

Goed zo! Wat bedoel je?



“Samen leren feedback geven aan kinderen”

Marijke de Wit

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van leerroute

Master Special Education Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Gedragspecialist

Module GSO10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen

Lesplaats: Amsterdam

Studentnummer: 2166356

Juni 2012

Studiebegeleider: Anita Emans

Voorwoord

Het afgelopen jaar heb ik gewerkt aan mijn meesterstuk, met als onderwerp: samen leren feedback geven aan kinderen. Het is een proces van vallen, opstaan en weer doorgaan geworden. Net als je in de gaten krijgt: Yes, zo ga ik verder.....ben je een verkeerde kant opgegaan. Maar met inspirerende feedback van Anita kon ik weer verder. Ik vind het bewonderenswaardig hoe zij, telkens weer, mij tot verder nadenken liet komen en mij in beweging heeft gebracht. De critical friends van de opleiding hebben mij, tijdens intervisie en door het mailcontact, verder geholpen in mijn proces. Mijn dank gaat uit naar M., J., A., en J., die mij op het laatste moment geholpen hebben door met een kritische blik mijn onderzoeksverslag door te lezen.

Last but not least wil ik B., mijn man, en A., mijn jongste dochter bedanken voor alle steun die ze mij gedurende deze periode hebben gegeven.

Inhoudsopgave	Bladzijde
Samenvatting	Blz. 6
Hoofdstuk 1 Algemeen idee	Blz. 7
1.1 De context waarin ik werkzaam ben	
1.2 Verlegenheidssituatie	
1.3 Doel van mijn onderzoek	
1.4 Doel in mijn onderzoek	
1.5 Vooronderstellingen	
1.6 Mijn onderzoeksvraag/deelvragen	
1.7 Het onderzoek in relatie tot mijn ontwikkeling	
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	Blz. 11
2.1 Feedback geven	
2.2 Leerkrachtvaardigheden	
2.3 Effectief gedrag	
2.4 Mijn onderzoek in relatie tot oplossingsgericht werken	
2.5 Het geven van feedback in relatie tot handelingsgericht werken	
2.6 Discussie over feedback geven en effectief gedrag	
2.7 Benadering vanuit verschillende theorieën	
2.8 Inclusie en feedback geven	
2.9 Internationalisering	
2.10 Feedback op basisschool S.	
2.11 Samen leren feedback geven	
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	Blz. 19
3.1 De onderzoeksmethode	
3.2 Onderzoeksstrategie	
3.3 De doelgroep	
3.4 Opzet en verantwoording bijeenkomst over kennisontwikkeling over feedback	

- 3.5 Triangulatie en validiteit
- 3.6 Het tijdschema
- 3.7 Ethische voorwaarden

Hoofdstuk 4 Uitvoering en resultaat

Blz. 25

- 4.1 De leerdoelen van de collega's
- 4.2 Het meten van de groei van de collega's
- 4.3 Het ontwikkelen van onze visie over feedback (1)
- 4.4 Een tussenevaluatie door een gesprekje
- 4.5 Het ontwikkelen van onze visie over feedback (2)
- 4.6 Welke vaardigheden zijn van belang voor het geven van feedback
- 4.7 Begin en eindmeting van het onderzoek

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

Blz. 38

- 5.1 Kenmerken van feedback geven op basisschool S.
- 5.2 De ontwikkeling van onze vaardigheden
- 5.3 Het eigen maken van de vaardigheden
- 5.4 De leerlingen
- 5.5 Het effect van samen leren
- 5.6 Het proces en de betrokkenheid
- 5.7 Opvallend
- 5.8 Aanbevelingen

Hoofdstuk 6 Kritische reflectie

Blz. 44

- 6.1 Reflectie op het onderzoek
- 6.2 Reflectie op het eigen leerproces

Literatuur

Blz. 50

Bijlagen

Blz. 52

- Bijlage 1 uitwerking competenties Sociaal en Bekwaam
- Bijlage 2 vragenlijst aan het gehele team
- Bijlage 3 schema voor kennisoverdracht
- Bijlage 4 schema voor het invullen van de casussen
- Bijlage 5 format motivatie-interview

Bijlage 6	format observatieformulier
Bijlage 7	format competentieformulierformulier
Bijlage 8	open vraag aan collega's van het onderzoek
Bijlage 9	het tijdschema
Bijlage 10	formele inhoudsanalyse
Bijlage 11	uitgewerkte motivatie interviews
Bijlage 12	agenda en verslag van de eerste bijeenkomst
Bijlage 13	kenmerken en voorwaarden van het gehele team
Bijlage 14	lijstje met handvatten voor het geven van feed back
Bijlage 15	uitgeschreven observatie beginmeting
Bijlage 15a	uitgeschreven observaties eindmeting
Bijlage 15b	uitgeschreven observatie één leerling
Bijlage 16	vergelijking tussen twee observatiemomenten
Bijlage 17	agenda tweede bijeenkomst
Bijlage 18	uitgeschreven antwoorden op de open eindvraag
Bijlage 19	ingevulde competentielijsten
Bijlage 20	de samenvatting van de competentielijsten

Samenvatting

Dit onderzoeksverslag laat zien hoe ik samen met collega's heb geleerd over feedback geven. De hoofdvraag daarbij was: welke competentieontwikkeling op het gebied van 'feedback geven' kunnen we als leerkrachten realiseren als we hier gedurende zeven weken mee aan de slag gaan? Het theoretische gedeelte bespreekt de manier waarop feedback gegeven kan worden en bespreekt het effect van feedback geven. Als onderzoeksleider heb ik tijdens een teambijeenkomst informatie gegeven aan mijn collega's over de kenmerken van het feedback geven. We hebben de indeling van feedback geven gesplitst in feedback op taak, op proces, op houding en persoon, dit in navolging van Hattie en Timperley (2004). De theorie werd meteen in praktijk gebracht. De groei van het leren gericht feedback geven heb ik gemeten aan de hand van mijn klasse-observaties en verslagen van de collega's die deelnemen aan het onderzoek. Na zeven weken bleek dat er een kleine groei zat in het feedback geven. Het gedrag van enkele leerlingen begon ook kleine positieve veranderingen te laten zien. Aan het eind van het onderzoek bleek dat de feedback meer gericht wordt gegeven dan in het begin van het onderzoek. Dit betekent voor de leerling dat zij beter begeleid kunnen worden in hun leerproces.

Hoofdstuk 1: Algemeen idee

In hoofdstuk 1 beschrijf ik hoe ik tot de keuze van mijn onderzoeksonderwerp ben gekomen en de reden waarom ik samen met collega's het onderzoek wil vorm geven.

1.1. De context waarin ik werkzaam ben

Op het moment ben ik, Marijke de Wit, werkzaam op een basisschool in een klein dorpje tussen C. en A. In deze school zal ik samen met zes collega's mijn praktijkonderzoek vormgeven. Ik zal dat doen vanuit mijn positie als leerkracht. Dit schooljaar werk ik in groep 3. Onze school is een middelgrote school en ik vind dat onze school volop in ontwikkeling is. Mijn collega's en ik hebben veel overleg over onderwijsinhoudelijke en organisatorische zaken. Ook professionaliseren we ons op instructievaardigheden en het werken met groepshandelingsplannen, welke staan beschreven in ons schoolplan 2011-2012. Bij het ontwikkelen van onze instructievaardigheden werken we volgens het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructiemodel (IGDI) model en krijgen we externe begeleiding. Ik merk echter ook dat er wat spanningen in de school zijn. Deze komen voort uit een terugloop in leerlingenaantal. Hierdoor is het voor een aantal van mijn collega's niet helder of ze binnen de school werkzaam kunnen blijven.

1.2 Verlegenheidssituatie

De 'verlegenheidssituatie' waar mijn onderzoek op aansluit is eigenlijk niet echt een probleem dat ik in mijn praktijk tegenkwam. Het is daarentegen meer een inzicht dat ik kreeg tijdens mijn opleiding. Tijdens mijn masterstudie-Sen, leerroute gedragspecialist, kwam ik in de literatuur van Van der Wolf en Beukering (2009), Marzano (2007) en Dweck (2008) veel informatie tegen over het belang van doelen stellen en gericht feedback geven. Langzamerhand werd ik nieuwsgierig, hoe gaat het feedback geven in de praktijk. Ik ben toch positief, is dat niet voldoende? Als dat niet voldoende is, wat is het dan, hoe kan ik vormgeven aan feedback, welke eisen worden er dan aan mij gesteld?

In de loop van mijn studietijd kom ik al meer het onderwerp 'feedback geven' tegen. Tijdens onze studiedag op basisschool S. en praktijkbezoek in mijn klas over het IGDI-model werd gerefereerd aan het belang van doelen stellen en

feedback geven. Ik las artikelen en boeken van Van der Wolf en Beukering (2009), Marzano (2007), en Dweck (2008) over het onderwerp “feedback geven” in de praktijk.

In Engeland, tijdens een werkbezoek aan twee basisscholen, heb ik het stellen van doelen en feedback geven in de praktijk gezien. Na het volgen van een conferentie “Didactisch Coachen” op 16-11-2011 van Voerman ben ik mij ervan bewust geworden dat feedback geven zeker meer is dan positief zijn. Wat voor mij een eyeopener was dat als je op een verkeerde manier feedback geeft dit demotiverend kan werken op de motivatie van de leerlingen. Dweck zegt in een interview op de Wisconsin radio (2011) dat wij teveel tijd besteden aan het geven van loze complimenten en te weinig tijd geven aan reageren op het proces van de leerlingen en dit laten verwoorden. Tijdens de professionalisering van de instructievaardigheden op basisschool S. (oktober 2011, november 2011 en december 2011) en tijdens praktijkbezoek (oktober 2011, december 2011) kwam heel duidelijk het stellen van doelen naar voren, wij moeten ons realiseren dat wij de doelstelling aan de kinderen bekend moeten maken, daar feedback op moeten geven en zo sturing kunnen geven aan het leerproces (Van der Wolf en Beukering, 2009). Doordat het hele team nascholing volgt over het IGDI-model en in aanraking komt met het stellen van doelen en het feedback geven sluit mijn onderzoek direct aan bij de schoolontwikkeling.

1.3 Doel van mijn onderzoek

Mijn doel van dit onderzoek is dat leerkrachten

1. kennis delen met collega's over het feedback geven aan leerlingen
2. bewust worden dat feedback een grotere omvang heeft dan complimenten geven.
3. leren dat wij door het feedback geven aan de leerlingen effectief gedrag bij deze leerlingen kunnen bewerkstelligen

1.4 Doel in het onderzoek

Ik hoop in mijn onderzoek te bereiken dat wij als collega's:

1. enthousiast worden over het samen leren in een kleine groep
2. meer kennis verkrijgen over het geven van feedback aan leerlingen

3. deze kennis in de praktijk brengen
4. inzicht krijgen in het effect van feedback op de leerlingen

Door het doen van dit onderzoek kan ik mijn eigen leerkrachtgedrag verbeteren, in de klas stel ik namelijk wel doelen, maar dat doe ik soms te oppervlakkig. Mijn valkuil naar de leerlingen toe is dat ik te snel tevreden ben met het resultaat wat zij bereikt hebben. Vooral het resultaat van gemaakt werk keur ik snel goed. Zo kan het resultaat er bijvoorbeeld slordig uitzien, maar omdat de antwoorden wel goed zijn en de leerling snel klaar is, keur ik het werk wel goed en geef ik weinig of geen feedback over wat ik wel verwacht. Door het stellen van gerichte doelen en het gericht observeren van de leerlingen stel ik hogere eisen aan mijzelf om kritischer naar mijzelf en de leerlingen te kijken. (Wolf & Beukering, 2009). Ik kan meer gerichte feedback geven door het kritisch stellen van doelen. Ik verwacht daarbij dat dan ook gedrags- en of leerverandering bij de leerling optreedt. Mijn doel in het onderzoek is om mijn nieuwsgierigheid te bevredigen: kan ik in een kleine groep het onderwerp 'feedback geven aan leerlingen' zodanig presenteren dat collega's inzet tonen en bereidwillig zijn om samen een onderzoek te doen naar gedragsverandering van de leerlingen door het geven van feedback?

1.5 Vooronderstellingen

- Het geven van feedback heeft effect op het ontstaan van effectief gedrag (Marzano, 2007).
- Door het uitwisselen van kennis over feedback met collega's kan je de feedback bewust gebruiken in de omgang met de kinderen en op juiste manier toepassen (Jutten, 2008).
- Leerkrachten zijn bewust bezig met het stellen van doelen en bouwen voort op de doelen door het geven van feedback (Hattie en Timperley, 2004)

Aan de hand van de theoretische onderbouwing en mijn eigen ideeën kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

1.6 Mijn onderzoeksvraag en deelvragen

Welke competentieontwikkeling op het gebied van feedback geven kunnen we als leerkrachten realiseren als we hier gedurende zeven weken mee aan de slag gaan?

- Op welke manier willen wij als leerkrachten feedback geven?
- Aan welke vaardigheden die dit van ons vraagt willen we gaan werken?
- Welke vaardigheden kunnen we ons eigen maken gedurende zeven weken?

1.7 Het onderzoek in relatie tot mijn ontwikkeling

‘Hogeschool Fontys’ heeft leerroutespecifieke doelen voor de Master Special Educational Needs opgesteld uit het competentieprofiel Sociaal en Bekwaam, WOSO/SBL (2004, 2009) Door het werken aan mijn onderzoek ontwikkel ik de volgende competenties:

- Competentie 1: Interpersoonlijk competent ; “De leraar maakt contact met de leerlingen en communiceert met hen” (Marx, 2008; Van Meersbergen, 2009)
- Competentie 2: Orthopedagogisch competent: “De leraar biedt een klimaat dat voldoende veiligheid biedt voor verdere ontwikkeling” Marx, 2008; Van Meersbergen, 2009)

- Competentie 5: Samenwerken met collega's; "Doet een beroep op en maakt gebruik van ervaring en inzichten van collega's." (Marx, 2008; Van Meersbergen, 2009)

In bijlage 1 staan de uitgewerkte competenties Sociaal en Bekwaam

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk ga ik nader in op de vragen: Wat is gerichte feedback, wat is effectief gedrag, welke invloed heeft feedback op gedrag en motivatie? Ook stel ik mijzelf de vraag: welke bijdrage kan ik leveren aan het leerproces van mijzelf en van mijn collega's in het geven van goede feedback aan leerlingen en daardoor een kleine praktijkverandering bij mijzelf en mijn collega's bewerkstelligen?

2.1. Feedback geven

Feedback geven is meer dan een compliment geven, maar wat is het dan? Hattie en Timperley (2007) omschrijven effectieve feedback als volgt: "het verkleinen tussen de afstand 'waar de leerling is' en waar de leerling naar toe werkt". Bij goede feedback geeft de leerling antwoord op drie vragen (Hattie & Timperley, 2007):

1. Waar werk ik naar toe? (Feed Up)
2. Hoe doe ik het? (Feed Back)
3. Hoe verder? (Feed Forward) (p.125)

Om gerichte feedback te geven is het van groot belang dat de doelen duidelijk zijn voor de leerlingen, de leerkracht moet duidelijk zijn in het stellen van de doelen zodat de leerling de doelen weet en de feedback specifiek gegeven kan worden. Het team van basisschool S. vindt het duidelijk stellen van de doelen moeilijk, mede daarom worden wij begeleid door het CPS, een onderwijsontwikkeling en adviesbureau. Het nieuwe instructiemodel benadrukt het doelen benoemen naar de leerling en deze doelen regelmatig herhalen tijdens de les. De feedback op de gestelde doelen moet kort zijn en regelmatig worden gegeven.

Hattie en Timperley (2007) benoemen vier typen van feedback geven:

- "1. Feedback op taak bijvoorbeeld op netheid, correctheid*
- 2. Feedback op proces bijvoorbeeld: hoe heb je deze som opgelost?*
- 3. Feedback op houding, zelfregulatie, deze feedback is gericht op autonomie, zelfdiscipline*
- 4. Feedback op de persoon van de leerling, deze feedback richt zich op de waarneming van de leraar over de leerling als persoon (p. 83-84)"*

Pameijer en Van Beukering (2008) benoemen naast de vier typen van Hattie en Timperley (2007) ook de uitgestelde feedback, feedback met materiaal, de informatieve feedback, de feedback refererend aan de moeilijkheidsgraad, de sociale feedback en feedback met een gunst. De vierdeling van Hattie en Timperley vind ik duidelijk omdat deze feedback ingaat op dat wat je ziet. Deze indeling vond ik het meest duidelijk om tijdens mijn onderzoek vanuit te gaan. Faber (2009) vult zelfregulatie aan met de term de 'leerstand' of 'modus' van de leerling. Hoe staat de leerling in zijn leergedrag? Is hij geboeid of is er weerstand? Onder weerstand gaat altijd een gevoel schuil. En welk gevoel de overhand heeft, is van belang voor het leereffect. Faber hanteert de vier B's: bang, boos, bedroefd, blij. Deze gevoelens hebben ook "vervormingen" van het basisgevoel, bijvoorbeeld, angst, agressie, verbitterdheid, geen schaduwzijde zien. Feedback op persoon noemt Faber de persoonlijke kwaliteiten, hij bedoelt daarmee de kernwaarden van Korthagen, de wezenlijke eigenschappen oftewel de krachtbronnen van de leerling (Cauffman & Van Dijk, 2009). Ik zie een belangrijk verschil, het op de persoon noemen richt zich op de waarneming van de persoon, het zijn vaak evaluerende prijzende opmerkingen bijvoorbeeld: "je bent knap". Hattie en Timperley geven aan dat feedback op persoon de minste impact heeft op het leren (in: Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

Kernwaarden (Ofman, 1992) zijn eigenschappen die te ontwikkelen zijn zoals gedreven, serieus, zorgzaam. Deze waarden stimuleren het leren van binnenuit (Korthagen, 2009). Gericht feedback geven is zeer waardevol, het heeft een enorme impact op het leren, de werkhouding en het sociaal emotioneel functioneren van de leerling (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

Kluger & Denisi (1996) stellen echter dat een derde van de feedbackinterventies van leerkrachten een negatief effect op het leren en de motivatie van leerlingen heeft. Als er minder geschikte feedback gegeven wordt, verminderen de prestaties van de leerlingen (Good & Brophy, 2003; Visser, 2004). Feedback die gericht is op de persoon bijvoorbeeld: "je bent slim", kan een sterk negatieve invloed hebben op de ontwikkeling van de leerling. De leerling kan denken: "ik ben slim, ik kan dit wel", en als zijn werk mislukt, als hij faalt dan ligt de schuld bij een ander en hij wordt niet uitgedaagd om het nog verder te proberen. Dweck (2008) noemt dit de fixed-mindset, een statische denkrichting. Bij deze statische denkrichting gaat men ervan uit dat intelligentie, persoonlijkheid en karakter

vaststaande gegevens zijn. De ontwikkeling van een leerling kan door deze zienswijze stagneren. De leerling doet er van alles aan om de buitenwereld te laten zien dat hij slim is, niet mag falen. Wanneer feedback sterk gericht is op het proces, de strategie, wordt de growth-mindset ontwikkeld, de groeigerichte denkrichting. Leerlingen met de growth-mindset zijn in staat om falen te zien als een nieuwe uitdaging en kunnen zich verder ontwikkelen. Zij zijn gericht op persoonlijke groei door te leren en ervaring op te doen (Dweck, 2008).

De aanvulling van Faber op feedback op leerstand en feedback op persoon vind ik van grote meerwaarde, deze feedback gaat nog iets verder in het begeleiden van de leerling. Dan wordt feedback geven: didactisch coachen, dit betekent dat je uitgaat van de kwaliteiten van de mens en deze verder uitbouwt (Faber, 2010)

In de praktijk zal dit betekenen dat wij ons met name moeten richten op feedback geven op de taak, proces of zelfregulatie en in mindere mate moeten richten op feedback geven op de persoon. In relatie tot mijn onderzoek betekent dit dat wij duidelijk moeten krijgen, welke soorten feedback er zijn en hoe feedback het meest effect heeft op prestaties, het leerproces en het gewenst gedrag bij onze leerlingen. Professor Crone (2009) heeft in een onderzoek aangetoond dat de hersenen na het twaalfde levensjaar anders gaan werken. Bij een jong kind treedt er bij negatieve feedback geen biologische verandering op in de hersenen en wel bij positieve feedback. Vanaf 12-13 jaar begint er een kentering te komen, tijdens het geven van negatieve feedback vindt er een verandering plaats in de hersenen. Hun 'regelkamers' in de hersenen worden juist bij negatieve feedback sterk geactiveerd, en veel minder bij positieve. (Visser, 2010)

2.2 Leerkrachtvaardigheden

Om feedback effectief te laten zijn moet de leerkracht duidelijke instructie, welke gekenmerkt wordt door veel interactieve momenten (Wolf & Beukering, 2009), kunnen geven, de leerling moet weten wat hij moet leren en waar hij mee bezig is. De leerkracht moet transparant naar leerlingen toe zijn, dat betekent: duidelijke verwachtingen uitspreken. De leerkracht moet in staat zijn om de leerling expert te laten zijn van zijn eigen ontwikkeling, het vertrouwen in de leerling stellen en vragen stellen zoals: "wat begrijp je wel?" (Faber, 2010). De leerkracht moet de kunst van het observeren beheersen om objectief te kunnen

waarnemen (Bos, 2010). Volgens Golly en Sprague (2009) onderwijzen goede leerkrachten gewenst gedrag en geven zij positieve en negatieve feedback totdat het gewenste gedrag een automatisme geworden is.

Op basisschool S. ontwikkelen wij ons met het gehele team aan het professionaliseren van instructievaardigheden volgens het IGDI model, het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie-model, dit model omvat alle kenmerken van goede instructie, goede instructie is een voorwaarde om feedback effectief te laten zijn. Hattie en Timperley stellen dat feedback moet voortbouwen op kwalitatief goede instructie. Beheerst de leraar onvoldoende instructievaardigheden kan hij deze beter eerst verbeteren (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). In relatie tot mijn onderzoek betekent dit dat wij gedegen instructie kunnen bieden, er is dus voldoende basis binnen ons team om effectieve feedback te kunnen geven.

2.3 Effectief gedrag

Gedrag is meer dan je ziet (De Jong, 2011). Al jarenlang vragen wetenschappers zich af hoe gedrag in elkaar zit. De laatste jaren wordt er onderscheid gemaakt tussen reflectief en impulsief gedrag (De Jong & Westenberg, 2011). Het voert in dit onderzoek te ver om hier dieper op in te gaan. Hoe de leerkracht kijkt naar het gedrag van de leerlingen hangt af van zijn eigen normen en waarden, iedereen heeft zijn eigen referentiekader, dit wordt constructivisme genoemd (Durrant, 2007). Ik vind het moeilijk om met die verschillen van leerkrachtvaardigheid om te gaan. Effectief gedrag is doeltreffend gedrag, de leerling vertoont gedrag waardoor hij in staat is om te leren. De leerling vertoont bereidheid om te leren, hij is gemotiveerd om te leren. Seligman (1995) concludeert dat toegenomen leerprestaties leiden tot positieve zelfwaardering, motivatie en competentiegevoelens. Gedragsproblemen en leerproblemen gaan vaak samen (Jepma, 2003). Van der Wolf en Van Beukering (2009) geven de volgende relatie tussen leer-, en gedragsproblemen aan:

- *leerproblemen leiden tot gedragsproblemen door interne (bijvoorbeeld: zwak geheugen) of externe factoren (bijvoorbeeld: negatieve kindgerichte feedback van de leerkracht).*
- *gedragsproblemen zijn een reactie op leerproblemen*

- *gedragsproblemen kunnen leiden tot leerproblemen*
- *aangeboren eigenschappen kunnen leiden tot leer en-of gedragsproblemen (p.70)''.*

Nu ik weet dat feedback een krachtig middel is om invloed uit te oefenen op het leren, om de taakmotivatie te verhogen en het sociaal-emotioneel - functioneren te ontwikkelen wil ik graag dit onderzoek starten.

2.4 Mijn onderzoek in relatie tot oplossingsgericht werken

In tabel 1 is de relatie te lezen tussen oplossingsgericht werken en het geven van feedback. Ik ben in mijn vergelijking uitgegaan van de basisaxioma's van het oplossingsgericht werken. (Cauffman & Van Dijk, 2009).

Feedback volgens oplossingsgericht werken	Feedback volgens andere uitgangspunten
Cognitie-emotie-gedrag zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden (Stevens)	Emotie heeft grote invloed op het leren en prestatie (Pakrun, 2011)
Gebaseerd op veerkracht	Het ontwikkelen van de 'growth mindset' (Dweck, 2008)
Hulpbronnen gericht	Gericht op wat het kind wel kan
Cliëntgericht	Leerling volgend vanaf 'one-step-behind' (Van Dijk, 2010)
Systemisch	Feedback is doelgericht en specifiek

Tabel 1. Feedback geven: oplossingsgericht werken vergeleken met andere uitgangspunten.

Cauffman en Van Dijk pleiten ervoor om het leren niet uit te stellen, in het onderwijsveld heerst de opvatting om eerst de 'soft skills', de motivatie, het zelfbeeld, in te zetten te ontwikkelen en daarna het leerproces te starten. Van der Leij (1997) pleit ervoor om op school te leren en daarmee positieve ervaringen op te doen, zodat motivatie als vanzelf ontstaat (Wolf & Beukering, 2009). In de praktijk loop ik toch nog tegen een aantal zaken aan die deze denkwijze tegenspreken. Het klassikale onderwijs, wat nog veel gegeven wordt, werkt niet motivatie verhogend voor kinderen, die minder of meer dan gemiddeld zijn op bepaalde gebieden. Door het professionaliseren van ons team op het gebied van instructievaardigheden proberen wij meer differentiatie te brengen in ons klassikale systeem. Om mijn kennis omtrent feedback te verdiepen ben ik, in november 2011, naar de conferentie 'Didactisch Coachen', georganiseerd door

Faber en Voerman, geweest. Tijdens deze conferentie november 2011, haalde Voerman in relatie tot motivatie het citaat van Pakrun aan:

“Het feedback geven zorgt voor emotie met betrekking tot het leren, een grote invloed op leren en prestatie, maar niet elke emotie evenveel. Emoties met een positieve invloed op het leren zijn vreugde, hoop en trots. De emoties opluchting, ontspanning, boosheid, angst hebben een variabele reactie op het leren. De emoties wanhoop en verveling zijn desastreus voor het leren” (Pakrun, 2011)

Oplossingsgericht werken is gebaseerd op veerkracht, gericht op het vinden van je eigen krachtbronnen (Jong & Berg, 2004). Door het geven van gerichte feedback wordt de leerling gestimuleerd tot ontwikkelen van zijn persoonlijke groei (Dweck, 2008). Bij het oplossingsgericht werken bedoelt men met cliëntgericht dat de hulpzoeker wordt beschouwd als de expert, hij kan zijn eigen probleem oplossen op zijn manier (Jong & Berg, 2004). Door het geven van goede feedback volgt men de leerling in zijn leerproces. Je ziet hoever de leerling is in zijn proces en helpt hem door aandacht te geven, te bevragen en te benoemen over de leerstof verder in zijn leerproces. Er wordt altijd uitgegaan van wat de leerling wel kan. (Jong & Berg, 2004; Voerman en Faber, 2011).

Dit betekent voor mij dat wij, als collega's, feedback leren geven en uitgaan van wat de leerling wel beheerst en niet in problemen te denken, maar in mogelijkheden.

2.5 Het geven van feedback in relatie tot handelingsgericht werken

Handelingsgericht werken (HGW) gaat uit van de onderwijsbehoeften van de leerling. (Pameijer, De Lange & Beukering, 2009). Binnen het handelingsgericht werken (HGW) stel je jezelf de vraag: welke feedback heeft deze leerling nodig? Heeft deze leerling op dit moment feedback nodig op taak of op het proces, op zijn houding of op de persoon? Wat heeft deze leerling, in deze situatie nodig om zich te kunnen ontwikkelen? Om te bekijken welke feedback past bij de leerling moet je de leerling goed kennen, weten waar hij in zijn ontwikkeling staat. (Pameijer, Beukering & De Lange, 2009).

2.6 Discussie over feedback geven en effectief gedrag

Tijdens mijn literatuurstudie over het geven van feedback merk ik dat niet zozeer het belang van feedback geven ter discussie staat, het is meer het belang over de manier waarop men feedback geeft. Om goede gerichte feedback te kunnen geven moet men weten wat de kenmerken zijn. Gerichte feedback is kort, bondig, doelgericht, zo specifiek mogelijk en het geeft vaker informatie over iets wat goed is of wat al bereikt is, dan over iets wat verkeerd is of wat mist. De verhouding tussen positieve feedback is minimaal 3:1 (maar meer mag ook!) (Losada & Heaphy, 2005). Het is ook belangrijk om te weten wat de gevolgen zijn van prijzen op talent, op wat het kind van nature goed kan, bijvoorbeeld: je bent knap, dit kan leiden tot demotivering (Dweck, 2008), complimenteren op inzet kan leiden tot meer plezier in uitdagingen.

2.7 Benadering vanuit verschillende theorieën.

Het geven van feedback of reageren op ongewenst gedrag kan vanuit verschillende invalshoeken worden benaderd. De positieve bekrachtiging van gewenst gedrag komt zowel bij de cognitieve benadering, als bij de gedragstheoretische benadering, het behaviorisme, naar voren (Freud, 1939, Skinner, 1990, Pavlov, 1936). Evenals bij Positive Behaviour Support (PBS) (Golly & Sprague, 2009) en bij de oplossingsgerichte werkwijze (Cauffman & Van Dijk, 2009). Zowel de cognitieve benadering, als het oplossingsgerichte werken richt zich op de innerlijke wereld van de leerling, de motivatie en belangstelling van de leerlingen (Van Dijk, 2009) Bij SW-PBS en de gedragstheoretische benadering gaat men uit van gedragsmodificatie, gedrag dat gewenst is wordt beloond, zodat het zich herhaalt en gedrag dat niet wordt beloond verdwijnt. Alle vier de theorieën gaan uit van het belang van het stellen van duidelijke doelen en uitspreken van verwachtingen, zodat de leerlingen weten waar zij aan moeten voldoen en de leerkracht effectief kan reageren op het vertoonde gedrag.

2.8 Inclusie en feedback geven

Inclusief onderwijs gaat ervan uit dat alle leerlingen zich kunnen ontwikkelen. Evenals het handelingsgericht werken gaat men uit van de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Wat hebben de leerlingen nodig om zich te kunnen ontwikkelen? Pameijer, Beukering & De Lange, 2009). Op basisschool S. maken

leerkrachten zich grote zorgen over aanname van leerlingen met een beperking. De druk van ‘bovenaf’, Passend Onderwijs moet, zorgt voor onrust in de school. Er wordt bezuinigd door de regering, de klassen worden niet kleiner en er komen meer zorgleerlingen. Hoe moet dat? Er is, naar mijn mening, een denkomslag nodig binnen het team, van probleemgericht denken naar oplossingsgericht denken: Hoe kunnen wij ons onderwijs zo inrichten dat wij de leerling die zorg bieden die zij nodig hebben? Mijn onderzoek levert een bijdrage aan de denkomslag, we leren samen, als collega's, feedback te geven aan wat deze leerling op dit moment nodig heeft om het gestelde doel te bereiken.

2.9 Internationalisering

Marzano en medewerkers hebben een meta-analyse van 35 jaar onderwijservaring gemaakt. Uit deze meta-analyse blijkt dat vele factoren van belang zijn voor effectief onderwijs. In ‘Wat werkt op school?’ (Boogaarts & Kopmels, 2010) worden uitdagende doelen en feedback op de tweede plaats gesteld van de vijf factoren op schoolniveau, die schoolprestaties verbeteren. Ik citeer de vijf factoren in volgorde van belang:

- “1. Haalbaar en gedegen programma*
- 2. Uitdagende doelen & feedback*
- 3. Betrokkenheid van ouders en gemeenschap*
- 4. Veilige, ordelijke omgeving*
- 5. Collegialiteit & professionaliteit (p. 21)”*

Tijdens een stage op twee Engelse basisscholen heb ik in de praktijk gezien hoe doelen duidelijk, zichtbaar en uitdagend gesteld kunnen worden. Uitdagend doelen stellen betekent: Doelen zo gericht op de leerling dat deze verder kan met zijn leerproces en weet waar hij mee bezig is.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk zal ik onderbouwen op welke wijze ik onderzoek ga doen, welke doelgroep gaat deelnemen aan mijn onderzoek, welke onderzoeksmiddelen ik ga hanteren en in welk tijdsbestek het onderzoek wordt gehouden. Ik zal ook de ethische voorwaarden voor deelname aan mijn onderzoek beschrijven.

3.1 De onderzoeksmethode

Tijdens het onderzoek zal ik mij richten op het samen leren met collega's, in het verdere onderzoek collega's genoemd, en het vergroten van de kennis over het feedback geven. Ik zal dit doen in de vorm van een actie-onderzoek (Harinck, 2009). Ik zal onderzoeken of het vergroten van de kennis en samen leren over feedback geven en welke competenties hiervoor nodig zijn het leerkrachtgedrag omtrent feedback geven zal veranderen. Het actie-onderzoek gaat uit van planmatig handelen, onderzoeken en reflecteren samen met de betrokkenen (Harinck, 2009).

3.2 Onderzoeksstrategie

0-nulmeting

Als nulmeting zal ik twee instrumenten gebruiken:

- het verslag van de vragenlijst ingevuld door alle collega's op 19 november 2011
- het motivatie-interview van de collega's die meedoen aan het onderzoek

Op basis hiervan zullen we besluiten op welke manieren we feedback willen geven en wat dit van ons vraagt als leerkrachten.

Training

Tijdens de bijeenkomsten zullen we werken aan het versterken van onze vaardigheden en houding op het gebied van feedback geven. Hieraan zullen we samen werken door samen feedback geven te oefenen door het bespreken van casuïstiek en door hierop te reflecteren.

In het onderzoek zal ik een aantal leeractiviteiten organiseren die onze competentieontwikkeling op het gebied van feedback zullen vergroten. In totaal

zullen we twee keer bij elkaar komen. We zullen aan kennisvergroting op het gebied van feedback geven doen door:

- samen te leren over het belang van feedback geven
- hierover te praten, te lezen en te discussiëren
- het geleerde in de praktijk te oefenen

Monitoren van de vooruitgang

Tijdens het onderzoek zal ik, als observator, (Harinck, 2009) twee keer twintig minuten het leerkrachtgedrag omtrent feedback, observeren en een tussenevaluatie met de individuele collega's houden. Ik ga turven hoeveel keer de leerkracht feedback geeft. Dit is een vorm van systematisch observeren (Pameijer en Van Beukering, 2008).

Eindmeting

Aan het eind van het traject zal ik met behulp van een vragenlijst, in te vullen door de deelnemers, meten welke competenties we verworven hebben en of onze manier van feedback geven veranderd is. Dit vormt de eindmeting van het onderzoek, de vragenlijst heeft een normering van "altijd, naar nooit" (Harinck, 2009)

3.3 De doelgroep

De doelgroep bestaat uit zeven collega's, collega's die na de introductie van mijn onderzoek over 'feedback geven en het gevolg op gedrag' in het team op 19 november 2011 enthousiast zijn geworden en nieuwsgierig zijn wat feedback precies is en hoe deze gegeven kan worden. Ik wil graag met deze mensen doorgaan omdat zij gemotiveerd en betrokken zijn bij mijn onderzoek. Zij zien het belang in van gerichte feedback, ze zijn nieuwsgierig naar de manier waarop feedback gegeven kan worden en het effect van feedback op gedrag. Deze groep leerkrachten is gemotiveerd om samen te leren. De tijdstippen van de bijeenkomsten zullen niet allemaal op de werkdagen van de collega's zijn. Toch zullen twee deelnemers bereid zijn om deze bijeenkomsten te volgen. Ik vind samen leren belangrijk, door het delen van ervaringen en kennis raak ik geïnspireerd en gemotiveerd. In het belang van de collega's zal ik de gegevens

anoniem verwerken en de betrokkenen niet teveel belasten met onpraktische zaken (Harinck, 2009).

3.4 Opzet en verantwoording bijeenkomst over kennisontwikkeling over feedback geven: op welke manier willen wij feedback geven?

Tijdens mijn onderzoek over feedback geven, samen met zeven collega's van het team, hanteer ik verschillende werkvormen.

Checken van voorkennis: een vragenlijst

Om te weten te komen wat het team al weet over het geven van feedback heb ik een vragenlijst met open vragen opgesteld. Ik heb bij het opstellen van de vragen een vragenlijst van onderwijsbureau Schouten & Nelissen als voorbeeld gebruikt. Voordat ik dit formulier ga gebruiken ga ik de vragenlijst doornemen met een collega (Bijlage 2).

Kennisoverdracht: een presentatie:

Wij zullen twee keer bij elkaar komen om te met elkaar te leren over feedback geven.

Tijdens de eerste bijeenkomst:

- ga ik kennis over het geven van feedback overbrengen naar de collega's die deelnemen aan het onderzoek, er is kennis nodig om te kunnen discussiëren over een onderwerp. Het schema in bijlage 3 zal dienen als informatie.
- zal ik de gezegdes in figuur 1 gebruiken om, tijdens een uitwisselingsgesprek, de leerkrachtvaardigheden en de relatie doel-feedback-instructiemodel te verhelderen.
- zal ik de collega's het artikel: "Feedback Geven. Een sterke leerkrachtvaardigheid", van Kamphuis en Vernooy (2011) geven.

Gezegdes

Het geven van specifieke feedback doet een enorm beroep op:

- 1. de vakinhoudelijke deskundigheid van de docent*
 - 2. de communicatieve deskundigheid van de docent*
-

Figuur 1

In de tweede bijeenkomst zullen we

- de gegeven feedback tijdens de observatie analyseren
- de feedback plaatsen in een schema (bijlage 4) De praktijkvoorbeelden van de collega's zullen dienen als voorbeeld.
- oefenen met het kwaliteitspel. Feedback op de persoon is over het algemeen niet krachtig (Hattie en Timperley, 2009). Feedback op de persoon door het benoemen naar de leerlingen toe van de kernkwaliteiten, is echter wel krachtig (Voerman, 2010). Om duidelijk te maken wat kernkwaliteiten zijn maak ik, tijdens deze bijeenkomst, gebruik van het kernkwaliteitspel.

Het doel van de eerste bijeenkomst is:

- a. het vergroten van de theoretische kennis over feedback
- b. samen delen van de kennis over leerkrachtvaardigheden

Het doel van de tweede bijeenkomst:

- a. het koppelen van de theorie aan de praktijk
- b. de praktijk verwerken in een schema

In kaart brengen van leerwensen en motivatie: een vragenlijst

Na de eerste bijeenkomst vraag ik aan de collega's of zij (en ik) het oplossingsgerichte motivatie interview (Fontys OSO, 2007) willen invullen, op deze manier kom ik te weten wat de doelstelling van ons leren omtrent het geven van feedback is. Het format is in de bijlage opgenomen. (bijlage 5)

Het monitoren van de vorderingen

Het leerkrachtgedrag zal door mij worden geobserveerd op twee momenten tijdens het onderzoek. Ik ben mij ervan bewust dat ik zowel deelnemer als onderzoeker ben. Om toch zo objectief mogelijk te observeren, schrijf ik alle opmerkingen letterlijk op. Om zo objectief mogelijk te kunnen meten is de duur van observaties twintig minuten en zijn de lessen zijn instructielessen. Mijn leerkrachtgedrag wordt geobserveerd door A., de directie van de school. Ik zal gebruik maken van het observatieformulier opgenomen als bijlage 6.

- het eerste moment is een bewustwordingsproces van de leerkrachten: "hoeveel feedback geef ik en waarop geef ik feedback?".
- het tweede moment is het observeren van de ontwikkeling van de het leerkrachtgedrag. Is er ontwikkeling en waar zie je deze, hoe merkt de leerkracht de groei bij zichzelf.

. Geboekte vooruitgang: evaluatieformulier en verslag collega's

- In het begin van het onderzoek zullen de deelnemers op het competentieformulier (bijlage 7) aangeven hoe zij op dit moment feedback geven
- op het eind van het onderzoek vullen zij dit formulier nog een keer in. Dit formulier heb ik aan de hand van de te bespreken onderwerpen samengesteld en voorgelegd aan de intern begeleider van de school. Het format van het competentie formulier is als bijlage 7 opgenomen
- In de loop van het onderzoek zal ik een individueel gesprek houden met de collega's om te vragen hoe hun leerproces verloopt.
- aan het eind van het onderzoek zal ik schriftelijk vragen om hun groei en de eventuele zichtbare resultaten bij de kinderen te verwoorden (Bijlage 8).

3.5 Triangulatie en validiteit

Ik maak gebruik van verschillende instrumenten om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te houden. Ik maak gebruik van een vragenlijst voor het gehele team om de voorkennis van het team te meten. Om de groei van de collega's te meten gebruik ik een begin-en eindmeting en ik ga twee keer

observeren in de klas. Ik zal ook een open vraag stellen om op hun eigen wijze te beschrijven wat er veranderd is in hun leerkrachthouding. Onder validiteit verstaat Harinck (2009) de betrouwbaarheid van de meting. In dit onderzoek zal ik samen met een collega de vragenlijst voor het team doornemen. Met de intern begeleider zal ik de competentieformulieren doorspreken. De data en de conclusies laat ik lezen:

- aan de directie van basisschool S.
- aan een directeur van een basisschool uit de buurt
- aan een leerkracht voortgezet onderwijs
- aan een critical friend

Zij gaan mijn data en conclusies op juistheid controleren.

De groei van de collega's zal op verschillende manieren gemonitord worden:

- door observaties,
- een tussenevaluatie middels een gesprek
- een beginmeting en een eindevaluatie met behulp van een competentieformulier
- een eindevaluatie aan de hand van een open vraag

3.6 Het tijdschema

Het tijdschema wat ik ga hanteren heb ik als bijlage 9 opgenomen.

3.7 Ethische voorwaarden

Voordat het onderzoek start geef ik bij de collega's aan dat zij anoniem en onherkenbaar worden beschreven in het verslag. Tevens vertel ik dat zij te allen tijde, zonder opgaaf van reden kunnen stoppen met hun deelname (Harinck, 2009).

Hoofdstuk 4 Uitvoering en resultaat

In dit hoofdstuk beschrijf ik de activiteiten die ik met mijn onderzoeksteam gedaan heb om mijn onderzoeksvraag en deelvragen te kunnen beantwoorden.

Doordat één collega na de eerste observatie is gestopt met deelname aan het onderzoek bestond het onderzoeksteam uit vijf collega's en mijzelf. Ik ben onderzoeker, tevens participeer ik in het onderzoek.

De onderzoeksvraag:

Welke competentieontwikkeling op het gebied van feedback geven kunnen we als leerkrachten realiseren als we hier gedurende zeven weken mee aan de slag gaan?

- Op welke manier willen wij als leerkrachten feedback geven?
- Aan welke vaardigheden die dit van ons vraagt willen we gaan werken?
- Welke vaardigheden kunnen we ons eigen maken gedurende zeven weken?.

4.1 De leerdoelen van de collega's

Van de motivatie interviews heb ik de volgende samenvattingen gemaakt:

- drie personen hebben als doel om gericht, specifiek feedback te geven op gedrag zodat dit gedrag positief verandert
- twee personen willen de werkhouding positief veranderen.
- één persoon heeft als doel om een positieve houding naar een leerling toe te ontwikkelen zodat zij positieve feedback kan geven.

In relatie tot mijn onderzoeksvraag betekent dit:

- dat vijf collega's hun vaardigheid gerichte feedback op houding willen ontwikkelen en

- dat één collega zich richt op de vaardigheid om haar positieve houding ten opzichte van één leerling te verbeteren.

De uitgewerkte motivatie-interviews zijn als bijlage 11 toegevoegd.

4.2 Het ontwikkelen van onze visie over feedback (1)

Tijdens de eerste bijeenkomst hebben mijn collega's en ik inhoudelijk gesproken over het belang van feedback geven en aan welke kenmerken gerichte feedback moet voldoen. Het doel van deze bijeenkomst is om de kennis omtrent feedback geven te vergroten en samen te komen tot het leren geven van feedback. De agenda en het verslag van deze bijeenkomst is opgenomen in bijlage 12. In november 2011 heeft het team een bijeenkomst gehad over het geven van feedback, om de voorkennis te meten van de teamleden hebben zij een vragenlijst ingevuld. Op deze manier hebben we een duidelijk uitgangspunt van de basisschool S. over de kenmerken, voorwaarden en effecten van het gericht feedback geven. (zie bijlage 13)

Na de eerste bijeenkomst blijven er nog enkele vragen over vanuit de collega's van het onderzoeksteam:

- Wat is het verschil tussen procesgerichte feedback(aanpak) en feedback op houding (leerstand). De volgende bijeenkomst kunnen we dit door middel van rollenspel oefenen en in een schema verwerken.
- Wat is het verschil van denkwijze over de vakinhoudelijke deskundigheid?: is kennis van doelstelling per les voldoende of is het van belang dat het doel op langer termijn duidelijk is? De volgende bijeenkomst kunnen we op deze wijze ingaan op de kenmerken van feed up, feed back en feed forward.
- Kunnen wij een lijstje maken met handvatten wat als richtlijn kan dienen bij het geven van feedback? (zie bijlage 12) Dit lijstje is gemaakt door een collega en door mij, wij hebben de opmerkingen, die tijdens de bijeenkomst gemaakt zijn, gebruikt als richtlijn.

4.3 Het meten van de groei van de collega's

De opzet van de observaties:

Ik heb twee keer geobserveerd, in de groepen van mijn collega's om de

feedbackopmerkingen te turven en daarna te verwerken in een grafiek. Eén observatie aan het begin van het onderzoek en één observatie aan het eind van het onderzoek. De observaties van de collega's zijn door de onderzoeker gedaan, de observaties in mijn groep zijn gedaan door collega A.

Het doel van de observaties:

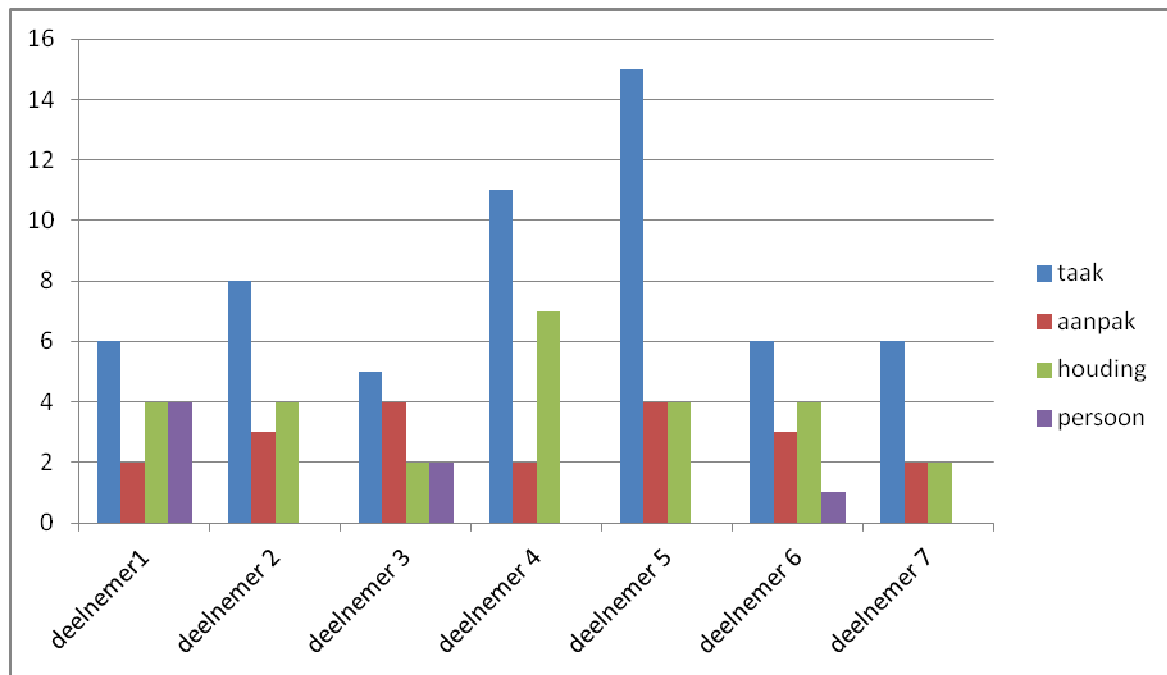
Het doel van de observaties is om te meten of mijn collega's en ik groeien in het geven van feedback. Is het meer geworden dan "goed, zo" en hoe geven wij dan nu feedback? Is er verandering opgetreden en zo, ja heeft dit effect op de klas/leerling? Zo, nee, is er een reden?

De uitvoering van de observaties:

Om de observaties en de uitwerking zo objectief mogelijk uit te voeren heb ik gekozen voor de duur van twintig minuten per observatie en alle observaties zijn gehouden tijdens instructielessen. Vanwege praktische redenen zoals leeftijdsverschil van de leerlingen en mijn inzetbaarheid in tijd zijn de observaties op verschillende vakgebieden. Enkele opmerkingen bij de observaties:

- Twee leerkrachten ondersteunen hun taalgebruik met veel non-verbale feedback (duim omhoog, knipoog, ja-knikken ter bevestiging, mimiek)
- Eén leerkracht herhaalt het antwoord van de leerling, lijkt op feedback op aanpak
- Een leerkracht herhaalt vaak het goede antwoord van de leerling, lijkt op feedback op aanpak.

De uitgeschreven observaties zijn als bijlage 15 en 15a toegevoegd, de observaties zijn verwerkt in de grafieken.

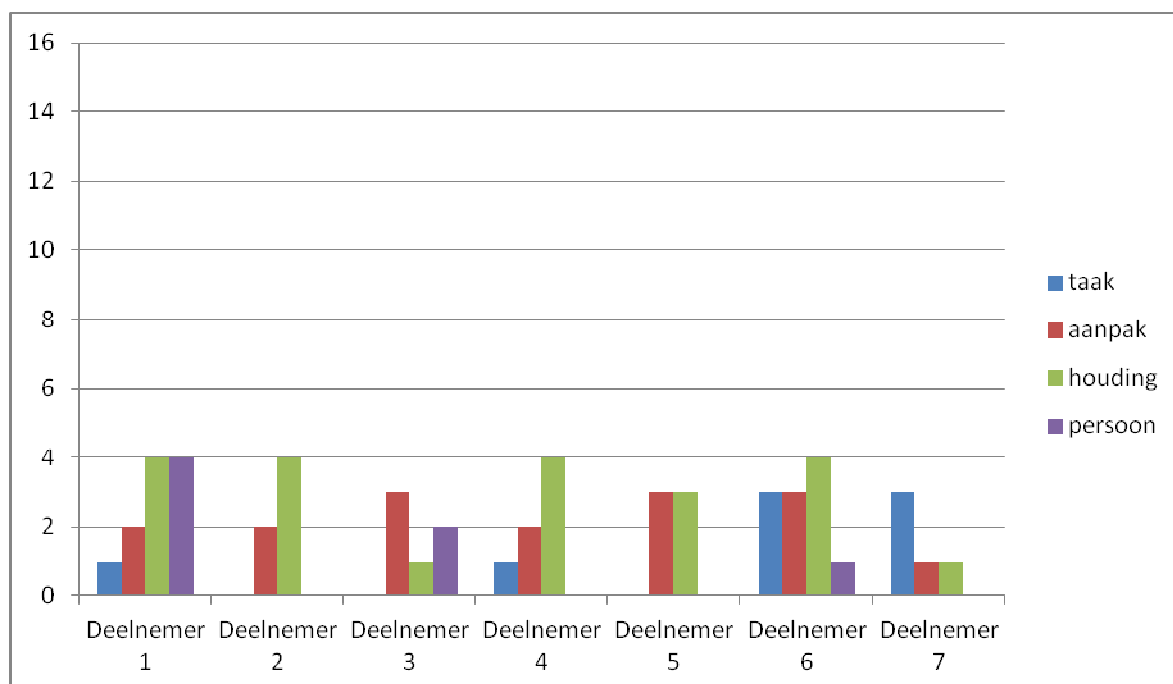


grafiek 1; eerste observaties feed back op taak, aanpak/proces, houding, persoon (23-02-2011)

Toelichting bij grafiek 1

Verticaal: het aantal positieve opmerkingen

Horizontaal: opmerkingen op taak, aanpak/proces, houding, persoon



Grafiek 1a; eerste observaties feedback op taak, aanpak/proces, houding, persoon (zonder de "goed zo" opmerkingen) (23-02-2011)

Toelichting bij grafiek 1a

Verticaal: het aantal gerichte feedback opmerkingen

Horizontaal: feedback op taak, aanpak/proces, houding, persoon

De analyse van de observaties:

- Bij grafiek 1 zijn de positieve opmerkingen en gerichte feedback verwerkt, bij grafiek 1a is alleen de gerichte feedback verwerkt
- In grafiek 2 staan de tweede observaties verwerkt

Na het verwerken van de gegevens van de eerste observatie blijkt dat de deelnemers veel complimenten geven zoals “goed zo” en “goed gedaan”. Deze opmerkingen heb ik geplaatst bij feedback op taak, omdat de opmerkingen gericht waren op taken die de kinderen vervulden, meestal als een antwoord op een vraag. De verhouding feedback op taak in relatie tot feedback op aanpak is groot, er worden vele positieve opmerkingen gemaakt zoals “goed, zo, keurig en prima”. De feedback op houding zijn concrete aanwijzingen om goed te gaan zitten.

- In grafiek 1 valt te lezen dat de feedback op taak overheerst, vooral bij de deelnemers vier en vijf. De feedback op persoon wordt minder gegeven, bij vier personen zelfs niet. Om te bekijken hoeveel gerichte feedback al gegeven wordt heb ik in grafiek 1a de “goed zo” opmerkingen weggelaten. De feedback gericht op taak zijn hoofdzakelijk “goed zo” opmerkingen. We zien dat er veel minder gericht feedback overblijft .
- De observaties die ik gemaakt heb op het eind van het onderzoek heb ik verwerkt in grafiek 2.

In de vergelijking tussen grafiek 1a en 2 valt te lezen dat;

- deelnemers één en twee meer gericht feedback op taak hebben gegeven. Zij hebben beiden tijdens het tweede observatiemoment een instructieschrijflles gegeven; dit is een les gericht op resultaat. Feedback op taak is dan een gerichte feedback.
- Deelnemer twee heeft meer feedback gegeven op persoon ten opzichte van het eerste observatiemoment.
- Deelnemer vier laat op de grafiek geen verandering zien.

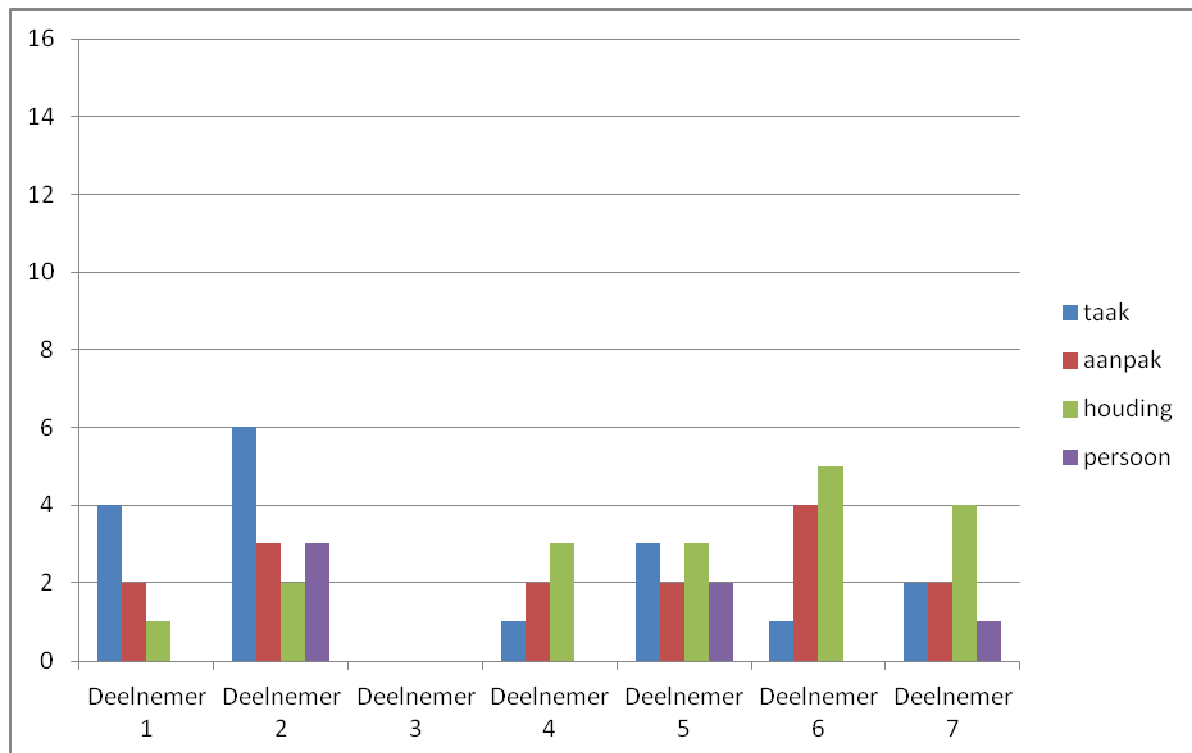
- Deelnemer vijf laat zien dat zij op alle onderdelen feedback geeft in tegenstelling tot het eerste observatiemoment.
- Deelnemer zes geeft meer feedback op houding en aanpak in vergelijking met het eerste observatiemoment.
- Deelnemer zeven laat op alle onderdelen meer gerichte feedback zien.

Tijdens observatiemoment twee worden er relatief minder “goed zo” opmerkingen gemaakt. Ik heb dit opgemerkt tijdens mijn observatie. Het is een manco in mijn vergelijkingsonderzoek tussen observatie één en observatie twee dat ik de “goed zo” opmerkingen tijdens de tweede observatie niet heb genoteerd, dus dit niet kan aantonen. Wat in de uitgeschreven observaties afgelezen kan worden is dat de feedback nog meer gericht is, er wordt duidelijker door de leerkracht benoemd wat goed gaat en waarom. Grafiek 1 heb ik tijdens de eerste leerbijeenkomst aan collega's laten zien. De eerste reactie was dat men nieuwsgierig was naar de collega met de meeste feedback op taak, zij had 15 opmerkingen gemaakt, echter nadat ik de “goed zo” opmerkingen had weggelaten werd feedback op taak gereduceerd tot nul. Tijdens de eerste bijeenkomst heb ik ook grafiek 1a laten zien, de grafiek zonder “goed zo” opmerkingen. Zo werd duidelijk dat feedback meer was dan de “goed zo” opmerkingen. Bij alle collega's bleek dat feedback op taak voor het grootste deel “goed zo” opmerkingen waren. Wij waren allen verrast dat wij zo weinig gericht feedback gaven. Tijdens deze bijeenkomst was de reactie van collega 1:

“ ik ga mij minder richten op persoon, als blijkt dat dat toch weinig effect heeft...”

Collega 5 zei tijdens de bijeenkomst:

“Ik wist niet dat gericht feedback geven zo belangrijk was, ik dacht dat positieve reactie van mijn kant voldoende was”.



grafiek 2, tweede observaties feedback op taak, aanpak/proces, houding, persoon (17-04-2011)

Toelichting bij grafiek 2

Verticaal: het aantal gerichte feedback opmerkingen

Horizontaal: feedback op taak, aanpak/proces, houding, persoon

Om niet alleen de hoeveel feedback te tellen, maar ook de inhoud van de opmerkingen te vergelijken, heb ik van iedere collega één opmerking van de eerste observatie over taak, aanpak, houding, persoon vergeleken met de tweede observatie. (1=eerste observatie, 2=tweede observatie)

Bij alle niveaus van feedback geven zijn de opmerkingen naar de leerlingen en/of de groep meer uitgebreid. Alle collega's geven meer inhoud aan de feedback, het feedback geven wordt meer doelgericht. Bij een aantal opmerkingen tijdens de tweede observaties merk je waar het in de les over gaat. In bijlage 16 staan de feedback opmerkingen die ik heb vergeleken uitgeschreven.

4.4 Een tussenevaluatie door een gesprek

De gesprekken tijdens de tussenevaluatie waren korte gesprekken met de deelnemende collega's. Hieronder volgt een samenvatting van de gesprekken:

- Vijf collega's, waarvan één duo, welke deelnemen aan het onderzoek zijn meteen gestart met het geven van gerichte feedback, waarvan vier deelnemers zich ieder richtten op één leerling.
- Twee deelnemers richtten zich op de werkhouding van de leerling en twee anderen letten op het gewenste gedrag van de leerling.
- De zesde leerkracht heeft het oefenen in haar praktijk één week uitgesteld, dit in verband met vele activiteiten in de klas.
- Een aantal leerkrachten ervoer dat het geven van feedback onnatuurlijk voelt. Zij moesten zich ertoe zetten om duidelijk te verwoorden, tijdens het geven van feedback, wat een goede werkhouding is en wat gewenst gedrag is.
- Allen merkten kleine, positieve veranderingen bij de leerling zoals een rustiger houding tijdens kringactiviteiten, sneller luisteren tijdens werkopdracht, beter haar best doen tijdens schrijven.
- Aan de reacties van de collega's merkte ik dat zij gematigd positief waren over het effect van feedback geven, zij durfden geen uitspraak te doen over de kleine veranderingen die zij opmerkten in relatie tot de gegeven feedback. Eén collega vroeg zich af:

“is het geen spontane ontwikkeling van het kind?”

4.5 Het ontwikkelen van onze visie over feedback (2)

Het doel van deze tweede bijeenkomst was het beantwoorden van de vragen die zijn blijven staan na de vorige bijeenkomst en het verdiepen van onze kennis over het geven van feedback op persoon in combinatie met het benoemen van de kernkwaliteiten. De agenda van de tweede bijeenkomst staat in bijlage 17.

Verslag van de observaties en het effect van feedback op het gedrag van de leerling

Tijdens de tweede leerbijeenkomst heb ik kort verslag gedaan van de observaties, de volgende opmerkingen heb ik gebruikt:

- *fijn dat ik, als observator, zo welkom ben in de klas*
- *ik kom bij enthousiaste, positief ingestelde en betrokken leerkrachten*
- *doelen zijn erg hoog gesteld voor zeven weken oefenen*
- *na uitwerking van de observaties zie ik groei in het geven van feedback*
- *de feedback wordt meer gericht gegeven”*

Tijdens deze bijeenkomst gaven de collega's aan dat zij zeer bewust bezig zijn met het geven van feedback, dat dit een begin is om verder te groeien in het geven van feedback. Zij gaven allen aan dat het gedrag van de leerlingen die zij, meer bewust gerichte feedback geven, positief gewenst gedrag vertonen. Allen waren enthousiast en vonden dit project voor het gehele team van belang. In de motivatie-interviews hadden enkele collega's geschreven dat zij door het geven van positieve feedback en verandering van het gedrag van de leerling, meer rust voor zichzelf kregen en het lesgeven minder energie zou kosten. Door de korte duur van het onderzoek is dit onderdeel van het motivatie -interview is niet ter sprake gekomen. Wij zijn bezig geweest om te leren over de theorie en het oefenen in de praktijk. Slechts één collega gaf aan dat haar doel voor dit onderzoek wel was bereikt, zij had een meer positieve houding van haarzelf naar de leerling voor ogen, dit is haar gelukt.

Verslag van één collega over feedback geven aan R. (zie bijlage 18)

Eén collega heeft één leerling nauwkeurig gevolgd en opgeschreven hoe de reacties zijn van deze leerling op het krijgen van feedback. Tijdens de analyse van deze observaties blijkt dat de leerling meer positief reageert op feedback op taak dan op de ander manieren van feedback krijgen. Van de 16 keer feedback geven reageert R. tien keer positief en blij. Toen dit besproken werd, nam zij dit voor kennisgeving aan, de verhouding leerkracht en leerling R. was niet zozeer verbeterd dat de leerkracht met meer positieve gevoelens naar de leerling kijkt.

Doelen stellen?

Het bespreken van casussen en deze invullen in een schema vonden de

onderzoeksliden op dat moment niet van belang, zij wilden meer theoretische informatie over feed up, feedback en feed forward en meer theorie over het belang van het doel van de les of “verre” doelen. Ik heb uitgelegd dat effectieve feedback antwoord geeft op drie door de leerkracht en / of de leerling gestelde sturende vragen:

- a. waar ga ik naar toe? (feed up)
- b. wat heb ik gedaan? (feed back) en
- c. wat is de volgende stap? (feed forward) (Hattie en Timperley, 2007)

Deze uitleg werd door de collega's meteen gekoppeld aan het stellen van doelen. Zij kwamen tot de conclusie dat het kennen van de doelen die dichtbij het leerproces van leerlingen een stap verder in hun ontwikkeling kan helpen.

Feedback geven op de persoon

Wanneer is feedback geven op de persoon wel zinvol? Tijdens dit onderdeel hebben we het kernkwaliteitenspel gebruikt om duidelijk te maken wat echte kwaliteiten zijn en hoe daarmee om te gaan tijdens het geven van feedback op persoon. Tijdens het gesprek over feedback geven op de persoon vonden wij het belangrijk dat de kinderen op hun kern kwaliteiten benoemd worden, zij worden dan erkend om hun “zijn” zoals een collega het verwoordde.

4.6 Welke vaardigheden zijn van belang voor het geven van feedback?

De antwoorden op de vraag: “ Welke leerkrachtvaardigheden benut je meer tijdens het geven van feedback, met andere woorden, waar let jij als leerkracht bij jezelf op als je feedback geeft?” heb ik opgedeeld in vijf thema's:
(de volledige antwoorden staan in bijlage 18)

1. Bewust feedback geven. De collega's waren allen van mening dat zij meer bewust bezig zijn met het geven van gerichte en specifieke feedback

2. Belang van feedback geven. Doordat de collega's en ik kleine positieve veranderingen merken in het gedrag van de leerlingen zien wij het belang van feedback geven in.

3. Eigen ontwikkeling. Eén collega benoemde het positieve resultaat van zichzelf, zij vond het positief dat zij zich gericht heeft kunnen inzetten naar de leerling toe. Drie personen benoemden een groei bij hun eigen ontwikkeling, ze ontwikkelen het gericht feedback geven tot een

vaardigheid. Eén persoon gaf aan dat zij haar feedback geven op persoon gaat reduceren, omdat deze vorm van feedback geven het minst resultaat geeft.

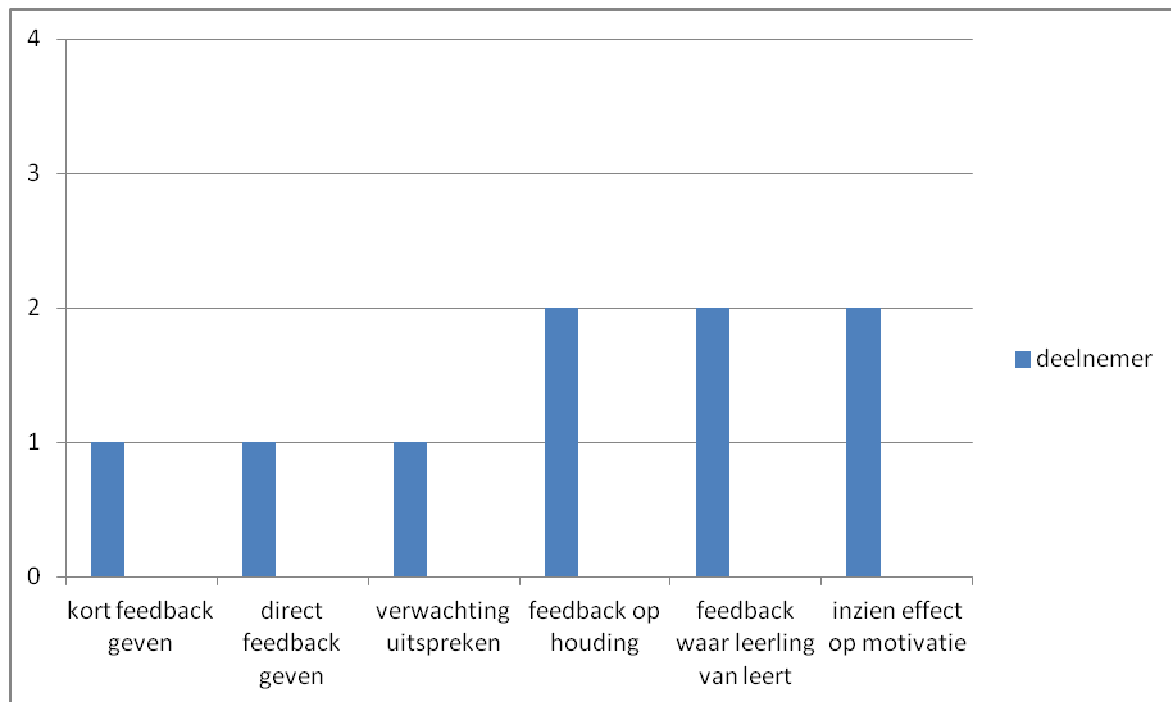
4. Didactische en pedagogische vaardigheid .Eén collega benoemde dat zij meer let op het doel van de les en zij lette meer op de aandachtspunten welke de leerling nodig heeft

5. Verbetering van effectief gedrag bij de leerling. Vier collega's benoemden een positief verschil in gedrag. Eén persoon benoemde haar eigen positieve gevoelens, vanwege haar eigen inzet om meer positief te zijn naar de leerling.

4.8 Begin-en eindmeting van het onderzoek

Op verzoek van de deelnemers heb ik het antwoord “vaak” veranderd in “regelmatig”. Vijf collega's hebben het competentieformulier ingevuld. Collega drie heeft zich teruggetrokken uit het onderzoek en collega vier heeft alleen haar uiteindelijke competenties aangegeven, dus kon ik de groei aangegeven aan de hand van de competenties niet meenemen in het onderzoek. In bijlage 19 staan de volledig ingevulde lijsten. Vanuit de competentieformulieren heb ik een samenvatting gemaakt , deze staat beschreven in bijlage 20. Alle gegevens uit het competentieformulier over de aangegeven groei van de collega's heb ik verwerkt in grafiek 2, 2a en 3.

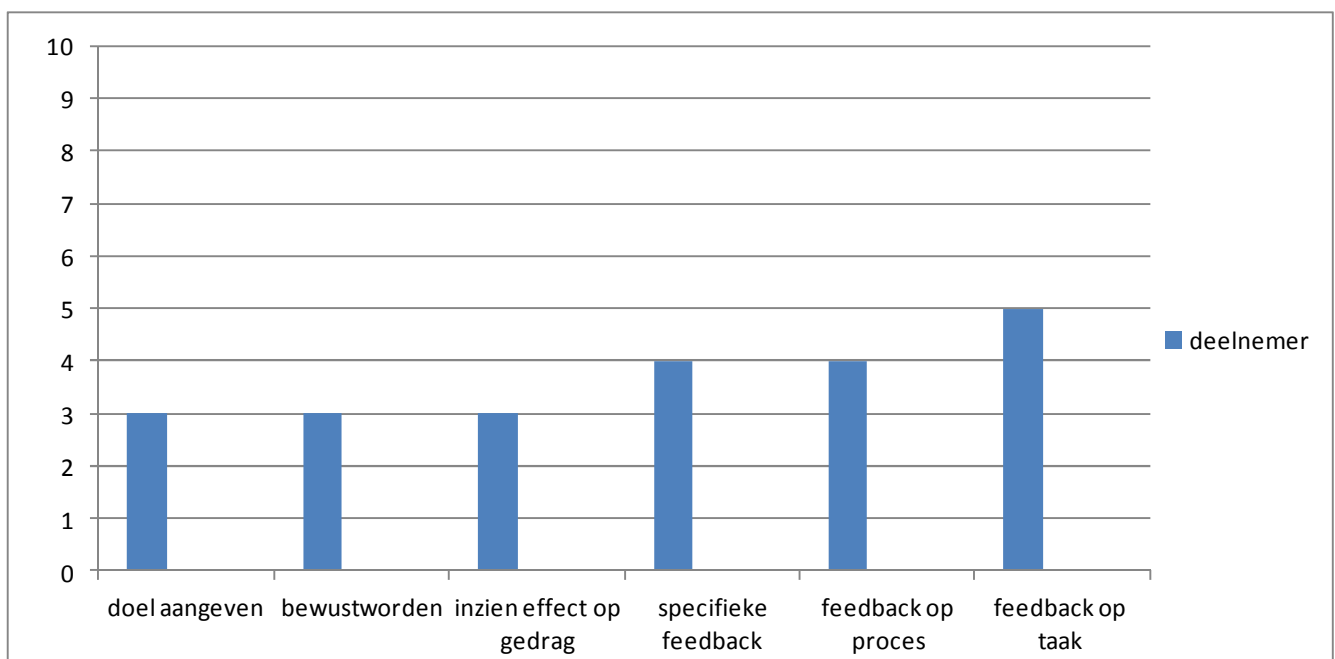
- In grafiek 2 en 2a geven de collega's aan op welk aspect zij gegroeid zijn
- Bij het analyseren van grafiek 2 blijkt dat “feedback geven op taak” bij alle collega's is gegroeid
- Grafiek 3 laat de persoonlijke groei omtrent het geven van feedback van de collega's zien
- 5 collega's hebben het competentieformulier volledig ingevuld



grafiek 2; de groei aangegeven per collega (17-04-201)

Horizontaal: de manieren van feedback opgenomen in het competentieformulier

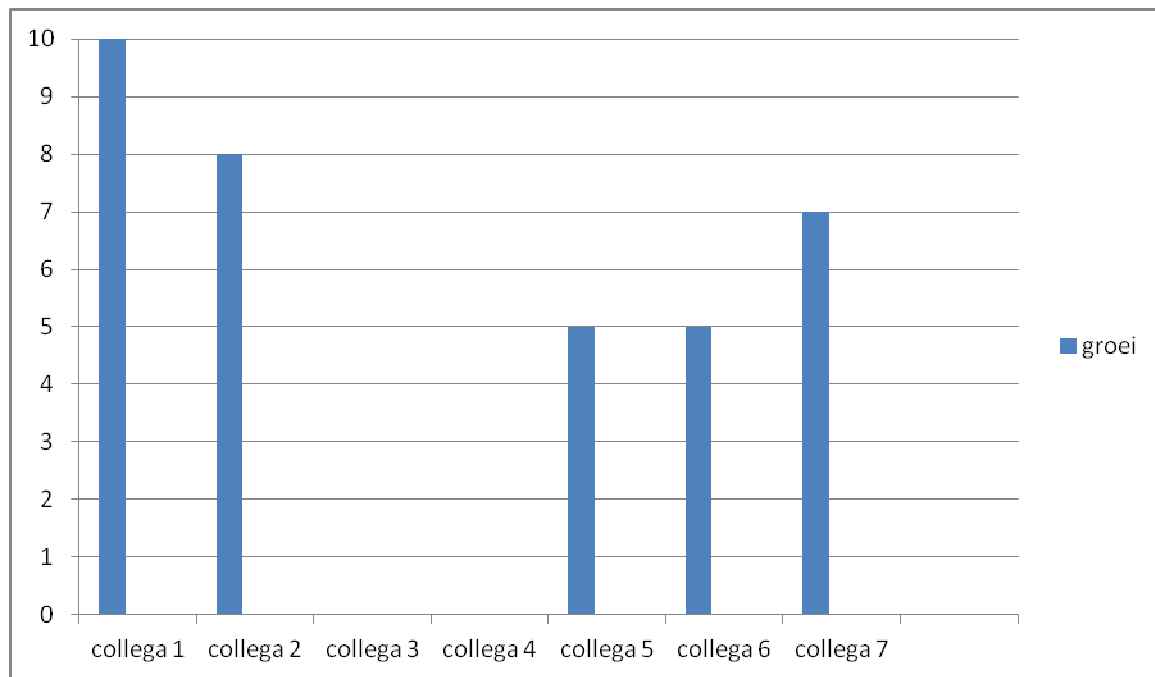
Verticaal: het aantal deelnemers die aangeven op welke vormen feedback zij zich ontwikkeld hebben



Grafiek 2a; de groei aangegeven per collega (17-04-2012)

Horizontaal: de manieren van feedback waarop collega's gegroeid zijn.

Verticaal: het aantal deelnemers die aangeven op welke vorm feedback geven zij zich ontwikkeld hebben



grafiek 3; een totaaloverzicht van de groei per collega

Horizontaal: de collega's die het competentieformulier hebben ingevuld

Verticaal: het aantal competenties waarop de collega's aangeven zich ontwikkeld hebben

Hoofdstuk 5; Conclusies en aanbevelingen

De onderzoeksvraag:

Welke competentieontwikkeling op het gebied van feedback geven kunnen we als leerkrachten realiseren als we hier gedurende zeven weken mee aan de slag gaan?

- Op welke manier willen wij als leerkrachten feedback geven?
- Aan welke vaardigheden die dit van ons vraagt willen we gaan werken?
- Welke vaardigheden kunnen we ons eigen maken gedurende zeven weken?.

In mijn onderzoek heb ik antwoord proberen te vinden op mijn onderzoeksvraag en op de deelvragen. Ik heb met een aantal collega's samen geleerd over het feedback geven. Wat is feedback geven en welke vaardigheden hebben wij daarbij nodig?

A. Op welke manier willen wij als leerkrachten feedback geven?

Het effect van samen leren

Tijdens de aanmelding waren de deelnemers bereid om 'voor mij' mee te doen aan het onderzoek. Tijdens de eerste bijeenkomst bleek, door hun enthousiaste deelname en betrokkenheid, dat zij zelf intrinsiek gemotiveerd waren. Zij waren intrinsiek gemotiveerd om te leren. In de verslagen blijkt dat de collega's tijdens de bijeenkomsten zich veilig voelden om te praten over de leerlingen en hun ervaringen (Jutten, 2008). Wij hebben gedurende het onderzoek door samen te werken als collega's aan een professioneel thema en het geleerde in praktijk te brengen, gewerkt aan de relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2009). Door deze korte doch intensieve samenwerking kwamen wij snel tot het geven van gerichte feedback aan de kinderen. De groei van de collega's om gerichte feedback te geven kunnen we zien in het ingevulde competentieformulier en in het verslag van de collega's.

Kenmerken van feedback geven op basisschool S.

Door de leerkrachten op basisschool S. worden de volgende kenmerken genoemd:

- direct geven,
- het doel moet helder zijn,
- vragend, bewust, concreet,
- consequent,
- individueel,
- haalbare doelen,
- niet teveel.
- negatieve feedback geven mag, mits je het positief brengt,
- feedback is soms subjectief, kind afhankelijk

Deze kenmerken en voorwaarden van feedback geven worden als effectief genoemd door Hattie en Timperley (2007). Tijdens de eerste bijeenkomst gaan de collega's akkoord met deze manier van feedback geven en willen deze manier van feedback geven gaan toepassen.

B. Aan welke vaardigheden die dit van ons vraagt willen we gaan werken?

De ontwikkeling van onze vaardigheden.

Tijdens de bijeenkomsten over visie ontwikkeling zijn de collega's en ik leergierig om samen meer te leren over de manieren van feedback geven. Door het invullen van het oplossingsgerichte motivatie-interview, opgesteld door Fontys OSO, hebben wij ons eigen doel gesteld, dit zorgt ervoor dat wij het meest betrokken zijn en de motivatie is dan maximaal (Caufman, 2009).

C. Welke vaardigheden kunnen we ons eigen maken gedurende zeven weken?.

- Op basis van het motivatie-interview, de observaties, de verslagen, de ingevulde competentieformulieren en de bijeenkomsten kan ik concluderen dat de collega's en ik gegroeid zijn in het geven van gerichte feedback. De eerste stap in de ontwikkeling is gezet.

- Wij hebben gewerkt aan het geven van gerichte feedback. Tijdens de eerste observatie in de klas bleek dat de collega's veel feedback op taak geven. Bij analyse van de opmerkingen blijkt dat dit "goed zo, prima-opmerkingen" zijn. Veel positieve opmerkingen, zonder een doelstelling eraan gekoppeld. Echter Hattie (2002) stelt dat kwaliteit van de feedback belangrijker is dan de hoeveelheid.
- Uit mijn onderzoek blijkt dat de feedback van de collega's, na zeven weken, meer bewust gegeven wordt, de uitspraken worden meer gekoppeld aan het doel. Deze groei is duidelijk te zien bij deelnemer vijf. Tijdens de eerste observatie gaf zij veel positieve complimenten, tijdens de tweede observatie gaf zij meer gerichte feedback.
- Om duidelijk aan te tonen dat het geven van gerichte feedback gegroeid is in deze zeven weken heb ik de feedback die gegeven is tijdens de eerste en de tweede keer observeren vergeleken. (zie bijlage 14)
- Wat echter opvalt dat feedback geven op houding bij alle collega's en bij mij nog alleen om de letterlijke houding gaat, terwijl feedback op houding veel meer inhoudt. Het is feedback op zelfregulatie, de leerling bewust maken van de effecten op het gevoel van leren en hoe een leerling zelf sturing kan geven aan dat gevoel (Faber, 2011).
- Wij zijn ons bewust geworden dat feedback geven meer is dan complimenten geven, in de verslagen van de collega's wordt ook het concreet verwoorden van de feedback genoemd: "wat doet de leerling goed", "wat verwacht de leerkracht?", hiermee wordt gerefereerd aan het doel van de les.
- In deze zeven weken hebben wij geleerd dat feedback geven en doelen stellen zeer nauw met elkaar verbonden zijn (Van der Wolf en Beukering, 2009).
- Twee collega's geven aan dat hun houding ten opzichte van de leerling positief is veranderd. Deze uitspraken komen overeen met uitspraken van Kamphuis en Vernooij (2011). Ik vind dit een mooie ontwikkeling, doordat

de leerkracht een positieve, gerichte feedback geeft, verandert het gedrag van de leerling en daarmee de relatie leerkracht-leerling. De leerkracht doet ertoe (Marzano, 2009).

Aanbevelingen.

De leerlingen

Alle leerkrachten merkten kleine, positieve veranderingen op bij gedrag, werkhouding of motivatie van de leerlingen. In het motivatie-interview van collega 1 en 2 zijn de doelen gericht op de onderwijsbehoeften van de leerling (Pameijer, 2009) Welke feedback heeft deze leerling nodig om zijn leerprestaties te verhogen? Het blijkt dus dat het geven van gericht feedback een belangrijke bijdrage kan leveren bij de ontwikkeling van de kinderen. Mede door deze conclusie kan mijn onderzoek een aanzet zijn tot verdieping in het geven van feedback op basisschool S.

Opvallend

Eén collega heeft tijdens enkele dagen een observatieverslag gemaakt van haar feedback aan leerling R. en de reactie van de leerling.(zie bijlage 12). Uit dit verslag blijkt dat de reacties van de leerling 13 keer van de 17 feedback opmerkingen positief waren. Vooral de feedback op taak werd positief ontvangen. Hierbij kan men onderzoeken: welke feedback heeft deze leerling nodig. Aan welke feedback heeft deze leerling behoefte en welk effect heeft deze specifieke feedback op hem? (Pameijer, 2007). Ik vind dat een zeer interessant vraagstuk. Ik ga met deze collega, op haar verzoek, in gesprek, om oplossingsgericht te praten over het stellen van een duidelijk werkbaar doel voor haar en haar leerling.

Het team

- De teamleden, waaronder de collega's van het onderzoek en ik, weten samen kenmerken en voorwaarden voor feedback geven te benoemen. Uit het onderzoek blijkt dat er veel geleerd is over de manier van feedback geven. Ik vraag mij af: brengen de teamleden, die niet aan het onderzoek hebben deelgenomen, de kennis over feedback in de praktijk of is de beginsituatie theoriegericht?

- Het leren over de theorie van feedback geven en het brengen van het geleerde in de praktijk brengt binnen zeven weken al een verandering teweeg in deze complexe leerkrachtvaardigheid. Nu is de vraag hoe gaan we deze verandering verder ontwikkelen? Gaan wij, de collega's en ik de opgedane kennis en vaardigheid implementeren? Gaan we onze kennis en vaardigheid verdiepen? Blijft het binnen het kleine groepje van de collega's die meegedaan hebben aan het onderzoek of gaan we onze kennis en vaardigheid delen met het gehele team. Mijn voorkeur gaat uit naar het laatste, dit was ook een opmerking van de collega's tijdens de tweede bijeenkomst:

"eigenlijk moet iedereen dit weten".

- Kampuis en Venrooy (2011) doen de aanbeveling aan teamleiders om zich af te vragen: Hoe is het met mijn schoolteam gesteld? Elke schoolleider moet nagaan welke plaats feedback in haar team inneemt. Dit kan bijvoorbeeld door het onderwerp "feedback" regelmatig op teamvergaderingen terug te laten komen. Dit kan bijvoorbeeld door video-opnames van een leerkracht die feedback geeft aan een leerling. Als team kunnen we ook gebruik maken van het rollenspel 'hoe geven wij feedback op gedrag van de leerling. Na het lezen van mijn onderzoek kwam de directie van basisschool S. met de opmerking:

"Hoe creëer ik draagvlak om met het team te leren over "het geven van feedback". Het team is al hard aan het werk met het opstellen van groepsplannen. We mogen en kunnen hen niet overvragen."

- De hulp van het CPS, het onderdeel feedback geven in het IGD-model en de klassenbezoeken kunnen we als een aanknopingspunt gebruiken om het leren feedback geven te ontwikkelen binnen ons team. Het is ook belangrijk dat de collega's van het onderzoek en ik de teamleden op de hoogte stellen van ons leerproces over feedback geven. Kunnen wij op deze manier een bijdrage leveren aan het professionaliseren van het team op dit gebied?

- Een interessant vraagstuk voor een vervolgonderzoek is: hoe kunnen en willen wij op de basisschool de leerlingen betrekken bij hun eigen doelstellingen?
- In dit onderzoek hebben wij ons beperkt tot het geven van mondelinge feedback, kunnen wij ons ontwikkelen in het schriftelijk geven van feedback, zoals ik in Engeland heb gezien?
- Het stellen van doelen wordt bij ons meestal mondeling gedaan, kunnen wij ons richten op het visualiseren van de doelen en deze zichtbaar ophangen in de klas, school? In Engeland is dat gebruikelijk en kan men de kinderen altijd herinneren aan het doel en daarop feedback geven.

Hoofdstuk 6; Kritische reflectie

In dit hoofdstuk reflecteer ik op het onderzoek, hierbij kijk ik naar de aanpak, uitvoerbaarheid, acceptatie en beperkingen. Het reflecteren op het eigen leerproces doe ik aan de hand van de competenties 1, 2 en 5 opgesteld door Fontys OSO.

6.1 Reflectie op het onderzoek

Aanpak: Het samen leren in een klein team is zeer leerzaam voor mij, ik kan luisteren, ik voel mij gehoord en gerespecteerd, dit is goed voor mijn zelfvertrouwen. Ik kan een sfeer van vertrouwen kweken door authentieke belangstelling te tonen. Dit doe ik door regelmatig te vragen hoe het gaat met het in de praktijk brengen van feedback geven. Daardoor voelen de collega's zich gehoord, gezien en begrepen. Om als onderzoeksleider respect te verdienen ben ik mij ervan bewust dat je je gedegen moet voorbereiden en je afspraken nakomen. Ik heb mij grondig verdiept in de theoretische kennis over het geven van feedback. Alle afspraken die ik gemaakt heb over datums en verslagen ben ik punctueel nagekomen.

Uitvoerbaarheid: Twee intervisiebijeenkomsten om feedbackkennis te vergroten is vrij weinig, door de minimale hoeveelheid bijeenkomsten is diepgang niet echt mogelijk, er is wel een duidelijke groei te bemerken van de leerkrachtvaardigheid: gericht feedback geven.

Acceptatie: De groep collega's doet vrijwillig mee, dit vergt plichtsgetrouwheid van de collega's en van mij, als onderzoeksleider. Zij worden geacht aanwezig te zijn, inbreng te hebben in de vergadering en te oefenen in de praktijk. De collega's verwachten van mij expertise, ik heb dat kunnen geven op mijn manier. Ik straalde rust en vertrouwen uit en gaf hen de kans om hun verhaal te doen, vragen te stellen en met elkaar in gesprek te komen. In deze sfeer kan men samen praten en leren over een professioneel thema, wat leidt tot verdieping in je leerkrachthouding.

Beperkingen van het onderzoek :

1. Ik heb de tijd als beperking ervaren, er kan nog meer diepgang in het onderzoek komen als je langer de tijd kan nemen om in te gaan op de theorie.
2. Ik vind het jammer dat alleen de collega's uit de onderbouw hebben deelgenomen in het onderzoek. Vijf collega's uit de groepen 1-2 en één collega

uit groep 5. Ik vraag mij af of de resultaten hetzelfde zijn als de collega's uit de bovenbouw mee hadden gedaan.

6.2 Reflectie op het eigen leerproces

Om te reflecteren op mijn eigen leerproces reflecteer ik op de competenties die ik in hoofdstuk twee heb aangegeven.

Competentie 1: Interpersoonlijk competent

“De leraar maakt contact met de leerlingen en communiceert met hen” (Marx, 2008; Van Meersbergen, 2009)

Tijdens het onderzoek heb ik mijn competentievaardigheid 1 vergroot. Ik ben bewust bezig geweest met feedback geven aan de leerlingen. Ik heb gekeken naar het gedrag van de leerling die ik besproken heb in het motivatie-interview. Mijn doel was om haar luisterhouding te verbeteren. T. en ik hebben samen tijdens een gesprek besloten om rustig te leren luisteren om te leren lezen. Ik heb geobserveerd wanneer T. haar best doet om te luisteren en aan welke feedback zij het meest behoefte heeft. Ik zag, door haar glimmende ogen, dat zij oprecht blij werd als ik haar goede luisterhouding benoemde. Elke keer als zij betrokkenheid toonde, gaf ik haar feedback op haar gedrag. Ik merk dat dit werkt. De volgende stap is dat zij werkt aan haar autonomie, zij moet nu zelf leren letten op haar luisterhouding. Door feedback op zelfregulatie kan ik haar daarbij ondersteunen.

Competentie 2: Orthopedagogisch competent

“De leraar biedt een klimaat dat voldoende veiligheid biedt voor verdere ontwikkeling” Marx, 2008; Van Meersbergen, 2009)

Tijdens het onderzoek heb ik mijn competentievaardigheid 2 vergroot. Het geven van feedback vereist een veilige omgeving, daarentegen positieve feedback geven vergroot de veiligheid. Ik vind het van belang dat men bewust omgaat met feedback. Doordat ik mij meer bewust werd van het belang van doelen stellen en verwachtingen uit te spreken zorgde ik voor een transparante houding. Dit is een kenmerk van een goede leerkracht (Wolff en Beukering, 2009)

Competentie 5: Samenwerken met collega's

“Doet een beroep op en maakt gebruik van ervaring en inzichten van collega's.
(” Marx, 2008; Van Meersbergen, 2009)

Tijdens dit onderzoek heb ik competentievaardigheid 5 vergroot. In kleine groepjes het onderwerp van onderzoek bespreken vind ik doelmatig, iedereen komt aan bod, voelt zich gehoord en krijgt respect voor zijn inbreng. Deze drie aspecten zorgen voor werkelijke verandering (Cauffman, 2009). Door samen te onderzoeken ‘wat is gerichte feedback’ en wat verstaan wij onder ‘effectief gedrag’ kom ik onderwijsinhoudelijk in gesprek met collega's op de betrokken basisschool. Ik heb op deze manier mijn gespreks- en luistervaardigheden verbeterd en mijn professionele relatie verder ontwikkeld met mijn collega's. Alle deelnemers verkeerden in de consulterende werkrelatie, er was een werkbare hulpvraag: “leer mij feedback geven, wat zijn de eisen, geef mij handvatten, wat is van belang bij het feedback geven?” (Cauffman en Van Dijk, 2009). Door in te gaan op hun wil naar kennisvergroting hebben wij een co-expertrelatie opgebouwd. Zij hebben hun eigen hulpbronnen aangeboord door een positieve instelling om te leren over een onderwijsinhoudelijk thema.

Door het samen lezen en praten over inhoudelijk onderwijs heb ik veel geleerd over de manier van lesgeven en de professionele houding van mijn collega's. Ik heb veel respect gekregen voor de positieve houding van deze leerkrachten zowel naar elkaar, als naar de kinderen.

Ik heb mij ontwikkeld in een coachende rol, naast het onderzoek zijn er gesprekken geweest met collega's over leerlingen met ongewenst gedrag. Ik merk dat ik een steeds meer vragende rol op mij neem: wat wil je bereiken? En daarbij het doel steeds probeer kleiner te laten maken, zodat het een meer bereikbaar doel wordt.

Onderzoek doen is voor mij een manier geworden om meer vragen te stellen over allerlei onderwerpen, meer kritisch te worden. Veranderingen binnen de school bekijk ik nu van meerdere kanten, vooral het creëren van draagvlak is zeer belangrijk. Het doen van onderzoek vereist een grondige theoretische onderbouwing, zodat vragen van de collega's beantwoord kunnen worden.

Literatuur

- Cauffman, L. , Van Dijk, D. (2009). *Handboek voor oplossingsgericht werken in het onderwijs*, Amsterdam: Boom Onderwijs
- Dweck, (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*, Amsterdam: SWP.
- Fontana, D., (1985). *De effectieve klas*, Nijkerk: Intro.
- Golly, A., Sprague J. (2011). *Positive Behavior Support. Goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in de school*. Huizen: Pica
- Harinck. F., Koster, B., Onstenk, J. en W. Scheepsmas (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Jutten J., (2008). *Ont-moeten, boeiend onderwijs in een lerende school*, Natuurlijk Leren B.V..
- Kallenberg T., (2007). *Ontwikkeling door onderzoek, een handleiding voor leerkrachten*. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff.
- Kamphuis, E., & Vernooy K., (2011). *Feedback geven, een sterke leerkrachtvaardigheid*. In Basisschool Management, uitg. Kluwer (2011, 25)
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leren reflecteren, naar systematiek in het leren van je werk als docent, Begeleiden van docenten*. In : Fonderie-Tierie, L. en J. Hendriksen (red.). Baarn: H. Nelissen, B.V.(7)).
- Kudakwashe Moffat T., Kairaranga– Volume 12, Issue 1:
- Louwe, J., Jeninga, J. & E. van Meersbergen (2011). *De 1-zorgroute sociaal-emotionele ontwikkeling, een web-based trainingsprogramma*. In: het Tijdschrift voor Orthopedagogiek, uitg. Agiel (2011, 50 (1)).
- Marzano, R. J. (2010). *Wat werkt op school, Research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijs direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Meulenberg
- Marx, T., (2008). *Gedragsproblemen meester worden*. In: Didactief, uitg. Kluwer (2008, 40-42)).
- Meersbergen van, E., (2009). *Grote behoefte aan deskundige, die kan omgaan met (verschillen in) gedrag in schoolsituaties*. In: Zorg Primair, uitg.: Onderwijsbond CNV (2009, 6 (2)).
- Meersbergen van, E., (2009). *Schoolbreed aandacht voor gedrag*. In: Zorg Primair, uitg. Onderwijsbond CNV (2009, (8)).

- Meersbergen van, E., & A. Blonk. (2010). *Gedraginterventies: wat doen we en doen we het goede?* In: Zorgbreed, uitg: Garant (2010-2011, 8 (31)).
- Pameijer, N., Van Beukering, T. & S. de Lange (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag.* Leuven/Voorburg: ACCO
- Pameijer, N., Van Beukering, T. & S. de Lange (2008). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag.* Leuven/Voorburg: ACCO
- Papma, H., *Rond je twaalfde ga je anders leren.* Universiteit Leiden.
Binnengehaald op 10 april 2012 op
<http://www.kennislink.nl/publicaties/rond-je-twaalfde-ga-je-anders-leren>
- Savelsbergh, C., *Teamleren als sleutelfactor voor teamprestaties.* In: Leren in organisaties, september 2010; binnengehaald: 30 januari 2012 op
http://teamlab.nl/doc/Lereninorganisaties_2010-089_savelsbergh.pdf
- Stevens, J., (1995). *Teamwork en teamontwikkeling.* (Pagina 3 t/m 75)
Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Struyf, E. (2000). *Evalueren: een leerkans voor leraren en leerlingen: over de evaluatie in de klas en het evaluatiebeleid op school.* Leuven University Press
- Visser, C., (2008). *Effectief leren complimenteren.* In: Mens Centraal, maart 2008. Binnengehaald op 31 december 2011 op
http://www.menscentraal.nl/effectief_leren_complimenteren.html
- Voerman, L. *Conferentie: Didactisch Coachen*, bezocht 16-11-2011 te Utrecht
- Volman, M., & Ten Dam, G., *Hoe bevorder je samen leren?* Binnengehaald op 10 januari 2012 op <http://www.kennisbasislerarenopleiders.nl/documents/4-3-hoebevorderjesamenlerenTheorie.pdf>
- Wichers-Bots, J., (2010). *Brede Aanpak Gedrag/BAG*, Tilburg, Fontys OSO
- Wolf van der, K., & Beukering van T., (2009). *Gedragproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren.* Den Haag: Acco Leuven

BIJLAGEN

BIJLAGE 1: uitwerking competenties Sociaal en Bekwaam

Competentie 1

“De leraar maakt contact met de leerlingen en communiceert met hen” (Marx, 2008; Van Meersbergen, 2009)

Gedurende het onderzoek zal ik meer bewust gaan observeren, ga ik in gesprek met de leerlingen en door het geven van gerichte feedback stimuleer ik de ontwikkelingskansen van de leerling. Doordat ik het onderzoek in samenwerking met collega's doe kan ik leren collega's te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie.

Competentie 2

“De leraar biedt een klimaat dat voldoende veiligheid biedt voor verdere ontwikkeling” Marx, 2008; Van Meersbergen, 2009)

Gericht feedback geven op gedrag heeft direct te maken met uitspreken van verwachtingen naar de leerling, benoemen van concreet gedrag, het herkennen van eigen gedrag van het kind, dit proces van uitvoering leidt tot zelfsturing van het kind. Ik wil mij verder ontwikkelen in het orthopedagogisch competent door bewuster met de doelstellingen bezig te zijn. Ik word hierbij geholpen door het CPS, zij begeleiden ons team tijdens de invoering van het IGD-model. Door samen met collega's dit onderzoek te doen ben ik bezig om mijn competentie: “het begeleiden van collega's op het gebied van orthopedagogische competentie” te ontwikkelen.

Competentie 5: Samenwerken met collega's

“Doet een beroep op en maakt gebruik van ervaring en inzichten van collega's.” (Marx, 2008; Van Meersbergen, 2009)

Door samen te onderzoeken ‘wat is gerichte feedback?’ en wat verstaan wij onder ‘effectief gedrag?’ kom ik onderwijsinhoudelijk in gesprek met collega's op de betreffende basisschool. Ik kan op deze manier mijn gespreks en-

luistervaardigheden verbeteren en een professionele relatie opbouwen met mijn collega's.

BIJLAGE 2; vragenlijst voor het gehele team

Vragen over feedbackvaardigheden:

Vraag 1.:

Hoe vaak schat u in dat u anderen feedback geeft?

..... per uur/dag/week/maand¹

Hoe vaak schat u in dat u feedback krijgt?

..... per uur/dag/week/maand

Hoe vaak schat u in dat u zelf om feedback vraagt?

..... per uur/dag/week/maand

Vraag 2. Wat vind jij positief aan feedback geven aan leerlingen?

Vraag 3. Wat vind jij negatief aan feedback geven aan leerlingen?

Vraag 4. Zijn er voorwaarden of omstandigheden die het voor jou makkelijk maken om feedback te geven aan leerlingen, zo ja, wat zijn die omstandigheden?

(opgesteld naar een vragenlijst van Schouten & Nelissen)

BIJLAGE 3; schema voor kennisoverdracht

Het schema gebruikt tijdens de eerste bijeenkomst, naar het schema van Kamphuis en Vernooy.

SCHEMA: FEEDBACK GEVEN

Feedback geven

A. Het belang van feedback geven

- belangrijke leerkrachtvaardigheid
- verbeterde leerresulaten (Kamphuis en Vernooy)

B. Effectieve feedback beantwoordt drie vragen:

1. Waar ga ik naar toe? (feed up)
2. Wat heb ik gedaan? (feed back)
3. Wat is de volgende stap (feed forward)

C. Elke vraag kan op vier niveaus gesteld worden:

- Feedback geven op:
1. Inhoud/Taak
 2. Aanpak strategie
 3. Zelfregulatie (modus)
 4. Persoonlijke kwaliteiten

D. Kenmerken van feedback geven:

- a. kort
- b. bondig
- c. doelgericht
- d. zo specifiek mogelijk

BIJLAGE 4 ; schema voor het invullen van de casussen

feedback	taak	proces	Zelfregulatie/modus	persoon
Feedup -doel -wat wil ik bereiken	-bevordert resultaat -werkt correctief -met begrip krachtig	-bevordert processen op taakbegrip en op taakuitvoeren -bevordert dieper leren op informatie zoeken en hanteren strategieën	-bevordert zelfregulerende vaardigheden -wijst naar autonomie, zelfregulering -inschatten eigen functioneren	-niet zo krachtig -effectief als het leidt tot verandering in inspanning -feedback op kernkwaliteit
Feedback -hoe doe ik het tot nu toe -ben ik ver of dichtbij mijn doel				
Feedforward -wat moet ik nog doen -hoe nu verder				

Het oplossingsgerichte motivatie interview

(opgesteld door Fontys OSO)

Mijn belangrijkste doel is:

Wat voor voordelen zou dat jezelf opleveren. Wat nog meer?	
Voordelen voor anderen Wat nog meer?	
Waar zou je jezelf nu plaatsen op een schaal van 1 tot 10?	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10
Wat heb je al gedaan om daar te komen? Wat nog meer?	
Wie heeft je geholpen? Op wat voor manier? Wie nog meer?	
Hoe zou je weten dat je een stapje vooruit bent gegaan op de schaal?	
Hoe zou je weten dat je twee stapjes vooruit bent gegaan op de schaal?	
Waarom geloof je dat je het doel kunt bereiken? Wie gelooft het nog meer? Hoezo?	
Wie zou je vertellen over je vooruitgang? Op wat voor manier?	
Wie zou je erkentelijk zijn als je je doel hebt bereikt? Voor wat? Wie nog meer?	

BIJLAGE 6; format observatie formulier

Het Geven Van Feedback	Inhoud/Taak	Aanpak/Strategie	Zelfregulatie/ Modus	Persoonlijke kwaliteit
Positief Specifiek Kort Bondig				

BIJLAGE 7; format competentieformulier

Ik geef positieve feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef negatieve feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef korte feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef direct feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef specifieke feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op taak	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op proces	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op houding	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op persoon	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik ken het doel van de les	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef het doel van de les aan	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik spreek mijn verwachting naar de kinderen uit	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback waar de kinderen iets van leren	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik weet wat mijn leerlingen nodig hebben	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit

Ik ben bewust geworden dat feedback

meer is dan complimenten altijd regelmatig soms bijna nooit nooit

Ik zie dat gerichte feedbackeffect heeft

het gedrag van de leerling altijd regelmatig soms bijna nooit nooit

Ik zie dat gerichte feedback

effect de heeft op de altijd regelmatig soms bijna nooit nooit
motivatie van de leerling

BIJLAGE 8; open vraag aan collega's van het onderzoek

Open vraag aan de collega's die zij schriftelijk konden beantwoorden.

“Welke leerkrachtvaardigheden benut je meer tijdens het geven van feedback, met andere woorden, waar let jij als leerkracht bij jezelf op als je feedback geeft?”

BIJLAGE 9; het tijdschema

Week 10	1 ^e bijeenkomst feedback-groepje	
Agenda:	-voorlichting feedback en voorbeelden	30minuten
	-discussie over de stelling	15 minuten
	-toelichten motivatie interview	10minuten
	-vragen stellen	5 minuten
Week 14	tussentijdse gesprekken met de deelnemers	
Week 17	2 ^e bijeenkomst feedbackgroepje	
Agenda:	-rondje ervaringen en vragen	10 minuten
	-casussen bespreken	15 minuten
	-casussen invullen in schema	15 minuten
	-vragen van de vorige keer	10 minuten
	-(aanpak/houding) (feed up-feedback-feed forward)	
	-informatie over persoonlijk kwaliteiten	10 minuten

Week 17 invullen van de competentieformulieren

BIJLAGE 10; formele inhoudsanalyse

Formele inhoudsanalyse (Harinck, 2009) van 19-11-2012

Op 19-11-2012 heb ik tijdens een teamvergadering een korte presentatie over feedback gegeven, een videofilmje laten zien en een vragenlijst met open vragen voorgelegd aan de aanwezige (18) teamleden, één teamlid heeft dit formulier achteraf ingevuld. Er zijn totaal 19 formulieren ingevuld. De directie bestaat uit twee personen, zij hebben samen één formulier ingevuld. De volgende vragen heb ik gesteld:

1. Hoe vaak schat jij dat jij de leerlingen feedback geeft?
2. Wat vind jij positief aan feedback geven aan leerlingen?
3. Wat vind jij negatief aan feedback geven aan leerlingen?
4. Zijn er voorwaarden of omstandigheden die het voor jou makkelijk maken om feedback te geven aan leerlingen, zo ja, wat zijn die omstandigheden?

In onderstaand verslag staan de letterlijk antwoorden per collega geformuleerd.

Vraag1. Hoe vaak schat jij dat jij de leerlingen feedback geeft?

1. Na elke les komt dat voor. Dit is in uren niet goed uit te drukken
2. 10 minuten per uur (gokje) Volgens mij geef je gedurende de dag “doorlopend” feedback. Misschien niet altijd op de juiste manier, maar desondanks wel heel bewust.
3. Heel vaak per dag, maar de tijd die dat vraagt is steeds heel kort, bij elkaar is het een groot deel van je werk
4. Heel vaak per uur (40/50 keer??)
5. Ik geef leerlingen die de beurt krijgen en antwoorden feedback. Ik geef kinderen feedback die gewenst en ongewenst gedrag vertonen.
6. Minstens 20-30 keer per uur, o.a. tijdens gip-ronde, zoveel mogelijk op wat leerling op dat moment laat zien, evaluatie na de les
7. 10 keer per uur
8. 40 keer per uur
9. Heel regelmatig. (bijvoorbeeld: dat is netjes geschreven, prima antwoord, daar heb je goed over nagedacht....enz)
10. 50 min. Per uur
11. Eigenlijk de gehele dag door. Tijdens kringactiviteiten, spelwerken, eten en drinken enz.
12. Regelmatig per dag hangt van soort les af
13. Op een dag regelmatig, individueel en klassikaal
14. Bij de ene les vaker dan bij de andere
15. Zeker wel een paar keer gedurende iedere les
16. Bij het buitenlopen, 10 minuten ongeveer 6 keer
17. Niet ingevuld
18. 15 minuten per dag
19. 6/7/8/keer per uur, met name “korte feedback” in vorm van opsteker

Vraag 2. Wat vind jij positief aan feedback geven aan leerlingen?

1. Heel belangrijk. Aangevoeld dat dit beter werkt voor het aanleren van gewenst gedrag dan negatieve feedback. Moet beide (- en +) geformuleerd worden n.a.v. concreet gedrag en ook concreet geformuleerd worden.

2. Ze groeien bij het geven van positieve feedback. Bij verbetering van iets stel je vragen of geef je een verkorte instructie hoe het zou moeten
3. Je leert kinderen kijken naar hun eigen handelen, gedrag enz. Ze leren van de spiegel die je hen voorhoudt. Kans op compliment
4. Je geeft direct aan wat wel/niet goed gaat. Je krijgt direct reactie terug.
5. Het positieve effect wat het ook heeft op de andere kinderen. Bijvoorbeeld: leerling positieve feedback geven “wat kun jij rustig werken” en onrustige leerling in groepje laat dan ook het gewenst gedrag zien.
6. Kinderen leren van elkaar; ze geven elkaar ook feedback. Kinderen leren dat iedereen zijn sterke en zwakke kanten heeft
7. Het stimuleert kinderen
8. Onderdeel van leren en verder komen, sturingsmiddel
9. Kinderen horen direct wat je vindt, kunnen heel snel iets verbeteren, weten ook meteen dat ze op de goede weg zijn (of niet)
10. Het geeft duidelijkheid voor de leerlingen. Je laat ze daardoor weten of ze het goed doen of niet
11. Bevestiging voor kinderen dat ze “gezien” zijn (ook stille kinderen)
12. Je geeft ze duidelijkheid over wat je van ze verwacht en hoe ze hun competenties kunnen verbeteren/uitbreiden (dit is tegenovergesteld van: “ik kan niet.....”)
13. Door goede gerichte feedback kun je de kinderen op een hoger niveau krijgen (prestaties en zelfbeeld) Je biedt kinderen handvatten om verder te kunnen (leren)
14. Je bent als leerkracht gericht op positief gedrag. de leerlingen ervaren dat jij als leerkracht positief bent en dat bevordert weer nog meer positief gedrag.
15. De interactie die je met de leerlingen hebt, daardoor weten de kinderen wat je van hen vraagt en dus waar ze aan toe zijn.
16. Kinderen leren hiervan en kunnen hiermee verder gaan. Ze weten wat hun goede /zwakke punten zijn
17. Leerlingen krijgen het idee dat ze ertoe doen. Leerkracht ziet wat ze doen en reageert daar op
18. De kinderen krijgen een positief gevoel als de leerkracht ze op een positieve manier feedback geeft. Je ziet de kinderen hiervan groeien. De kinderen zien/ervaren/horen door het krijgen van feedback hoe zij werken (het doen) in de

klas

19. Kinderen krijgen duidelijk beeld wat goed gaat en wat er kan verbeteren

Vraag 3. Wat vind jij negatief aan feedback geven aan leerlingen?

1. Zoveel situaties vragen om feedback, je kan niet overal feedback opgeven omdat het ook tijd in beslag neemt.

2. soms ontkom je er niet aan en is het echt nodig om je grens aan te kunnen geven.

3. De manier waarop is de belangrijkste

4. “Prijzen” zit niet in de Nederlandse cultuur) , “doe maar gewoon”. We denken soms automatisch dat kinderen wel weten “hoe het moet”, feedback geven is nodig.

5. Soms kost het wat meer tijd, maar meestal creëer je er tijd mee (dus = tijdwinst)

6. Als je door middel van afbrekers feedback geeft, dan is dat negatief. Blijf je bij positieve benadering van feedback geven, dan zal dat positief blijven.

7. Soms de balans positief/negatief, altijd positief werkt niet.

8. Het is op sommige momenten moeilijk om positief feedback te geven. Voor jezelf als leerkracht heb je dan het gevoel dat je alleen de politieagent uithangt.

9. Soms is het negatief en dat is niet fijn voor de kinderen

10. Subjectief (sommige leerlingen geef je makkelijker positieve feedback dan anderen

11. Kinderen zijn niet altijd even ontvankelijk voor feedback. Dit kan komen door: ongeduld, beperkende overtuigingen, onbewuste onbekwaamheid.

12. Ik vind het ook wel eens lastig om feedback te geven wanneer het niet zo goed gaat (hoe om te buigen naar gerichte, positieve feedback). Soms kost het extra tijd.

13. Niets

14. Ik kan op dit moment geen negatieve aspecten van feedback benoemen. Wel denk ik dat je niet teveel feedback binnen een bepaalde tijd moet geven, het moet niet beklemmend zijn.

15. Kan ik even niet bedenken...Misschien moet je het wel bewust doen. Niet snel in gewoontes als “goed zo, prima” vallen. Concreet zijn

16. Het is niet altijd positief te brengen, bijvoorbeeld correctie van gedrag.

17. Kinderen moeten dit kunnen/leren ontvangen om er ook echt iets van te leren

18. niet ingevuld

19. Niet ingevuld

Vraag 4. Zijn er voorwaarden of omstandigheden die het voor jou makkelijk maken om feedback te geven aan leerlingen, zo ja, wat zijn die omstandigheden?

1. Dat de kinderen weten hoe ze feedback moeten /kunnen ontvangen en verwerken
2. Toetsen bespreken met de kinderen, aangeven wat goed is gegaan en niet is gegaan. Ingepland in de les, tijdens evaluatie. Tijdens de lessen/ het zelfstandig werken
3. Goed pedagogisch klimaat in de klas, kinderen en leerkracht zichzelf kunnen zijn==daardoor wordt het makkelijker om feedback te geven (zowel positief als negatief)
4. Doel moet helder zijn zodat je aan de hand hiervan feedback kan geven
Verwachtingen moeten helder zijn zodat je aan de hand hiervan feedback kan geven. Consequent handelen. Een positieve groep maakt het gemakkelijker om positieve feedback te geven (positieve/negatieve spiraal)
5. Sta zelf open voor feedback, ook van de leerlingen. Wanneer is het taakgericht of persoonsgericht? Hoe doe je dat? Ik zeg niet meer zomaar “goed gedaan” eerder zal ik benoemen wat er dan zo goed aan was
6. Samen vaststellen wanneer iets goed is. Inzichtelijk voor kinderen.
Verwachtingen helder/zichtbaar voor kinderen. Teamafspraken: hoe doe je het? Wanneer? Hoe vaak?
7. Tijd creëren . Plek om rustig te praten. Lesverloop plannen
8. De voorwaarde moet zijn dat een leerling zich veilig moet voelen in de groep. Feedback geven is dan positief. In een groep waarin iedereen goed met elkaar overweg kan, zijn de omstandigheden prima om feedback aan kinderen te geven
9. De doelen moeten duidelijk zijn. Zo weet je waarover je feedback kunt/moet geven en weten leerlingen hoe ze verder kunnen.
10. Bijvoorbeeld tijdens extra aandacht voor leerlingen bij de instructietafel.
Individueel contact
11. Rust in je Groep. Leerkracht die consequent is. Goed pedagogisch klimaat.
Zelfde “golflengte” als de leerlingen
12. Zelf goed in je vel zitten. Als er rust is in de klas

13. Tijdens gippen (vorm zelfstandig werken) eind van de ochtend, benoemen hoe de les verliep, duidelijkheid, terugvragen of iets duidelijk was, goed ging....
14. De groep moet een positieve groep zijn, feedback geven in een negatieve groep is veel moeilijker/delicates. De groep moet (basis)vertrouwen in je hebben. De leider moet competent zijn. De leider moet ook zichzelf feedback geven en dit van de groep vragen.
15. De tijd nemen (hebben), rust bewaren. Positieve sfeer
16. Soms lastig om bepaalde kinderen positieve feedback te geven. Als een les prettig verloopt is het makkelijker om feedback te geven.
17. Goede sfeer in de klas/onderling. Op het niveau van kinderen==het moet haalbaar zijn
18. Veilige sfeer/leerklimaat/open naar elkaar zijn. Orde in de klas
19. Als er rust is in de groep, wanneer je overzicht hebt, als er respect is voor elkaar, als je stabiel bent en niet gestrest.

Samenvatting vragenlijst collega's 29-11- 2011:

1. Hoeveelheid: het aantal keren dat feedback gegeven wordt varieert van een paar keer per les tot 50keer per uur.

Ik kom tot de volgende thema's (Harinck, 2009)

- a. de kenmerken van feedback op de basisschool M.
- b. de voorwaarden van feedback geven
- c. wanneer geeft men feedback
- d. wat is het effect van feedback geven

- Ad a. Onder de kenmerken van feedback geven versta ik hoe men feedback geeft. Door de leerkrachten op basisschool M. worden de volgende kenmerken genoemd: direct geven, verkorte instructie, het doel moet helder zijn, vragend, bewust, concreet, consequent, individueel, haalbare doelen, niet teveel. Negatieve feedback geven mag, mits je het positief brengt, feedback is soms subjectief, kind afhankelijk.
- Ad b. Door het team van basisschool M. worden een aantal voorwaarden genoemd om feedback te kunnen geven, deze voorwaarden zijn te verdelen in drie onderdelen: pedagogisch klimaat, de leerlingen en de leerkracht. Deze drie aspecten zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden,

daarom noem ik deze alle bij de voorwaarden. Zowel de leerkracht als de leerling moet ontvankelijk zijn voor feedback, zij moeten ook feedback leren ontvangen, zij moeten elkaar respecteren. Er moet rust, duidelijkheid, orde, goede sfeer zijn in de groep. De groep moet basisvertrouwen in de leider hebben. Nog enkele leerkrachtvaardigheden die opgenoemd worden: competent zijn, overzicht hebben, zelfreflectie, stabiele houding, consequent gedrag. De positieve sfeer in een groep wordt door meerdere mensen genoemd als voorwaarde om feedback te kunnen geven.

- Ad c. Wanneer wordt op basisschool M. feedback gegeven? Inplannen van feedback geven tijdens de les, tijdens het zelfstandig werken en aan de instructietafel, nabespreken van de toetsen wordt als feedbackmoment genoemd en het evalueren van de les wordt als feedbackmoment genoemd. Feedback geven wordt door één respondent als tijdrovend ervaren.
- Ad d. Op de basisschool S. ziet men dat feedback geven veel effect heeft op de leerlingen. De volgende effecten worden genoemd: het geeft duidelijkheid aan de kinderen (7), leerlingen groeien in hun prestatie (4), leerlingen worden gezien (3), positief effect bij gewenst gedrag (2), feedback geeft sturing, handvatten aan de leerling (2). De overige effecten worden elke keer één keer genoemd: het draagt bij aan de ontwikkeling van de zelfreflectie, feedback op de één heeft gunstige invloed op de anderen, leerlingen leren van elkaar, leerlingen leren elkaar kennen, feedback stimuleert kinderen, feedback bevordert relatie leerling-leerkracht positief, grenzen worden duidelijk aangegeven. Er stonden twee losse vragen genoteerd, ten eerste wat is het verschil tussen taakgericht en procesgericht feedback geven? Ten tweede: ik vind het moeilijk om positieve feedback te geven bij foute antwoorden. In bovenstaand verslag staat beschreven wat 17 leden van het team van basisschool S. verstaan onder de kenmerken, de voorwaarden, de momenten van feedback geven en het effect van feedback op gedrag en prestatie. Nu ik weet wat op basisschool S. wordt verstaan onder feedback kan ik onderzoeken welke competentieontwikkeling op het gebied van feedback geven kunnen

wij, als collega's, ontwikkelen?

Samenvatting vraag 1; Hoe vaak schat jij dat jij de leerlingen feedback geeft?

Alle deelnemers geven feedback, de schattingen gaan van een enkele keer per uur naar gedurende de gehele dag. De antwoorden zijn zeer divers.

Samenvatting vraag 2; Wat vind jij positief aan feedback geven aan leerlingen?

Uit de antwoorden zijn de volgende positieve aspecten te destilleren:

De manieren om gericht van feedback te geven wordt door de groep beschreven als: concreet geven, direct geven, duidelijkheid scheppen, verkorte instructie geven, vragen stellen

De groep vindt feedback geven van belang omdat het eigen handelen van de leerlingen gestimuleerd wordt, ontwikkelen van het eigen gewenste gedrag wordt gestimuleerd, de leerontwikkeling wordt gestimuleerd. De positieve aandacht bij feedback is van belang zodat leerlingen gezien worden en ertoe doen.

Samenvatting vraag 3; Wat vind jij negatief aan feedback geven aan leerlingen?

De balans Positief/Negatief feedback vinden, bewust feedback geven kost tijd

Samenvatting vraag 4; Zijn er voorwaarden of omstandigheden die het voor jou makkelijk maken om feedback te geven aan leerlingen, zo ja, wat zijn die omstandigheden?

Leerkrachtvaardigheden: doelen stellen, helder, zelf feedback kunnen ontvangen, zelf goed in je vel zitten, consequent, inzichtelijk, samen doelen stellen, pedagogisch klimaat in orde, orde, overzicht, rust

wanneer: individueel, klassikaal, eind van de les, eind van de ochtend, ingepland, tijdens zelfstandig werken, instructietafel, een plekje in de school

Vraag:

- wanneer is het taakgericht/persoonsgericht
- ik vind het moeilijk om positieve feedback te geven bij foute antwoorden

BIJLAGE 11; uitgewerkte motivatie interviews

Deelnemers 1 – 2 (duo-partners)

Oplossingsgericht motivatie-interview	
Ons doel is: het op zodanige wijze feedback te geven op leerproces en leergedrag, dat een kind uit onze groep, waarvan de motivatie te wensen overlaat, meer gemotiveerd wordt om het maximale uit zichzelf te halen en op die manier haar leerprestaties te verhogen.	
Wat voor voordelen zou dat jezelf opleveren? Wat nog meer?	Een verhoging van de leerprestaties en leerlinggedrag in de groep, een beter bewust worden van de gevolgen van ons eigen gedrag.
Voordelen voor anderen Wat nog meer?	De leerlingen van je groep kunnen zo hun prestaties en gedrag verbeteren.
Waar zou je jezelf nu plaatsen op een schaal van 1 tot 10?	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10
Wat heb je al gedaan om daar te komen? Wat nog meer?	Overleg met collega's, volgen van cursussen, literatuur.
Wie heeft je geholpen?	Intervisie met collega's en duo partner
Op wat voor manier?	Door er samen over te praten geeft dat een helderder beeld van het probleem, hierdoor krijg je een handvat voor een oplossing
Hoe zou je weten dat je een stapje vooruit bent gegaan op	Als de motivatie van de betreffende leerling beter wordt. Dat zal in de komende periode

de schaal?	hopelijk zichtbaar worden.
Hoe zou je weten dat je twee stapjes vooruit bent gegaan op de schaal?	Als meetbaar is dat de prestaties van deze leerling beter worden (b.v. door toets resultaten). Ook als je zelf merkt dat de relatie met deze leerling beter wordt.
Waarom geloof je dat je het doel kunt bereiken?	Ervaringen uit het verleden hebben ons geleerd dat je door je gericht in te zetten vaak je doelen kan bereiken
Wie gelooft het nog meer?	Beide duo partners
Hoezo?	Omdat beide partners hierover in gesprek zijn gegaan.
Wie zou je vertellen over je vooruitgang?	Onze onderzoekleider (M.) en andere collega's.
Op wat voor manier?	In onderlinge gesprekjes en in een vergadering over dit onderwerp (kind- en oudergesprekken)
Wie zou je erkentelijk zijn als je je doel hebt bereikt?	Marijke, die deze onderzoeksvraag heeft opgesteld.
Voor wat?	Om in de toekomst deze manier van feedback geven toe te passen waar dit nodig is.

Deelnemer 3 is gestopt met deelname aan het onderzoek

Oplossingsgericht motivatie-interview	
Mijn doel is: ervoor te zorgen dat ik mijn feedback op de luisterhouding van I. specifiek leer te geven, waardoor ik haar sturing bied in gewenst gedrag.	
Wat voor voordelen zou dat jezelf opleveren? Wat nog meer?	- Ten eerste zou het mij meer rust geven, omdat ik haar dan minder vaak hoeft te corrigeren. - Ten tweede krijg ik als leerkracht voldoening als ik bij een kind gewenst gedrag kan benoemen.
Voordelen voor anderen Wat nog meer?	- Rust in de klas. - Betere, positieve sfeer doordat I. niet constant gecorrigeerd moet worden. - Goed voorbeeld doet volgen.
Waar zou je jezelf nu plaatsen op een schaal van 1 tot 10?	1__2__3__4__5__6__7__ 8__9__10
Wat heb je al gedaan om daar te komen? Wat nog meer?	- Al vanaf het begin dat ik geconstateerd heb dat de luisterhouding van I. niet is wat het wezen moet, ben ik mij ervan bewust dat ik haar sowieso <i>positief</i> moet benaderen. Dit probeer ik dan ook altijd te doen. - Ik heb gewerkt met een beloningssysteem (blijje gezichtjes verdienen). Dit werkte goed.

	- Ik probeer ook altijd <i>consequent</i> te zijn.
Wie heeft je geholpen?	Tijdens de leerlingbesprekingen heb ik met onze IB-er de situatie besproken.
Op wat voor manier?	Zij gaf aan dat consequent zijn en positieve benadering belangrijk zijn.
Hoe zou je weten dat je een stapje vooruit bent gegaan op de schaal?	Dit zou ik kunnen merken aan het luistergedrag van I. Als zij beter naar mij luistert en ik haar minder vaak hoef te waarschuwen, dan weet ik dat ik goed (of beter dan hiervoor) bezig ben.
Hoe zou je weten dat je twee stapjes vooruit bent gegaan op de schaal?	Als ik I. (bijna) niet meer hoef te waarschuwen en zij, vergeleken met de andere kinderen, dus ook niet meer opvalt in de klas op het gebied van luisteren.
Waarom geloof je dat je het doel kunt bereiken?	Omdat ik denk dat ik al op de goede weg ben, maar dat ik op dit punt wel winst kan behalen door consequent specifiek(ere) feedback te geven.
Wie gelooft het nog meer?	Mijn collega S. Zij werkt in de parallelgroep.
Hoezo?	Met haar bespreek ik geregeld leerlingen en situaties in uit de klas. Omgekeerd doet zij dat ook.
Wie zou je vertellen over je vooruitgang?	Mijn collega S. Zij werkt in de parallelgroep. Mijn andere collega M. Zij helpt ons tijdens haar onderzoek bij het geven van gerichte

	feedback.
Op wat voor manier?	Tijdens de geplande bijeenkomst zou ik hen inlichten. Waarschijnlijk spreek ik hen echter al eerder op school en zal het misschien al lichtelijk besproken worden.
Wie zou je erkentelijk zijn als je je doel hebt bereikt?	Mijn collega M.
Voor wat?	Zij doet dit onderzoek en helpt ons door bijvoorbeeld tips te geven op het gebied van het geven van goede, gerichte feedback.

Deelnemer 5

Oplossingsgericht motivatie-interview

Mijn doel is:

Dat ik door gerichte positieve feedback geven F. gewenst gedrag kan laten vertonen.

Wat voor voordelen zou dat jezelf opleveren?

Dat het mij minder energie kost.

Wat nog meer?

Voordelen voor anderen

Meer rust in kringmomenten en kinderen worden niet meer fysiek gestoord.

Wat nog meer?

Waar zou je jezelf nu plaatsen op een schaal van 1 tot 10?	8
Wat heb je al gedaan om daar te komen? Wat nog meer?	Werken met een beloningssysteem en wanneer ik gewenst gedrag zie, dit benoemen en uitleggen.
Wie heeft je geholpen?	Ib-er
Op wat voor manier?	gesprekken
Hoe zou je weten dat je een stapje vooruit bent gegaan op de schaal?	Wanneer er meer gewenst gedrag wordt vertoont en als hij dat zelf ook kan benoemen
Hoe zou je weten dat je twee stapjes vooruit bent gegaan op de schaal?	Ik denk dat bovenstaande voldoende is.
Waarom geloof je dat je het doel kunt bereiken?	Omdat ik merk dat het nu al beter gaat vergeleken met een aantal weken geleden.
Wie gelooft het nog meer?	Ib- er, naaste collega's
Hoezo?	Door er met elkaar over te praten. En zij geven mij ook positieve feedback.
Wie zou je vertellen over je vooruitgang?	Ib-er en ouders
Op wat voor manier?	Gesprek met voorbeelden
Wie zou je erkentelijk zijn als je je doel hebt bereikt?	Door het gesprek met Marijke ben ik me wel bewuster geworden van de verschillende manieren van feedback geven. Dus dat is erg fijn. Ik zou ook mijn Ib-er erkentelijk zijn en mezelf.

Voor wat?	Het bereiken van mijn doel.
-----------	-----------------------------

Deelnemer 6

Oplossingsgericht motivatie-interview	
Mijn doel is: het positief gericht feedback leren geven op leerstand van leerling T.	
Wat voor voordelen zou dat jezelf opleveren? Wat nog meer?	-betrokken leerling in de klas -positieve energie van mijzelf -inzicht in gedrag van de leerling
Voordelen voor anderen Wat nog meer?	-voor de leerling meer motivatie -voor de leerling meer leerplezier -voor de medeleerling meer aandacht
Waar zou je jezelf nu plaatsen op een schaal van 1 tot 10?	1__2__3__4__5__ x6x __7__8__9__10
Wat heb je al gedaan om daar te komen? Wat nog meer?	-veel positieve aandacht -veel complimentje -belonen goed gedrag
Wie heeft je geholpen?	-opleiding gedrag, IB-leerkracht
Op wat voor manier?	-mijn ervaring -nieuwe inzichten in gedrag -gesprekjes met IBér -gesprekjes met de leerling
Hoe zou je weten dat je een stapje vooruit bent gegaan op de schaal?	Als het gedrag positief verandert, als ik zie dat T. langer werkt en minder negatieve aandacht vraagt
Hoe zou je weten dat je twee stapjes vooruit bent gegaan op de schaal?	Als ik geen loze goed zo opmerkingen meer maak, als ik mezelf feedback hoor geven op een zinvolle manier. De leerling begrijpt wat ik bedoel en waar zij goed in zijn en waarom

Waarom geloof je dat je het doel kunt bereiken?	Ik heb veel theorie gelezen en nu ben ik bezig om de theorie in de praktijk te brengen
Wie gelooft het nog meer?	A., de IB-leerkracht
Hoezo?	Tijdens de klassenbezoeken was A. complimenteaus over de feedback die ik geef en door te oefenen kan ik het ontwikkelen
Wie zou je vertellen over je vooruitgang?	Het feedbackgroepje en het team
Op wat voor manier?	-Door het presenteren van mijn onderzoek -Door te vertellen over de positieve ervaringen van de deelnemers van het groepje
Wie zou je erkentelijk zijn als je je doel hebt bereikt?	-A. voor de feedback van de klassenbezoeken -De deelnemers van het feedbackgroepje -Mentor studie -Cricital friends opleiding
Voor wat?	-A. voor de feedback van de klassenbezoeken -De deelnemers van het feedbackgroepje voor het samenwerken -Mentor studie en de crictal friends van de opleiding voor het kritisch bespreken van mijn onderzoek

Oplossingsgericht motivatie-interview

Mijn doel is:

Mijn houding naar R. positief ontwikkelen, zodat ik d.m.v. concrete positieve feedback van mij op zijn gedrag, aanpak en taakgerichtheid, en resultaten de leermotivatie en taakgerichtheid van kind R. kan verhogen.

Wat voor voordelen zou dat jezelf opleveren?	Betere samenwerking met R; meer ruimte voor lesvorm en –inhoud (dan voor orde)
Wat nog meer?	Meer nadruk op positiviteit dan op negativiteit
Voordelen voor anderen	Meer rust in de groep, meer ruimte voor wat vrijere lesvormen
Wat nog meer?	
Waar zou je jezelf nu plaatsen op een schaal van 1 tot 10?	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10
Wat heb je al gedaan om daar te komen?	gebruik maken van eerdere ervaringen, jezelf instellen op het richten op positief gedrag,
Wat nog meer?	overleg met duo-collega
Wie heeft je geholpen?	Velen – (lang traject) – van eigen partner, G., J., M., M., A. en coaching buiten school
Op wat voor manier?	bespreken – tips – voor/ nadoen - lezen
Hoe zou je weten dat je een stapje vooruit bent gegaan op de schaal?	moeilijke vraag....misschien moet ik een overzicht van R. per dag bijhouden.....met de vraag of positieve leermomenten toenemen
Hoe zou je weten dat je twee stapjes vooruit bent gegaan op de schaal?	gecombineerd met de vorige vraag – ook mijn beleving erin betrekken

Waarom geloof je dat je het doel kunt bereiken?	in het doel staat verhogen, dat betekent niet meteen tot de top – elke vooruitgang is winst
Wie gelooft het nog meer?	?
Hoezo?	?
Wie zou je vertellen over je vooruitgang?	Over R.'s vooruitgang – duidelijk; maar over mijn vooruitgang?? Thuis – A. – M. (ivm dit onderzoek)
Op wat voor manier?	mondeling
Wie zou je erkentelijk zijn als je je doel hebt bereikt?	Mezelf, A., M. en R.
Voor wat?	doel bereiken zal in dit geval een prettig gevoel geven – daarvoor! Een prettig gevoel en ontspanning bij lkr./ bij mij geeft m.i. beter resultaten bij de leerlingen.

BIJLAGE 12 agenda en verslag van de eerste bijeenkomst

Datum: 09-03-2012

Tijd: 15.45-16.45

Plaats: Klas 3b

Tijd	Onderwerp	opmerkingen
15.45-15.50	Inleiding: waarom dit onderwerp?	
15.50-16.00	-Bespreking van de vragenlijst 16-11-2012 -Bespreking observaties	Bijlage 1a en 1b Bijlage en 2
16.00-16.10	Informatie verstrekken over feedback	Bijlage 3
16.10-16.20	Discussie stelling en verslaglegging	Bijlage 4 Wie schrijft?
16.20-16.30	Wat willen wij leren? En verslaglegging	Wie schrijft?

Welke competentieontwikkeling op het gebied van feedback geven kunnen we als leerkrachten realiseren als we hier gedurende zeven weken mee aan de slag gaan?

- Op welke manier willen wij als leerkrachten feedback geven?
- Aan welke vaardigheden die dit van ons vraagt willen we gaan werken?
- Welke vaardigheden kunnen we ons eigen maken gedurende zeven weken?

Gericht feedback geven is een zeer krachtig middel om het leerproces te bevorderen, omdat wij op onze school bezig zijn het Gedifferentieerde Directe Instructie-model te implementeren en feedback geven als vast onderdeel in de les terugkomt past het duidelijk binnen het beleid van de school.

2. Om het onderzoek transparant te houden heb ik:

a. toelichting gegeven op de uitgewerkte vragenlijst van 16-11-2012 (zie bijlage 1b)

b. toelichting gegeven op de uitgewerkte observaties van de deelnemers (zie bijlage)

ad a. Het onderzoeksteam onderschrijft de kenmerken en de voorwaarden van gerichte feedback geven die door het gehele team zijn beschreven. Tijdens de toelichting op de vragenlijst van het team vroeg een collega zich af: “wat wordt verstaan in deze context: een leerkracht moet competent zijn” (zie bijlage team ad b) De overige collega's concludeerden dat competent zijn in deze zin betekent dat de leerkracht in staat moet zijn om voorwaarden moet hebben om een veilig klimaat te kunnen scheppen. In ad c wordt feedback beschreven als tijdrovend, twee mensen van het onderzoeksteam vroegen zich af hoe dit wordt bedoeld. Eén teamlid benoemde de evaluatietijd na de les, misschien wordt dit moment als tijdrovend ervaren. Het onderzoeksteam kon dit begrijpen, zij ondervangen dit in de praktijk om tijdens de les individueel of in groepjes feedback te geven en slechts kort de les te evalueren. De effecten van feedback geven worden duidelijk erkend.

Ad b. De deelnemers reageerden verrast op het aantal keren dat er positief gereageerd wordt gedurende twintig minuten. De observant legde uit dat de positieve opmerkingen op taak veelal “goed, zo” opmerkingen waren en geen gerichte feedback. De uitleg van de grafiek 1 was een mooie brug naar de theorie achter feedback.

3. Volgens het schema heb ik een toelichting gegeven op de theorie van

feedback geven. Er ontstond enige verwarring over feedback op aanpak en strategie en feedback op zelfregulatie. Wat is het duidelijke verschil? Om meer theoretische achtergrond te geven heb ik het artikel van Kamphuis en Vernooij, Feedback geven, een sterke leerkrachtvaardigheid (uit: Basisschoolmanagement, 07/2011) meegegeven.

4. De discussie over de gezegdes:

Het geven van specifieke feedback doet een enorm beroep op:

1. de vakinhoudelijke deskundigheid van de docent
2. de communicatieve deskundigheid van de docent

De discussie leverde de volgende gespreksstof op:

- Het woordje “enorm” vond het onderzoeksteam te ver gaan, men ging ervanuit dat een leerkracht sowieso vakinhoudelijk deskundig moet zijn.
- Is het van belang dat de doelstellingen van de methode over langere tijd bekend moeten zijn bij de leerkracht of is het doel van deze éne les voldoende om gericht feedback te geven? Hierover is geen overeenstemming bereikt.
- De communicatieve deskundigheid van de leerkracht moet voldoen aan respect en beleefdheid, de leerkracht mag wel zijn eigenheid behouden

5. De leerkrachten worden gevraagd om het motivatie interview in te vullen om de doelstelling van de leerkracht te bepalen. Wat willen de leerkrachten leren om zich verder te ontwikkelen?

Evaluatie van de bijeenkomst en punten voor de volgende bijeenkomst:

We hebben samen duidelijk gepraat over het belang van feedback geven, aan welke kenmerken moet gerichte feedback voldoen. Doordat we in november 2011 een bijeenkomst hebben gehad over het geven van feedback en de teamleden een vragenlijst hadden ingevuld hebben we een duidelijk uitgangspunt over de kenmerken, voorwaarden en effecten van het gericht feedback geven.

Na de eerste bijeenkomst blijven er nog enkele vragen over vanuit het onderzoeksteam:

- wat is het verschil tussen procesgerichte feedback(aanpak, strategie) en feedback op houding (leerstand). De volgende bijeenkomst kunnen we dit door middel van rollenspel oefenen.
- het verschil van denkwijze over de vakinhoudelijke deskundigheid.
- De volgende bijeenkomst kunnen we op deze wijze ingaan op de kenmerken van feed up, feed back en feed forward.

BIJLAGE 13; kenmerken en voorwaarden van het gehele team

- a. de kenmerken van feedback op de basisschool M.
- b. de voorwaarden van feedback geven
- c. wanneer geeft men feedback
- d. wat is het effect van feedback geven

Ad a. Onder de kenmerken van feedback geven versta ik hoe men feedback geeft. Door de leerkrachten op basisschool M. worden de volgende kenmerken genoemd: direct geven, verkorte instructie, het doel moet helder zijn, vragend, bewust, concreet, consequent, individueel, haalbare doelen, niet teveel. Negatieve feedback geven mag, mits je het positief brengt, feedback is soms subjectief, kind afhankelijk.

Ad b. Door het team van basisschool M. worden een aantal voorwaarden genoemd om feedback te kunnen geven, deze voorwaarden zijn te verdelen in drie onderdelen: pedagogisch klimaat, de leerlingen en de leerkracht. Deze drie aspecten zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, daarom noem ik deze alle bij de voorwaarden. Zowel de leerkracht als de leerling moet ontvankelijk zijn voor feedback, zij moeten ook feedback leren ontvangen, zij moeten elkaar respecteren. Er moet rust, duidelijkheid, orde, goede sfeer zijn in de groep. De groep moet basisvertrouwen in de leider hebben. Nog enkele leerkrachtvaardigheden die opgenoemd worden: competent zijn, overzicht hebben, zelfreflectie, stabiele houding, consequent gedrag. De positieve sfeer in een groep wordt door meerdere mensen genoemd als voorwaarde om feedback te kunnen geven.

Ad c. Wanneer wordt op basisschool M. feedback gegeven? Inplannen van feedback geven tijdens de les, tijdens het zelfstandig werken en aan de instructietafel, nabespreken van de toetsen wordt als feedbackmoment genoemd en het evalueren van de les wordt als feedbackmoment genoemd. Feedback geven wordt door één respondent als tijdrovend ervaren.

Ad d. Op de basisschool S. ziet men dat feedback geven veel effect heeft op de leerlingen. De volgende effecten worden genoemd: het geeft duidelijkheid aan de kinderen (7), leerlingen groeien in hun prestatie (4), leerlingen worden gezien (3), positief effect bij gewenst gedrag (2), feedback geeft sturing, handvatten aan de leerling (2). De overige effecten worden elke keer één keer genoemd: het draagt bij aan de ontwikkeling van de zelfreflectie, feedback op de één heeft gunstige invloed op de anderen, leerlingen leren van elkaar, leerlingen leren elkaar kennen, feedback stimuleert kinderen, feedback bevordert relatie leerling-leerkracht positief, grenzen worden duidelijk aangegeven. Er stonden twee losse vragen genoteerd, ten eerste wat is het verschil tussen taakgericht en procesgericht feedback geven? Ten tweede: ik vind het moeilijk om positieve feedback te geven bij foute antwoorden. In bovenstaand verslag staat beschreven wat 17 leden van het team van basisschool S. verstaan onder de kenmerken, de voorwaarden, de momenten van feedback geven en het effect van feedback op gedrag en prestatie. Nu ik weet wat op basisschool S. wordt verstaan onder feedback kan ik onderzoeken welke competentieontwikkeling op het gebied van feedback geven kunnen wij, als collega's, ontwikkelen?

BIJLAGE 14: lijstje met handvatten voor het geven van feedback

Naar aanleiding van de eerste bijeenkomst hebben één collega en ik een lijstje opgesteld wat als richtlijn zou kunnen dienen bij het geven van gerichte feedback:

1. doel/verwachtingen stellen; wat wil je verbeteren/leren. Maak dit kenbaar aan de leerling(en)! Je kan ook samen met de leerling een doel stellen.
2. feedback is specifiek, altijd refereren aan het doel;
3. de feedback is positief gesteld; er zijn momenten waarop het gedrag wel goed gaat dus dan kan je de feedback positief geven.
4. feedback direct geven, meteen reageren

5. kort feedback geven, één zin is vaak voor dat moment genoeg.
6. overdrijf de goeie momenten(blijf echt, authentiek)
7. vier de succeservaringen (applaus, even extra in 't zonnetje, jij mag iets doen voor juf, omdat.....)
8. maak kenbaar dat het goed gaat, complimenteer in het openbaar
9. als gedrag niet goed gaat, gedrag afkeuren, en niet het kind.
10. probeer niet je eigen gevoel kenbaar te maken door te zeggen: ik ben verdrietig, omdat... Probeer de verantwoording bij het kind te leggen bv: jammer dat jij.....daardoor is je werk niet af.....Wat kan je volgende keer doen? O.i.d.
11. Wat wij een handige zin vinden om te beginnen met : Ik zie dat jij....., Of de zin beginnen met : Klopt het dat.....?
- 12 feedback op taak: hoe is de taak uitgevoerd (resultaat)
- feedback op proces: proces om de taak uit te voeren
- feedback op houding/zelfregulatie: hoe is de taak aangepakt, motivatie
- feedback op leerling: persoonsgericht

BIJLAGE 15; uitgeschreven observatie beginmeting

**Observatie feedback geven; beginmeting;
deelnemer 1**

Het Geven Van Feedback	Inhoud/Taak	Aanpak/Strategie	Zelfregulatie/ Modus	Persoonlijke kwaliteit
Positief Specifiek Kort Bondig	-ja, zeker weten -ja, goed -wat goed -uitstekend -wat hebben jullie gisteren goed geschreven in je schrift -goed zo	-knap gevonden -dat is een hele goeie	-goed die vinger omhoog -o, moet je kijken wat D. goed zit -op je billen -let op Daan	-de zon en raketten kunnen dit al -volgens mij kan je dit heel goed -wat was jij snel -A.wat was jij snel

**Observatie feedback geven; beginmeting;
deelnemer 2**

Het Geven Van Feedback	Inhoud/Taak	Aanpak/Strategie	Zelfregulatie/ Modus	Persoonlijke kwaliteit

Positief	-goed gewerkt	-bladwijzer eronder, keurig --	-T.werkt lekker	-
Specifiek	-heel goed(5x)	Ik zie M. veilig en	-goed meegelezen	
Kort	-keurig	vlot zacht lezen, keurig	-goed meegelezen	
Bondig	-heel goed		-keurig meegelezen	

**Observatie feedback geven; beginmeting;
deelnemer 3**

Het Geven Van Feedback	Inhoud/Taak	Aanpak/Strategie	Zelfregulatie/ Modus	Persoonlijke kwaliteit
Positief	-vast heel goed	-volgens mij weet je de	-J.zit klaar, goed zo	-wie kan sneller
Specifiek	-dat kan je goed	"eu"beter, anderen geven	non-verbaal: wijzen op	-heel lief van je
Kort	-'t ging goed	tips	stoel	
Bondig	-uitstekend -in schrijffletters, kan netter	-hoe heet die? -oké een soort spiekbriefje -handig om gum te hebben		

Observatie feedback geven; beginmeting; deelnemer 4

Het Geven Van Feedback	Inhoud/Taak	Aanpak/Strategie	Zelfregulatie/ Modus	Persoonlijke kwaliteit
Positief Specifiek Kort Bondig	-wat knap -wat goed van jou -hartstikke goed van jou(3x) -super -goed gedaan(2x) -keurig -dank je wel, J -knap, jij kan alles tegelijk tillen	-goed gezien van jou -ja mag iets langzamer tellen	-R.zit netjes, jij mag de kleuren sorteren -nu mag je even naar je plekje, dank je wel -kun je stil op je plekje blijven zitten en even stil zijn? dank je wel -jij zit zo goed op je plek -trek even aan je oren om beter te horen, keurig -ga maar even zitten -goed zitten	

			op je stoel	
--	--	--	-------------	--

**Observatie feedback geven; beginmeting;
deelnemer 5**

Het Geven Van Feedback	Inhoud/Taak	Aanpak/Strategie	Zelfregulatie/ Modus	Persoonlijke kwaliteit
Positief Specifiek Kort Bondig	-ja, heel goed -wat ben ik blij dat tien kinderen hebben meegedaan -twee dikke duimen -heel goed (5x) -ja, heel goed(3x) -supergoed (2x) -ja, heel goed van jou (2x)	-kijk, J.kan boos doen al nadoen -kijk eens naar J. goed zo, hoe doe je dat..? -kijk eens hoe goed F. boos kan kijken -J.is goed aan het tellen, laat eens horen.	-kan-ie weer? Oké. -kan dat ook met een gewone stem? -wie zit keurig op zijn stoel. -F.wat doe jij goed mee, (Laat dit ook benoemen)	

**Observatie feedback geven; beginmeting;
deelnemer 6**

Het Geven Van Feedback	Inhoud/Taak	Aanpak/Strategie	Zelfregulatie/ Modus	Persoonlijke kwaliteit
Positief Specifiek Kort Bondig	-ja, goed, top, dat zijn er al twee -heel goed -wat een mooie woorden -dat is al meer dan dat je moest doen -applaus -heel goed	-ik hoor bij dit woordje, deur, een "eu", die hoort er ook bij. - ik hoor allemaal "oe" woorden, prima - je kan het netter, zo tussen de lijntjes	-allemaal goed meegedaan -knap samengewerkt -Ik zie dat F andersom zit, ik wil dat jij omdraait. Goed zo -Ik wil dat je nu luistert, dank je wel	-ik zie dat jij weet waar de les over gaat

**Observatie feedback geven; beginmeting;
deelnemer 7**

Het Geven Van Feedback	Inhoud/Taak	Aanpak/Strategie	Zelfregulatie/ Modus	Persoonlijke kwaliteit
	-heel goed	-goede reden die	-een mooi	-goede op-

Positief	-goed meegelezen	geef je meteen al	begin	letters zijn
Specifiek	-dat is een	-jij was het goed	-dank je wel	jullie
Kort	goeie	van plan	allemaal	
Bondig	-dat is een goeie -goed -heel goed	allemaal		

Opmerkingen bij de observaties:

*Alle lessen zijn instructielessen op verschillende vakgebieden

*De tijden van de observaties zijn niet vergelijkbaar

*De observaties duren alle twintig minuten

*Eén leerkracht ondersteunt haar taalgebruik met veel non-verbale feedback
(duim omhoog, knipoog, ja-knikken ter bevestiging)

BIJLAGE 15a uitgeschreven observaties eindmeting

**Observatie feedback geven; tweede observatiemoment;
deelnemer 1**

Het Geven Van Feedback	Inhoud/Taak	Aanpak/Strategie	Zelfregulatie/ Modus	Persoonlijke kwaliteit
Positief Specifiek Kort Bondig	-jij hebt de laatste keer laten zien dat je netjes de 'r' kan schrijven -deze letter vind ik mooi geschreven -netjes schuin geschreven -je werk ziet er keurig uit	-deze letter kan je zo schrijven (de leerkracht doet de letter voor) -hoe is de "u" geworden? Ja, nu de "ij" (de leerkracht geeft extra uitleg)	-wie stil zit maakt geen fouten	

Observatie feedback geven; tweede observatiemoment; deelnemer 2

Het Geven Van Feedback	Inhoud/Taak	Aanpak/Strategie	Zelfregulatie/ Modus	Persoonlijke Kwaliteit
Positief Specifiek Kort Bondig	-Ik vind de "t" wel mooi -Ja, het is heel moeilijk op het digibord -Goed tussen de lijnen schrijven - Wat is deze "o" mooi. - juist het haakje van de "r" kan mooier -Kijk eens je maakt 'm mooi tussen de lijnen	-Een leerling zegt waarderend "zo", Ik. Vraagt wat bedoel je? LI. Vertelt dat "zo" hij vindt het mooi geschreven. Lk. beaamt dit en vertelt met behulp van uitleg waarom de "e" mooi is geschreven -De "e " kan nog beter en vertelt hoe deze mooier geschreven kan worden. - R. wat gaat dat netjes, je laat zien dat je heel goed je best doet	-Ik hoor achter mij veel geklets, wat is de afspraak -Ik zie bij F. een mooie schrijfhouding, (vertelt meteen hoe de schrijfhouding is) Ik zie dat dat k. al ver is vooruitgegaan, dat is niet de afspraak	-Wie wil op het bord schrijven? O, wat een fanatiekelingen - Je kan wel schrijfschriftschrijver worden - Ik vind iedereen zo netjes zitten

Observatie feedback geven; tweede observatiemoment; respondent 3 heeft zich tijdens het onderzoek afgemeld en doet niet meer mee tijdens het observatiemoment

Observatie feedback geven; tweede observatiemoment; deelnemer 4

Het Geven Van Feedback	Inhoud/Taak	Aanpak/Strategie	Zelfregulatie/ Modus	Persoonlijke kwaliteit
Positief Specifiek Kort Bondig	-jij stak je vinger keurig omhoog, jij mag het zeggen	-jij hebt b-o-b goed geplakt, luister maar -jij hebt b-u-s goed geplakt, luister maar	-wat sta jij keurig voor je stoel -jullie hebben goed geluisterd en het begrepen, je gaat meteen “knietje aan knietje” zitten -jij steekt netjes je vinger op en je zit nog maar net op school	-wat knap dat je de “b”gezien hebt op het raam

Observatie feedback geven; tweede observatiemoment; deelnemer 5

Het				
-----	--	--	--	--

Geven Van Feedback	Inhoud/Taak	Aanpak/Strategie	Zelfregulatie/ Modus	Persoonlijke kwaliteit
Positief Specifiek Kort Bondig	-D.heeft een goeie, stille vinger -Jij hebt duidelijk verteld hoe de middag eruitziet -Jij kijkt goed naar de vensterbank	-ja, het blauwe druifje hebben we vorige keer ook opgenoemd, het is een blauw bloemetje --ik zie dat je je mouwen hebt opgestroopt, dat is handig bedacht van jou	-wie weet het met een goeie stille vinger -als je iets wilt zeggen, steek je je vinger omhoog -het is strooien, M, het is strooien (tijdens zaadjjes zaaien)	-knap, dat dit onthouden hebt -goed dat je dit nog weet

Observatie feedback geven; tweede observatiemoment; deelnemer 6

--	--	--	--	--

Het Geven Van Feedback	Inhoud/Taak	Aanpak/Strategie	Zelfregulatie/ Modus	Persoonlijke kwaliteit
Positief Specifiek Kort Bondig	-je hebt de zin duidelijk voorgelezen	-herhalen van het denken van de leerling -“dat”, ja dat is het goede woord in de juiste zin -jullie moeten nog afspreken welke zin jullie gaan voorlezen -oké, deze zinnen horen bij elkaar, luister maar.....	-wil je even stil zijn, dank je wel -kijk eens hoe goed tafel twee zit -ik zie dat één kind de dobbelsteen gepakt heeft, oké, de tweede etc. -(kind valt van stoel) “ en daar waarschuwt juf jou dus voor..” -D, ik zit op mijn kruk en dan wil ik dat het stil is...dank je wel	

Observatie feedback geven; tweede observatiemoment; deelnemer 7

Het Geven Van Feedback	Inhoud/Taak	Aanpak/Strategie	Zelfregulatie/ Modus	Persoonlijke kwaliteit
Positief Specifiek Kort Bondig	-je leest keurig voor -wat kan R. mooi schrijven he?	-heel goed, een werkwoord is iets wat je kan doen -heel goed onthouden	-je hebt een goeie, rustige plek uitgezocht -R. leest met vreemde stem voor, nu opnieuw, het gaat goed; nu gaat het lezen goed R., -wil je even goed zitten -ik ben trots op je vandaag, je hebt hard gewerkt	

BIJLAGE 15b; uitgeschreven observatie van één leerling

Instructie/opdracht	Feedback geven	Feedback: T-A-H-P	Reactie
Groepslezen, met de klas me, iedereen een zin	Nee, niet echt meer correctie, stil volgen	Taak	Roept meer afwijzend gedrag op
koorlezen	Je doet het goed op snelheid en duidelijkheid	Taak	Heel betrokken
Om de beurt een vraag	Herinneren wanneer zijn beurt is, non verbale feedback, duim omhoog bij goed antwoord	Taak	Blijft redelijk stil en doet mee
Werkwijze en afspraak, instructie taal	Je houdt je niet aan de afspraak_/- , weer, waarschuwing, anders alleen werken	Houding	Het werkt/helpt
Sommen, instructie taal/beurtelings	Nee, nu zeg jij het antwoord, maar het is M's beurt. De volgende is voor jou	Houding/ Aanpak	Werkt
G.G. boek, hem er niet bij kunnen betrekken		Houding	"Alles is saai", hij is druk, onrustig, storend, moet naar de gang
Spelling/instructie		Houding	Verstoort dermate, spelling op de gang maken, héél snel

			klaar, dreigt met verscheuren
Instructie, hand omhoog, stilte	Je bent een toppertje (Hij reageerde als derde)	Persoon	glanskop, blij
Hoe doen we de toets/gedragsregels	Bij praten: als je stil bent, blijf je in de groep, dan heb je hulp door mijn voorlezen	Aanpak Houding	blijft praten met gekke geluiden maken gang
Na één keer op de gang tijdens “groepsbeloning” dat wil ik ook	Je doet dit goed, je luistert, je bent stil en werkt dan tweede beloning ook voor jou	Houding Aanpak	Blijft dwars door alles heen praten
Zó gedragen we ons in de kring	Gecorrigeerd op stilte en houding	Taak en Aanpak	Nog drukker
Extra instructie aan instructietafel	-Jij snapt het systeem -geef ook J. de tijd als jij heel snel bent	Aanpak Houding	-werkt harder door -redelijk
Samen weektaakbriefje bekeken	=niet af, leerling zegt van wel, samen bekeken	Aanpak	blij met beloning=serieus genomen (ik twijfel)
Hoofdrekenen meedoen, som	Per som duim omhoog bij goed		zeer positief, blij,

voor som	antwoord, duim omlaag bij fout antwoord	Taak	“ik vond het leuk en makkelijk” Stil tot het einde. Als beloning antwoorden voor de klas opnoemen
Verkeer, informatie en verwerking afspreken	Goed je plaats uitgekozen, snel gestart, goed samenbesproken	Aanpak	positieve reactie, actief, betrokken
Werkafpraak handvaardigheid,	in bijzijn handvaardigheid leerkracht aan gerefereerd en positieve verwachting uitgesproken	Houding	Goed gewerkt

BIJLAGE 16; de vergelijking tussen de twee observatiemomenten;

1= eerste observatiemoment

2= tweede observatiemoment

Collega 1; taak;

1. wat hebben jullie gisteren goed geschreven in je schrift
2. juist het haakje van de "r" kan mooier

Collega 2; taak;

- 1.-----
2. Goed tussen de lijnen

Collega 4; taak

1. knap, jij kan alles tegelijk tillen
2. Jij hebt je vinger keurig omhoog, jij mag het zeggen

Collega 5; taak

1. wat ben ik blij dat tien kinderen hebben meegedaan
2. Jij hebt duidelijk verteld hoe de middag eruitziet

collega 6; taak

1. wat een mooie woorden
2. je hebt de zin duidelijk voorgelezen

collega 7; taak

1. goed meegelezen
2. wat kan R. mooi schrijven he?

Feedback op aanpak;

collega 1; aanpak

1. knap gevonden
2. deze letter kan je zo schrijven (leerkracht doet het voor)

Collega 2; aanpak

1. bladwijzer eronder, keurig
2. leerkracht beschrijft waarom de "e" zo mooi geschreven is

collega 4. aanpak

1. goed gezien van jou
2. jij hebt b-o-b- goed gespeld

collega 5; aanpak

1. J. is goed aan het tellen
2. ja, het blauwe druifje hebben we vorige week ook opgenoemd, het is een blauw bloemetje

collega 6; aanpak

1. ik hoor allemaal 'oe' woorden, prima
2. "dat" ja, dat is het goede woord in de juiste zin

collega 7; aanpak

1. goede reden, die geef je meteen al goed
2. heel goed, een werkwoord is iets wat je kan doen

Feedback op houding

collega 1; houding

1. o, moet je kijken wat D. goed zit
2. wie stil zit maakt geen fouten

Collega 2; houding

1. T. werkt lekker
2. ik zie bij F. een mooie schrijfhouding, (vertelt meteen hoe de schrijfhouding is)

Collega 4; houding

1. R. zit netjes, jij mag de kleuren sorteren
2. jullie hebben goed geluisterd en het begrepen, je gaat meteen "knietje aan knietje" zitten.

Collega 5; houding

1. ik wil dat je nu luistert, dank je wel
2. als je iets wilt zeggen, steek je je vinger omhoog

Collega 6; houding

1. Ik zie dat F. andersom zit, ik wil dat jij omdraait. Goed zo
2. kind valt van de stoel, "en daar waarschuwt juf je nu altijd voor"

Collega 7; houding

1. een mooi begin
2. je hebt een goeie, rustige plek uitgezocht

Feedback op persoon;

Collega 1; persoon

1. wat was jij snel

2.-----

Collega 2; persoon

1. -----

2. Je kan wel schrijfschriftschrijver worden

Collega 4; persoon

1.-----

2. Wat knap dat jij de “b’ gezien hebt op het raam

Collega 5; persoon

1.-----

2. knap, dat je dit onthouden hebt

Collega 6; persoon

1. ik zie dat jij weet waar de les over gaat

2.-----

Collega 7; persoon

1. goede op-letters zijn jullie

2. -----

BIJLAGE 17 agenda tweede bijeenkomst

Agenda 17 april leerbijeenkomst 2

1. motivatie-interview (gewenst gedrag, leermotivatie, taakgerichtheid, leerproces leergedrag, luisterhouding, leerstand==. Hoge doelen, grote doelen)
hoe het tot nu toe gaat en uitwisselen van ervaringen
2. feed up- feedback-feed forward
casussen uitspelen in schema?
3. doelen stellen per les of doelen stellen in verre toekomst?
4. feed back op taak-proces-zelfregulatie(houding)-persoon
5. informatie over persoonlijk kwaliteiten m.b.v. kernkwaliteitenspel
6. afsluiting met competentieontwikkeling formulier (of digitaal?)
7. afsluiting en heel hartelijk bedankt!

BIJLAGE 18; uitgeschreven antwoorden op de open eindvraag

Deelnemer 1

Hier nog even mijn antwoord op de vraag: Wat doe je nu anders?

Ik ben sinds jouw afstudeerproject veel bewuster bezig met het geven van feedback.

Vooral het feedback geven op proces en houding zijn voor mij veel duidelijker geworden.

Het feedback geven op personen is bij mij op een lager pitje komen te staan, omdat uit onderzoek is gebleken, dat dit weinig effect oplevert.

Ik hoop in mijn verdere loopbaan als leerkracht deze nieuwe inzichten in het geven van feedback vorm te geven en toe te passen in mijn lesgeven.

Deelnemer 2

Wat je anders doet dan voor het project...

Ik probeer meer te benoemen wat ik goed vind in het gedrag of het werk van de leerling. Ik ben me meer bewust van wat het geven van feedback kan opleveren.

De leerling is niet heel veel beter gaan presteren, maar ik kijk wel met andere ogen naar haar. Ik heb een positievere kijk op haar gekregen, dit kan denk ik alleen maar in het voordeel van het leerproces werken. Ik denk dat ik door dit project meer gerichte feedback geef, het is een soort bewustwording. Je maakt het je steeds meer eigen, waardoor het deel wordt van je functioneren.

Ik vond het ook leuk om hier samen met anderen over te denken en te praten.

Deelnemer 3 neemt geen deel meer in het onderzoek

Deelnemer 4

Door jouw onderzoek ben ik mij heel erg bewust geworden van de (vele) feedback die ik op een dag geef. Door die bewustwording kreeg ik door dat ik reeds veel positieve feedback geef, maar niet altijd specifiek en gericht. Dat probeer ik nu wel te doen. Als ik gewenst gedrag complimenteer, benoem ik dit gedrag nu ook concreet (meer dan dat ik dit voorheen deed). Mijn complimenten

zijn eigenlijk 'kleiner' geworden. Bij het geven van feedback probeer ik eraan te denken dat het voor het kind duidelijk moet zijn waarom ik het bewuste gedrag of de bewuste handeling goed vind. Ook doe ik mijn best om zo weinig mogelijk algemene feedback te geven, maar juist de feedback persoonlijk te maken.

Deelnemer 5

Antwoord op de vraag: 'Waar denk jij als leerkracht aan als je feedback geeft? En wat doe jij anders dan voor het onderzoek.'

- Door mee te doen aan het onderzoek ben ik veel bewuster bezig met het geven van feedback. Ik let er nu meer op hoe ik feedback geef. Ook omdat ik weet dat alleen, goed zo, niet genoeg is en voor kinderen niet duidelijk is.

Ik zorg ervoor dat ik nu op concrete wijze feedback geef, door duidelijk te benoemen wat ze goed of niet goed doen. En wat belangrijk is, dat je feedback geeft op een positieve manier. Kinderen moeten er wel iets mee kunnen doen.

Deelnemer 6

Door het onderzoek, het samen spreken over het onderwerp en het lezen van het artikel ben ik mij bewust geworden van het belang van feedback geven. Ik weet nu dat feedback meer is dan een compliment geven en van invloed kan zijn op het ontwikkelen van de leerling. De luisterhouding van mijn observatie leerling is meer tot ontwikkeling gekomen. Ik merk dat zij zeer gevoelig is voor duidelijk en positief benoemen van gewenst gedrag. Het gericht feedback geven wordt langzamerhand een automatisme.

Deelnemer 7

Wat heb je bereikt: Meer positieve gevoelens! Niet direct over het resultaat (het waarneembare effect op gedrag van R.), maar omdat ik het idee heb dat ik me gericht en actiever heb ingezet ter verbetering. Ik benut meer mijn pedagogische en didactische vaardigheden zoals het letten op mijn lesdoel en ik let extra op de aandachtspunten welke een individueel kind nodig heeft. Als ik feedback geef probeer ik dit zo compact, kernachtig te formuleren en het moet meteen helder en duidelijk zijn voor het kind. Ik geef meer feedback dan voor het onderzoek. Ik probeer deze meer te spreiden over taak-aanpak-strategie, hoewel ik aanpak en strategie vaak als hetzelfde zie. Bij feedback op persoon probeer ik

meer te koppelen aan “wat dan”. Voorheen meer heeft op de motivatie van de leerling: goed, prima, oké en nu met aanvulling.

BIJLAGE 19; ingevulde competentielijsten

De rode antwoorden zijn gegeven voor het onderzoek, de groen antwoorden zijn gegeven als afsluiting van het onderzoek.

Vragenlijst competentieontwikkeling feedback geven; collega 1

Ik geef positieve feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef negatieve feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef korte feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef direct feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef specifieke feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op taak	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op proces	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op houding	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op persoon	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik ken het doel van de les	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef het doel van de les aan	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik spreek mijn verwachting naar de kinderen uit	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback waar de kinderen	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit

Ik weet wat mijn leerlingen nodig hebben

altijd **regelmatig** soms bijna nooit nooit

Ik ben bewust geworden dat feedback
meer is dan complimenten **altijd** **regelmatig** soms bijna nooit nooit

Ik zie dat gerichte feedbackeffect heeft

het gedrag van de leerling	altijd	regelmatisch	soms	bijna nooit	nooit
----------------------------	--------	--------------	------	-------------	-------

Ik zie dat gerichte feedback effect de heeft op de motivatie van de leerling

altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
--------	------------	------	-------------	-------

Ik geef positieve feedback altijd **regelmatig** soms bijna nooit nooit

Ik geef negatieve feedback altijd regelmatig soms bijna nooit nooit

Ik geef korte feedback altijd **regelm**atig soms bijna nooit nooit

Ik geef direct feedback altijd **regelm**atig soms bijna nooit nooit

Ik geef specifieke feedback altijd **regelm**atig soms bijna nooit nooit

Ik geef feedback op taak altijd **regelmatic** **soms** bijna nooit nooit

Ik geef feedback op proces altijd regelmatig soms bijna nooit nooit

Ik geef feedback op houding altijd **regelm**atig soms bijna nooit nooit

Ik geef feedback op persoon	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
-----------------------------	--------	------------	------	-------------	-------

Ik ken het doel van de les	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
----------------------------	--------	------------	------	-------------	-------

Ik geef het doel van de les aan	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
---------------------------------	--------	------------	------	-------------	-------

Ik spreek mijn verwachting naar de kinderen uit	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
--	--------	------------	------	-------------	-------

Ik geef feedback waar de kinderen iets van leren	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
---	--------	------------	------	-------------	-------

Ik weet wat mijn leerlingen nodig hebben	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
---	--------	------------	------	-------------	-------

Ik ben bewust geworden dat feedback meer is dan complimenten	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
---	--------	------------	------	-------------	-------

Ik zie dat gerichte feedback effect heeft het gedrag van de leerling	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
---	--------	------------	------	-------------	-------

Ik zie dat gerichte feedback effect de motivatie van de leerling	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	heeft op
---	--------	------------	------	-------------	----------

Vragenlijst competentieontwikkeling feedback geven; deelnemer 3; zij is gestopt met het onderzoek

**Vragenlijst competentieontwikkeling feedback geven; deelnemer 4
(Deze collega heeft alleen haar competentie na afloop ingevuld)**

Ik geef positieve feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
----------------------------	--------	------------	------	-------------	-------

Ik geef negatieve feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
----------------------------	--------	------------	------	-------------	-------

Ik geef korte feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef direct feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef specifieke feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op taak	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op proces	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op houding	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op persoon	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik ken het doel van de les	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef het doel van de les aan	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik spreek mijn verwachting naar de kinderen uit	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback waar de kinderen iets van leren	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik weet wat mijn leerlingen nodig hebben	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik ben bewust geworden dat feedback meer is dan complimenten	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik zie dat gerichte feedbackeffect heeft het gedrag van de leerling	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit

Ik zie dat gerichte feedback effect de altijd **regelmatig** soms bijna nooit
 nooit
 heeft op de motivatie van de leerling

Vragenlijst competentieontwikkeling feedback geven; deelnemer 5

(rood=voor het onderzoek, groen=na het onderzoek, alleen groen is beide hetzelfde)

Ik geef positieve feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef negatieve feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef korte feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef direct feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef specifieke feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op taak	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op proces	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op houding	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op persoon	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik ken het doel van de les	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef het doel van de les aan	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik spreek mijn verwachting naar de kinderen uit	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback waar de kinderen	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit

Ik weet wat mijn leerlingen nodig hebben	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik ben bewust geworden dat feedback meer is dan complimenten	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik zie dat gerichte feedback effect heeft het gedrag van de leerling	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik zie dat gerichte feedback effect heeft op de motivatie van de leerling	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit

Ik geef positieve feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef negatieve feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef korte feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef direct feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef specifieke feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op taak	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op proces	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit

Ik geef feedback op houding altijd **regelmatig** soms bijna nooit nooit

Ik geef feedback op persoon altijd **regelmatig** soms bijna nooit nooit

Ik ken het doel van de les **altijd** regelmatig soms bijna nooit nooit

Ik geef het doel van de les aan altijd **regelmatig** **soms** bijna nooit nooit

Ik spreek mijn verwachting
naar de kinderen uit altijd **regelmatig** soms bijna nooit nooit

Ik geef feedback waar de kinderen
iets van leren altijd **regelmatig** **soms** bijna nooit nooit

Ik weet wat mijn leerlingen nodig
hebben altijd **regelmatig** soms bijna nooit nooit

Ik ben bewust geworden dat feedback
meer is dan complimenten* altijd regelmatig soms bijna nooit nooit

Ik zie dat gerichte feedback effect
heeft op het gedrag van de leerling altijd **regelmatig** soms bijna nooit nooit

Ik zie dat gerichte feedback effect
heeft op de motivatie
van de leerling altijd **regelmatig** soms bijna nooit nooit

*mijn antwoord op deze vraag is "ja", tijdens het onderzoek is dat mij duidelijker
geworden

Vragenlijst competentieontwikkeling feedback geven; deelnemer 7

Ik geef positieve feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef negatieve feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef korte feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef direct feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef specifieke feedback	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op taak	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op proces	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op houding	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback op persoon	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik ken het doel van de les	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef het doel van de les aan*	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik spreek mijn verwachting naar de kinderen uit	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik geef feedback waar de kinderen iets van leren**	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit
Ik weet wat mijn leerlingen nodig hebben	altijd	regelmatig	soms	bijna nooit	nooit

Ik ben bewust geworden dat feedback
meer is dan complimenten*** altijd regelmatig soms bijna nooit nooit

Ik zie dat gerichte feedback effect heeft
het gedrag van de leerling altijd regelmatig soms bijna nooit nooit

Ik zie dat gerichte feedback
effect de altijd regelmatig soms bijna nooit nooit

heeft op de motivatie van de leerling

*sinds het IGDI-model

**dit dacht ik voor het onderzoek ook

***mijn antwoord op deze vraag is “ja”

BIJLAGE 20; de samenvatting van de competentielijsten

Collega één heeft aangegeven gegroeid te zijn

- in het geven van specifieke feedback
- geven van feedback op taak
- geven van feedback op houding
- geven van feedback op proces
- aangeven van het doel van de les
- uitspreken van de verwachting naar de kinderen
- geven van feedback waar kinderen iets van leren
- bewust worden dat feedback meer is dan complimenten geven
- inzien dat feedback geven effect heeft op het gedrag van de leerling
- inzien dat feedback geven effect heeft op de motivatie van de leerling

Collega twee heeft aangegeven gegroeid te zijn in het

- geven van feedback op taak
- geven van feedback op proces
- bewust worden dat feedback meer is dan complimenten geven
- inzien dat feedback effect heeft op het gedrag van de leerling

Collega vijf heeft aangegeven gegroeid te zijn in het

- geven van specifieke feedback
- geven van feedback op taak
- aangeven van het doel van de les
- bewust worden dat feedback meer is dan complimenten geven
- inzien dat feedback geven effect heeft op de motivatie

Collega zes heeft aangegeven gegroeid te zijn in het

- geven van specifieke feedback
- geven van feedback op taak
- geven van feedback op proces
- aangeven van het doel van de les
- geven van feedback waar de kinderen iets van leren

Collega zeven heeft aangegeven gegroeid te zijn in het

- geven van korte feedback direct geven van feedback
- het geven van specifieke feedback
- het geven van feedback op taak
- het geven van feedback op proces

- het geven van feedback op houding
- het inzien dat feedback geven effect heeft op het gedrag van de leerling

