Hoe worden de initiatieven rond motiverend feedback geven beoordeeld?

Onderzoeksinstrument	respondenten	doel	datum
a. Vragenlijst CBAM-bevraging	Leerkrachten: n= 13	Initiatieven rond feedback geven, beoordelen	22-03-2019
b. Focusgroep	Leerlingen: n=10	Het 'feedback krijgen' beoordelen	26-03-2019

a. Na vijf weken werden de leerkrachten bevraagd over hun ervaringen, via de CBAM-bevraging.

Deze bevraging onderzocht in welke mate de vernieuwing aansloeg. Specifiek wou ik kijken op welke aspecten van de vernieuwing toekomstige ondersteuning nodig was. De CBAM-bevraging bekijkt 6 aspecten van vernieuwing: bewustwording, informatiebehoefte, consequenties voor de leerlingen, beheersing van de taak, behoefte aan samenwerking en behoefte aan herziening. Er werd een schaalverdeling gebruikt van 0 (deze uitspraak is op mij niet van toepassing) tot 3 (deze uitspraak is in sterke mate op mij van toepassing). (zie bijlage P)

b. Om een zicht te krijgen op de mening van de leerlingen werd er gekozen voor een focusgroep. Zo kon ik peilen naar de gedachten en de ideeën van de leerlingen van het zesde jaar over de ontvangen feedback en de motivatie. Uit elke hoofdrichting: Latijn, wetenschappen, humane wetenschappen, moderne talen en economie werden twee leerlingen gevraagd om in deze groep te zetelen. Ook werd er voor gezorgd dat bij deze groep alle niveau's van wiskunde voorkomen. Op deze manier werden alle leerkrachten vertegenwoordigd. Het gaat om 10 leerlingen met een gelijk aantal jongens en meisjes (zie bijlage Q-S).

Deelvraag 4: Over het traject en de professionele ontwikkeling

Hoe ervaren de leerkrachten het coachingstraject?

Onderzoeksinstrument	respondenten	doel	Theorie
Bevraging	Leerkrachten: n = 12	Zicht krijgen oplossingsgerichte coachingsproces	SWOT

Mijn proces van coachen werd bevraagd via een SWOT-analyse om te focussen op taak, proces zelfreguleringsniveau (Hattie, 2007) en niet op de persoon.(zie bijlage T)

3.4 Respondenten

De respondenten waren enerzijds de leerlingen, bij wie de feedback terechtkomt. Deze kritische doelgroep bestond uit alle leerlingen van het zesde jaar middelbaar. Zij werden allen bevraagd in het begin van het onderzoek. Van de 39 leerlingen hadden 23 leerlingen de bevraging effectief ingevuld. De bevraging op het einde van het onderzoek was een focusgroep die bestaat uit 10 leerlingen.

De onderzoeksgroep, de leerkrachten van het zesde jaar (16 personen) bepaalden enerzijds welke motiverende feedback gegeven werd. Het waren ook de personen die de aangepaste feedback toepaste bij deze doelgroep. Bij de leerkrachten vond ik het belangrijk, naar autonomie (zie SDT), dat zij vrij konden kiezen om te participeren aan het onderzoek. Vandaar dat er verschillend aantal respondenten was per onderdeel. Sommigen waren niet aanwezig op het groepsinterview maar wilden wel meedoen met motiverend feedback geven op de werkvloer. Alle afwezige leerkrachten werden wel ingelicht om mee te zijn met de volgende fase.

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

In deelvraag 1 werd gebruik gemaakt van wetenschappelijke vragenlijsten oa. een aangepaste versie van Learning Climate Questionnaire (LCQ; Williams & Deci, 1996).

Deelvraag 2 handelde over een zoektocht naar ideeën en acties rond feedback. Deze waren contextgebonden en voor interpretatie vatbaar. Het groepsinterview werd behandeld als kwalitatief onderzoek. Voor de betrouwbaarheid werd gevraagd aan de respondent of de interpretatie van het interview klopte (member check). Ook was er tijdens het interview een collega van de leerlingenbegeleiding ter controle aanwezig, zij nam ook de notulen op. Nadien werden onze bevindingen kritisch vergeleken.

De aparte oplossingsgerichte interviews werden allemaal opgenomen. De member check is terug van toepassing.

Deelvraag 3 was een elektronische bevraging bij de leerkrachten. Bij de leerlingen was er een focusgroep met aanwezigheid van een collega (leerlingenbegeleiding).

Alle handelingen werden gecheckt door een critical friend.

Alle elektronische bevestigingen kunnen op vraag ingekeken worden.

Alle gesprekken (interviews en focusgroep) werden opgenomen en kunnen opgevraagd worden.

Het groepsinterview en de focusgroep werden bijgestaan door een collega van de leerlingenbegeleiding.

3.6 Ethiek

Een belangrijk ethisch aspect is dat de leerkrachten meededen aan het onderzoek maar ook functioneerden als onderzoeksobject. Dit kwam doordat ze enerzijds de motivatie bij de leerlingen veranderden anderzijds waren zij diegenen waar mee aan de slag werd gegaan ivm anders feedback geven. Ik moest veiligheid kunnen garanderen. De leerkrachten werd immers een spiegel voorgehouden, waarbij gedachten en meningen sterk konden verschillen van anderen. Een open klimaat kon het proces verbeteren. Langs de andere kant moest zowel anonimiteit van de leerlingen als van de leerkracht verzekerd worden. Dit was de hoofdreden waarom de leerlingen enkel in het begin en het einde van het onderzoek bevestigd werden. Mochten ze een groepsinterview kritisch benaderen, dan was de anonimiteit van de leerkracht niet verzekerd nl. welke leerkracht past de feedback toe en welke niet,

De volgende ethische aspecten kwamen hieraan tegemoet:

- Transparantie en duidelijkheid voeden het open klimaat. De deelnemers inlichten waarover dit PGO gaat, wat het vraagt van de deelnemers, maar ook wat het hen kan opleveren.
- Vrijheid laten om al dan niet mee te doen, komt overeen met de waarden die ik belangrijk vind.
- Vertrouwelijkheid en anonimiteit zijn twee basisrechten die ten allen tijden bij de respondenten duidelijk moet worden toegepast.
- Tijdens de afsluitende fase is het respect voor de deelnemers belangrijk. Zelf feedback geven aan de leerkrachten ligt in het verlengde van de onderzoeksvraag, net zoals ze mij van feedback kunnen voorzien, als ze dat willen.

3.7 Triangulatie

Dit onderzoek werkt met en reflecteert over verschillende personen. Er is een kritische blik vanuit de leerkracht, de leerling als mezelf. De leerling kijkt naar de leerkracht, ik kijk naar de leerkracht, de leerkracht kijkt naar mij, de leerkracht kijkt naar de leerling,

Er waren meerdere onderzoeksmethodes. Deze bestaan uit vragenlijsten, interviews en een focusgroep.

Het registreren varieert van elektronische bevestigingen naar schriftelijke kritische reflecties van een collega, naar het gebruik van een logboek.

Het onderzoek wordt ondersteund door verschillende theorieën: SDT, theorie U en het oplossingsgericht coachen.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en onderzoeksresultaten

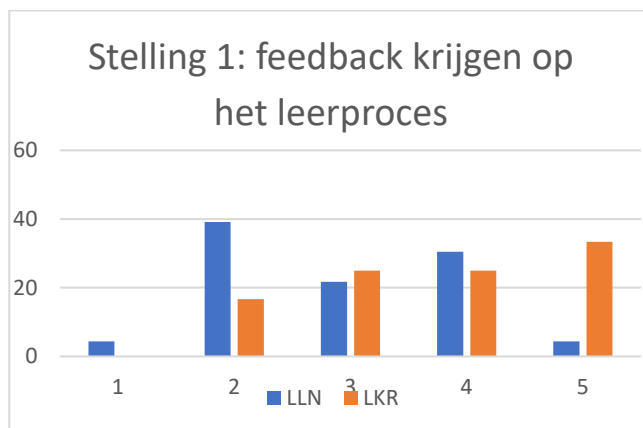
4.1 Deelvraag 1: Ontdekkende vraag

Welke feedback geven de leerlingen en de leerkrachten van het zesde jaar secundair onderwijs aan als motiverend?

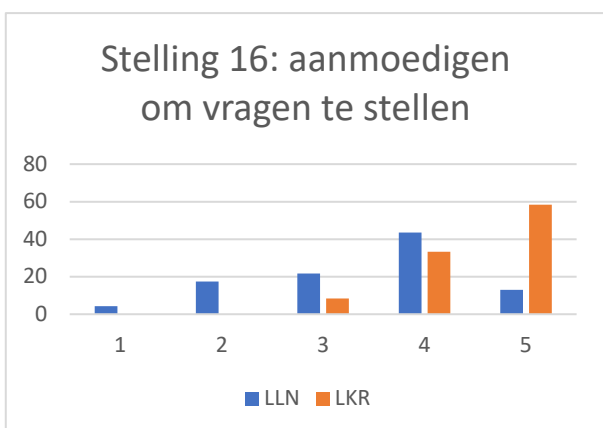
Een overzicht van alle resultaten is terug te vinden in bijlage I-L.

Bij vergelijking tussen de inschaling door leerkrachten en leerlingen valt op dat leerkrachten zichzelf over het algemeen hoger, positiever inschatten dan leerlingen. Stelling 1, 16, 25 en J zijn hiervan een voorbeeld.

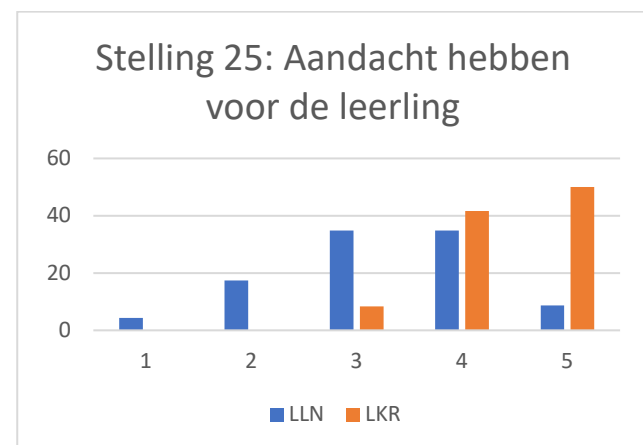
Competentie



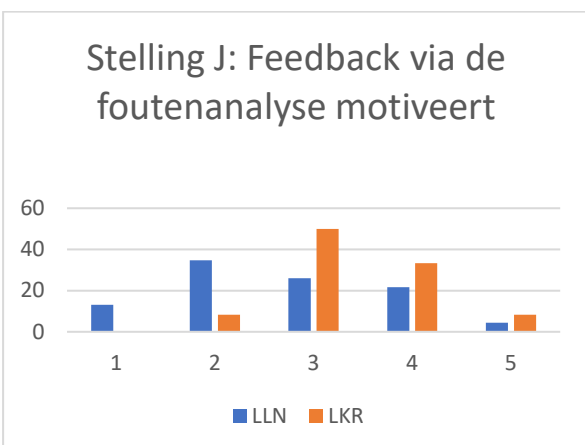
Autonomie



Verbondenheid

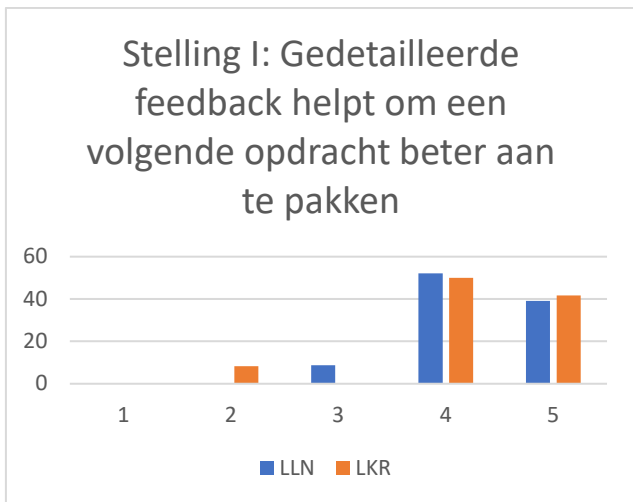
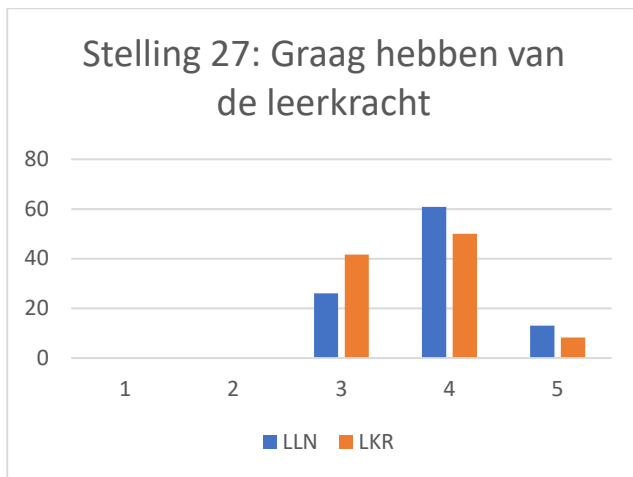


Schooleigen feedbacksystemen

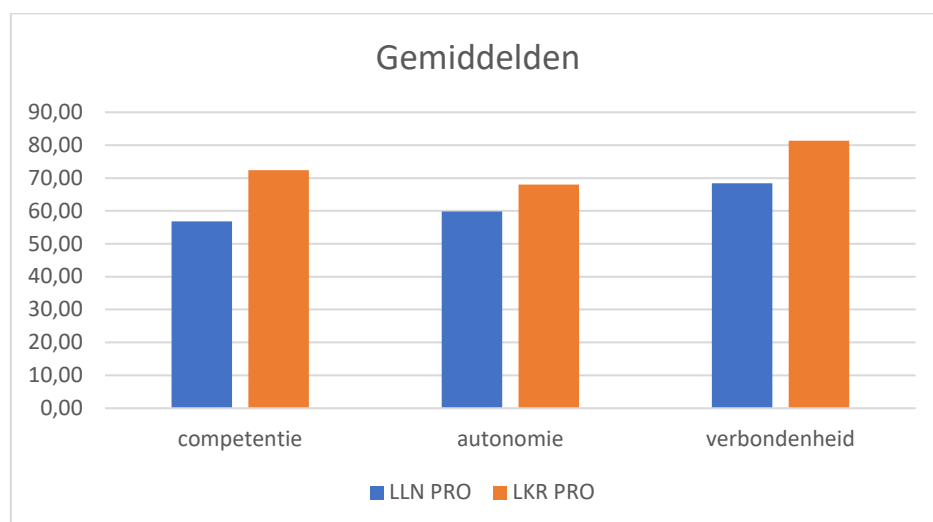


Dit verschil, leerkrachten die zich hoger inschatten, geldt voor alle stellingen behalve voor de drie onderstaande stellingen:

De verschillen zijn echter minimaal.



Specifiek voor de drie psychologische behoeften rond motivatie schatten de leerlingen competentie, autonomie en verbondenheid lager in dan de leerkracht. Verbondenheid scoort wel het hoogst bij beide partijen. Deze cijfers zijn de gemiddelden van de verschillende vragenlijsten, opgeteld per categorie en in procenten vermeld.



De volgende tabellen zijn vergelijkingen van stellingen tussen leerkrachten en leerlingen. Er is gekeken naar zowel de opvallende scores, als de verschillen en de overeenkomsten.

Opvallend laag ingeschat (op 5)	
Leerlingen	Leerkrachten
• Sterke leerlingen krijgen aangepaste instructie (2,13) • De mate dat leerlingen zich uitgedaagd voelen in het begin van de les (2,17) • De remediëringsfiche (2,30)	• De mate dat leerlingen zich uitgedaagd voelen in het begin van de les (1,92) • Sterke leerlingen krijgen aangepaste instructie (2,50) • De remediëringsfiche (2,50)

Opvallend hoog ingeschat (op 5)	
Leerlingen	Leerkrachten
• Complimenten krijgen motiveert (4,39) • Oprechte feedback motiveert (4,35) • Gedetailleerde feedback helpt mij om mijn volgende opdracht aan te pakken (4,30) • Een leerkracht die input geeft tijdens een zelfstandige opdracht motiveert (4,17)	• Complimenten geven motiveert (4,83) • Oprechte feedback geven motiveert (4,58) • Respecteren van de gevoelens van de leerling (4,58)

De opvallendste verschillen tussen leerlingen en leerkrachten
• De leerkracht zoekt uit waarom er bepaalde fouten zijn gemaakt • De leerkrachten respecteren de gevoelens van de leerlingen • De leerkrachten zijn trots op de leerlingen • De leerkrachten hebben aandacht voor de leerling

(Versillen spreekt zich niet uit over hoge of lage cijfers.)

De opvallendste overeenkomsten tussen leerlingen en leerkrachten
• Gedetailleerde feedback helpt mij om mijn volgende opdracht aan te pakken • De leerkrachten laten duidelijk merken dat ze er vertrouwen in hebben dat leerlingen het goed zullen doen • De leerkrachten hebben de leerlingen graag • De remediëringsfiche werkt motiverend

(Overeenkomsten spreekt zich niet uit over hoge of lage cijfers.)

De grootste eensgezindheid bij de antwoorden	
Leerlingen	leerkrachten
• Input krijgen tijdens een zelfstandige opdracht werkt motiverend • Gedetailleerde feedback krijgen helpt om een volgende opdracht beter aan te pakken. • Ik heb mijn leerkrachten graag	• Complimenten geven • Leerlingen input geven tijdens een zelfstandige opdracht werkt motiverend • Oprechte feedback motiveert

4.2 Deelvraag 2: Beschrijvende en ontwerpende vraag

Hoe zien leerkrachten het verleden en de gewenste toekomst rond feedback geven, met passende initiatieven als uitkomst?

1 Het groepsinterview

Het uitgeschreven samenvattende interview wordt weergegeven in bijlage N.

a. Denken, waarnemen en voelen

Werde positief ervaren door alle leerkrachten (n=8):

- De mondelinge feedback op toetsen en taken, en op het klasgesprek. De individuele persoonlijke, mondelinge feedback naar competentie werd als zeer belangrijk ervaren.
- Rond het contact met de leerling werd het volgende idee door een respondent geopperd: "Een gesprek aan de hand van toetsenmap tijdens een wekelijks studie-uur". De andere respondenten gingen hier mee akkoord. Maar dan moeten er structurele veranderingen komen.
- Ook moet er waarderende commentaar voorzien worden bij mooie resultaten.
- Complimenten wordt door alle respondenten als zeer belangrijk aanzien.
- Goede voorbeelden laten zien van opdrachten werd als waardevol aanzien.
- Een gesprek buiten de les werkt.
- Het contact met de leerling moet zo snel mogelijk na het meedelen van de punten.
- De rapportcommentaar moet uitgebreider en individueler maar een kritische noot moet gemaakt worden bij het tijdrovend aspect.

Negatief ervaren door alle respondenten:

- Alle respondenten vinden de remediëringsfiche zoals hij nu is niet zinvol. Hier zou een alternatief voor voorzien moeten worden.

Negatief ervaren door 5 respondenten:

- Schriftelijke commentaar op toetsen, schriftelijke feedback op het rapport en de algemene commentaar op het rapport komen niet steeds toe bij de leerling.
- Feedback in de klas voor alle leerlingen afzonderlijk werkt contra-productief volgens de respondenten.

Negatief ervaren door 3 respondenten:

- Drie respondenten zouden de foutenanalyse willen zien verdwijnen. Twee respondenten zien hier toch mogelijkheden in.

b. Handelen

Nieuw toepassen

- De hoogste opvallende score die leerkrachten nieuw willen toepassen zijn
- Leerlingen verbeteren leerlingen
- Leerlingen beoordelen eigen werk
- Rapportcommentaren verbeteren

Acties die de leerkrachten al deden

- De hoogste opvallende score van acties die de leerkrachten al deden
- Mondelinge feedback tijdens de les
- Remediëringsfiche
- Verbeterde toetsen meegeven

Aanpassingen

Voor dit onderdeel is maar beperkt gekozen. Er zijn drie respondenten die 1 of 2 aanpassingen willen maken. Mondelinge feedback is het meest gekozen, de andere twee zijn: Toetsen van feedback voorzien en verbeterde toetsen meegeven.

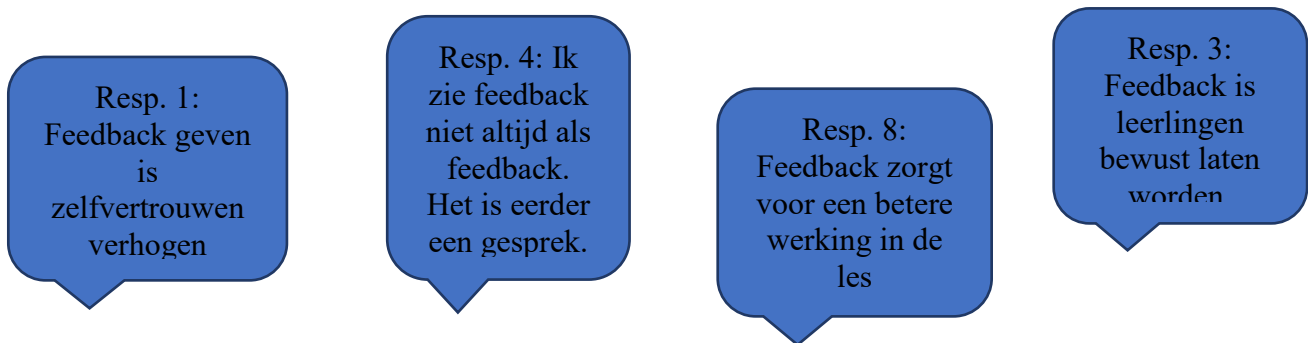
Algemeen worden de volgende acties het meest in praktijk toegepast:

- Mondelinge feedback tijdens de les
- Remediëringsfiche

2. Oplossingsgerichte coachingsgesprekken

De uitgeschreven samenvattingen van de gesprekken vind je terug in bijlage O.

Alle respondenten hebben aangegeven aan de slag te gaan met twee of meer manieren om feedback op de werkvloer toe te passen. Daarnaast ondernamen alle respondenten al acties rond feedback. De gesprekken met de respondenten zijn zeer divers. Elk leggen ze andere prioriteiten in het geven van feedback. Ook het idee van wat feedback doet of wat het voor hen betekent, is heel verschillend.



Er zijn wel overeenkomsten. Zo vermelden drie respondenten over het tijdrovend aspect. Vier respondenten zeggen dat mondelinge feedback positief effect heeft. En vier respondenten maken ook melding dat leerlingen niet altijd vaardigheden hebben om andere leerlingen van feedback te voorzien.

4.3 Deelvraag 3: toetsende vraag

Hoe worden de initiatieven rond motiverend feedback geven beoordeeld?

In bijlage P worden de resultaten van de bevraging weergegeven.

Vier punten scoorden hoog:

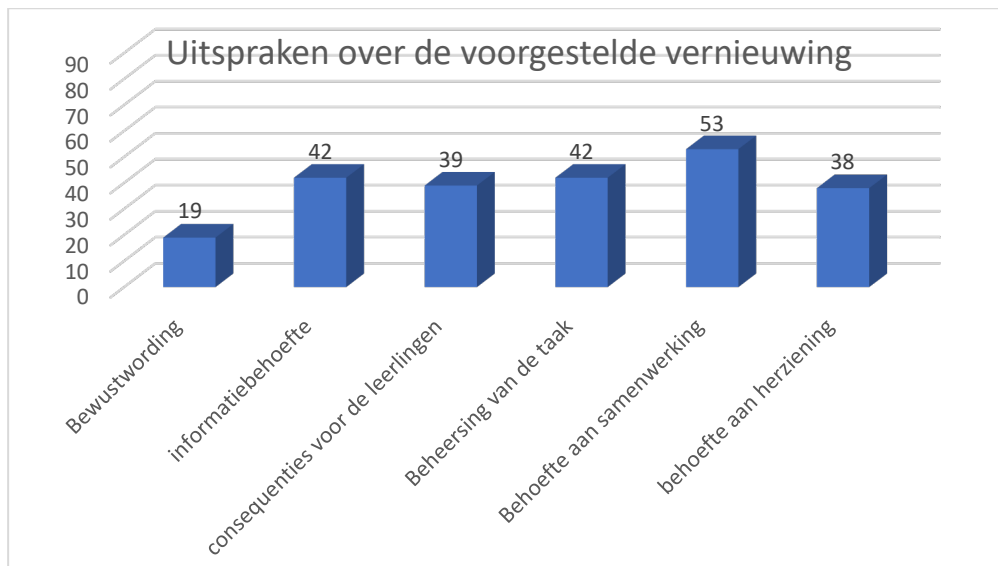
- Ik zou willen weten welke hulpmiddelen er beschikbaar zijn als we besluiten tot deze vernieuwing
- Ik zou met anderen willen samenwerken om de invloed van de vernieuwing zo groot mogelijk te maken
- Ik ben zo in beslag genomen door andere zaken dat ik weinig aandacht aan deze vernieuwing kan besteden
- Ik zou n.a.v. deze vernieuwing de samenwerking tussen de leerkrachten willen bevorderen

Drie punten scoorden opvallend laag.

- Ik ben niet geïnteresseerd in de voorgestelde vernieuwing
- Ik ben bezorgd over de invloed van de vernieuwing op onze kinderen
- Ik heb op dit moment geen interesse om iets te leren over deze vernieuwing

Als we naar het scoringsformulier kijken in het team (alle respondenten opgeteld en gedeeld door het aantal), zie je twee opvallende cijfers. De meeste cijfers scoren rond het midden (40). Het hoogste cijfer dat gehaald kan worden is 90.

De behoefte aan samenwerking scoort het hoogst. En de bewustwording van de vernieuwing scoort opvallend laag.



2 De focusgroep (leerlingen)

De leerlingen zeggen dat ze de initiatieven erg op prijs stellen.

Ze willen in de eerste plaats nog eens herhalen waar ze nood aan hebben bij goede feedback.

De leerlingen hebben in de focusgroep naar aanleiding van het bespreken van de initiatieven nogmaals gezegd dat motiverende feedback belangrijk is: “Goede feedback is altijd motiverend.” De feedback die gegeven wordt is maar goed als leerlingen kunnen groeien, zowel bij goede als slechte cijfers. Het moet goesting geven om verder te gaan, een persoonlijke commentaar wordt geapprecieerd.

Rapportcommentaren worden als zeer belangrijk ervaren, weinigzeggende commentaar doet niks.

De leerlingen gaven aan dat de nood aan feedback in het vijfde en zesde jaar hoger is dan in andere jaren omdat leerlingen zichzelf beter leren kennen.

De leerlingen hebben gemerkt dat er meer is ingezet op feedback de laatste weken. Dit heeft bij hen een gunstig effect. Meerdere leerkrachten geven feedback. Maar nog niet alle leerkrachten gaan goed om met feedback, ook niet tijdens deze laatste 5 weken.

Voorbeelden die duidelijk werden toegepast, waren de foutenanalyse en de peerevaluatie.

Ook de rapportcommentaren van één collega zijn opgevallen en zeer op prijs gesteld.

De vernieuwing heeft volgens de leerlingen zin gehad op verschillende manieren:

- Kleine tips helpen
- Je komt sneller op de goede baan
- Leerkrachten kunnen sneller en beter de oorzaak van punten inschatten
- Zelf een inschatting kunnen maken is waardevol
- Het besef dat feedback in elk vak, door elke leerkracht nodig is
- Een portfolio werkt goed voor exacte vakken
- Leerlingen moeten ook om feedback kunnen vragen

Een positief waarde-oordeel is er wanneer:

- alle leerkrachten feedback geven
- de leerkracht doorheeft waar het probleem zich bevindt
- er begrip is
- feedback persoonlijk is
- het constructief is
- er ook geluisterd wordt

Suggesties zijn

- De feedback samen doorlopen
 - Feedback moet bemoedigen
 - Leerkrachten moeten meer geschoold worden
 - In elk vak uitdagende maar haalbare doelen stellen
 - Rapportcommentaar is de belangrijkste feedback
- (Zie bijlage Q-S)

4.4. Deelvraag 4: Over het traject en de professionele ontwikkeling (kwalitatief)

Hoe ervaren de leerkrachten het coachingstraject?

SWOT-analyse (zie bijlage T)

Sterktes Leerkrachten denken beter na Er zijn nieuwe initiatieven getest Er is meer bewustzijn over feedback Sensibilisering over feedback Overtuigd dat feedback effect heeft Er zijn meerdere soorten feedback Duidelijke info gekregen	Zwaktes De tijdspanne was tekort Feedback geven is een tijdrovend proces Feedback enkel bij mindere resultaten anders te tijdrovend
Kansen Leerlingen worden beter begeleid Goed bevonden mogelijkheden blijven toegepast Goede feedback geeft betere resultaten Leerlingen beter bijsturen De motivatie zal stijgen Leerlingen wijzen op wat feedback is Meer inzetten op zelfregulatie	Bedreigingen Te hoge tijdsinvestering, toenemende werklast Hervallen in oude gewoontes

Hoofdstuk 5: conclusies, discussies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden er antwoorden gegeven op de onderzoeksvragen. De link met de complexe probleemsituatie (zie hoofdstuk 1) en de literatuur (hoofdstuk 2) kan je nalezen in de conclusies die per deelvraag zijn opgesteld.

5.1 Conclusies deelvraag 1 (kwantitatieve gegevens)

Welke feedback geven de leerlingen en de leerkrachten van het zesde jaar secundair onderwijs aan als motiverend?

Een eerste conclusie is dat de antwoorden ‘opvallend hoog ingeschat’ van leerlingen en leerkrachten sterk overeenkomen.

- Complimenten krijgen/geven motiveert is zo’n overeenkomst. Dit wordt niet alleen als belangrijk en effectief vermeld door Wiliam (2011) maar wordt evengoed toegepast bij het oplossingsgericht coachen (Berg & Szabo, 2013).
- Een tweede overeenkomst tussen leerlingen en leerkrachten die hoog scoort is het oprecht feedback krijgen/geven. Henderlong & Lepper (2002) vermelden dat oprecht zijn, de feedback alleen maar versterkt.

Een tweede conclusie. Het blijkt eigenlijk dat leerkrachten bijna alle stellingen (aantal = 44) hoger inschatten (in uitzondering van 3 stellingen) dan de leerlingen. Uit onderzoek blijkt dit geen vreemd gegeven. Carless (2006) en Molloy & Boud (2013) vonden een mogelijke verklaring: Is alle feedback wel nuttig? Wordt het herhalend aspect van feedback wel toegepast, eindigt het niet bij één keer feedback vertellen en dan niks meer. Goldstein (2006) en Nuthall (2007) gaan nog verder: de leerkracht kan het waardevol vinden maar de leerlingen begrijpen niet goed waar het over gaat en vinden feedback vaak verwarrend.

Bij ‘Opvallend laag ingeschat’ komen de antwoorden van leerkrachten en leerlingen sterk overeen.

De eerste twee stellingen neigen naar een gemis van aangepaste instructie en uitdaging. De derde stelling over de remediërsfiche omdat het niet effectief is en dat het formeel verplicht is.

Een vierde conclusie gaat over hoe naar motivatie wordt gekeken nl. de onderverdeling competentie, autonomie en verbondenheid (Ryan & Deci, 2002). Verbondenheid scoort duidelijk het hoogst. Een mooie stelling om dit te bekrachten is stelling 27: Ik heb mijn leerkrachten graag. Dit is één van de stellingen die hoger is ingeschat door de leerlingen en waar bij de leerlingen een grote eensgezindheid over hebben.

Gevoelens inschatten of makkelijk praten wordt evenwel lager ingeschat. Er is wel een band maar als het emotionele bovenkomt wordt het moeilijk. De uitspraak in de beginsituatie in verband met leerkrachten (p.6) dat ze voor demotivatatie en gevoelens bij de leerlingenbegeleider moeten zijn, beaamt deze vierde conclusie.

Naar de bevraging over wat reeds op onze school wordt toegepast (vraag A tot J) is het opvallend dat het informele (een gesprek buiten de les, input geven, mondelinge feedback op leerprestaties) beduidend beter scoort. Wanneer het formele feedback (remediërsfiche, rapportcommentaren, foutenanalyse) betreft, wordt dit negatiever of meer verdeeld ervaren. Mondelinge en persoonlijke feedback heeft meer effect, zowel bij de leerkrachten als de leerlingen. Leerkrachten doen het liever en het wordt ook beter ontvangen. Je kan dit vergelijken met het perspectief vanuit de leerling (Hoofdstuk 1): ze hebben het liefst bemoedigende, inspirerende, boeiende feedback. En blijkbaar is verbale feedback krachtiger dan schriftelijke feedback.

Een andere belangrijke conclusie is dat leerkrachten niet allemaal feedback geven op het leerproces (zie stelling 1) . De leerlingen ervaren dit nog het meest negatief.

Ook bij goede punten is trouwens feedback nodig. Persoonlijke begeleiding is niet alleen voor alle vakken belangrijk (Vlaamse Scholieren Koepel, 2012) maar ook voor alle leerlingen en rond alle evaluaties. Feedback geven en zeker het groeien in feedback geven heeft nog veel potentie op onze school.

5.2 Conclusies deelvraag 2 (kwalitatieve gegevens)

Hoe zien leerkrachten het verleden en de gewenste toekomst rond feedback geven, met passende initiatieven als uitkomst?

Waar de leerkrachten meer op willen inzetten, zijn:

- Persoonlijke mondelinge feedback op toetsen en taken
- Meer waarderende commentaar bij mooie resultaten
- Complimenten geven
- Gesprekken buiten de les

Wat leerkrachten willen veranderen

- Commentaar op rapporten
- Remediërsfiche
- Feedback voor de hele klas werkt contraproductief (Carless, 2006)
- De foutenanalyse moet anders

Een conclusie is dat leerkrachten zaken i.v.m. feedback die ze persoonlijk kunnen veranderen gemakkelijker aanpakken. Daarnaast zijn er ook een aantal feedbackmanieren die vanuit de school opgelegd zijn. Deze worden makkelijker negatief ervaren. Verandering van deze feedbackmanieren ligt in de eerste plaats niet bij de leerkrachten maar wel bij het ondersteunend personeel van deze school. Ik denk hierbij in de eerste plaats aan de remediërsfiches en de foutenanalyse. Het is daarom ook niet vreemd dat net deze twee feedbackmanieren niet zijn aangeduid bij acties die de leerkrachten graag extra zouden aanpakken. Het geeft ook aan dat deze twee feedbackmanieren niet gedragen worden door de leerkrachten. Belangrijk bij vernieuwingen is om vanuit de basis (de leerkrachten en leerlingen) te starten.

Mondelinge feedback geven tijdens de les vinden alle leerkrachten belangrijk. Leerlingen vinden op hun beurt dat niet iedereen feedback geeft. Er zijn twee conclusies ofwel wordt het niet door alle leerkrachten gedaan ofwel wordt het niet ontvangen door de leerlingen. In beide opzichten is er een probleem. Langs de ene kant moeten leerkrachten zich bewust worden dat feedback geven één van de krachtigste hulpmiddelen van het lesgeven is (Hattie, 2013). Langs de andere kant wordt nogmaals bevestigd dat niet alle feedback toekomt. Dit kan te wijten zijn aan de zender, de ontvanger als de verbinding. Belangrijk is zodoende als feedback gegeven wordt dat de kwaliteit van feedback essentieel is, dat ook de manier van feedback geven niet te onderschatten is. Niet iedere feedbackmanier is geschikt voor elke leerling. Sommige mensen hebben graag een foutenanalyse, andere leerlingen hebben liever een gesprek na de les. De spreiding van antwoorden bevestigt dit (zie bijlage J).

Een laatste opvallende conclusie is de hoeveelheid van feedbackmanieren dat de leerkracht reeds toepast. De meeste leerkrachten hebben meer dan zes manieren hoe ze feedback geven. Wanneer men werkt aan feedback, denkt men vaak aan meer feedback (zie misvatting 1 in bijlage M). Kwaliteit is echter beter dan kwantiteit. Dit wordt onderstreept doordat er maar drie respondenten aanpassingen maken. Ze doen veel maar of het goed is, onderzoekt men niet.

Een algemene conclusie is dat er zowel aan de overtuiging en de vaardigheden van de leerkrachten en de leerlingen gewerkt moet worden. Het effect van motiverende feedback wordt pas gerealiseerd als: “Hoe meer de leerling zijn eigen leraar wordt en hoe meer de leerkracht zich als leerling opstelt, des te beter zijn de resultaten”(Hattie, 2009)

Leerlingen moeten alert zijn bij feedback, leerkrachten moeten zich bewust zijn van feedback.

5.3 Conclusies deelvraag 3 (kwantitatief als kwalitatief)

Hoe worden de initiatieven rond motiverend feedback geven beoordeeld?

1.CBAM-bevraging (leerkrachten)

De leerkrachten dragen de verandering een warm hart toe: er is interesse om met motiverende feedback aan de slag te blijven gaan, ze zien ook het positieve van deze feedback in. Een opmerking is wel dat kwalitatieve feedback tijdrovend is en dat er te weinig aandacht naar toe kan gaan. De leerkrachten zijn wel vragende partij om hiervoor meer samen te zitten met andere leerkrachten en mochten er middelen zijn die hulp kunnen bieden, dan zijn ze welkom. Kort gezegd: Kort, krachtig, begeleide en begeleidende feedback is de essentie. Hattie (2013) bevestigt.

Het bewust zijn van de kracht en het effect van motiverende feedback is geen issue. Leerkrachten beseffen dat dit een meerwaarde is. Je kan zelfs spreken van enthousiasme rond dit thema.

2.De focusgroep (leerlingen)

Ook de leerlingen dragen de verandering een warm hart toe. Ze vragen om feedback in alle vakken voor alle leerlingen. Vooral het geven en de kwaliteit zijn essentieel. De initiatieven worden positief beoordeeld maar er zijn een aantal voorwaarden: de leerkrachten moeten weten waar ze mee bezig zijn, ze moeten weten waar het probleem zit (bijscholing kan nodig zijn), feedback moet passend zijn en in dialoog zijn. Niet alle feedback moet door de leerkrachten gebeuren, ook leerlingen kunnen feedback geven aan medeleerlingen en aan hunzelf.

De leerlingen zijn heel bewust als het om feedback en motivatie gaat. Ze merken dit snel op en ze voelen effect mits een goede kwaliteit. De manier van feedback speelt geen rol zolang dat de leerkracht weet wat hij doet. Van alle feedbackmanieren staan rapportcommentaren wel als initiatief het hoogst op de feedback-ladder. Waarschijnlijk omdat het feedback geeft over een grotere periode en een heel aantal punten. Want die blijven voor de leerlingen ook nog zeer belangrijk en motiverend.

5.4 Conclusies deelvraag 4 (kwalitatief)

Hoe ervaren de leerkrachten het coachingstraject?

De leerkrachten vinden dat ze beter nadenken door het coachingsproces, er is meer bewustzijn en bewustwording over feedback. Door het traject zijn er nieuwe initiatieven getest waarvan sommige initiatieven blijvend zijn.

Toch voelen leerkrachten dat ze meer tijd nodig hebben om de vernieuwde initiatieven toe te passen. Het geven van feedback verhoogt de werklast en het goed toepassen vraagt volgens de respondenten veel tijd. De kans is niet onbestaande dat leerkrachten in hun oude gewoontes vervallen.

De kansen die deze feedback generen zijn nochtans niet min. Ze vinden effectief dat leerlingen beter begeleid worden, dat goede feedback betere resultaten geeft, dat ze leerlingen beter kunnen bijsturen. Algemeen erkennen leerkrachten dat goede feedback de motivatie zal doen stijgen.

Het blijven werken aan goede feedback moet, tot het ingebakken is in de schoolcultuur, bekrachtigd worden.

5.5 Conclusies onderzoeksvraag

Hoe kan feedback geven door hiertoe gecoachte leerkrachten motiverend werken bij laatstejaarsleerlingen?

Dat motivatie en feedback twee handen op één buik zijn staat vast. Goede feedback is motiverend. In elk geval: goede feedback die motiveert, moet kwaliteitsvol en passend zijn voor elke leerling in goede en slechte tijden. Leerkrachten weten wat dit betekent, daar hebben ze onderricht in gehad. Leerkracht mogen ook zelf kiezen (autonomie) welke feedbackvorm ze toepassen. Informele, mondelinge feedback wordt wel sterk op prijs gesteld.

Beide partijen (leerkrachten en leerlingen) komen verrassend goed overeen. Leerlingen zijn meer de vragende partij wat feedback betreft, leerkrachten moeten meer de kans krijgen om goede feedback te geven. Beide partijen zien ook het positieve in van feedback (theorie) maar hebben meer vragen naar de praktijk.

Door goede feedback wordt er preventief en proactief gewerkt aan demotivatie (zie de beginsituatie). Onderricht over feedback aan de leerkracht als aan de leerling is een meerwaarde.

5.6 Discussie

Dit praktijkgericht onderzoek is algemeen generaliseerbaar voor onze hele school. Door de grote overeenkomsten tussen leerlingen en leerkrachten kom ik erachter dat beide partijen snakken naar wat onderwijs beter kan maken. Goede feedback kan zo een concreet middel zijn om op onze hele school inzetbaar te zijn om demotivatie tegen te gaan en de kwaliteit van onze school te verhogen.

Dit onderzoek is ook niet generaliseerbaar (De Vlaming, 2016). De onderzoeksmethoden en -instrumenten zijn weliswaar aanpasbaar en geschikt voor alle jaren. Maar het zou kunnen dat er andere onderzoeksresultaten naar boven komen naargelang de groep die bevraagd wordt. Misschien dat leerlingen en leerkrachten van het eerste jaar andere feedback belangrijker vinden dan de laatstejaars. Interessant om verder te onderzoeken.

Ik heb ook gemerkt dat je soms door een leerproces moet gaan om sommige literatuur te kunnen begrijpen. Door mijn oplossingsrichte coaching (Berg & Szabo, 2013) ben ik in de breedte beginnen zoeken. Bevestigen wat goed ging, nieuwe initiatieven aanmoedigen, zaken die slecht gaan verwijderen. Hattie (2013) beweert echter dat we moeten nadenken over kwaliteitsvolle feedback in welke vorm dan ook. Wanneer ben je bezig met goede feedback? De leerkracht dient te weten waar de leerlingen staan en waar ze horen te zijn. Transparantie is belangrijk. Als de leerkracht dit duidelijk kan overbrengen, dan is de missie geslaagd. Ik mocht het onderzoek m.a.w. nog meer trechtersen bijvoorbeeld enkel door rapportcommentaren aan te pakken en in te zetten op kwaliteit. Dit had ik echter nooit kunnen beseffen zonder dit onderzoek.

Een ander gevolg van in de breedte te gaan was dat het bij de leerkrachten overkwam als iets dat moeilijk te bereiken viel in de onderzoekstijd. Ook het aspect dat het tijdrovend is, steekt regelmatig de kop op. Door specifieker te werken wordt het idee van feedback eenduidiger. De leerlingen van de focusgroep zijn nochtans blij dat ze verandering zien. Dit is iets wat ik nog wat verder zou kunnen onderzoeken. Misschien dat leerlingen meer kwaliteitsvolle feedback willen?

Oplossingsgericht werken geeft niet altijd de gewenste uitkomst bij motiverende feedback. Door te benadrukken wat leerkrachten sterk vinden van hunzelf i.v.m. feedback is dit nog niet zo dat dit goede feedback is. Het is wel goedbedoelde feedback. Door op deze manier aan het werk te gaan lokte

ik een lange lijst van ideeën en vragen uit. Wat ik uit het oog verloor is dat de ontvanger selectief kan zijn, het belangrijkste mist. Tijdens de oplossingsgerichte gesprekken heb ik op een gegeven moment een mail naar alle betrokken leerkrachten gestuurd ter verduidelijking. Een besluit is dan ook dat feedback gericht, specifiek en helder dient te zijn (Hattie, 2013) en gericht moet zijn op de inspanning en niet op de persoon.

De gelijke gedachte tussen leerkrachten en leerlingen overtrof mijn gedachte. Zeker na het zien van figuur 2 (p. 6) waar de motivatie van leerlingen blijft dalen met het doorlopen van het middelbare onderwijs. Ik dacht dat het meer een strijd ging worden: leerkrachten tegen leerlingen, dat de behoeftes van deze twee partijen anders zouden liggen. Mooi om te zien dat het toch kan. Mekaar vinden is nu de grootste opdracht. Ik zou hier mijn rol kunnen opnemen als leerlingenbegeleider maar evengoed als coach voor de leerkracht.

In het onderzoek naar mijn gevoerde coachingstraject heb ik feedback gevraagd aan de leerkracht. Vele nieuwigheden gaf dit echter niet. Het bevestigde wel wat het onderzoek tot dan heeft opgebracht. Ik moet met andere woorden nadenken hoe ik meer gerichte feedback naar het door mij begeleid coachingstraject krijg. Een werkpunt.

Als persoon ben ik wel gegroeid, ik heb mijn taak veranderd van leerlingenbegeleider naar coach van de leerkracht. Een mooie anekdote was dat ik in de laatste actie de leerkrachten bedankte voor hun inzet en het toepassen van feedback. 'Nee nee', zeiden ze: 'Jij bent bedankt.'

5.7 Aanbevelingen

In dit deel van het hoofdstuk heb ik een aantal aanbevelingen voor de school, de leerkracht maar evengoed aan de leerling en aan mezelf.

Voor de school:

- De leerkrachten kansen geven om bij te scholen over feedback
- Een studiedag organiseren rond feedback
- Nadenken om een feedbackuur maandelijks/wekelijks in te plannen
- Leerkrachten mekaar laten kruisbestuiven, goede voorbeelden doorvertellen
- Remediërsfiche veranderen, rapportcommentaren meer begeleiden
- Werken met feedback uitbreiden naar de gehele school

Voor de leerkrachten

- Blijven inzetten op het gebruik van feedback
- De kwaliteit verhogen van de feedback. Kwaliteit is beter dan kwantiteit
- Feedback geven bij goede en slechte momenten
- Transparant zijn: waar staan de leerlingen en waar horen ze te staan
- Leerkrachten laten samenwerken met elkaar
- De leerkracht en de leerling hebben interactie en kunnen mekaar versterken
- Mondelinge, persoonlijke feedback motiveert het meest
- Inzetten op competentie, verbondenheid en zelfregulerend ondersteunen

Voor de leerling

- Leren omgaan met feedback
- Feedback erkennen en herkennen
- Aan de slag gaan met feedback

- De leerkracht en de leerling hebben interactie en kunnen elkaar versterken

Voor mezelf

- Meer onderzoek naar specifieke feedback
- Bijscholen rond coaching
- Blijven inzetten op de kwaliteiten van de betrokkenen (De Vlaming, 2016)
- Feedback blijven aanmoedigen
- Doordachte nodige initiatieven aanreiken en begeleiden

Hoofdstuk 6: Eindreflectie

De eindreflectie is gebaseerd op de reflectiecirkel van Korthagen en Vasalos (2002)

Handelen/ervaring

Als leerlingbegeleider kwam ik erachter dat vele leerlingen een dip kende in de loop van hun laatste jaar op school. Ze waren gedemotiveerd. Dit had invloed op zowel de leerling zelf als de leerkracht. Door mij meer in te lezen kwam ik erachter dat feedback en motivatie dikwijls op eenzelfde lijn zitten. Mijn onderzoek heeft de bedoeling dat feedback wordt aangescherpt zodoende dat de motivatie mee beweegt. Door een actieonderzoek te doen, gebaseerd op oplossingsgericht coachen en theorie u bij de laatstejaarsleerkrachten hoopte ik op een kwaliteitsvollere school. Via bevestigingen, interviews en een focusgroep ontving ik bruikbare data. Door heel het traject te lopen wou ik beter zien wat effect (lees: meer motivatie) had en wat niet.

Terugblikken

Dit onderzoek is een proces geweest: in action, on action (Schön, 1983). Een proces met inzicht, soms wat overzicht, soms terugkeren en herschrijven, schrappen en bijvullen. Denken, herdenken en overdenken. Soms op details, soms op het geheel. Het zijn uiteindelijk de kernbegrippen die me een houvast gaven. Terugblikken geeft een zicht op het geheel maar als je eenmaal in een fase zat, bleek ik soms toch vast te zitten bv met het inzetten van een focusgroep of het schrijven van een onderzoeksvraag. Andere keren liep het vlotter maar zat ik naast de kwestie. Om op het juiste pad te zitten waren er toch vele bijstellingen nodig. Een voorbeeld was over hoe omgaan met collega's: te veel, te weinig, sturend zijn of zelfregulerend laten zijn? Eigenaarschap laten opnemen? Ik merkte soms dat ze me op korte tijd veel hadden gezien zodat ik bv complimenten gaf en de interventie bewust kort hield. Tegenover andere collega's zei ik van rustiger aan te doen en vooral goed proberen toe te passen wat ze al deden. Ik probeerde me zo aan te passen dat het passend werd voor de individuele leerkracht. Ook feedback vragen aan de leerkracht zorgde voor een leerproces.

Mocht ik het hele proces overdoen zou ik meer autonomie aan de leerkrachten binnen een bepaalde feedbackmanier willen geven bv. remediëren. Het proces meer trechteren. De theorieën zouden dezelfde kunnen blijven. Structuur en houvast zou ik verhogen. Op die manier zou ik de conclusie van de onderzoeksvraag toepassen. Hoe kan er door na te denken en oefening kwaliteitsvollere feedbackmanieren bekomen worden die motiveren.

Bewustwording van essentiële aspecten

Ik ben me vooral bewust geworden door de andere rol die ik heb aangemeten. Een change-agent voor de leerkrachten in plaats van een leerlingenbegeleider voor de leerling.

Ik moet eerlijk bekennen dat dit toch een nieuw gegeven voor me was. Het gaf me ook wat stress maar al bij al ben ik blij dat ik dit gedaan heb. Het komt trouwens mooi overeen met de nieuwe decreten die er in Vlaanderen aankomen wat leerlingbegeleiding betreft.

Ik voel wel dat oa literatuuronderzoek me meer diepgang geeft en op die manier ook meer mogelijkheden generen zoals de coachingstechnieken.

Het geeft ook aan de ik geen eiland ben, door samen te werken met andere collega's kan ik ook voor veranderingen zorgen binnen het onderwijs. Het kan zelfs zijn dat de aanpassingen die er gebeuren meer gedragen worden omdat het van een bredere basis vertrekt nl de leerkrachten.

Belangrijk is wel om de leerkrachten niet extra werkdruk te geven. Vertrekken vanuit wat zij nodig hebben is een oplossing.

Leerlingen mogen ook meer verantwoordelijkheden krijgen, wat vinden ze belangrijk en wat kunnen ze zelf tonen.

Alternatieven ontwikkelen

De leerkrachten coachen zal belangrijk blijven. Vertrekken vanuit de leerkracht en daarmee oplossingsgericht mee aan de slag gaan zou een mogelijk piste kunnen zijn. In dit werk heb ik eerst gezocht naar wat ze wilden en heb zelf een vertaalslag gemaakt nl van motivatie naar feedback. Om echt de groep eigenaarschap te geven zou ik hun meer verantwoordelijkheid kunnen laten opnemen. Door meermaals in contact te komen met het oplossingsgericht coachen kunnen leerkrachten ook zelf aan de slag gaan met deze manier van handelen.

Hoe willen de leerkrachten zelf omgaan met deze verlegenheidssituatie? Ik zou dit kunnen bevragen en samen met hun aan de slag gaan.

Het verhaal van de leerlingen is soortgelijk. Ik kom een laatste maal terug op de samenvattende zin: 'Hoe meer de leerling zijn eigen leraar wordt en hoe meer de leerkracht zich als leerling opstelt des te beter zijn de resultaten.' (Hattie, 2009)

Uitproberen

Dit onderzoek is nog niet gedaan. Om dit echt te laten slagen, moet ingezet worden op kwalitatieve feedback. De volgende stap is dit item terug brengen op de eerstvolgende studiedag. Dit ligt ondertussen vast. Ik ga met de leerkrachten van de tweede en derde graag aan de slag. De bedoeling is deze keer niet om in de breedte te gaan maar aan de slag te gaan met de remediëringssfiche en de rapportcommentaar. Vertrekkend vanuit de leerkracht maar ook voldoende theorie aanbieden zodat er gebouwd kan worden aan kwaliteit. Een mengeling van oplossingsgericht werken maar evengoed toepassen wat reeds onderzocht is.

In een latere fase kunnen leerlingen betrokken worden om met feedback om te gaan.

Zodoende wordt dit niet alleen een verhaal van begeleiden maar evengoed van gedrag veranderen en van leren.

Dankwoord

Ik zou graag een aantal mensen willen bedanken zonder wie dit werk en bij uitbreiding mijn leerproces niet hetzelfde zou zijn.

Els, omdat ik kan zijn wie ik wil zijn en omdat je een fantastisch talent grafisch vormgeven bent.

Padre, omdat je mijn hele leven in mij geloofd hebt. Het is jou dat ik fier wil maken.

Isabel, Sarah, Sven, Inge, Flore. Bedankt om mijn niveau op te krikken (echt waar) en bereid was me hulp te bieden.

Al mijn respondenten, bedankt voor alle inzet en gedachtenkronkels.

Peter, voor je kritisch opbouwende positieve blik.

Annemieke, Wieny voor de begeleiding.

De lesgevers bij Fontys voor de geweldige input.

En Kim ... mijn co-pilot! Al waren we nog met twee ... de beste critical friend die ik me kan wensen.

Bedankt voor alles!!

Literatuurlijst

- Armento, B. J. (1978). *Teacher Behavior and Effective Teaching of Concepts*. Washington DC, US: Eric.
- Arts, J., & Dirkx, K. J. H. (2017, 2 juni). *De andere kant van feedback*. Presentatie tijdens het symposium voor Platform Toetsen. Hogeschool van Rotterdam, Nederland
- Baumeister, R., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation, *Psychological bulletin*, 117, 497-529
- Berg, I.K., & Szabo, P. (2013). *Oplossingsgericht coachen*. Zaltbommel, Nederland: Uitgeverij Thema
- Bettencourt, E. M., Gillett, M. H., Gall, M. D., & Hull, R. E. (1983). Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement. Washington, US: *American Educational Research Journal*
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29, 623-637
- Boon, T. (2013). *Kind in ontwikkeling*. Quebec, Canada: Pressbooks.
- Carless, D. (2006). *Differing perceptions in the feedback process*. *Studies in higher education*, 31(2), 219-233.
- Carr, W. ,& Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London/Philadelphia: The Falmer Press
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2007) (6th ed.). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cornelius-White, J. (2007) *Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-analysis*. Thousand Oakes, Canada: SAGE publications
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: theory, research, and applications* (PP. 53-73). Dordrecht, NL:Springer
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991)/ Motivation and Education: The Self-determination perspective. *Educational Psycholist*, 3-4, 325-346
- De Lange, R., Schuman, H., & Montessori, N.M. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn, België Nederland: Garant.
- De Vlaming, W. (2016). De coachende onderzoeker. *PlatformPraktijkontwikkeling.nl*. WOSO: Utrecht.

- Fiddelaers-Jaspers, R., & Ruigrok, J. (2012). *Leraar in hart en nieren*. Heeze, Nederland: In de wolken.
- Goldstein, L. (2006). Feedback and revision in second language writing: Contextuel, teacher, and student variables. In K.Hyland & F. Hylans (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp.185-205). New York: Cambridge University Press
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London, Great Brittain: Routledge.
- Hattie, J.A.C. (2013). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge
- Hattie, J.A.C., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of educational Research, 77(1), 81-112
- Henderlong, J., & Lepper, M.R. (2002). The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation: A Review and Synthesis. *Psychological Bulletin*, 5, 774-795
- Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Lagerwerf, B., & Korthagen, F. (2006). *Een leraar van klasse*. Soest, Nederland: Uitgeverij Nelissen.
- Meyer, H., De Mul, A., Van der Laan, J., Munters, A., & Van Dijk, K. (2011). *Groot coachingsmodellenboek: 50 modellen voor ontwikkeling van lichaam en geest*. Culemborg, Nederland: Van Duuren Management.
- Molloy, E. & Boud, D. (2013). Changing conceptions of feedback. In Boud, D. and Molloy, E. (Eds.). *Feedback in Higher and Professional Education*, London: Routledge, 11-33.
- Nuthall, G.A. (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington: new Zealand Council for educational Research.
- O'Leary, M., Lysaght, Z., & Ludlow, L. (2013). A measurement instrument to evaluate teachers' assessment for learning classroom practices. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 14(2), 40-60.
- Pintrich, P.R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 4, 544-555
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.) (2001). *Handbook of Action Research-Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218
- Ridenour, T., Greenberg, M. T., & Cook, E. T. (2006). Structure and validity of people in my life: A self-report measure of attachment in late childhood. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(6), 1037-1053.

- Ros, A., Castelijns, J., Van Loon, A., & Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). *An overview of self-determination theory*. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.) handbook of self-determination research (pp.3-33). Rochester, NY:University of rochester Press.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, 1557-1586
- Scharmer. C.O. (2007). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Cambridge, MA: Society for Organizational Learning
- Schoen, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Stevens, L., & Bors, G. (2018). *Pedagogische Tact* (6e ed.). Antwerpen, België: Garant.
- Van den Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21ste eeuw: een boek voor leerkrachten en ouders*. Leuven, België: Acco.
- Vanhoof, J., Van De Broek, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren*. Leuven, België: Acco.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2008). *Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being*. In L. Bruni, F. Comim, & M. Pugno (Eds.) Capabilities and happiness (pp. 187-223). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2014). *Over willen, moeten, en kunnen: de rol van motivatie in studeren en studiekeuzeprocessen*. Lezing op de studiedag "een stap vooruit: met diagnostiek als helpende hand voor leerling en begeleider in het studiekeuzeproces". Howest, kortrijk, 19 november 2014.
- Vlaams ministerie van onderwijs. (2016). *Onderwijsspiegel 2016* (Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie). Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/onderwijsspiegel-2016-jaarlijks-rapport-van-de-onderwijsinspectie>
- Vlaamse Scholieren Koepel. (2012). *Punten op school*. Geraadpleegd van Onderzoeksrapport 'punten op school' 2012-06-22.pdf
- Vlaamse Scholieren Koepel. (2017). *Rapport tegen stress op school*. Geraadpleegd van 2017 VSK-rapport tegen stress op school.pdf
- Weiner, B. (1986). An Attribution Theory of Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.

Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2005). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In A. J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford

Zorgcontinuüm in de leerlingenbegeleiding. (2015, 22 januari). Geraadpleegd op 13 oktober 2018, van http://www.prodiagnostiek.be/sites/default/files/ADP_Zorgcontinuüm%20in%20de%20leerlingenbegeleiding.pdf

Praktijk gericht onderzoek
master Educational Needs

Over feedback en motivatie
De bijlagen

Joachim R.M. Pas

Studentennummer: 3183718

Studiegroep: Bergen Op Zoom

Onderzoeksbegeleider: Peter Laros

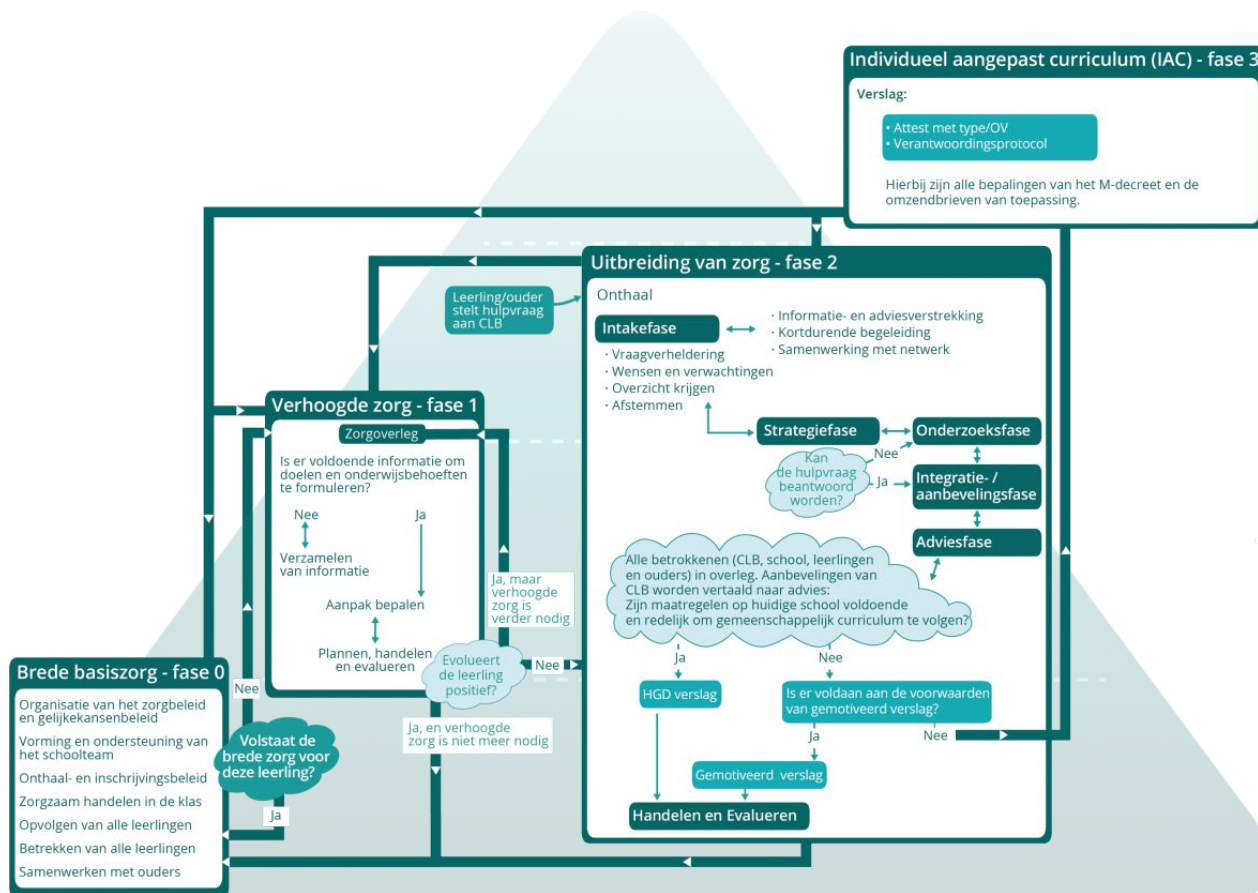
Cohort 2017-2018

Inhoudsopgave Bijlagen

- A. Beslisboom
- B. Foutenanalyse examen
- C. Tips voor goede rapportcommentaren
- D. Een voorbeeld van een remediëringfiche
- E. PPGO
- F. ROK
- G. Vragenlijst deelvraag 1: de leerkrachten
- H. Vragenlijst deelvraag 1: de leerlingen
- I. Excel bestand: antwoorden van leerkrachten
- J. Excel bestand: antwoorden van leerlingen
- K. Excel bestand: deelvraag 1: kruistabellen
- L. Excel bestand: deelvraag 1: gemiddelden
- M. Voorbereiding van het praktijkdeel
- N. Groepsinterview
- O. Uitgeschreven samenvattende interviews. Oplossingsgericht coachen
- P. CBAM-bevraging
- Q. Vragen focusgroep
- R. Focusgroep uitgeschreven
- S. Mindmaps rond verschillende vragen focusgroep
- T. Antwoorden van de SWOT-analyse

Bijlage A

Beslisboom



Bijlage B

FOUTENANALYSE EXAMEN 1

Behaald resultaat: _____%

BIJ DE VOORBEREIDING VAN HET EXAMEN

	Ja	Nee
Ik besteedde in de loop van het trimester voldoende tijd aan dit vak.		
Ik begreep alle leerstofonderdelen.		
Ik vroeg uitleg over de onderdelen die ik niet begreep.		
Ik heb dit vak herhaald voordat de examenperiode begon.		
Mijn notities waren in orde voordat de examenperiode begon.		
Ik vond dat ik genoeg tijd had vóór de examenperiode om dit vak te studeren.		
Ik heb tijdens de examenperiode voldoende gestudeerd		
<i>Ik heb vooral gestudeerd door ...</i>		
<i>Ik ...</i>		
<i>Ik ...</i>		

BIJ HET INVULLEN VAN HET EXAMEN:

voor elke examenvraag turf je af in het vakje Ja of Nee

	Ja	Nee
Ik las de vraag grondig genoeg.		
Ik las de vraag 'verkeerd'.		
Ik begreep de vraag.		
Ik werkte de vraag voldoende uit.		
Ik maakte fouten die ik had kunnen vermijden had ik beter nagedacht.		
Ik maakte fouten die ik had kunnen vermijden had ik beter geleerd.		
Ik keek het antwoord grondig genoeg na.		
Ik had genoeg tijd om de vraag op te lossen.		
<i>Ik maakte rekenfouten / taalfouten / ...</i>		
<i>Ik ...</i>		
<i>Ik ...</i>		

Bijlage C

Tips voor goede rapportcommentaren

INHOUD

VAKCOMMENTAAR door de vakleerkracht

Elke rapportcommentaar dient ondersteunend of remediërend te zijn:

ONDERSTEUNEND Bevestiging: Een cijfer om trots op te zijn. / Dit is een knappe prestatie. / Proficiat, een schitterend resultaat. / ... Evolutie: Je ... is veel verbeterd.

Inzet: Je hebt deze rapportperiode goed je best gedaan. / Je hebt ongetwijfeld heel hard gewerkt! / Je werkt steeds goed mee tijdens de les. / ...

Houding: Door je positieve houding ... Aanmoediging: Doe zo verder. / Houden zo! / Blijf je zo inzetten. / ...

REMEDIEREND

Een remediërende vakcommentaar kan opgebouwd worden rond de volgende elementen:

- - je algemene beoordeling
- - je inschatting van de oorzaak voor de beoordeling
- - wat de leerling moet doen om bij te sturen
- - een waarschuwend of aanmoedigend woord

Je beoordeling

zwak / te zwak - Dit is een teleurstellend verontrustend resultaat / cijfer.

- Je gedrag tijdens de lessen laat te wensen over. - Je veelvuldige afwezigheden vormen een ernstig probleem / spelen je parten.

De oorzaak

- Je toont onvoldoende - ... door

- Je negatieve evolutie is te wijten aan - Dit zwakke resultaat is een gevolg van inzet

nauwkeurigheid een gebrek aan grondige studie

onvoldoende discipline stiptheid

concentratie thuis. ... in de klas.

oppervlakkig studeren. je veelvuldige babbelen. je slordigheid. je onoplettendheid.

je negatieve houding. je passieve houding. je onregelmatige inzet. ...

De gewenste bijsturing

- Als je ... zullen je resultaten beslist verbeteren. - Ik verwacht veel meer ... - ... zal nodig zijn om de tekorten weg te werken. - Probeer steeds ...

- Wees steeds ...!

Op het einde van dit document vind je ter inspiratie voorbeelden van zinnen wat betreft bijsturing van studiehouding, studie-uren, studiemethode, aandacht tijdens de les, stiptheid, gedrag en afwezigheden.

Een waarschuwing

of

een aanmoediging

- Je kunt het! - Ik weet dat je beter kunt. - Komaan! - Herpak je! - Start met nieuwe moed. - Je beschikt over de capaciteiten. Gebruik ze!

- ... anders kom je in de problemen. - Meer ... is beslist nodig. - Je moet je onmiddellijk herpakken. - Zonder studeren zal het niet lukken. - Je enkel inzetten voor de examens is niet voldoende. - Dit gedrag mag zich niet meer voordoen.

COMMENTAAR VAN DE KLASSENRAAD door de klastitularis

De commentaar van de klassenraad heeft betrekking op het globale rapport. Ook hier wordt een ondersteunende of remediërende commentaar verwacht. Baseer je hiervoor op het geheel van de resultaten en de vakcommentaren. Voorbeelden die aan bod kunnen komen:

Algemene beoordeling van de resultaten

Weer een schitterend rapport! / Een rapport om trots op te zijn! / Proficiat! / Je verdient een pluim voor ... Een mooi rapport. / Een positieve evolutie. / ...

Vier onvoldoendes en een aantal zwakke resultaten. Veel goede cijfers, maar een tekort / zwak resultaat voor ... en ... Jouw resultaten zijn te wisselvallig. De leerstof voor ... en ... is onvoldoende verwerkt. Dit zijn verontrustende resultaten. ...

Ondersteunende / remediërende commentaar voor schoolresultaten

Je hebt je best gedaan. / Je inzet wordt beloond. / Je hebt je goed herpakt. / ... Doe zo verder. / Blijf je zo inzetten. / ...

Voor ... en ... zal je je extra moeten inzetten. / Lever een ernstige inspanning voor ... Je moet dringend met meer regelmaat studeren. / Je moet voor alle vakken grondig studeren. Houd rekening met de vakcommentaren. Wees niet te snel tevreden, werk naar je capaciteiten. Vraag studietips / bekijk je studiemethode met de vakleerkracht. We zullen samen met jou bekijken op welke manier ...

Bijlage D

Een voorbeeld van de remedieringsfiche

Tijdens de volgende rapportperiode dien je extra aandacht te besteden aan de onderstaande vakken. Ter ondersteuning hebben de vakleerkrachten verschillende remedieringsvoorstellen geformuleerd. De leerkracht zal je op de achterzijde van deze kaart feedback geven bij de vorderingen die je hierbij maakt. Het is jouw verantwoordelijkheid om de kaart telkens aan te bieden aan de leerkracht. Indien je kaart vol is, haal je op het leerlingensecretariaat een nieuwe kaart.

Te remediëren vakken	Remedieringsvoorstellen
Geschiedenis	Samenvatting tonen voor de volgende toetsen en de leerstof veel herhalen.
Wiskunde	Maak voor elke toets een voorbereiding.
Biologie	ELKE LES samenvatting maken en elke week je les leren. Kom iets vroeger naar elke les zodat we samen de leerstof kunnen overlopen d.m.v. vragen die ik stel, vragen die jij hebt over leerstof...
Chemie	Leerstof tijdens vakantie grondig herhalen (oefeningen hermaken, formules leren,...) Aangeboden remedieringsoefeningen maken.

Handtekening klastitularis

Handtekening ouder(s)

Handtekening leerling

Bijlage E

Pedagogisch Project van het **GemeenschapsOnderwijs (PPGO)**

' Samen leren samenleven' – ons PPGO!

- Het GO! heeft zijn pedagogisch project (PPGO!) aangepast aan de geest van de tijd. Aan die vernieuwingsoperatie hebben tal van onderwijsprofessionals uit de verschillende geledingen van het GO! meegewerkt.
- Het PPGO! heeft tot doel kinderen en jongeren de basiswaarden van het GO! aan te leren die de bouwstenen vormen voor actief burgerschap. 'Samen leren samenleven' is dan ook de kernopdracht voor elke GO! professional.
- De centrale administratieve en pedagogische diensten van het GO! ondersteunen scholen en instellingen onder meer met nascholing bij het in praktijk brengen van het PPGO!

Samen

leren samenleven, kernopdracht voor elke GO! professional

Ons PPGO! heeft tot doel kinderen en jongeren te laten ontdekken dat er geen universele waarheid is om filosofische, ideologische en godsdienstige vragen te beantwoorden. In het GO! geniet iedereen de vrijheid om zelf keuzes te maken en kritisch te zijn. Het PPGO! zegt dat we ondanks verschillende opvattingen en de superdiversiteit in onze samenleving en in onze scholen vooral moeten leren met elkaar samen te leven.

Werken aan...

... actief burgerschap

Deel uitmaken van een samenleving noemen we burgerschap. We brengen onze jongeren de basiswaarden van onze democratie bij: het **respect** (als eerste hefboom voor actief burgerschap) voor de overtuiging van anderen, de vrijheid om zelf keuzes te maken en de gelijkwaardigheid van man en vrouw.

Participatie is het tweede belangrijke fundament van burgerschap. Inspraak op school, participeren aan de besluitvorming, ... jongeren leren zo wat het betekent verantwoordelijkheid op te nemen.

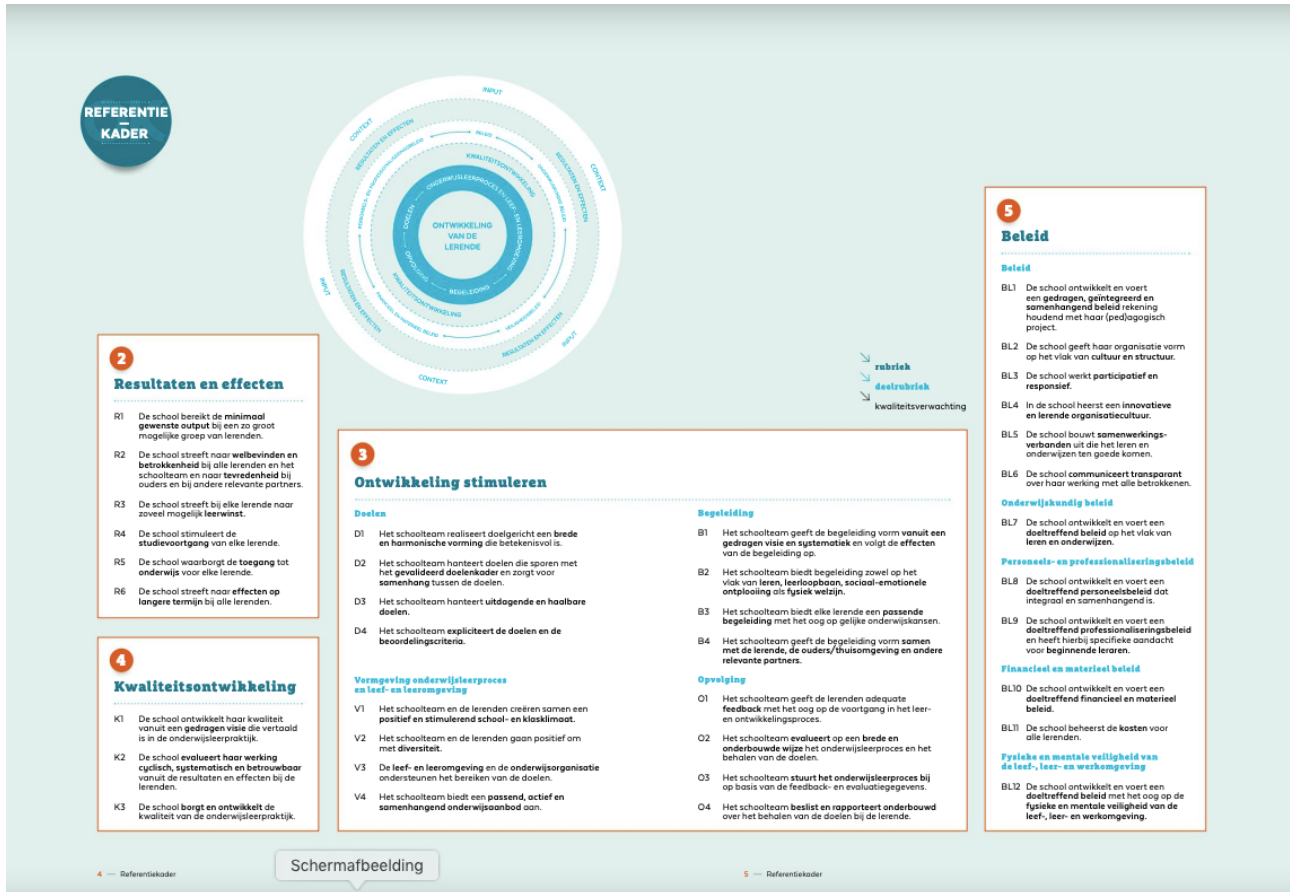
...waarden

Wederzijds respect, oprechtheid, gelijkwaardigheid, openheid en betrokkenheid zijn de basiswaarden die in onze scholen worden aangeleerd. Onze scholen zijn samenlevingsscholen en verbindende scholen waar we allemaal samen actieve deelname aan het schoolgebeuren en in de samenleving realiseren. [Lees hier alles over de GO!](#)

[waarden.](#)

Bijlage F

Referentiekader voor onderwijskwaliteit



Bijlage G

Vragenlijst Deelvraag 1: de leerkrachten

Vragenlijst leerkrachten ivm feedback

1. Ik geef feedback op het leerproces van de leerling.
2. Ik zoek uit waarom leerlingen bepaalde fouten maken.
3. Sterke leerlingen in mijn klas krijgen aangepaste instructie.
4. Zwakke leerlingen in mijn klas krijgen aangepaste instructie.
5. Ik geef leerlingen informatie over hun vorderingen.
6. In de lessen maak ik duidelijk wat leerlingen aan het leren zijn.
7. Als ik een onjuist antwoord hoor, dan gaat ik hier verder op in.
8. Ik vraag aan leerlingen waarom ze werken aan bepaalde taken bv. Wat zijn jullie aan het leren door dit te doen?
9. Ik geef feedback op het werk van de leerlingen: wat hebben ze bereikt en wat moet de leerling vervolgens nog doen ipv alleen een cijfer en een opmerking als 'goed gewerkt'.
10. Ik weet wat sterke en zwakke punten zijn van mijn leerlingen.
11. Ik houd rekening met sterke en zwakke punten van mijn leerlingen.
12. Ik gebruik de informatie over de voortgang van de leerling om feedback te geven.

13. Ik geef aan het begin van de les of van een lesonderdeel de kans aan de leerling om aan te geven in welke mate ze uitgedaagd worden door een leertaak.
14. Ik moedig leerlingen aan om hun eigen werk te beoordelen.
15. Tijdens de les is tijd gereserveerd om hun eigen werk te beoordelen.
16. Ik moedig leerlingen aan om vragen te stellen.
17. De leerlingen voelen zich door mij begrepen.
18. Ik heb oor voor hoe de leerling de dingen zou aanpakken.
19. Ik geef de leerlingen keuzemogelijkheden.
20. Ik heb vertrouwen in mijn leerlingen dat ze het goed zullen doen.
21. Ik probeer te begrijpen hoe leerlingen de dingen zien vooraleer ik ze een nieuwe manier voorstel bv tijdens een taak.

22. De leerlingen worden gemakkelijk kwaad op mij.
 23. Ik schiet goed op met mijn leerlingen.
 24. Leerlingen vertrouwen mij.
 25. Ik heb aandacht voor de leerlingen.
 26. Wanneer leerlingen een probleem hebben, kunnen ze op mij rekenen voor hulp.
 27. Leerlingen hebben mij graag.
 28. Leerlingen hebben het moeilijk om met mij te praten.
 29. Ik begrijp mijn leerlingen.
 30. Ik heb mijn leerlingen graag.
 31. Ik respecteer de gevoelens van mijn leerlingen.
 32. Ik begrijp niet altijd wat mijn leerlingen doormaken.
 33. Ik ben trots op de dingen die de leerlingen doen.
 34. Ik aanvaard de leerling zoals hij is.
-
- A. Mijn feedback op de remediërsfiche is motiverend.
 - B. Mondelinge feedback geven over de leerprestaties motiveren de leerling.
 - C. Mijn rapportcommentaren zetten leerlingen aan tot betere prestaties.
 - D. Een gesprek met een leerling buiten de les motiveert.
 - E. Complimenten geven motiveert.
 - F. Leerlingen input geven tijdens een zelfstandige opdracht werkt motiverend.
 - G. Oprechte feedback motiveert.
 - H. Klasgesprekken motiveren.
 - I. Gedetailleerde feedback helpt de leerling om een volgende opdracht beter aan te pakken.
 - J. De feedback uit de foutenanalyse motiveert.

Bijlage H

Vragenlijst Deelvraag 1: de leerlingen

Vragenlijst leerlingen ivm feedback

1. Ik krijg feedback op mijn leerproces.
2. De leerkracht zoekt uit waarom ik bepaalde fouten maak.
3. Sterke leerlingen in mijn klas krijgen aangepaste instructie.
4. Zwakke leerlingen in mijn klas krijgen aangepaste instructie.
5. Ik krijg van mijn leerkracht informatie over mijn vorderingen.
6. In de lessen maakt mijn leerkracht duidelijk wat ik aan het leren ben.
7. Als ik een onjuist antwoord geef, dan gaat de leerkracht hier verder op in.
8. De leerkracht vraagt mij om uit te leggen waarom ik werk aan bepaalde taken bv. Wat zijn jullie aan het leren door dit te doen?
9. De leerkracht schrijft feedback op mijn werk om mij te vertellen wat ik heb bereikt en wat ik vervolgens nog moet doen ipv alleen een cijfer en een opmerking als 'goed gewerkt'.
10. De leerkracht weet wat mijn sterke en zwakke punten zijn.
11. De leerkracht houdt rekening met mijn sterke en zwakke punten.
12. De leerkracht gebruikt de informatie over mijn voortgang om feedback te geven.
13. De leerkracht geeft mij aan het begin van de les of van een lesonderdeel de kans om aan te geven in welke mate ik mij uitgedaagd voel door een leertaak bv. Door aan te geven: ik kan dit of ik ga er komen of ik heb hulp nodig.
14. De leerkracht moedigt mij aan om mijn eigen werk te beoordelen.
15. Tijdens de les is tijd gereserveerd om mijn eigen werk te beoordelen.
16. De meeste leerkrachten moedigen me aan om vragen te stellen.
17. Ik voel me door de meeste leerkrachten begrepen.
18. Mijn leerkrachten hebben oor voor hoe ik de dingen zou aanpakken.
19. Ik heb het gevoel dat mijn leerkrachten me keuzemogelijkheden aanbieden
20. Mijn leerkrachten laten duidelijk merken dat ze er vertrouwen in hebben dat ik het goed zal doen voor hun vak.
21. Mijn leerkrachten proberen te begrijpen hoe ik de dingen zie vooraleer ze een nieuwe manier voorstellen om iets te doen.

22. Ik word gemakkelijk kwaad op mijn leerkrachten.
23. Ik schiet goed op met mijn leerkrachten.
24. Ik vertrouw mijn leerkrachten.
25. Mijn leerkrachten hebben aandacht voor mij.
26. Wanneer ik een probleem heb, kan ik op mijn leerkrachten rekenen voor hulp.
27. Ik heb mijn leerkrachten graag.
28. Ik vind het moeilijk om met mijn leerkrachten te praten.
29. Mijn leerkrachten begrijpen mij.
30. Mijn leerkrachten hebben mij graag.
31. Mijn leerkrachten respecteren mijn gevoelens.
32. Mijn leerkrachten begrijpen niet wat ik doormak tegenwoordig.
33. Mijn leerkrachten zijn trots op de dingen die ik doe.
34. Mijn leerkrachten aanvaarden mij zoals ik ben.

- A. De feedback die leerkrachten geven op de remediëringsschijf is motiverend.
- B. Mondelinge feedback krijgen over mijn leerprestaties motiveert mij.
- C. Rapportcommentaren zetten mij aan om betere prestaties neer te zetten.
- D. Een gesprek met een leerkracht buiten de les werkt motiverend.
- E. Complimenten krijgen van een leerkracht motiveert mij.
- F. Een leerkracht die input geeft tijdens een zelfstandige opdracht motiveert mij.
- G. Oprechte feedback motiveert mij.
- H. Klasgesprekken motiveren.
- I. Gedetailleerde feedback helpt mij om een volgende opdracht beter aan te pakken.
- J. De feedback die ik krijg via de foutenanalyse motiveert mij.

Excel bestand: antwoorden van de leerkrachten

	Timestamp	Vraag 1	vraag 2	Vraag 3	Vraag 4	Vraag 5	Vraag 6	Vraag 7	Vraag 8	Vraag 9	Vraag 10	Vraag 11	Vraag 12
	1/20/2019 20:53:50	5	5	2	3	4	4	4	3	4	4	3	4
	1/20/2019 22:12:23	3	4	2	4	4	5	5	5	3	3	3	4
	1/21/2019 18:19:34	5	5	4	4	4	5	4	3	3	5	5	5
	1/21/2019 18:48:55	4	4	3	4	3	4	5	2	4	4	4	3
	1/22/2019 18:40:22	4	5	2	4	3	5	3	5	4	4	3	4
	1/23/2019 21:48:54	2	3	2	3	2	4	1	3	2	4	3	4
	1/24/2019 9:07:53	3	3	2	4	3	4	4	3	3	4	4	3
	1/24/2019 10:10:40	5	5	3	4	5	5	4	5	5	4	4	4
	1/24/2019 10:11:59	5	3	5	5	3	5	4	2	3	5	5	5
	1/24/2019 12:12:24	2	3	1	1	2	4	4	2	2	4	4	2
	1/24/2019 13:52:28	3	3	1	3	2	4	4	3	3	4	4	3
	1/25/2019 14:05:48	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4
Aantal als		0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0
		2	0	5	0	3	0	0	3	2	0	0	1
		3	5	3	3	4	0	1	6	5	1	5	3
		3	3	1	7	4	7	8	0	4	9	5	6
		4	4	1	1	1	5	2	3	1	2	2	2
		12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Gemiddelde		3,75	3,92	2,50	3,58	3,25	4,42	3,83	3,25	3,33	4,08	3,75	3,75
Standaardafwijking		1,1	0,9	1,1	1	0,9	0,5	1	1,1	0,8	0,5	0,7	0,8
Competentie													

Timestamp	Vraag 13	Vraag 14	Vraag 15	Vraag 16	Vraag 17	Vraag 18	Vraag 19	Vraag 20	Vraag 21
1/20/2019 20:53:50	2	4	4	5	3	4	5	3	4
1/20/2019 22:12:23	1	3	2	5	4	5	2	4	3
1/21/2019 18:19:34	1	4	4	4	5	5	5	5	4
1/21/2019 18:48:55	2	2	2	5	3	2	1	3	3
1/22/2019 18:40:22	3	3	3	4	3	4	3	3	4
1/23/2019 21:48:54	2	2	4	4	3	4	3	3	2
1/24/2019 9:07:53	3	4	3	5	4	4	4	4	3
1/24/2019 10:10:40	3	4	4	5	5	5	5	5	5
1/24/2019 10:11:59	1	3	1	5	5	4	5	4	3
1/24/2019 12:12:24	1	2	1	4	4	4	3	3	2
1/24/2019 13:52:28	2	3	2	3	3	3	3	3	4
1/25/2019 14:05:48	2	3	3	5	4	4	3	3	4
Aantal als	4	0	2	0	0	0	1	0	0
	5	3	3	0	0	1	1	0	2
	3	5	3	1	5	1	5	7	4
	0	4	4	4	4	7	1	3	5
	0	0	0	7	3	3	4	2	1
	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Gemiddelde	1,92	3,08	2,75	4,50	3,83	4,00	3,50	3,58	3,42
Standaardafwijking	0,8	0,8	1,1	0,6	0,8	0,8	1,3	0,8	0,9
autonomie									

Timestamp	Vraag A	Vraag B	Vraag C	Vraag D	Vraag E	Vraag F	Vraag G	Vraag H	Vraag I	Vraag J
1/20/2019 20:53:50	2	3	3	4	5	4	4	3	4	3
1/20/2019 22:12:23	4	4	2	4	5	5	5	3	4	4
1/21/2019 18:19:34	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4
1/21/2019 18:48:55	1	4	4	5	5	4	5	4	5	4
1/22/2019 18:40:22	2	5	4	5	5	4	4	4	4	3
1/23/2019 21:48:54	3	4	3	5	5	5	5	5	5	5
1/24/2019 9:07:53	3	4	3	4	5	4	4	4	4	3
1/24/2019 10:10:40	3	5	3	5	5	5	5	3	5	4
1/24/2019 10:11:59	3	5	3	5	5	5	5	5	5	3
1/24/2019 12:12:24	2	3	3	2	4	4	4	3	4	3
1/24/2019 13:52:28	1	4	3	5	5	4	5	4	2	2
1/25/2019 14:05:48	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3
Aantal als	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3	0	1	1	0	0	0	0	1	1
	6	2	8	0	0	0	0	4	0	6
	1	6	2	4	2	7	5	5	6	4
	0	4	1	7	10	5	7	3	5	1
	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Gemiddelde	2,50	4,17	3,25	4,42	4,83	4,42	4,58	3,92	4,25	3,42
Standaardafwijking	0,9	0,7	0,7	0,9	0,4	0,5	0,5	0,8	0,8	0,8

Excel bestand: antwoorden van de leerlingen

	Timestamp	Vraag 1	vraag 2	Vraag 3	Vraag 4	Vraag 5	Vraag 6	Vraag 7	Vraag 8	Vraag 9	Vraag 10	Vraag 11	Vraag 12
	1/20/2019 20:53:58	3	3	1	2	2	3	2	1	3	2	2	2
	1/20/2019 20:54:12	2	2	1	1	3	5	4	2	2	2	2	2
	1/20/2019 20:55:31	2	2	1	1	1	3	2	3	3	3	2	2
	1/20/2019 20:57:01	4	4	2	4	4	3	4	4	4	2	2	3
	1/20/2019 20:57:49	2	2	4	3	2	4	5	3	3	3	3	3
	1/20/2019 20:59:10	5	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4
	1/20/2019 21:02:30	4	4	2	2	4	4	3	2	2	4	3	3
	1/20/2019 21:02:46	4	3	2	4	3	4	3	3	2	4	3	4
	1/20/2019 21:14:35	3	2	3	3	2	4	3	2	4	4	4	3
	1/20/2019 21:22:27	3	2	3	3	4	3	4	2	2	4	3	3
	1/20/2019 21:23:42	3	1	2	2	2	2	4	2	2	3	3	2
	1/21/2019 8:41:58	2	2	2	4	2	4	4	1	2	3	2	4
	1/21/2019 16:20:29	4	4	3	3	4	5	4	2	2	4	3	4
	1/21/2019 17:18:30	2	2	2	2	3	3	3	3	2	4	3	2
	1/21/2019 18:54:30	2	2	2	2	3	5	4	3	2	4	4	3
	1/21/2019 20:30:23	2	1	1	2	1	2	3	1	2	2	1	1
	1/22/2019 15:10:44	4	4	4	4	3	3	3	3	5	3	3	4
	1/22/2019 15:13:28	3	2	1	2	1	3	2	1	3	3	2	3
	1/22/2019 15:15:20	2	2	3	2	3	4	3	3	3	5	4	4
	1/22/2019 15:19:57	4	4	2	4	3	3	4	2	4	4	3	3
	1/22/2019 17:42:27	2	2	2	4	2	3	4	2	4	4	3	3
	1/23/2019 18:23:19	4	3	2	4	4	4	3	4	4	5	4	4
	1/24/2019 17:13:22	1	1	1	3	2	3	2	1	2	2	1	1
Aantal als		1	3	6	2	3	0	0	5	0	0	2	2
		9	11	10	8	7	2	4	8	11	5	6	5
		5	3	5	6	8	10	8	8	5	6	10	9
		7	6	2	7	5	8	10	2	6	10	5	7
		1	0	0	0	0	3	1	0	1	2	0	0
		23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
Gemiddelde		2,91	2,52	2,13	2,78	2,65	3,52	3,35	2,30	2,87	3,39	2,78	2,91
Standaard afwijking		1,02	1,02	0,90	0,98	0,96	0,83	0,81	0,91	0,95	0,92	0,88	0,93

Competentie

Timestamp	Vraag 13	Vraag 14	Vraag 15	Vraag 16	Vraag 17	Vraag 18	Vraag 19	Vraag 20	Vraag 21
1/20/2019 20:53:58	1	2	1	2	2	2	1	2	2
1/20/2019 20:54:12	2	2	1	4	4	4	3	3	4
1/20/2019 20:55:31	2	2	2	4	3	2	4	2	2
1/20/2019 20:57:01	3	3	3	3	4	2	1	4	3
1/20/2019 20:57:49	4	4	3	4	2	3	3	2	3
1/20/2019 20:59:10	3	4	4	3	3	4	4	4	4
1/20/2019 21:02:30	2	4	2	2	4	5	4	3	2
1/20/2019 21:02:46	1	3	4	4	4	4	3	4	4
1/20/2019 21:14:35	3	3	2	3	4	4	3	3	4
1/20/2019 21:22:27	3	3	4	4	4	3	3	4	3
1/20/2019 21:23:42	2	3	2	2	3	1	3	3	2
1/21/2019 8:41:58	2	4	2	5	3	3	4	4	3
1/21/2019 16:20:29	1	2	2	3	3	4	4	4	3
1/21/2019 17:18:30	3	3	2	4	3	3	4	4	3
1/21/2019 18:54:30	4	4	4	5	4	5	4	4	5
1/21/2019 20:30:23	1	2	1	2	4	3	2	3	1
1/22/2019 15:10:44	2	4	4	4	3	5	3	5	4
1/22/2019 15:13:28	1	1	1	3	4	2	2	3	2
1/22/2019 15:15:20	2	2	2	4	5	4	3	4	3
1/22/2019 15:19:57	2	2	3	5	4	2	3	3	2
1/22/2019 17:42:27	1	2	3	4	3	2	3	4	2
1/23/2019 18:23:19	4	4	3	4	4	4	4	4	4
1/24/2019 17:13:22	1	2	2	1	2	3	2	3	2
Aantal als	7	1	4	1	0	1	2	0	1
	8	9	9	4	3	6	3	3	8
	5	6	5	5	8	6	10	8	7
	3	7	5	10	11	7	8	11	6
	0	0	0	3	1	3	0	1	1
	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	23	23	23	23	23	23	23	23	23
Gemiddelde	2,17	2,83	2,48	3,43	3,43	3,22	3,04	3,43	2,91
Standaard afwijking	1,01	0,92	1,02	1,06	0,77	1,10	0,91	0,77	0,97
autonomie									

Timestamp	Vraag 22	Vraag 23	Vraag 24	Vraag 25	Vraag 26	Vraag 27	Vraag 28	Vraag 29	Vraag 30	Vraag 31	Vraag 32	Vraag 33	Vraag 34
1/20/2019 20:53:58	3	3	1	1	2	4	3	1	2	2	4	1	2
1/20/2019 20:54:12	2	5	4	4	4	4	1	4	4	4	4	2	4
1/20/2019 20:55:31	3	4	3	4	3	4	2	4	5	4	2	2	5
1/20/2019 20:57:01	2	3	3	3	3	4	2	3	4	4	4	2	3
1/20/2019 20:57:49	2	2	2	2	2	3	5	2	3	2	5	3	3
1/20/2019 20:59:10	1	5	5	4	4	5	4	4	4	4	2	4	4
1/20/2019 21:02:30	1	5	5	5	4	4	3	4	4	4	3	2	4
1/20/2019 21:02:46	1	5	4	4	5	5	1	4	4	4	2	3	5
1/20/2019 21:14:35	2	3	3	3	4	3	2	4	3	3	4	3	4
1/20/2019 21:22:27	2	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3	2	3
1/20/2019 21:23:42	1	4	4	3	3	4	3	2	3	4	5	3	4
1/21/2019 8:41:58	2	4	4	3	4	4	2	3	4	3	5	4	4
1/21/2019 16:20:29	2	4	3	2	4	4	2	3	3	3	5	3	5
1/21/2019 17:18:30	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	2	4
1/21/2019 18:54:30	1	5	5	4	4	4	2	4	4	4	3	3	4
1/21/2019 20:30:23	1	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	2	3
1/22/2019 15:10:44	1	4	5	4	4	3	3	3	3	4	2	3	4
1/22/2019 15:13:28	3	4	3	3	4	4	2	3	3	3	4	3	4
1/22/2019 15:15:20	2	5	5	5	3	5	4	4	4	4	3	4	4
1/22/2019 15:19:57	1	4	3	3	4	4	2	4	4	4	4	3	4
1/22/2019 17:42:27	2	3	2	2	2	4	5	2	3	2	4	2	4
1/23/2019 18:23:19	1	4	4	4	4	4	1	4	4	4	1	4	4
1/24/2019 17:13:22	3	2	3	2	1	3	2	1	3	2	5	2	3
Aantal als	9	0	1	1	1	0	3	2	0	0	1	1	0
	9	2	2	4	3	0	9	3	1	4	4	9	1
	4	6	8	8	6	6	5	7	10	7	5	9	5
	1	9	7	8	12	14	4	11	11	12	8	4	14
	0	6	5	2	1	3	2	0	1	0	5	0	3
	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
Gemiddelde	1,87	3,83	3,57	3,26	3,39	3,87	2,70	3,17	3,52	3,35	3,52	2,70	3,83
Standaard afwijking	0,85	0,92	1,06	0,99	0,92	0,61	1,16	0,96	0,65	0,76	1,14	0,80	0,70

Verbondenheid

Timestamp	Vraag A	Vraag B	Vraag C	Vraag D	Vraag E	Vraag F	Vraag G	Vraag H	Vraag I	Vraag J
1/20/2019 20:53:58	2	4	3	2	5	4	4	4	4	4
1/20/2019 20:54:12	3	5	2	4	5	4	5	5	4	4
1/20/2019 20:55:31	1	4	1	4	4	4	5	3	4	1
1/20/2019 20:57:01	4	5	5	4	3	3	3	3	4	4
1/20/2019 20:57:49	1	5	1	5	5	5	5	4	5	2
1/20/2019 20:59:10	3	4	2	4	5	4	5	4	5	2
1/20/2019 21:02:30	2	5	4	5	5	4	5	5	5	4
1/20/2019 21:02:46	3	5	2	4	5	5	5	3	5	3
1/20/2019 21:14:35	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3
1/20/2019 21:22:27	2	5	2	4	3	4	4	4	4	2
1/20/2019 21:23:42	1	1	1	5	5	5	3	1	5	1
1/21/2019 8:41:58	3	5	4	4	5	5	5	4	5	5
1/21/2019 16:20:29	1	4	2	5	5	4	4	4	5	1
1/21/2019 17:18:30	2	4	3	4	4	4	4	4	4	2
1/21/2019 18:54:30	2	4	1	3	4	4	5	5	5	3
1/21/2019 20:30:23	1	4	1	4	4	4	4	3	3	2
1/22/2019 15:10:44	4	4	3	4	5	4	5	3	4	3
1/22/2019 15:13:28	2	2	2	4	4	3	4	1	3	2
1/22/2019 15:15:20	2	3	3	3	5	5	4	4	4	2
1/22/2019 15:19:57	1	3	2	4	5	4	4	2	4	3
1/22/2019 17:42:27	3	4	4	2	4	4	4	4	5	2
1/23/2019 18:23:19	4	2	4	4	3	5	5	3	4	4
1/24/2019 17:13:22	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3
Aantal als	6	1	5	0	0	0	0	2	0	3
	7	2	7	2	0	0	0	1	0	8
	7	3	5	2	3	2	2	6	2	6
	3	10	5	15	8	15	11	11	12	5
	0	7	1	4	12	6	10	3	9	1
	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
Gemiddelde	2,30	3,87	2,57	3,91	4,39	4,17	4,35	3,52	4,30	2,70

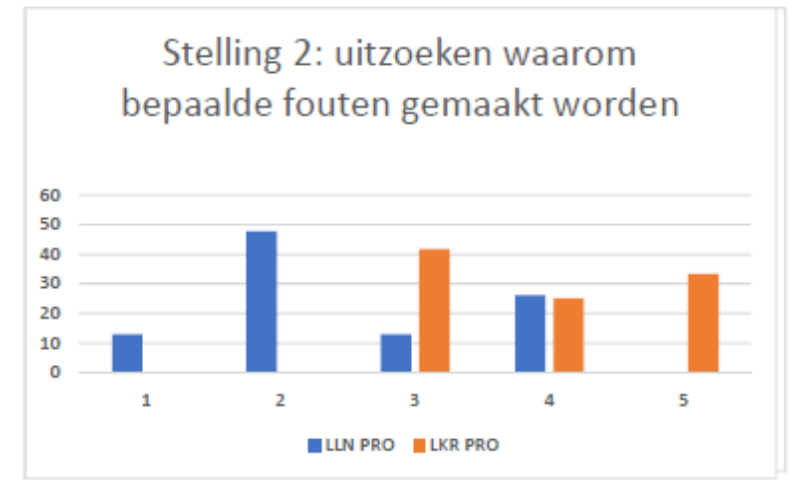
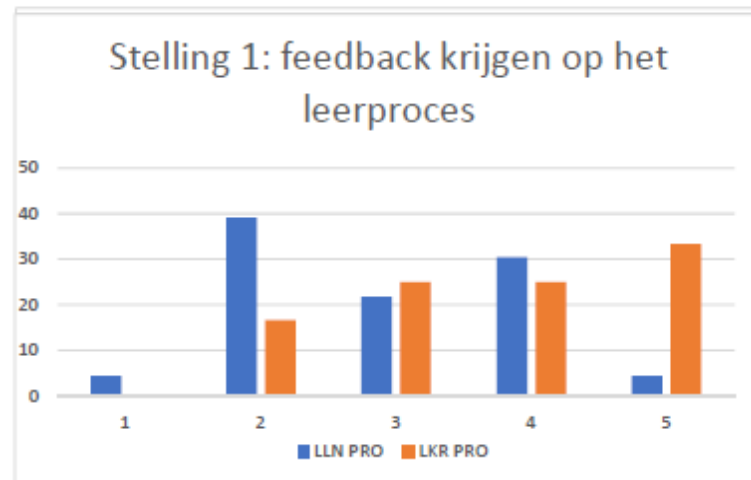
Standaard afwijking	1,00	1,08	1,17	0,78	0,71	0,56	0,63	1,06	0,62	1,08
---------------------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Bijlage K

Excel bestand : Deelvraag 1: Kruistabellen

Stelling 1

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	1	0	4,34782609	0
2	9	2	39,1304348	16,6666667
3	5	3	21,7391304	25
4	7	3	30,4347826	25
5	1	4	4,34782609	33,3333333
	23	12	100	100

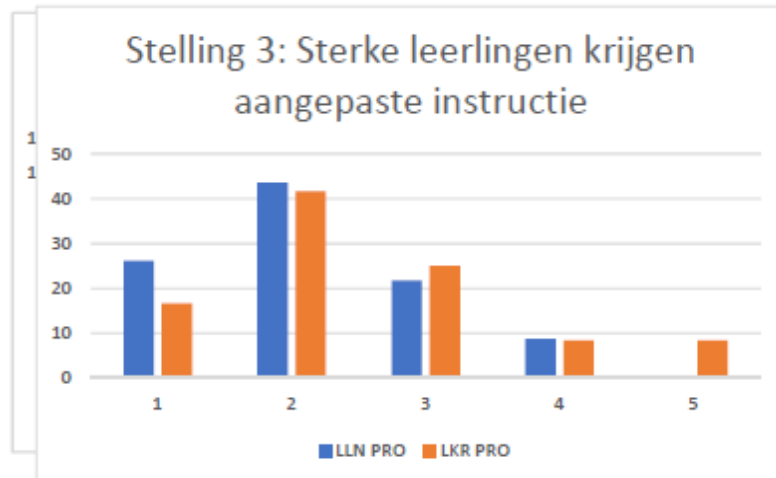


Stelling 2

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	3	0	13,0434783	0
2	11	0	47,826087	0
3	3	5	13,0434783	41,6666667
4	6	3	26,0869565	25
5	0	4	0	33,3333333

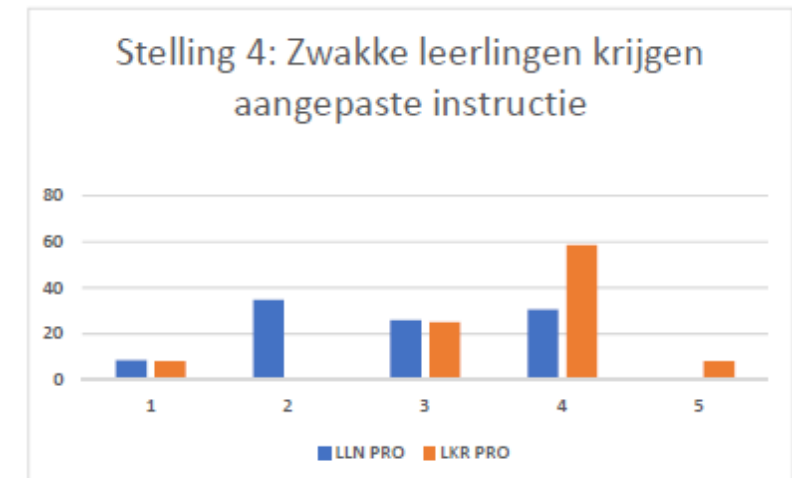
Stelling 3

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	6	2	26,0869565	16,6666667
2	10	5	43,4782609	41,6666667
3	5	3	21,7391304	25
4	2	1	8,69565217	8,33333333
5	0	1	0	8,33333333



Stelling 4

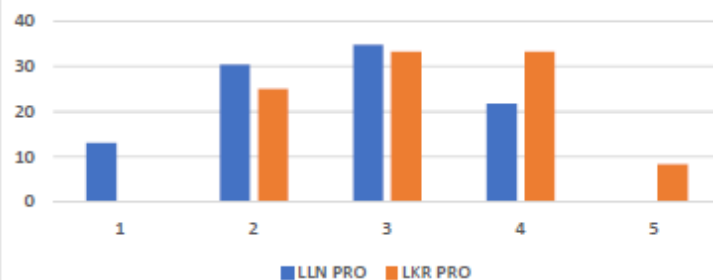
	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	2	1	8,69565217	8,33333333
2	8	0	34,7826087	0
3	6	3	26,0869565	25
4	7	7	30,4347826	58,3333333
5	0	1	0	8,33333333



Stelling 5

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	3	0	13,0434783	0
2	7	3	30,4347826	25
3	8	4	34,7826087	33,3333333
4	5	4	21,7391304	33,3333333
5	0	1	0	8,3333333

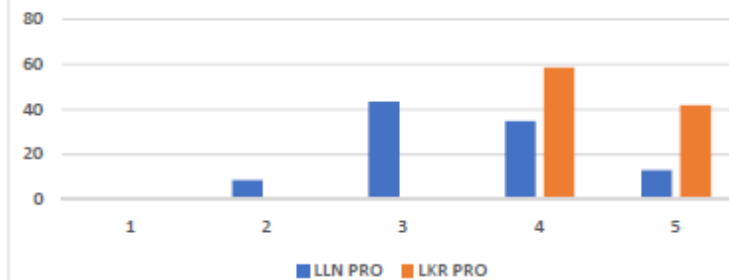
Stelling 5: informatie over de vorderingen



Stelling 6

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	2	0	8,69565217	0
3	10	0	43,4782609	0
4	8	7	34,7826087	58,3333333
5	3	5	13,0434783	41,6666667

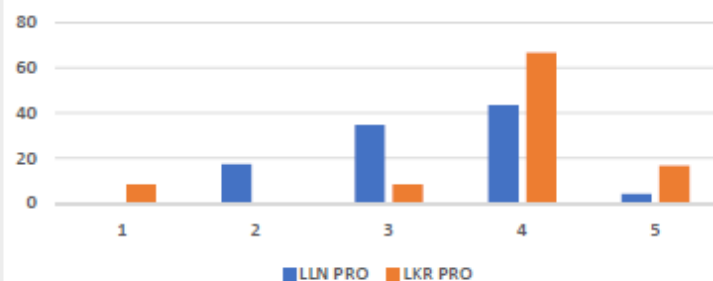
Stelling 6: Duidelijkheid over wat er geleerd wordt



Stelling 7

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	1	0	8,3333333
2	4	0	17,3913043	0
3	8	1	34,7826087	8,3333333
4	10	8	43,4782609	66,6666667
5	1	2	4,34782609	16,6666667

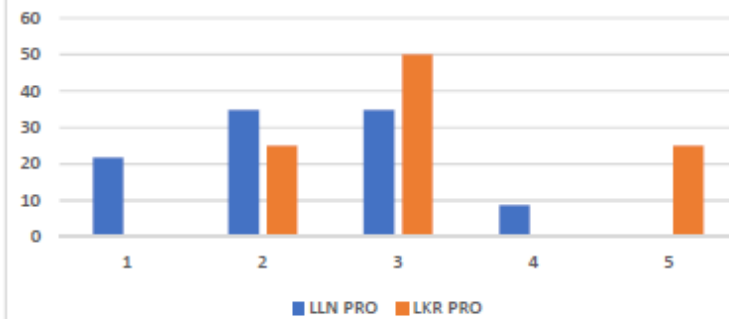
Stelling 7: bij onjuiste antwoorden, verder op ingaan



Stelling 8

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	5	0	21,7391304	0
2	8	3	34,7826087	25
3	8	6	34,7826087	50
4	2	0	8,69565217	0
5	0	3	0	25

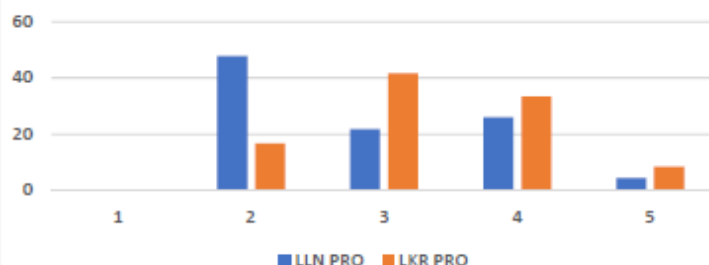
Stelling 8: uitleggen waarom er aan bepaalde taken gewerkt wordt



Stelling 9

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	11	2	47,826087	16,666667
3	5	5	21,7391304	41,666667
4	6	4	26,0869565	33,333333
5	1	1	4,34782609	8,33333333

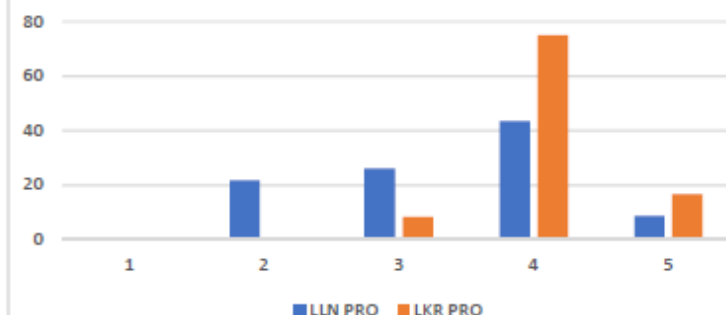
Stelling 9: feedback op het werk
om te vertellen wat er bereikt is en
wat er gedaan moet worden



Stelling 10

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	5	0	21,7391304	0
3	6	1	26,0869565	8,33333333
4	10	9	43,4782609	75
5	2	2	8,69565217	16,666667

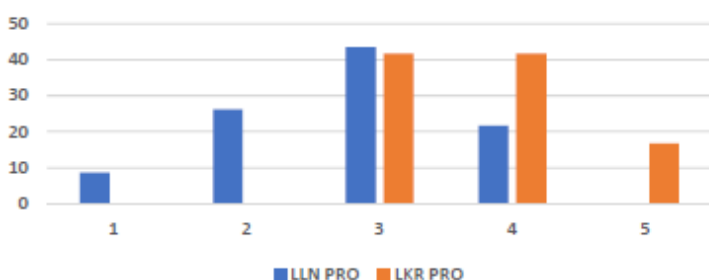
Stelling 10: weten wat de sterke en
zwakke punten zijn



Stelling 11

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	2	0	8,69565217	0
2	6	0	26,0869565	0
3	10	5	43,4782609	41,666667
4	5	5	21,7391304	41,666667
5	0	2	0	16,666667

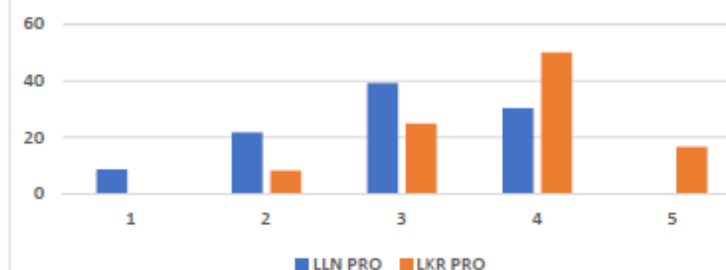
Stelling 11: Rekening houden met
sterke en zwakke punten



Stelling 12

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	2	0	8,69565217	0
2	5	1	21,7391304	8,33333333
3	9	3	39,1304348	25
4	7	6	30,4347826	50
5	0	2	0	16,666667

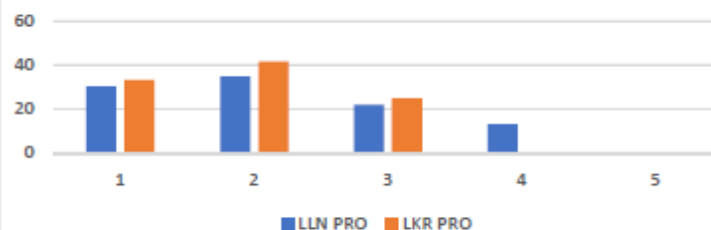
Stelling 12: Informatie gebruiken
om de voortgang van feedback te
voorzien



Stelling 13

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	7	4	30,4347826	33,3333333
2	8	5	34,7826087	41,6666667
3	5	3	21,7391304	25
4	3	0	13,0434783	0
5	0	0	0	0

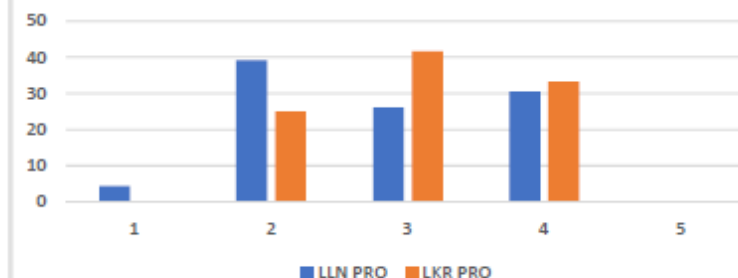
Stelling 13: Aan het begin van de les is er kans om aan te geven in welke mate er uitdaging is



Stelling 14

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	1	0	4,34782609	0
2	9	3	39,1304348	25
3	6	5	26,0869565	41,6666667
4	7	4	30,4347826	33,3333333
5	0	0	0	0

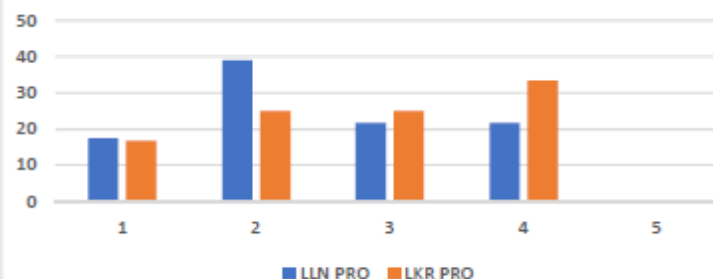
Stelling 14: aanmoediging om eigen werk te beoordelen



Stelling 15

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	4	2	17,3913043	16,6666667
2	9	3	39,1304348	25
3	5	3	21,7391304	25
4	5	4	21,7391304	33,3333333
5	0	0	0	0

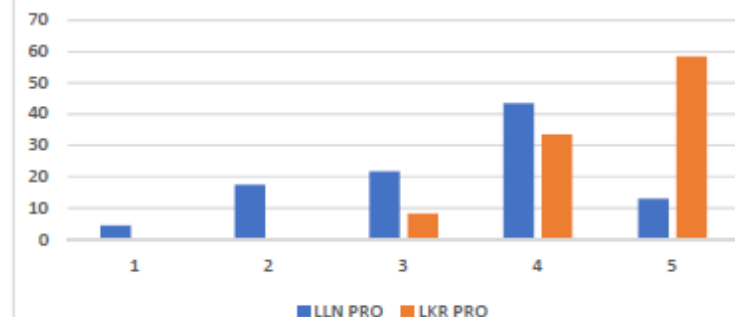
Stelling 15: Er is tijd gereserveerd om eigen werk te beoordelen



Stelling 16

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	1	0	4,34782609	0
2	4	0	17,3913043	0
3	5	1	21,7391304	8,33333333
4	10	4	43,4782609	33,3333333
5	3	7	13,0434783	58,3333333

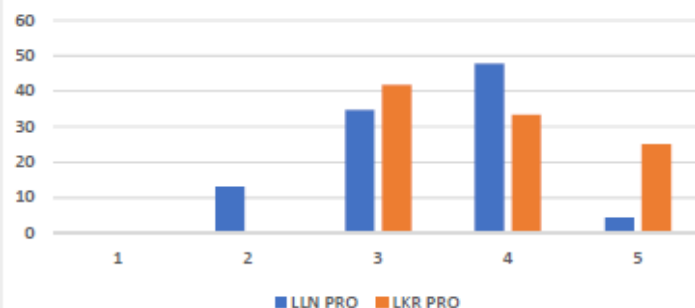
Stelling 16: aanmoedigen om vragen te stellen



Stelling 17

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	3	0	13,0434783	0
3	8	5	34,7826087	41,6666667
4	11	4	47,826087	33,3333333
5	1	3	4,34782609	25

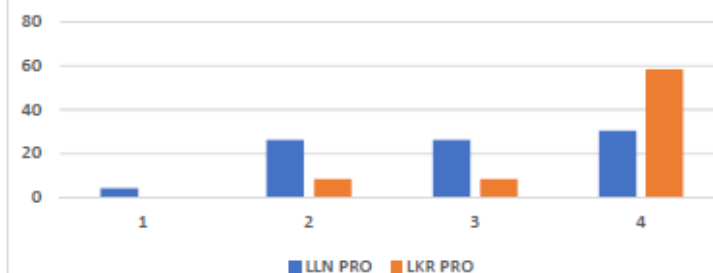
Stelling 17: Begrip door de meeste leerkrachten



Stelling 18

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	1	0	4,34782609	0
2	6	1	26,0869565	8,33333333
3	6	1	26,0869565	8,33333333
4	7	7	30,4347826	58,3333333
5	3	3	13,0434783	25

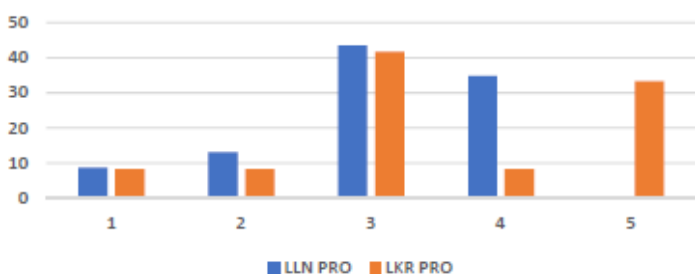
Stelling 18: Oor voor hoe de dingen aangepakt worden



Stelling 19

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	2	1	8,69565217	8,33333333
2	3	1	13,0434783	8,33333333
3	10	5	43,4782609	41,6666667
4	8	1	34,7826087	8,33333333
5	0	4	0	33,3333333

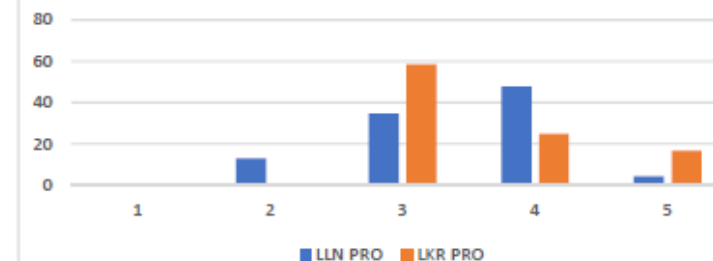
Stelling 19: aanbod van keuzemogelijkheden



Stelling 20

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	3	0	13,0434783	0
3	8	7	34,7826087	58,3333333
4	11	3	47,826087	25
5	1	2	4,34782609	16,6666667

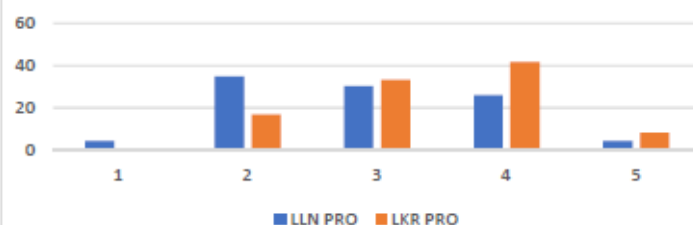
Stelling 20: Er is vertrouwen dat men het goed zal doen voor een vak



Stelling 21

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	1	0	4,34782609	0
2	8	2	34,7826087	16,6666667
3	7	4	30,4347826	33,3333333
4	6	5	26,0869565	41,6666667
5	1	1	4,34782609	8,33333333

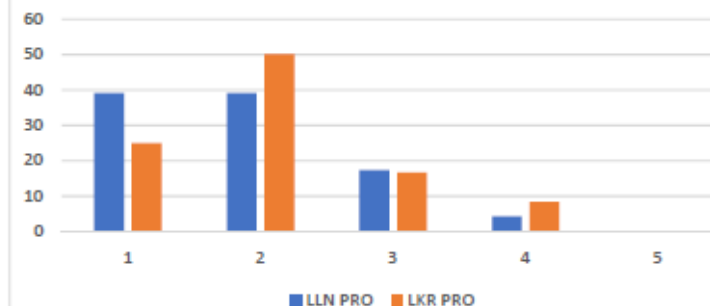
Stelling 21: Begrip voor hoe de dingen gezien worden vooraleer er een manier voorgesteld wordt



Stelling 22

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	9	3	39,1304348	25
2	9	6	39,1304348	50
3	4	2	17,3913043	16,6666667
4	1	1	4,34782609	8,33333333
5	0	0	0	0

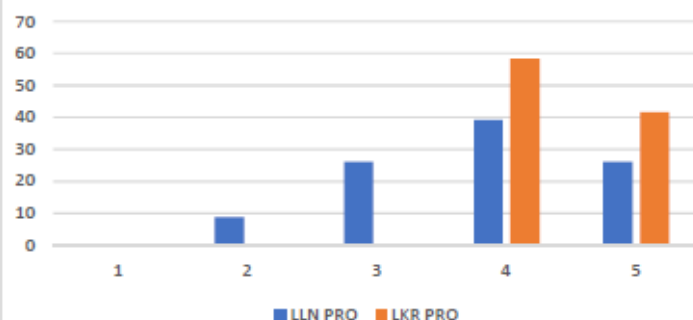
Stelling 22: Gemakkelijk kwaad worden op de leerkracht



Stelling 23

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	2	0	8,69565217	0
3	6	0	26,0869565	0
4	9	7	39,1304348	58,3333333
5	6	5	26,0869565	41,6666667

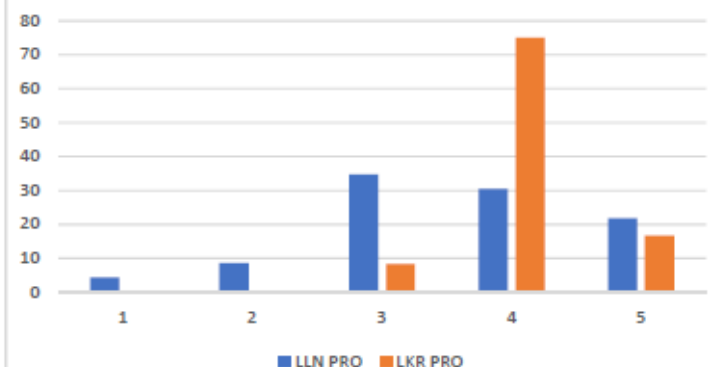
Stelling 23: Goed opschieten elkaar



Stelling 24

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	1	0	4,34782609	0
2	2	0	8,69565217	0
3	8	1	34,7826087	8,33333333
4	7	9	30,4347826	75
5	5	2	21,7391304	16,6666667

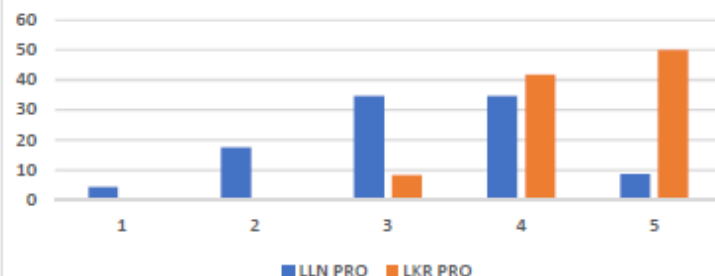
Stelling 24: Vertrouwen in de leerkracht



Stelling 25

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	1	0	4,34782609	0
2	4	0	17,3913043	0
3	8	1	34,7826087	8,33333333
4	8	5	34,7826087	41,6666667
5	2	6	8,69565217	50

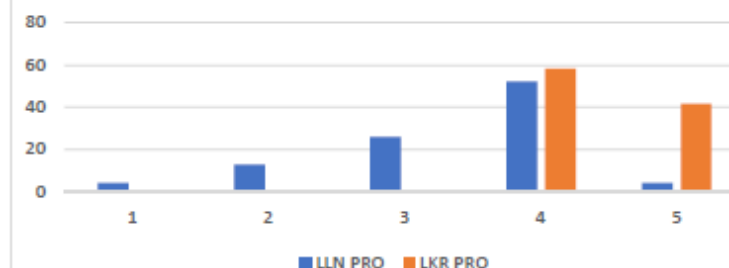
Stelling 25: Aandacht hebben voor de leerling



Stelling 26

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	1	0	4,34782609	0
2	3	0	13,0434783	0
3	6	0	26,0869565	0
4	12	7	52,173913	58,3333333
5	1	5	4,34782609	41,6666667

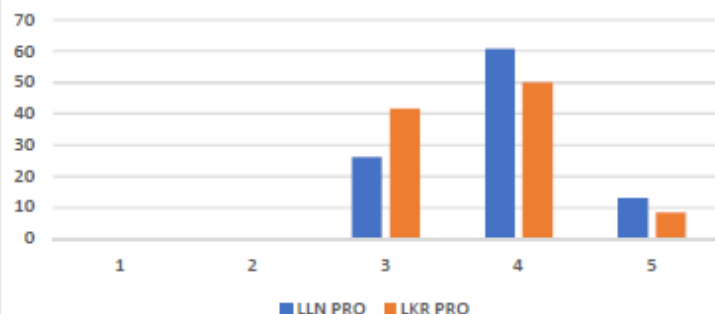
Stelling 26: Wanneer er een probleem is, kan er op de leerkracht gerekend worden voor hulp



Stelling 27

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	6	5	26,0869565	41,6666667
4	14	6	60,8695652	50
5	3	1	13,0434783	8,33333333

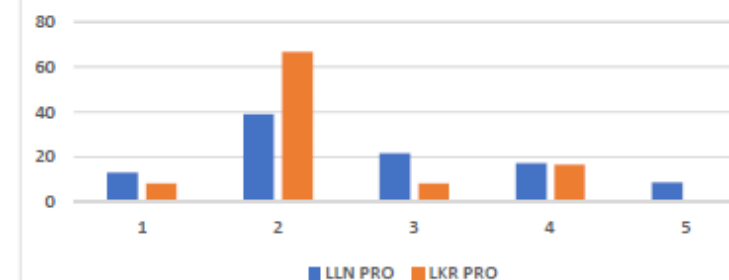
Stelling 27: Graag hebben van de leerkracht



Stelling 28

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	3	1	13,0434783	8,33333333
2	9	8	39,1304348	66,6666667
3	5	1	21,7391304	8,33333333
4	4	2	17,3913043	16,6666667
5	2	0	8,69565217	0

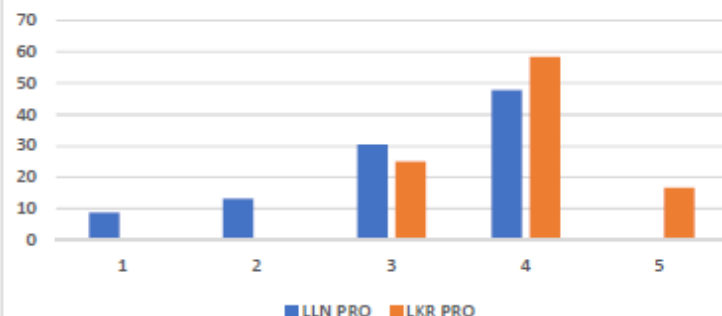
Stelling 28: Moeilijk om met de leerkrachten te praten



Stelling 29

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	2	0	8,89585217	0
2	3	0	13,0434783	0
3	7	3	30,4347826	25
4	11	7	47,826087	58,3333333
5	0	2	0	16,6666667

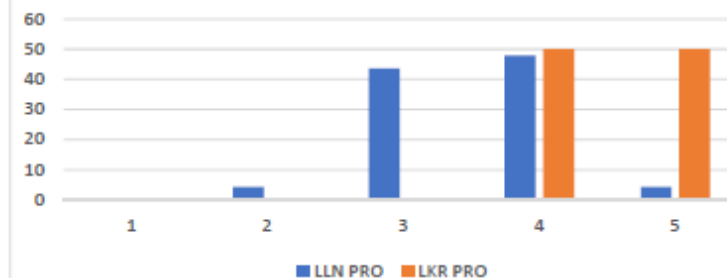
Stelling 29: Leerkrachten begrijpen leerlingen



Stelling 30

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	1	0	4,34782609	0
3	10	0	43,4782609	0
4	11	6	47,826087	50
5	1	6	4,34782609	50

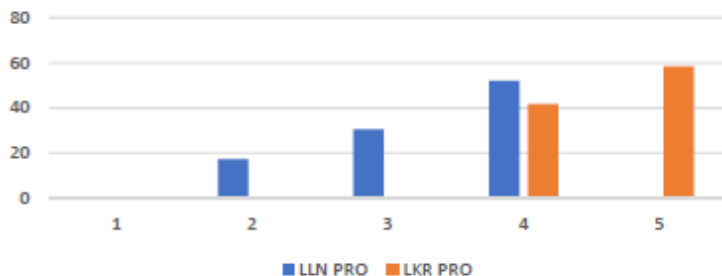
Stelling 30: Leerkrachten hebben leerlingen graag



Stelling 31

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	4	0	17,3913043	0
3	7	0	30,4347826	0
4	12	5	52,173913	41,6666667
5	0	7	0	58,3333333

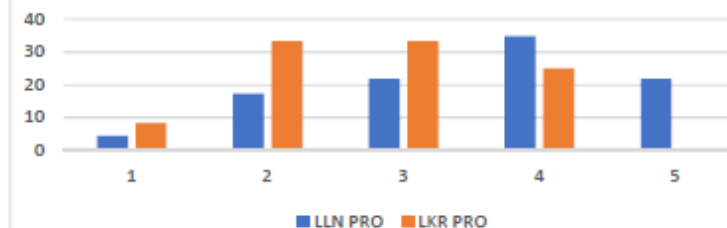
Stelling 31: Het respecteren van gevoelens



Stelling 32

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	1	1	4,34782609	8,33333333
2	4	4	17,3913043	33,3333333
3	5	4	21,7391304	33,3333333
4	8	3	34,7826087	25
5	5	0	21,7391304	0

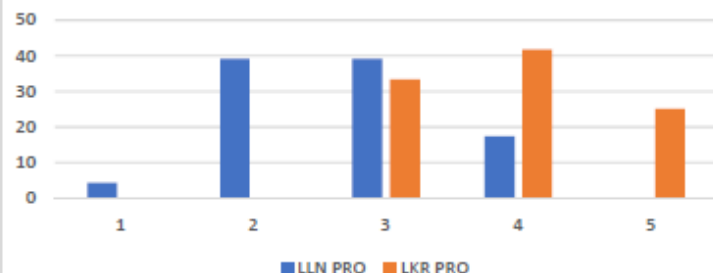
Stelling 32: Leerkrachten begrijpen niet wat leerlingen tegenwoordig doormaken



Stelling 33

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	1	0	4,34782609	0
2	9	0	39,1304348	0
3	9	4	39,1304348	33,3333333
4	4	5	17,3913043	41,6666667
5	0	3	0	25

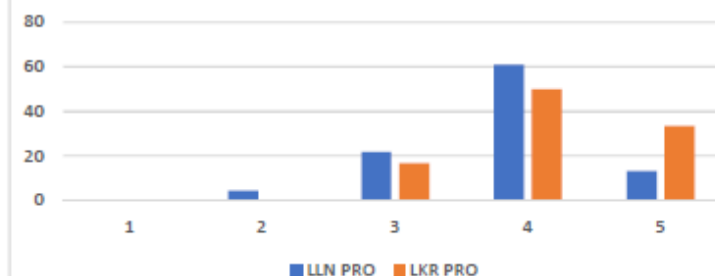
Stelling 33: Leerkrachten zijn trots op de dingen die leerlingen doen



Stelling 34

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	1	0	4,34782609	0
3	5	2	21,7391304	16,6666667
4	14	6	60,8695652	50
5	3	4	13,0434783	33,3333333

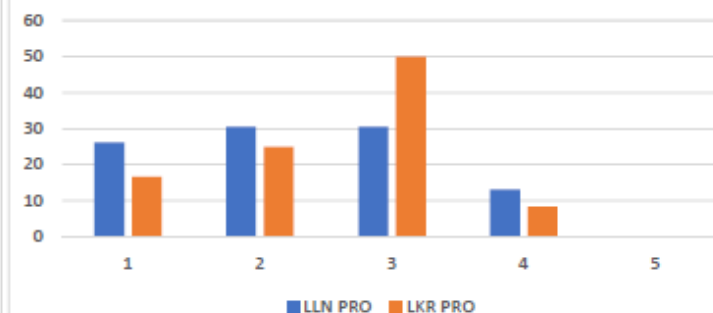
Stelling 34: Leerkrachten aanvaarden leerlingen zoals ze zijn



Vraag A

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	6	2	26,0869565	16,6666667
2	7	3	30,4347826	25
3	7	6	30,4347826	50
4	3	1	13,0434783	8,33333333
5	0	0	0	0

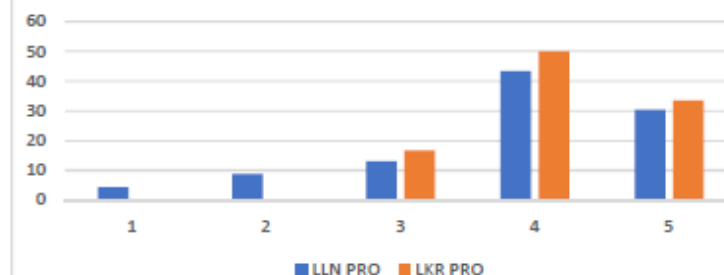
Stelling A: De feedback op de remediërsfiche is motiverend



Vraag B

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	1	0	4,34782609	0
2	2	0	8,69565217	0
3	3	2	13,0434783	16,6666667
4	10	6	43,4782609	50
5	7	4	30,4347826	33,3333333

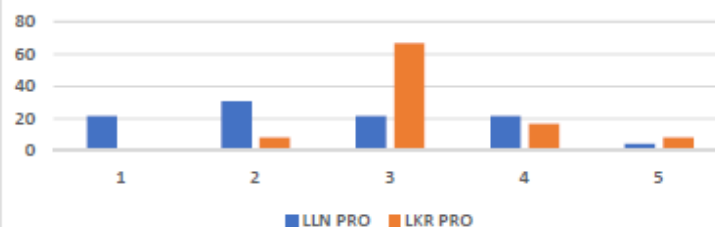
Stelling B: Mondelinge feedback over de leerprestaties motiveert



Vraag C

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	5	0	21,7391304	0
2	7	1	30,4347826	8,33333333
3	5	8	21,7391304	66,6666667
4	5	2	21,7391304	16,6666667
5	1	1	4,34782609	8,33333333

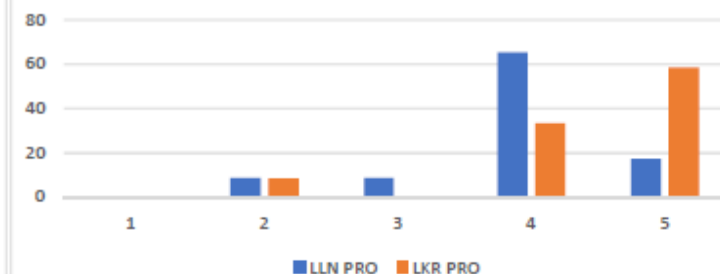
Stelling C: Rapportcommentaren
zetten aan om betere prestaties
neer te zetten



Vraag D

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	2	1	8,69565217	8,33333333
3	2	0	8,69565217	0
4	15	4	65,2173913	33,3333333
5	4	7	17,3913043	58,3333333

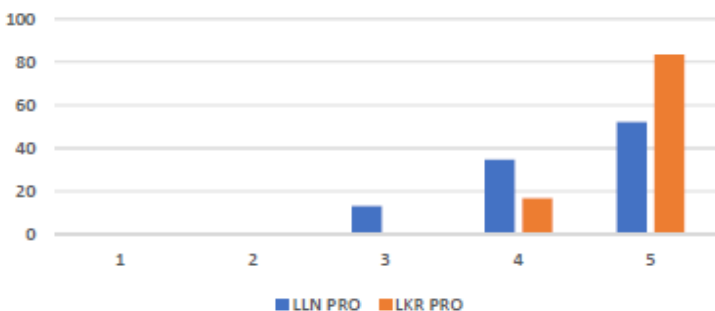
Stelling D: Een gesprek buiten de
les motiveert



Vraag E

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	3	0	13,0434783	0
4	8	2	34,7826087	16,6666667
5	12	10	52,173913	83,3333333

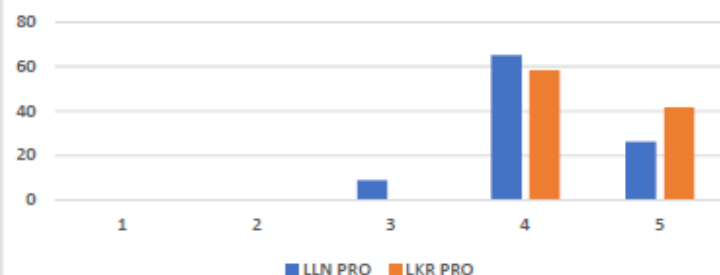
Stelling E: Complimenten van een
leerkracht motiveren



Vraag F

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	2	0	8,69565217	0
4	15	7	65,2173913	58,3333333
5	6	5	26,0869565	41,6666667

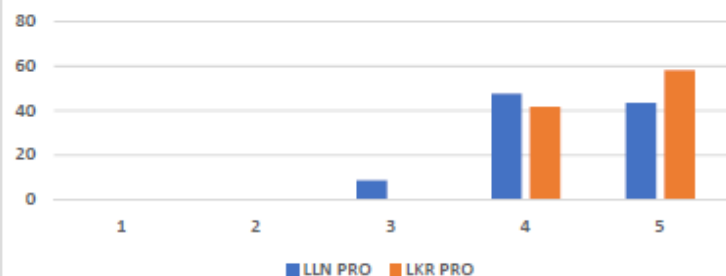
Stelling F: Input geven tijdens een
zelfstandige opdracht motiveert



Vraag G

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	2	0	8,69565217	0
4	11	5	47,826087	41,6666667
5	10	7	43,4782609	58,3333333

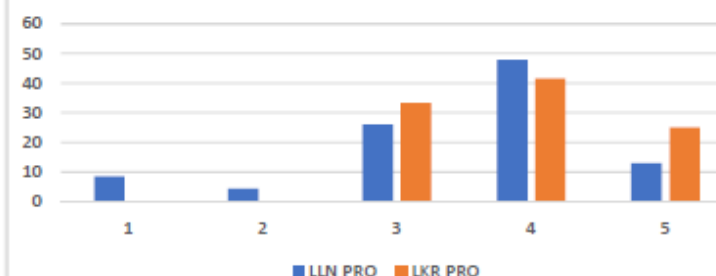
Stelling G: Oprechte feedback motiveert



Vraag H

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	2	0	8,69565217	0
2	1	0	4,34782609	0
3	6	4	26,0869565	33,3333333
4	11	5	47,826087	41,6666667
5	3	3	13,0434783	25

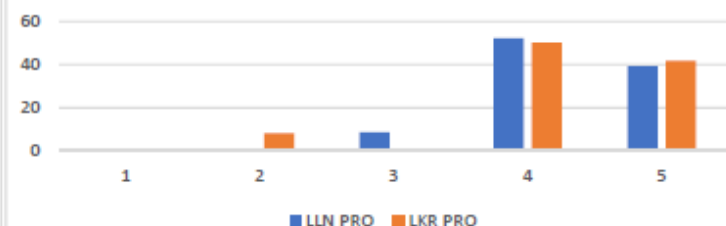
Stelling H: Klasgesprekken motiveert



Vraag I

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	0	0	0	0
2	0	1	0	8,33333333
3	2	0	8,69565217	0
4	12	6	52,173913	50
5	9	5	39,1304348	41,6666667

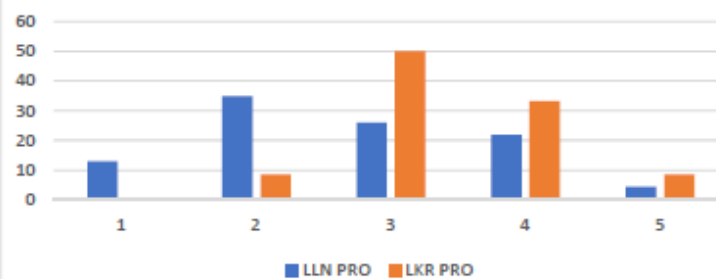
Stelling I: Gedetailleerde feedback helpt om een volgende opdracht beter aan te pakken



Vraag J

	LLN	LKR	LLN PRO	LKR PRO
1	3	0	13,0434783	0
2	8	1	34,7826087	8,33333333
3	6	6	26,0869565	50
4	5	4	21,7391304	33,3333333
5	1	1	4,34782609	8,33333333

Stelling J: Feedback via de foutenanalyse motiveert



Bijlage L

Excel bestand Deelvraag 1: Gemiddelden

	LLN	LKR	verschil
Stelling 1	2,91	3,75	0,84
Stelling 2	2,52	3,92	1,40
Stelling 3	2,13	2,50	0,37
Stelling 4	2,78	3,58	0,80
Stelling 5	2,65	3,25	0,60
Stelling 6	3,52	4,42	0,90
Stelling 7	3,35	3,83	0,48
Stelling 8	2,30	3,25	0,95
Stelling 9	2,87	3,33	0,46
Stelling 10	3,39	4,08	0,69
Stelling 11	2,78	3,75	0,97
Stelling 12	2,91	3,75	0,84
Stelling 13	2,17	1,92	0,25
Stelling 14	2,83	3,08	0,25
Stelling 15	2,48	2,75	0,27
Stelling 16	3,43	4,50	1,07
Stelling 17	3,43	3,83	0,40
Stelling 18	3,22	4,00	0,78
Stelling 19	3,04	3,50	0,46
Stelling 20	3,43	3,58	0,15
Stelling 21	2,91	3,42	0,51

Stelling 22	4,13	3,92	0,21
Stelling 23	3,83	4,42	0,59
Stelling 24	3,57	4,08	0,51
Stelling 25	3,26	4,42	1,16
Stelling 26	3,39	4,42	1,03
Stelling 27	3,87	3,67	0,20
Stelling 28	3,30	3,67	0,37
Stelling 29	3,17	3,92	0,75
Stelling 30	3,52	4,50	0,98
Stelling 31	3,35	4,58	1,23
Stelling 32	2,48	3,25	0,77
Stelling 33	2,70	3,92	1,22
Stelling 34	3,83	4,17	0,34
Stelling A	2,30	2,50	0,20
Stelling B	3,87	4,17	0,30
Stelling C	2,57	3,25	0,68
Stelling d	3,91	4,42	0,51
Stelling E	4,39	4,83	0,44
Stelling F	4,17	4,42	0,25
Stelling G	4,35	4,58	0,23
Stelling H	3,52	3,92	0,40
Stelling I	4,30	4,25	0,05
Stelling J	2,70	3,42	0,72

Bijlage M

Voorbereiding van het praktijkdeel

Over motiverende feedback

PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK VOOR REFLECTIEVE PROFESSIONALS

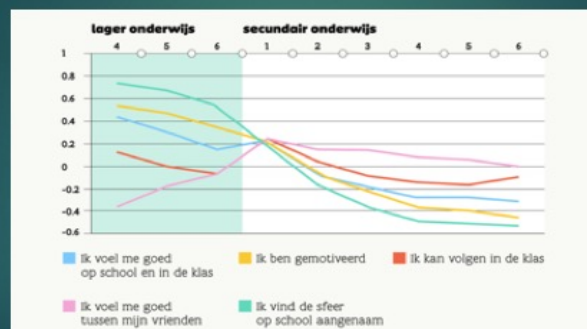
In het kort

- ▶ Wat is het?
- ▶ De aanleiding
- ▶ Kernbegrippen
- ▶ Het plan
- ▶ Resultaten van de bevraging
- ▶ Korte opfrissing van feedback

Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals

- ▶ Geen thesis
- ▶ Onderzoek op onze school in het zesde jaar
- ▶ Een actie-onderzoek: een verbetering van de beroepspraktijk, emancipatie van de leerkracht en een verbeterde positie van de leerlingen (De Lange, e.a., 2016) = veranderingsproces
- ▶ De leerkracht = de coachee en de coach (vrijblijvend)
De leerling = coachee

Een onderzoek van de Vlaamse inspectie



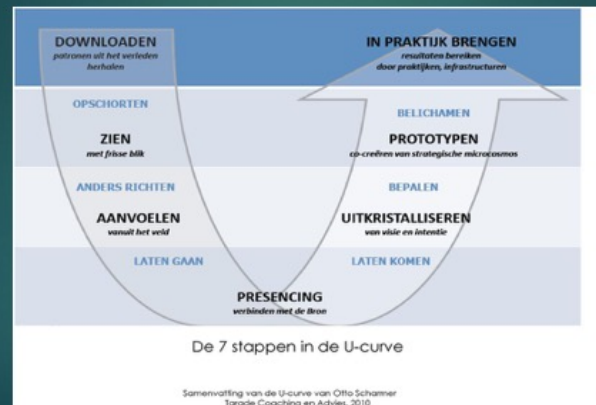
Aanleiding

- ▶ Over de motivatie van de zesdes
- ▶ De verschijnselen bij leerlingen
- ▶ De verschijnselen bij leerkrachten
- ▶ De kracht van feedback? Vs motivatie

Feedback

- ▶ Soorten feedback:
 - ▶ feed up (waar werkt de leerling naartoe?)
 - ▶ Feedback (hoe doet de leerling het nu?)
 - ▶ Feedforward (wat zijn de volgende stappen?)
- ▶ Verschillende situaties: bij het rapport, na een toets, in de klas, na de les, op de speelplaats, over gedrag, over punten, tijdens een opdracht, bij een uitstap, persoonlijk, klassikaal
- ▶ Taak, zelfregulering, proces, persoon

Theorie U

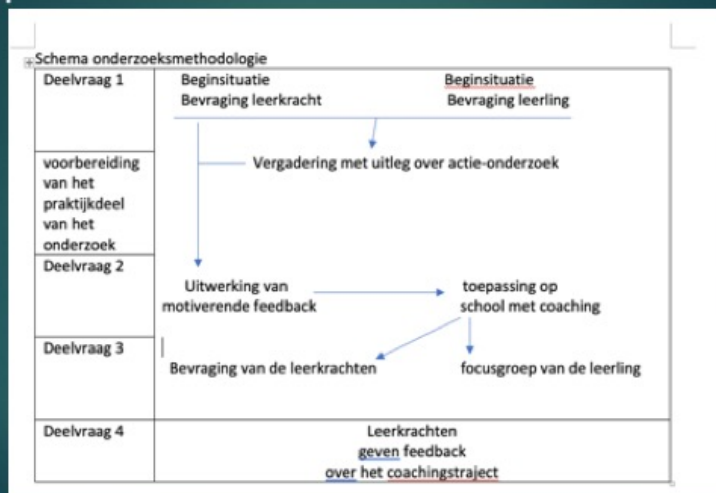


Oplossingsgericht werken

"Praten over problemen creëert problemen - praten over oplossingen creëert oplossingen." De Shazer

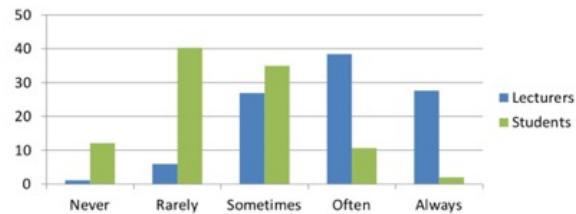
- If it's not broken, don't fix it.
- If it does not work, stop and do something different.
- If it works, do more of it.
- Als iets blijkt te werken, leer het aan iemand anders (Cauffman, L., & van Dijk, D.J., 2011)

Het plan

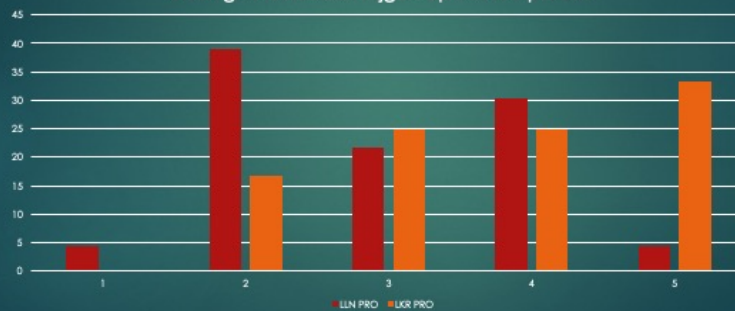


Internationaal onderzoek

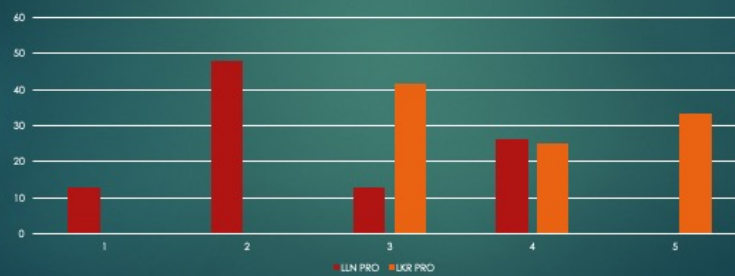
"Students were given detailed feedback that helped them improve their next assignments"



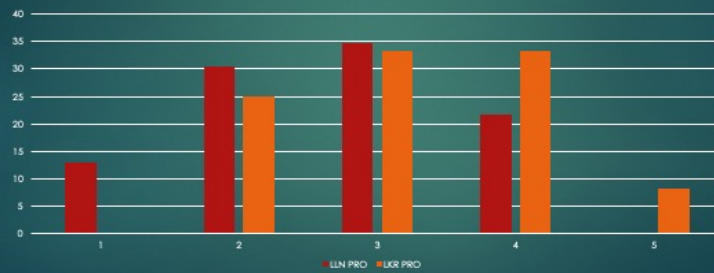
Stelling 1: feedback krijgen op het leerproces



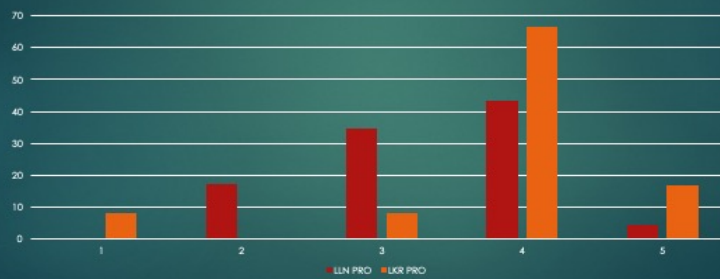
Stelling 2: uitzoeken waarom bepaalde fouten gemaakt worden



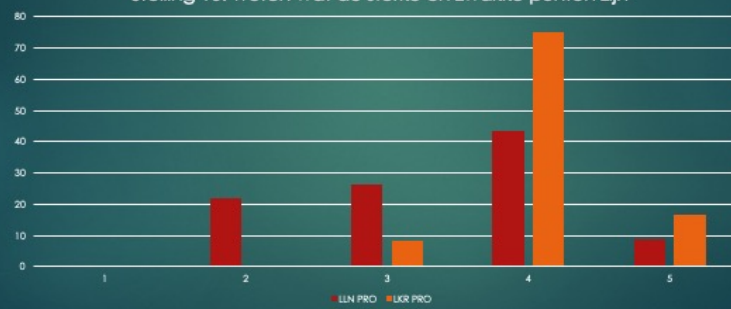
Stelling 5: informatie over de vorderingen



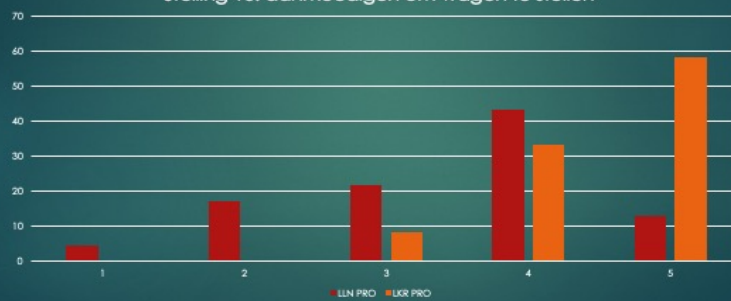
Stelling 7: bij onjuiste antwoorden, verder op ingaan



Stelling 10: weten wat de sterke en zwakke punten zijn



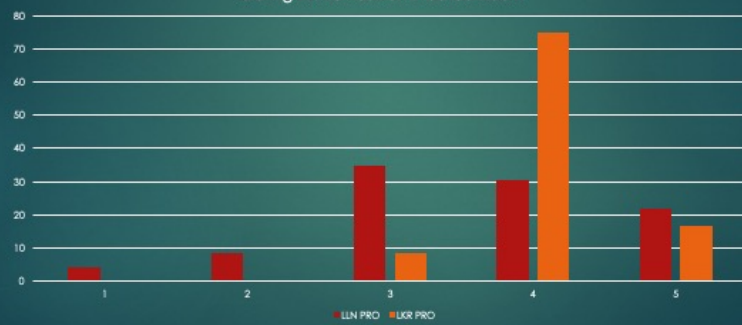
Stelling 16: aanmoedigen om vragen te stellen



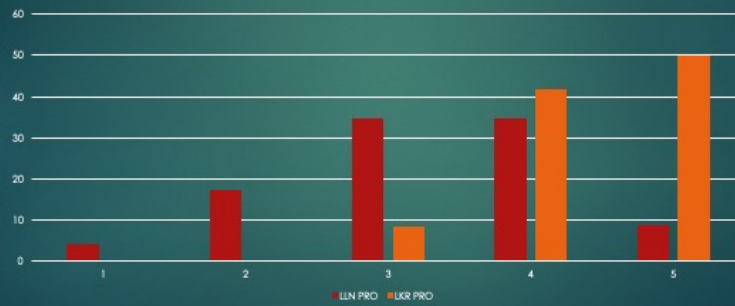
Stelling 18: Oor voor hoe de dingen aangepakt worden



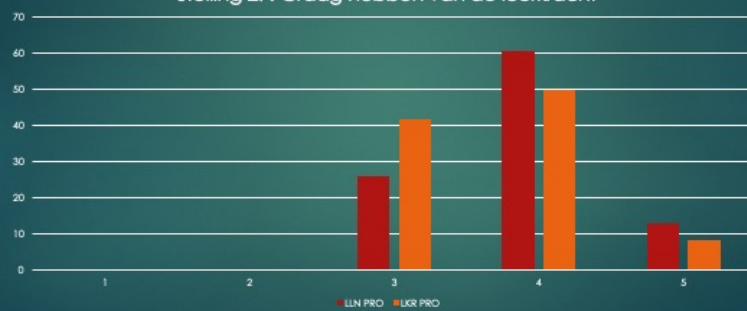
Stelling 24: Vertrouwen in de leerkracht



Stelling 25: Aandacht hebben voor de leerling



Stelling 27: Graag hebben van de leerkracht



Goed geformuleerde feedback is
nog geen goede feedback.

MISVATTING 1
HOE MEER FEEDBACK HOE BETER

MISVATTING 2
LEERLINGEN BEGRIJPEN DOEL EN
CRITERIA

MISVATTING 3
DE LERAAR GEEFT FEEDBACK
DE LERAAR GEEFT FEEDBACK

MISVATTING 4 FEEDBACK STOPT NA HET GEVEN ERVAN

Schermafbeelding

De tweede samenkomst

- Meebedenken van gemotiveerde feedback

Maandag	Dinsdag	donderdag

- Van 16u15 tot 18u00

Bijlage N

Groepsinterview

theorie U: waarnemen, voelen en handelen

Opvoeden

- 1. Voelen (evenwicht zoeken in emoties, neutraal, positief, negatief, hangt af van het moment)**
- 2. waarnemen (gebaseerd op ervaringen, past zich aan, toekomst, competentie)**
- 3. handelen (zichtbaar gedeelte, steunen, sturen, stimuleren)**

1. Voelen (open hart) (Theorie U: downloaden, seeing, sensing)

- Bij welke feedback voel je je goed? (groen)
- Welke feedback werkt er voor jou niet? Bij welke feedback voel je je niet goed?(roos)
- WAAROM? Mondeling
- Op grond van welke waarnemingen kom je tot dit oordeel?

Methodiek:

2 grote bladeren aan bord waarop telkens een vraag staat
Leerkrachten krijgen stapeltje post-its waar ze zaken op noteren.
Wanneer ze klaar zijn hangen ze deze op het juiste blad.

Verdeel in autonomieondersteunend; competentie en verbondenheid.

Op de persoon is de minst effectieve.

Bevindingen van de bevraging kunnen overlopen worden.

Joachim & Flore overlopen alle post it's.

2. Waarnemen (open mind)(Theorie U: seeing, sensing, presencing)

Aan de hand van onderstaande 3 vragen bespreken we de verschillende thema's die reeds aan bod kwamen in de bevraging (beginsituatie).

- Welke feedback zie je als een sterkte? (Blauw) Geef uitleg
- In welke feedback zie je mogelijkheden (Geel) Geef uitleg
- Welke feedback vind je niet motiverend? (Roos) Geef uitleg

Op grond van welke waarnemingen kom je tot dit oordeel
bespreken van taak, proces, zelfregulerend (persoon)

Thema's bevraging (geven van staafdiagrammen)

1. Rapportcommentaren
2. Toetsen van feedback voorzien
3. Klasgesprekken
4. Feedforward bij taken
5. Complimenten geven
6. Een gesprek buiten de les
7. Mondelinge feedback tijdens de les (ev gedrag, oefeningen, begrijpen van vragen, ...)
8. De remediëringfiche
9. Foutenanalyse na een examen

Losse ideeën

- A. Verbeterde toetsen meegeven
- B. Juiste examenantwoorden geven
- C. leerlingen verbeteren leerlingen
- D. heldere doelen stellen
- E. geef uitgewerkte voorbeelden bv bij schrijven
- F. laat leerlingen zelf bepalen wat een sterk werk is
- G. tips ... om te doen mislukken
- H. laat leerlingen zelf evaluatievragen schrijven
- I. leerlingen beoordelen hun eigen werk
- J. geef een proefexamen, laat leerlingen per 4 samenwerken
- K. if it isn't perfect, it isn't finished
- L. Laat werken terug indienen, als ze niet goed zijn
- M. het belang van goede feedback uitleggen
- N. leerlingen zelf laten zoeken naar het juiste antwoord
-

Methodiek:

Leerkrachten krijgen 3 verschillende kleuren post it's. (Blauw – groen – geel)

Ze bespreken de thema's die ze willen bespreken adhv de 3 vragen.

Vb. verbeterde toetsen: Ik geef feedback over het begrijpen van de vragen dit noteert de leerkracht op een blauwe post it en plakt die bij het thema 'verbeterde toetsen meegeven'

3. Handelen (open wil) (Theorie U: uitkristalliseren, prototyperen, uitvoeren)

Gesprek over volgende vraag : Waar wil je mee aan de slag in jouw klas? Hoe doe je dit? Heb je hiervoor bepaalde zaken ontwikkeld of uitgewerkt? Zie je mogelijkheden in de aangeboden manieren van feedback?

Joachim voert het gesprek, Flore noteert

1. Voelen

Bij welke feedback voelde je je niet goed?

- Remediëringfiche
- Feedback op rapport
- Algemene commentaar bij toetsen
- Een toets bespreken (vooral eigen meningsvragen)
- Volgkaart
- Klassikale feedback na een taak
- Feedback op een toets op vaardigheden = moeilijk
- Toetsen commentaar, feedback op het rapport, algemene commentaar komt niet steeds toe. Volgkaart werkt niet voor derde graad

Bij welke feedback voel je je goed?

Autonomie

- Soms bij rapportcommentaar
- Wanneer ik mondelinge feedback geef
- Schrijfoefening
- Mondelinge feedback tijdens de les bij fouten/ manier van werken
- De individuele en geschreven feedback op taken en toetsen
- Mondelinge feedback bij uitdelen van toetsen

Competentie

- Rapportcommentaar (leerlingen appreciëren een persoonlijke en meer uitgebreide commentaar)
- Tijdens de les directe feedback geven op een vraag of opmerking
- Bij schrijfoefeningen, toetsen en klasgesprekken
- Feedback op oudercontacten
- Mondelinge feedback bij taken en toetsen
- Uitgebreide commentaar
- Klasgesprek
- Individuele persoonlijke mondelinge feedback (competentiegericht)

2. Denken

- Remediëringfiche werkt zoals het nu is
- Een openleercentrum zou mooi zijn. Leerlingen kunnen naar daar komen Een mapje voorzien in smartschool
Mondelinge feedback met leerling in een leerlingencontact, zo kan je een gesprek hebben en de toetsenmap overlopen tijdens studie-uur. Leerlingen moeten dan een afspraak maken buiten de les maar binnen de uren
- Rapportcommentaar
Uitgebreid en geïndividualiseerd
Het is nodig maar tijdrovend
Voor bepaalde vakken verplichten, voor andere vakken niet
Ook voor leerlingen die het goed doen
Soms kan je het mondeling genuanceerd zeggen
- Gesprek buiten de les
Werkt heel goed
Leerlingencontact voor de kerstvakantie
Voor de dagelijkse werken maar wel nadenken hoe je dit kan organiseren want het is wel heel druk
- Complimenten
Belangrijk om te doen ook als het moeilijk loopt
Grote factor om te motiveren
- Klasgesprekken
Zeer belangrijk, wordt gewaardeerd door leerlingen
Klasgesprek over leerproces
Het is iets spontaan, niet systematisch inplannen
Makkelijker om in kleine groep te doen
Leerlingen moeten aanzet geven
- Foutenanalyse
Kort na test of examen
Niet een maand daarna
Moet afgeschaft worden

Overlopen van een examen is nodig

Ook naar de fouten kijken

- Toetsen van feedback voorzien

Persoonlijke feedback werkt wel

Als het meer studeren is = moeilijker

Komt het meestal niet neer op 'Meer studeren'

Leerlingen zelf feedback laten noteren

- Feedforward

Goede voorbereidingen meegeven Geeft houvast

Weerkt maar afhankelijk van de opdracht bv OC

Proefexamen sjabloon vragen

- Lossen ideeën

Spreekuur. Eén uur per week vrijgeroosterd worden

Leerlingencontact met leerlingen toetsenmap overlopen

3 Doen



 het deel handelen gaven de respondenten (n=13) de volgende acties om **extra** toe te passen op de werkvloer, in het **groen** staan de acties dat ze al deden op de werkvloer, in het **geel** staan aanpassingen.



afbeelding**Slot.**

Eindreflectie:

- Hoe vonden jullie deze avond? Hebben we dit goed aangepakt?
- Hoe kunnen we het in de toekomst verbeteren?
- Hebben jullie hier iets aan gehad?
- Vonden jullie deze avond interessant?
- Eerlijkheid & openheid zijn onze stokpaardjes. We willen graag van jullie leren zodat we deze avond zo zinvol kunnen invullen voor jullie.

Bijlage O

Uitgeschreven samenvattende interviews

Oplossingsgericht coachen

Respondent 1

Verbeterde toetsen werkt goed- Ik zou leerlingen leerlingen willen laten verbeteren op een taak – Heldere doelen stellen heeft effect: ze stellen minder vragen over wat ze moeten kennen- moest iedereen stappen vooruit zetten dat zou geweldig zijn- een portfolio is een meerwaarde- feedback geven is hun zelfvertrouwen proberen opkrikken

Respondent 2

Ik voel me beter bij feedback geven maar of de leerlingen zich beter voelen...dat weet ik niet. De leerlingen staan er niet bij stil -Een mooi doel is dat ze zichzelf beter kunnen inschatten- bij onderzoekscompetenties hebben ze wel geluisterd naar feedbackinstrumenten- mondelinge feedback werkt- je verbetert best direct, en je geeft best direct feedback, anders zijn ze niet betrokken

Respondent 3

Ik ga laten zien wat een goed werk is- schrijf oefeningen worden in de verschillende versies afgegeven.- Ik beoordeel met kleuren (fouten tegen werkwoorden in het roze, tegen zinsbouw in het geel, tegen de rest in het rood) Zo wordt het visueler- Ik geef ook nog een blad met de soorten fouten op (lidwoorden, werkwoorden, inhoudelijke fouten, voorzetsel), de leerlingen moeten zelf onderzoeken. Een soort foutenanalyse. Ze bewust laten worden. Dit wordt wel op punten gezet anders vegen ze hun voeten eraan- Persoonlijke en mondelinge feedback werkt het best. Af en toe mini-gesprekjes

Respondent 4

Ik denk bij feedback vooral aan toetsen meegeven: ik wil feedforward geven in verband met taken- ik zie niet altijd feedback als feedback. Zo reageer ik dikwijls omdat ik in kleine groepen lesgeef- Ik besteed veel tijd aan de verbetering van toetsen- feedback hoort gewoon bij leergesprekken zodat leerlingen kunnen verbeteren- feedback komt niet voor bij doceren- feedback = vragen en antwoorden. Dat is de belangrijkste vorm.- Buiten de les kan je persoonlijker gaan over henzelf- zelfstandig werken is een mooie voorbereiding op later- feedback is aansturen van leerlingen- ik schrijf uitgebreide rapportcommentaren

Respondent 5

Feedback is veel werk en is tijdrovend (dit is de grootste uitdaging wat feedback betreft)- ik heb een blad (foutenanalyse) gemaakt met grammaticale fouten, woordenschat. Om de drie toetsen moeten ze de foutenanalyse overlopen.- ik heb al verschillende dingen geprobeerd maar zoals zelf punten geven lukt niet. De leerlingen hebben die vaardigheden niet- individuele gesprekken (face to face) werkt het beste- besprek momenten zou goed zijn- Bij de gesprekken voel ik mij het beste

Respondent 6

De rapportcommentaren mogen uitgebreider- leerlingen beoordelen eigen werk. Welk punt geef je jezelf, wat gaat goed. Ik ga dit vergelijken met werken waar ik zelf punten op geef. -Bij veel gemaakte fouten ga ik feedforward geven- Leerlingen ervaren feedback niet altijd als feedback- feedback aan de tweede graad gaat beter- aan de derde graad wordt er te weinig aandacht gegeven aan wat ze goed doen- leerlingen moeten niet alleen feedback krijgen maar ze moeten er ook om kunnen vragen

Respondent 7

Heldere doelen stellen in het begin van de les, uitleggen waarom ze iets moeten kunnen. Het is ook een idee om dat in de cursus te zetten- Ook vragen stellen op een toets ...waarom is dat nu belangrijk- bij feedback van taken en toetsen, teruggeven van toetsen en moeilijke vragen bespreken, verbeteren bij elkaar werkt niet, en er punten opzetten vind ik stom- ik geef ook complimenten- feedback verandert naargelang het vak- bij het vak lichamelijke opvoeding kan er wel feedback aan elkaar gegeven worden, de leerkracht ondersteunt, de leerlingen krijgen een blad met technische uitleg- theoretische lessen zijn moeilijker om feedback te geven- de goede leerlingen helpen de mindere leerlingen. De leerkracht geeft uitleg, diegenen die het begrijpen, zeggen het door aan de anderen. Het is dus zeer belangrijk dat de uitleg goed gegeven wordt. Structuur is heel belangrijk

Respondent 8

Bij beoordelen is het goed om op voorhand mee te geven op wat ze gequoteerd worden. Heldere doelen stellen. Feedback geeft een betere werking in de les. De leerlingen weten beter met wat ze bezig zijn.- Het is ook leerrijk als je zelf als leerkracht feedback krijgt- het is moeilijk om leerlingen zelfstandig aan het werk te zetten. Ze hebben nog niet de ernst.- Een andere vorm is aan de hand van criteria en filmpjes mogen ze elkaar verbeteren. dit is omgaan met vrijheid. Er zijn leerlingen die dat goed doen, anderen niet- Eén van de leerdoelen is zelfstandig feedback geven. Leerlingen zijn zodoende meer betrokken. Dit werkt langs twee kanten: de leerling zal moeten omgaan met die vrijheid en de leerkracht moet duidelijk aangeven wat hij wilt (feedback helpt hierbij)- Omdat leerlingen het moeilijk hebben met vrijheid moet het stapsgewijs geïmplementeerd worden, met kleine aanpassingen. Het moet ingebakken worden in de schoolcultuur

Respondent 9

Ik ben voorlopig niet tevreden over feedback geven.- Rapportcommentaren zijn dikwijls oppervlakkig, commentaar van de klastitularis lukt wel goed- ik kan nog veel groeien- mondelinge feedback doe ik wel maar is tijdrovend- verbeteren vind ik het minst leuk- een idee: leerlingen kunnen samenzitten en afvragen wat is er fout gegaan, ik moet dan structuur geven- feedback geeft inzicht-feedback is niet altijd zelf meer werken- Een idee: twee antwoorden geven die niet goed zijn, eentje dat wel goed is, bespreek dat in groep- Klassikaal mondelinge feedback geven draait meestal uit om punten bedelen, persoonlijke feedback geven werkt wel- Ik zie in dat feedback belangrijk is maar de leerlingen moeten er wel iets aan hebben, wel tijdrovend- Ook over gedrag kan je feedback geven- ik zou graag al willen uitbreiden met feedback naar 4^e en 5^e jaar

Respondent 10

Leerdoelen worden niet altijd uitgelegd, misschien moet ik daar meer aandacht aan geven- ik experimenteer met vakattitude, ik vraag of ze de tekst hebben gelezen met aandacht (punten aan verbinden) en eventueel blaadjes wisselen met andere leerlingen. -ik heb meer tijd, dan gaat het beter om feedback te geven- een conclusie: ik geef één en al feedback: peilen naar of je het snapt, vind je dit goed, de leerling naar de leerkracht, de leerkracht naar de leerling- ze hebben niet altijd door dat dit feedback is- ik zorg vooral dat er een lage drempel is in de les, leerlingen stellen gemakkelijker vragen bijvoorbeeld rond competentie- ik bereid leerlingen ook voor om naar de universiteit te gaan: wat heb ik gezegd, probeer zelf eens te verwoorden, de leerlingen niet aan het handje houden- feedback is geweldig maar er moet wel vertrouwen zijn- autonomie is een werkpunt voor mij- ik heb wel snel de neiging om het moederke te spelen- mijn vak leent zich wel goed voor feedback

Respondent 11

Ik ga vooral aandacht besteden aan rapportcommentaren, betere commentaar in plaats van 'prima, goed gewerkt'- leerlingen kunnen zichzelf evalueren, verslagen uitdelen in de klas: wat gaat goed/niet goed, wat ontbreekt er- toets verbeteren, veel uitleg geven maar tijdrovend- leerlingen vragen te enig om feedback- bij éénuursvakken kan je dikwijls enkel lesgeven en is er geen tijd om feedback te geven

Respondent 12

Leerlingen schrijven een opiniestuk, bedoeling is om in groepjes om elkaars eerste versie te bekijken aan de hand van een structuurblaadje (argumentatie, spelling, zinsbouw), de opmerkingen moeten verwerkt worden. Dit loopt goed maar niet iedereen leert er uit. Bedoeling is om hen meer zelfstandig te laten werken, dat ze tools gebruiken- Bij debatteren moeten ze elkaar beoordelen, de ene doet het al beter dan de andere, ze hebben schrik voor elkaar of ze durven geen feedback geven

Respondent 13

Rapportcommentaren moeten beter. Pws-systeem kan gebruikt worden. Bij een essay wordt er een uitgebreide persoonlijke feedback gegeven. Ik moet dan wel kritischer zijn, de verbetering moet beter onderbouwd worden door mezelf.

Bijlage P

CBAM-bevraging

1. Ik weet eigenlijk nog zeer weinig over deze vernieuwing
2. Ik zou willen weten hoe mijn wijze van lesgeven en lesvoorbereiding zal moeten veranderen om tegemoet te komen aan deze vernieuwing
3. Ik ben bezorgd over de invloed van de vernieuwing op onze kinderen
4. Ik ben zo in beslag genomen door andere zaken dat ik weinig aandacht aan deze vernieuwing kan besteden
5. Ik zou n.a.v. deze vernieuwing de samenwerking tussen de leerkrachten willen bevorderen
6. Ik zou de vernieuwing willen veranderen aan de hand van ervaringen in de groep
7. Ik ben niet geïnteresseerd in de voorgestelde vernieuwing/
8. Ik zou meer informatie willen hebben over de hoeveelheid tijd en inspanning deze vernieuwing van mij vereist
9. Ik zou willen weten in welk opzicht deze vernieuwing beter is voor de kinderen dan hetgeen we nu doen
10. Ik maak mij zorgen over de tijd die ik moet besteden aan het oplossen van praktische problemen i.v.m. deze vernieuwing
11. Ik zou met anderen willen samenwerken om de invloed van de vernieuwing zo groot mogelijk te maken
12. Ik zou de concrete uitwerking van de vernieuwing willen herzien
13. Ik heb op dit moment geen interesse om iets te leren over deze vernieuwing
14. Ik zou willen weten welke hulpmiddelen er beschikbaar zijn als we besluiten tot deze vernieuwing
15. Ik heb vragen over de waarde van de vernieuwing wanneer ik denk aan het effect ervan bij de leerlingen
16. Ik denk dat diegenen die de vernieuwing voorstellen teveel van mij verwachten
17. Ik zou collega's willen inlichten over de vorderingen bij de vernieuwing
18. Er is een aantal aspecten aan de vernieuwing waarvoor ik nu duidelijk alternatieven zie

1.2 Scoringsformulier (per teamlid)

Instructie voor scoring

Loop de lijst met uitspraken door en noteer de scores inde volgende categorieën en tel de scores samen op.

1. Bewustwording (uitspraken)	1, 7 en 13	... + ... + ... = ...
2. Informatiebehoefte	2, 8 en 14	... + ... + ... = ...
3. Consequenties voor de leerlingen	3, 9 en 15	... + ... + ... = ...
4. Beheersing van de taak	4, 10 en 16	... + ... + ... = ...
5. Behoefte aan samenwerking	5, 11 en 17	... + ... + ... = ...
6. Behoefte aan herziening	6, 12 en 18	... + ... + ... = ...

Vul de totaalscores in onderstaande grafiek in

Bewust- wording	Informatie- behoefte	Consequenties voor de leerlingen	Beheersing taak	Behoefte aan samenwerking in team	Behoefte aan herziening
1, 7, 13	2, 8, 14	3, 9, 15	4, 10, 16	5, 11, 17	6, 12, 18

1.3 Teamoverzicht

Verzamel de scores van elk teamlid per categorie.
Deel de totaalscore door het aantal teamleden.

1. Bewustwording	... + ... + ... _____ = ... : ... =
2. Informatiebehoefte	... + ... + ... _____ = ... : ... =
3. Consequenties voor de leerlingen	... + ... + ... _____ = ... : ... =
4. Beheersing van de taak	... + ... + ... _____ = ... : ... =
5. Behoefte aan samenwerking	... + ... + ... _____ = ... : ... =
6. Behoefte aan herziening	... + ... + ... _____ = ... : ... =

Breng dit resultaat over naar de onderstaande grafiek

Bewust- wording	Informatie- behoefte	Consequenties voor de leerlingen	Beheersing taak	Behoefte aan samenwerking in team	Behoefte aan herziening
--------------------	-------------------------	--	--------------------	---	----------------------------

Antwoorden in CBAM-BEVragING

	resp 1	resp. 2	resp 3	resp 4	resp 5	resp 6	resp 7	resp 8	resp 9	resp 10
Ik weet eigenlijk nog zeer weinig over deze vernieuwing.	1	0	1	2	2	2	1	0	2	1
Ik zou willen weten hoe mijn wijze van lesgeven en lesvoorbereiding zal moeten veranderen om tegemoet te komen aan deze vernieuwing	1	0	1	2	2	2	0	1	0	1
Ik ben bezorgd over de invloed van de vernieuwing op onze leerlingen	0	0	0	3	2	0	0	1	0	1
Ik ben zo in beslag genomen door andere zaken dat ik weinig aandacht aan deze vernieuwing kan besteden	1	2	3	2	1	2	2	1	3	1
Ik zou n.a.v. deze vernieuwing de samenwerking tussen de leerkrachten willen bevorderen	2	2	1	3	2	2	0	2	1	3
Ik zou de vernieuwing willen veranderen aan de hand van ervaringen in de groep	2	2	1	2	2	2	1	0	1	3
Ik ben niet geïnteresseerd in de voorgestelde vernieuwing	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
Ik zou meer informatie willen hebben over de hoeveelheid tijd en inspanning deze vernieuwing van mij vereist	1	0	0	2	2	2	0	1	1	0
Ik zou willen weten in welk opzicht deze vernieuwing beter is voor de leerlingen dan hetgeen we nu doen	2	3	0	3	3	0	1	1	3	2
Ik maak mij zorgen over de tijd die ik moet besteden aan het oplossen van praktische problemen ivm deze vernieuwing	2	2	1	2	2	3	2	1	1	0
Ik zou met anderen willen samenwerken om de invloed van de vernieuwing zo groot mogelijk te maken	2	2	2	3	1	2	2	2	2	3
Ik zou de concrete uitwerking van de vernieuwing willen herzien	2	0	0	2	2	1	0	0	1	0
Ik heb op dit moment geen interesse om iets te leren over deze vernieuwing	1	0	0	0	1	1	0	0	2	0
Ik zou willen weten welke hulpmiddelen beschikbaar zijn als we besluiten tot deze vernieuwing	2	3	2	3	2	2	3	2	1	3
Ik heb vragen over de waarde van de vernieuwing wanneer ik denk aan het effect ervan bij de leerlingen	2	2	0	1	3	0	2	0	1	3
Ik denk dat diegene die de vernieuwing voorstelt teveel van mij verwacht	1	0	0	1	2	1	1	0	2	0
Ik zou collega's willen inlichten over de vorderingen bij de vernieuwing	0	2	0	3	1	0	3	2	1	2
Er zijn een aantal aspecten aan de vernieuwing waarvoor ik nu duidelijk alternatieven zie	0	3	2	1	1	1	2	2	1	1

Bijlage Q

Vragen focusgroep

Introductie

Welkom heten

Introductie van het onderwerp

Regels van een focusgroep:

Niet door elkaar praten, het is een onderzoek, toestemming vragen over opnames, informatie strikt vertrouwelijk, interesse in positief en negatief commentaar, deelnemers moeten het niet eens zijn, geen algemene uitspraken

Duur samenkomst

Openingsvraag

Heb je gemerkt dat er extra belangstelling was rond feedback (afgelopen 5 weken)?

Hoe heb je dat gemerkt? Kan je voorbeelden geven?

Introductievragen

Welke ervaringen heb je gehad rond feedback?

Bij bepaalde leerkrachten verschil gezien?

Hoe zou het komen dat bepaalde leerkrachten het toepassen en andere niet?

Transitievragen

Op welke manier helpt feedback jou?

In welke mate is feedback belangrijk voor je?

In welke mate geeft goede feedback motivatie?

Hoe zou je de interventies rond feedback beoordelen?

Kernvraag

Hoe beoordeel je de vernieuwde feedback wat motivatie betreft?

Transitievragen

Welke vernieuwing rond feedback vond je een verbetering? Kan je voorbeelden geven? Hoe komt dat je dat zegt?

Welke suggesties zou je nog willen geven aan de school of de leerkracht ivm feedback?

Hoe kunnen leerkrachten beter aandacht geven aan feedback zodat het voor jou motiverend werkt?

Afrondende vragen

Stel dat je één minuut hebt om over dit onderwerp met de directeur te praten. Wat zou je dan zeggen wat feedback betreft?

Samenvatting

Iets gemist tijdens deze discussie

Bijlage R

Focusgroep uitgeschreven: samenvatting 26/03

Is de feedback de laatste weken veranderd?

Er is peerreview geweest, mekaar kritisch bekijken

ook bij boekbesprekingen zijn er veranderingen geweest (peerreview)

Bij de ene leerkracht meer dan bij de andere leerkracht

Soort foutenanalyse bij de les Frans

Engels en nederlands ook, wat zijn de sterktes en zwaktes

Bij LO werd de leerkracht geëvalueerd

Fysica: elkaar evalueren, kritisch zijn naar elkaar

Paar leerkrachten waar we het niet gemerkt hebben.

Vak chemie houdt zich nooit bezig met feedback, wiskunde wel

Geschiedenis niet

Positieve vernieuwing

Als leerkracht meer to the point kan komen ivm feedback dan wordt dit wel op prijs gesteld, meer dan dat niet gebeurt.

Goede feedback helpt echt wel

Je kan als leerling niet altijd de oorzaak van een bepaald punt weergeven, leerkrachten kunnen dat wel. Leerkracht heeft meer ervaring. Zo ben je sneller op de goede baan.

Portfolio helpt echt heel hard bij wiskunde maar hij doet het niet in alle klassen. De vraag is dan ook om dat in alle klassen te doen.

De feedback is ook afhankelijk bij welk vak (probleemvakken), portfolio helpt veel bij wiskunde maar niet bij Frans.

Het hangt ook af bij welke leerling, bepaalde leerling heeft foutenanalyse nodig, een andere leerling een goed gesprek

feedback moet er kunnen zijn als je het nodig hebt, maw afhankelijk van persoon en vakattitude.

Hoe doe je dat? Leerlingen moeten zelf leerkrachten aanspreken. Leerlingen mogen niet van alle leerkrachten verwachten dat iedereen feedback krijgt.

Er moet meer tussentijdse feedback, kleine tips kunnen helpen.

Suggesties voor leerkrachten

praktisch : een leerkracht moet een eigen systeem hebben

exacte vakken moet dit makkelijk zijn.

Sommige vinden feedback na examens nodig

Belangrijke vraag: hoeveel denk je dat je gaat hebben.

Als je het nodig heb, moet je het krijgen.

Feedback en motivatie

Goede feedback is altijd motiverend

bv rapportcommentaren zijn zeer belangrijk voor de motivatie

wanneer het slecht gaat maar ook wanneer het goed gaat.

Specifiek en concreet...geeft goesting om het beter te doen.

Is er groei ... dat zie je niet altijd als leerlingen

Het moet persoonlijk commentaar zijn. 'ik ben goed in Engels maar het motiveert me niet omdat het beperkte feedback is schriftelijk en mondeling.

Er is meer nood aan motiverende feedback in het vijfde en zesde omdat je jezelf beter begint te kennen

er moet ook groei mogelijk zijn, leerkrachten moet stimuleren dat er nog groei mogelijk is, anders laat je het los

Examensfeedback moet ook als het goed is, je wordt dikwijls overgeslagen net omdat je het goed hebt gedaan.

Doe beter je best is niet heel motiverend.

Wij gaan met een rapport naar huis, het is niet altijd duidelijk wat de leerkracht bedoelt, of het klinkt negatiever dan dat het is. Commentaar is ook belangrijk voor ouders.

Inzet vermelden is belangrijk. Soms wordt er meer aandacht gegeven als het slechter gaat dan wanneer het goed gaat.

Ook op gedrag moet er feedback zijn.

Goed gewerkt is de standaardzin. Een bepaalde leerkracht heeft veel moeite gedaan om goede feedback te schrijven, het was het gespreksonderwerp bij de zesdejaars. Je werd er echt blij van. Naar de andere commentaar kijk je niet meer.

Iedereen moet lange klassenraadcommentaar krijgen. Dikwijls op automatische piloot.

Leerlingen willen niet als cijfer behandeld worden.

Feedback over leerkrachten geven werkt ook echt motiverend omdat ze dan weten dat leerkrachten ook willen aanpassen en verbeteren. Is ook motiverend als je je mening mag zeggen over de leerkracht.

Een leerling maakt zijn oefeningen niet altijd maar door feedback voelde ik me schuldig, dus ben ik harder gaan werken.

Leerlingen willen ook over persoon iets horen maar ook over taak en proces.

Soms valt er niet veel te zeggen.

Over persoon mag je ook negatieve zeggen maar dat is niet altijd leuk.

Inzet en motivatie is belangrijk, je persoon is minder belangrijk.

Als je houding slecht is mag het gezegd worden.

Feedback moet stimulerend zijn.

Remdiëringsfiche moet anders, het wordt soms in het belachelijke getrokken.

Luidop je les herhalen.

Hoofdvraag: hoe beoordeel je feedback en motivatie.

Feedback die goed op je persoon past, als de leerkracht mij begrijpt, als hij weet wat het probleem is dan is dat motiverend. Leerkrachten moeten ook luisteren naar de leerkrachten. Het meest demotiverende is elk jaar hetzelfde horen.

Foute of slechte feedback: als de feedback compleet andersom is van wat het eigenlijk is bv je moet meer je best doen terwijl het iets helemaal anders is

Je bent constant bezig met studeren, dag en dag uit en het enige dat je hoort is goed bezig.

Meer appreciatie is belangrijk.

Een leerlingencontact op het Freinetschool, leerkracht maakt tijd vrij voor de leerling tijdens een achtste lesuur. Mensen die willen kunnen dan gaan.

Meer negatieve opmerkingen dan positieve.

Tijdens OC kan dat zeer positief zijn, constructief zijn, leerkrachtgebonden.

Alle leerkrachten moeten feedback geven.

Suggesties:

Oprechte feedback, het moet wel kloppen, duidelijk aanwijsbare feedback

leerproces bekijken, ook als je goede punten hebt

persoonlijk contact

negatief als positief

niets in een geheel, feedback moet specifiek zijn

leerlingencontact, het is de kunst van de leerkracht: constructief, ik ga me herpakken

Het geeft je moed. Leerkrachten moeten meer geschoold worden. Niet alle leerkrachten zijn allemaal even empathisch.

Belangrijk is dat je trots kan zijn

Die doelen zijn haalbaar, welk niveau kan je aan als leerling.

Je moet iets zijn met je lessen en niet dat je weet dat je vier jaar Frans hebt gehad maar dat je er ook iets van kunt. En feedback is een deel van het leerproces dat je met leerlingen doorloopt.

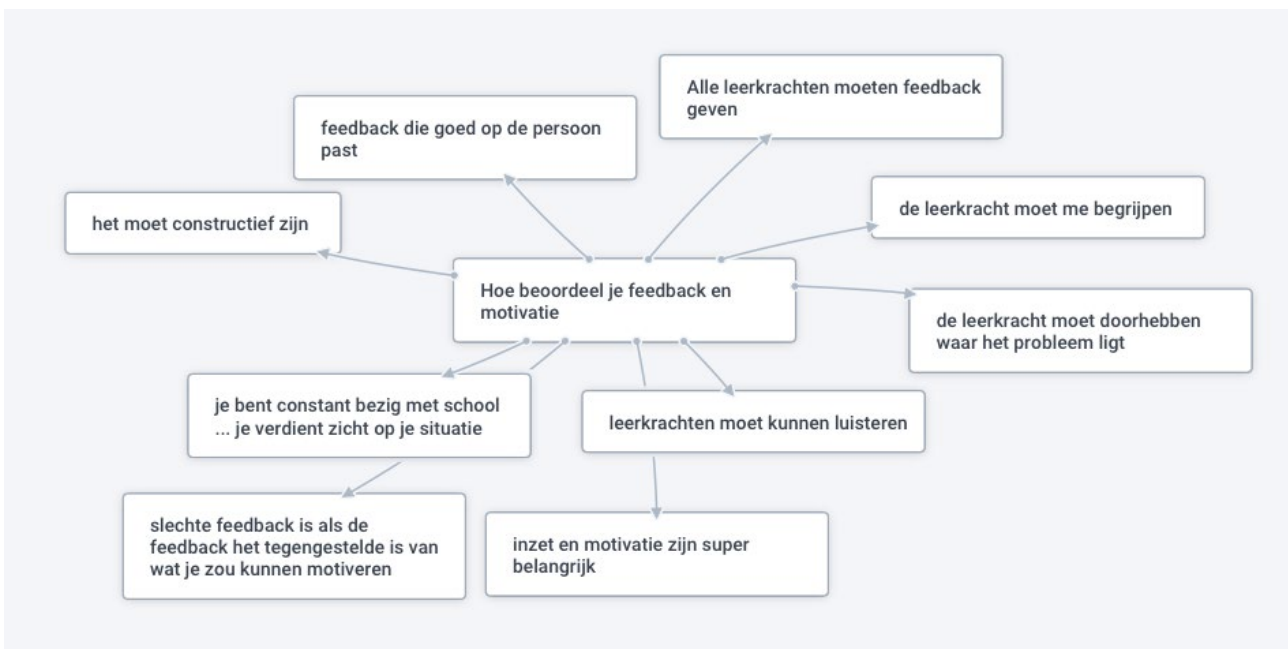
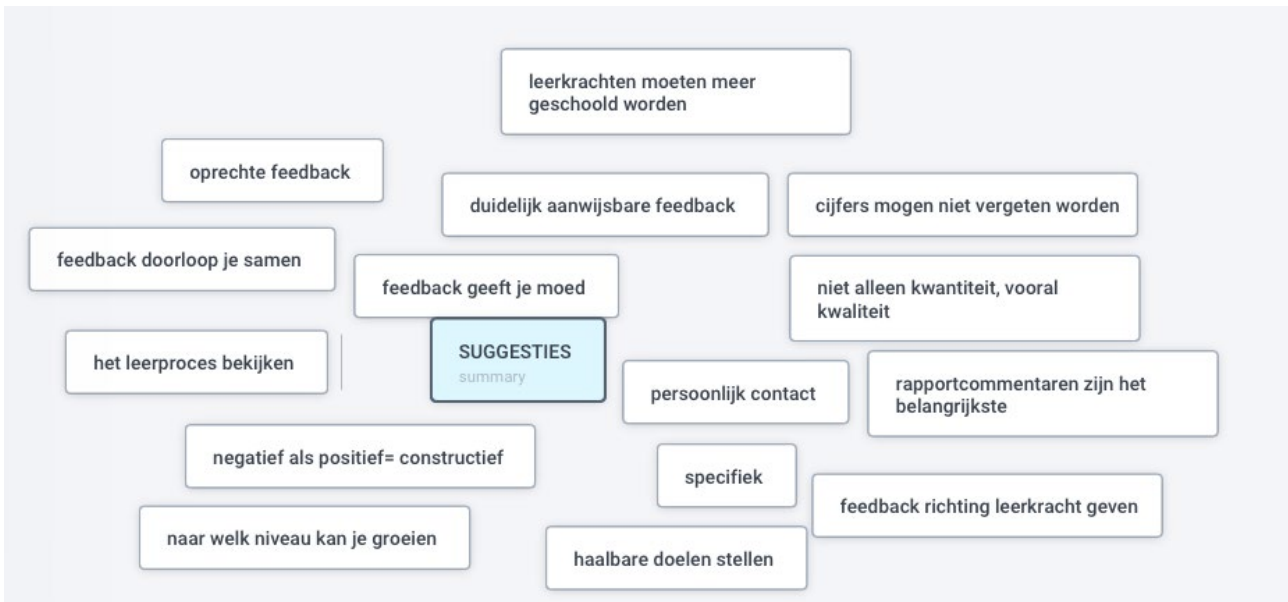
Feedback geven aan de directeur

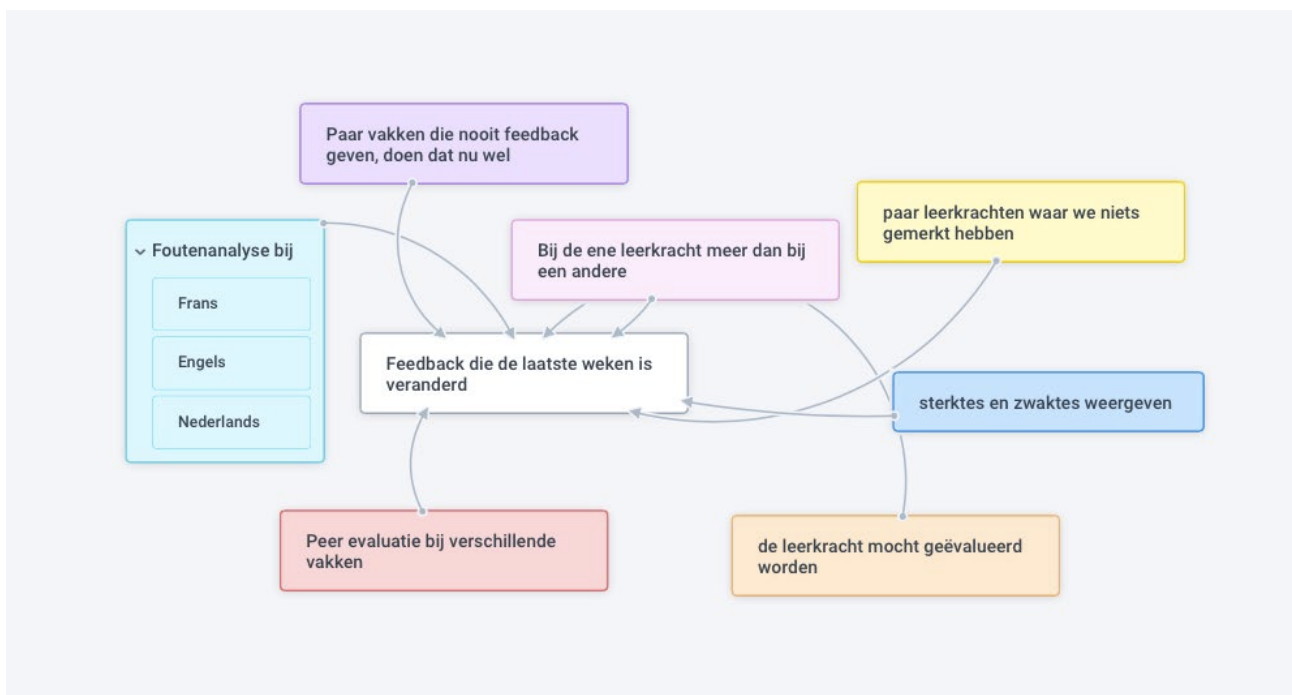
Hoofdpunten: rapportcommentaren, efficiënte feedback, persoonlijke, klascommentaar, niet alleen kwantiteit maar belangrijk is de kwaliteit

cijfers blijven belangrijk

Bijlage S

Mindmaps rond verschillende vragen focusgroep





Bijlage T

Antwoorden van de SWOT-analyse

Sterktes



Ik ben nagedacht over bepaalde dingen waar ik anders niet aan gedacht zou hebben

Ik ben bewuster met feedback bezig en ben ook tot de constatactie gekomen dat ik eigenlijk al veel feedback gaf. Ik heb nieuwe manieren van feedback geven uitgetest die succesvol waren.

Het was een soort van sensibilisering: feedback is belangrijk. Daarvan is nu iedereen overtuigd, denk ik. We zullen het nu meer bewust doen én gevarieerder.

Mijn nieuwe manier om feedback te geven bij schrijfoefeningen door het gebruik van kleuren (volgens het type fout) werd naar mijn gevoel goed onthaald door de leerlingen.

Samen denken over vernieuwde feedback.

Nieuwe inzichten

Duidelijke info gekregen

De lln zelf hun leesdossier laten evalueren. Ze kunnen hun eigen competenties goed inschatten.

Zwakke punten in dit proces rond vernieuwde feedback

De tijdsspanne was te kort om een verschil te maken

Te korte periode om alles uit te testen. Maar het is natuurlijk niet omdat het onderzoek erop zit dat we niet verder kunnen uitproberen.

De tijd tussen informatieoverdracht en effectenmeting is te kort aangezien we vooral zijn bezig geweest met rapporten en oc.

Om resultaat te zien van de nieuwe manier van feedback geven, of om nieuwe manieren uit te proberen tout court, daarvoor was de beschikbare tijd te kort.

Te korte periode, te snel

Het feit dat alles zo tijdrovend is..

De feedback bij toetsen en taken vraagt veel tijd als je dit ook doet bij lln waar alles goed gaat. Hierdoor heb ik de neiging om de feedback net als vroeger vooral in functie van een positieve evolutie in het leerproces te formuleren (dus bij de mindere resultaten) of in de uitzonderlijk goede gevallen als ze echt wel een pluim verdienen.

Kansen in het proces van vernieuwde feedback

Leerlingen beter begeleiden door ze zelf ook te betrekken in het proces van feedback

Ik heb een aantal nieuwe vormen van feedback uitgetest die ik zal blijven toepassen (vb. op voorhand evaluatiecriteria geven, afgewerkt eindproduct geven, leerlingen elkaar laten evalueren, ...)

Het inzicht dat je nooit te veel feedback kan geven: leerlingen waarderen feedback (concreet vb: oc).

Door meer persoonlijke feedback te geven, vergroot de kans dat de leerlingen tot betere resultaten komen.

Leerlingen bijsturen

Leerwinst voor de leerlingen

De motivatie van de lln zal zeker stijgen als de lln meer en betere feedback krijgen.

Ik denk dat het belangrijk is de lln meer te wijzen op het belang van de feedback die we al geven (want we doen dit echt al veel, maar ze zijn zich er vaak niet genoeg van bewust) . Daarnaast vind ik de zelfregulering en zelfevaluatie een heel belangrijke vaardigheid in de derde graad. Hier ga ik zeker verder op in zetten!

Beter leerproces bij de leerling

Duidelijker beeld wat leerlingen van leerkrachten verwachten en omgekeerd. Dit komt de schoolresultaten ten goede + leerlingen leren zelfredzaam te zijn.

Bedreigingen in het proces van vernieuwde feedback

Dat het teveel tijd kost, zowel tijdens de les als daarbuiten

Toenemende werklust

Geen

Sommige manieren gaan misschien meer tijd vragen van de leerkracht.

Veel theoretische achtergrond, ik wil dingen waarmee je onmiddellijk aan de slag kunt.

Hervallen in oude gewoontes door tijdsgebrek

Tijdsgebrek, moeilijk te organiseren

Als leerkracht moet je voldoende tijd investeren in het geven van vernieuwde feedback. Borgen en onderhoud is dus nodig voor een blijvende implementatie op schoolniveau.

