

Van feedback naar doelgericht coachen

Bij het team Zorg en Welzijn Kennemer College
Beroepsgericht

A

Van feedback naar doelgericht coachen

Bij het team Zorg en Welzijn Kennemer College
Beroepsgericht

Mariska Maas

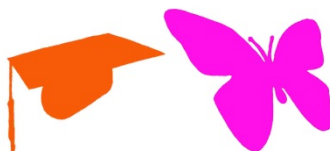
Masterthesis

Rapportage van een praktijkgericht onderzoek, uitgevoerd in het kader van het behalen van de titel Master of Education

Begeleider: Jeroen Onstenk

Juli 2015

Master Leren & Innoveren



Hogeschool Inholland

Domein Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing

Inhoudsopgave

SAMENVATTING	7
1. INLEIDING	9
1.1 AANLEIDING	9
1.2 PROBLEEMSTELLING	9
1.3 LEESWIJZER	10
1.4 DOEL VAN HET ONDERZOEK	11
1.5 CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG.....	11
2. THEORETISCH KADER	12
2.1 INLEIDING	12
2.2 COACHEN.....	12
2.3 HET KED-PROGRAMMA	13
2.4 FEEDBACK.....	14
2.5 CONCLUDEREND	18
3. ONDERZOEKSPLAN	20
3.1 INLEIDING	20
3.2 VERANTWOORDING.....	20
3.3 HAALBAARHEID EN RISICO'S	21
3.4 ONDERZOEKSOPZET	21
3.5 INSTRUMENTARIUM	22
3.6 DE ONDERZOEKSEENHEDEN	23
3.7 RESPONDENTEN.....	23
3.8 WAAR EN WANNEER?	23
3.9 UITWERKING INSTRUMENTARIUM	24
3.9.1 Observatie.....	24
3.9.2 Interviews	25
3.9.3 Focusgroep	26
3.9.4 Vragenlijst.....	26
4. RESULTATEN.....	28
4.1 INLEIDING	28
4.2 VRAGENLIJST	28
4.2.1 Opzet vragenlijst.....	28
4.2.2 Uitkomsten vragenlijst.....	29
4.2.3 Samenvattend	33
4.3 OBSERVATIES	33
4.3.1 Opzet observaties.....	33
4.3.2 Bevindingen observaties.....	34
4.3.3 Samenvattend	38
4.4 INTERVIEWS	39
4.4.1 Opzet interviews.....	39
4.4.2 Bevindingen interviews geordend naar codes.....	41
4.4.3 Bevindingen interviews vanuit niveaus	44
4.4.4 Samenvattend	46
4.5 FOCUSGROEP	47
4.5.1 Opzet focusgroep	47
4.5.2 Bevindingen focusgroep geordend naar codes.....	48
4.5.3 Opvallend	52
4.5.4 Samenvattend	54
5. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	56
5.1 CONCLUSIES	56

5.2 AANBEVELINGEN	58
6. KRITISCHE REFLECTIE.....	59
6.1 INLEIDING	59
6.2 INSTRUMENTARIUM.....	59
6.3 ROL VAN DE ONDERZOEKER	60
LITERATUUR.....	61
BIJLAGE B. INTERVIEWVRAGEN.....	65
BIJLAGE C. PROTOCOL FOCUSGROEP	66
BIJLAGE D. VRAGENLIJST LEERLINGEN (VAN DE POL, 2014).....	67
BIJLAGE E. TABELLEN ANTWOORDEN VRAGENLIJST LEERLINGEN	69
BIJLAGE F. INGEVULD OBSERVATIEFORMULIER (VOORBEELD).....	72

Samenvatting

Het Kennemer College Beroepsgericht staat aan de vooravond van een grote verandering. Het wil zich ontwikkelen van een regulier VMBO naar een VMBO waar het gepersonaliseerd leren centraal staat. Zij gebruikt hiervoor de visie vanuit het Kunskapsskolan Educational Program (KED) uit Zweden, waar het doelgericht coachen één van de bouwstenen is. Leerlingen worden gecoacht op het eigen leerproces en het zijn de docenten die straks de coach worden. Op het Kennemer College is, buiten de afdeling economie, coachen op geen enkele andere afdeling geïntroduceerd. Toch moet daar straks het coachen ook worden vormgegeven. De vraag is alleen: hoe?

Op één van die afdelingen, de afdeling Zorg en Welzijn, is onderzocht wat er op dit moment wordt gedaan op het gebied van feedback geven. Het geven van feedback is dagelijkse praktijk en hoort bij het coachen. Door inzicht te krijgen in de wijze van feedback geven en dit te verduidelijken, kan de stap naar het doelgericht coachen wellicht worden vereenvoudigd. De centrale onderzoeksvraag luidde dan ook: Hoe geven de docenten van het team Zorg en Welzijn feedback vorm en in welke mate is de huidige feedback een basis om straks effectief te leren doelgericht coachen?

Vanuit de literatuur is gekeken naar wat doelgericht coachen vanuit het KED-programma precies inhoudt en welke manieren van feedback geven effectief zijn. Op basis van eerdere onderzoeken naar feedback en scaffolding is gebruik gemaakt van bestaande instrumenten of onderdelen daarvan. De instrumenten die in dit onderzoek zijn gebruikt, betreffen een vragenlijst voor leerlingen, observatie van lessen, interviews met docenten en een focusgroep. De respondenten waren zowel praktijkdocenten als theoriëdocenten. De docenten geven allen les aan dezelfde drie klassen. De leerlingen van die klassen hebben dan ook de vragenlijst, die scaffolden als thema had, over die docenten ingevuld. Na het invullen van de vragenlijst heeft observatie bij de lessen plaatsgevonden, waarna de docenten die geobserveerd zijn een interview is afgenomen. De dataverzameling is afgesloten met een focusgroep waarin de docenten uitgebreider op de onderwerpen feedback en doelgericht coachen ingingen.

Uit dit onderzoek is gebleken dat, op het gebied van feedback geven, de docenten redelijk contingent zijn en altijd bereid zijn om hulp te bieden waar en wanneer nodig. Zij doen dit aan de hand van het stellen van veel open vragen en het geven van hints of voorbeelden. Waar het hen bij de feedback die zij geven om gaat, is dat de leerlingen wel iets met hun feedback doen en dat vooruitgang te zien is. Vandaar ook dat de feedback die gegeven wordt specifiek van karakter is en niet-specifieke feedback bijna niet gegeven wordt. Verder stellen de docenten voorafgaand aan een les zelf doelen op en maken dit soms kenbaar bij de leerlingen. Soms laat men het doelen stellen ook aan de leerlingen zelf over, iets dat bij het doelgericht coachen ondersteund wordt. Toch wordt het stellen van doelen en het maken van keuzes door de leerlingen zelf nog te weinig gedaan om te spreken van een gedragen en routinematige methode. Dit zou verder moeten worden ontwikkeld wil men de stap naar het doelgericht coachen kleiner kunnen maken. Ook moet opgemerkt worden dat het doelgerichte coachen niet vakspecifiek is en zich voornamelijk richt op het ontwikkelen van persoonlijke leerstrategieën. Zo ver zijn de docenten van het team Zorg en Welzijn nog niet. Zij geven feedback vaak taakgericht en procesgericht en richten zich dan voornamelijk op het vak. Af en toe is er sprake van zelfregulatie en reflectie, iets waar bij het doelgericht coachen de nadruk op ligt; de leerling moet ten slotte de verantwoordelijkheid voor het eigen

leerproces gaan nemen. Ook dit zou meer draagvlak moeten krijgen binnen de lessen door hier met elkaar over in gesprek te gaan.

Opvallend is gebleken dat het stellen van de juiste diagnose bij een leerling, om tot het juiste begripsniveau te komen en van daar uit verder te helpen, niet door iedereen op dezelfde manier wordt geïnterpreteerd. Hier zou verder over gesproken moeten worden zodat allen dit op dezelfde wijze gaat doen.

De behoeften die deze docenten hebben met betrekking tot het geven van feedback en het doelgerichte coachen liggen bij de efficiëntie van het feedback geven, meer zelfreflectie om tot nieuwe inzichten te komen, overleg over het coachen en duidelijkheid vanuit de directie over de te coachen leerlingen.

De feedback die op dit moment gegeven wordt door het team Zorg en Welzijn is tot op zekere hoogte een basis voor het doelgericht coachen. Docenten zijn contingent en weten hoe zij een leerling tot nadenken kunnen zetten. Dit doen zij door veel open vragen te stellen en zo de leerling zelf tot antwoorden te laten komen. Toch is dit niet genoeg. Er wordt voornamelijk feedback gegeven op vakspecifiek gebied, dit ligt bij het doelgericht coachen veel meer buiten het vakgebied. Een voorstel zou zijn om een cursus te volgen vanuit het KED-programma om aansluiting te vinden in wat zij al weten en kunnen en hoe zij dat kunnen gebruiken om tot doelgericht coachen te komen. Verder zou, binnen het team, meer gedeeld kunnen worden om elkaar van andere inzichten over feedback te voorzien. Zo wordt het feedback geven misschien efficiënter en bespaart het tijd. Tijd, zo is gebleken uit dit onderzoek, is één van de redenen waarom het geven van feedback niet altijd tot zijn recht komt.

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

In het schoolplan van het Kennemer College Beroepsgericht (KCB) wordt beschreven wat de bouwstenen zijn die het gepersonaliseerd leren op school vorm moeten gaan geven. Eén van die bouwstenen is het doelgericht coachen van de leerlingen bij het eigen leerproces. Docenten zullen, naast het lesgeven, ook coach zijn van een kleine groep leerlingen.

De stap naar het coachen is voor velen nog onbekend gebied. “Wat is doelgericht coachen en wat wordt er dan van jou als docent verwacht? Is het hetzelfde als mentor zijn?”, zijn veel gehoorde vragen. Om toch een begin te maken is men op de afdeling economie al met het coachen gestart. Op de afdeling waar handel/verkoop, mode/commercie, administratie en SDV in één ruimte werken en docenten ook een begeleidende rol hebben, is het coachen niet iets heel nieuws. Er wordt dagelijks al feedback gegeven aan leerlingen. Omdat daar al veel gesprekken door de dag met leerlingen worden gevoerd, is het doelgericht coachen op het leerproces daar als pilot ingevoerd. Het is uiteindelijk de bedoeling dat, naast het coachen op het leerproces, er ook gecoacht gaat worden op de studieloopbaan van de leerling.

1.2 Probleemstelling

Het Kennemer College Beroepsgericht (KCB) staat aan de vooravond van een grote verandering. Zij wil zich ontwikkelen van een regulier VMBO naar een VMBO waar het gepersonaliseerd leren centraal staat. Gepersonaliseerd leren wil zij volgens de visie van het KED-programma (Kunskapsskolan Educational Program) op de Kunskapsskolan in Zweden implementeren. Van een school waar voornamelijk volgens een rooster klassikale lessen worden gegeven, waar met papieren methodes wordt gewerkt en waar docenten uitgaan van cijfers en regels, naar een school die de leerling onderwijs op maat biedt via een leerportaal en de mogelijkheid geeft zelfsturend te werken.

Docenten krijgen, naast de lesgevende taak, de rol van coach. Elke leerling zal gecoacht gaan worden op het leerproces. Bij het gepersonaliseerd leren, zoals dat zal worden vormgegeven op het KCB, ligt de sturing van het leerproces (mede) bij de leerling. Om dit te kunnen ondersteunen wordt de leerling begeleid naar verantwoordelijkheid en zelfstandigheid in het leerproces. Het coachen is één van de bouwstenen die dit proces ondersteunt (Kennemer College, 2014).

Door die nieuwe rol van coach staat naast het overdragen van de kennis per vak ook het leren van de leerling centraal. *“Docenten zullen hun leerlingen echt moeten kennen en op basis daarvan leeromgevingen moeten willen en kunnen ontwerpen waarin recht wordt gedaan aan het verschil tussen hun leerlingen en waarin leerlingen hun eigen leerweg kunnen zoeken en vinden. Hun leerlingen hebben behoefte aan persoonlijke en op maat gesneden begeleiding en tegelijkertijd zullen docenten in staat moeten zijn vorm te geven aan leren als sociale activiteit, het leren van en met elkaar”* (Kennemer College, 2014, p.11).

Een stap naar meer verantwoordelijkheid en zelfstandigheid is het durven vragen stellen. Maar dan moet de docent daar ook adequaat mee om kunnen gaan. Het geven van feedback kan hier uitkomst bieden. Door leerlingen te helpen met hun hulpvraag door middel van feedback te geven op hun leerproces tot nu toe, krijgen leerlingen de mogelijkheid te reflecteren op hun eigen leren. Het verantwoording nemen in het eigen leren is precies wat de directie van het KCB voor ogen heeft met het gepersonaliseerd leren; *“leerlingen meer verantwoording te geven over het eigen leren, ingebed in een strakke, heldere structuur, waardoor keuzes van leerlingen leiden tot optimale successen aangaande diplomering en vervolgopleiding”* (Mossel, 2014, p.6).

Zoals gezegd is er een begin gemaakt met het coachen op de afdeling economie. Buiten die afdeling is het doelgericht coachen nog niet geïntroduceerd. Men weet wel dat iedere docent straks coach wordt, maar dat is nu nog niet van toepassing en wordt er weinig over gesproken. Voor velen is het ‘de ver van mijn bed-show’. Zo ook op de afdeling Zorg en Welzijn. Andere zaken, zoals het vernieuwde VMBO-examen en het Vakcollege Mens en Dienstverleners, zijn nu van belang. Daar moet nog van alles voor worden bedacht en ontwikkeld en dus is er veel werk en geen tijd. Toch moet ook daar het doelgericht coachen worden vormgegeven. De vraag is alleen: hoe?

Het Vakcollege is al gestart maar nog volop in ontwikkeling. Leerlingen hebben in deze klassen al vanaf het eerste jaar een sectorkeuze gemaakt, namelijk de sector Zorg en Welzijn, en kunnen in het 3^e jaar al praktijkexamen doen in plaats van het 4^e jaar. De ruimte die in het rooster over blijft in het 4^e jaar kan gebruikt worden voor verdieping en verbreding van het toekomstige beroepsvak. Deze leerlingen hebben dan ook de kans om zich eerder te verdiepen in de studieloopbaan en zouden veel baat hebben bij goede begeleiding richting het MBO. Het doelgerichte coachen zou hier uitkomst kunnen bieden.

Het lijkt alsof het coachen op het leerproces vanuit het niets wordt geïntroduceerd, maar eigenlijk is het doelgericht coachen van leerlingen hulp bieden waar nodig, sturen richting een bepaald doel, ondersteuning bieden als een probleem niet lijkt te kunnen worden opgelost en reflecteren op al gedane zaken. Dit zijn dingen die docenten in principe al dagelijks doen. De stap naar het doelgericht coachen zou dan ook kunnen worden vereenvoudigd als duidelijk kan worden gemaakt wat er al in de praktijk wordt gedaan op het gebied van feedback geven. Het geven van feedback aan leerlingen is dagelijkse praktijk en hoort bij het coachen. Door te beschrijven wat er binnen de afdeling Zorg en Welzijn al wordt gedaan op het gebied van feedback geven, wordt hopelijk de gedachte dat coachen iets nieuws en extra's is, weggenomen.

1.3 Leeswijzer

In dit onderzoek wordt gestart met het theoretisch kader waarin het doelgerichte coachen en het geven van feedback vanuit de literatuur worden belicht. Dit is gedaan vanwege het gebruik van instrumentarium dat onderdelen bevat uit eerdere onderzoeken naar feedback en om de doelen voor instrumenten scherp te krijgen met betrekking tot het doelgericht coachen. Vervolgens zal in de methodologie worden belicht wat de planning was van dit onderzoek, wie de stakeholders zijn en wie de respondenten. Tevens wordt het instrumentarium nader toegelicht. Na de methodologie worden de bevindingen per instrument beschreven en samengevat. Dit

onderzoek wordt afgerond met de conclusie en aanbevelingen, gevolgd door een kritische reflectie vanuit de onderzoeker. De literatuurlijst en bijlagen, waarnaar wordt gerefereerd in de methodologie en bevindingen, sluiten dit onderzoek af.

1.4 Doel van het onderzoek

Doel is inzicht te krijgen in de feedback die gegeven wordt binnen het team Zorg en Welzijn en die te gebruiken voor de docenten die het toekomstige coachen als iets nieuws zien. Docenten die al feedback geven, kunnen zich verder ontwikkelen in de richting van doelgericht coachen. Nevendoel is docenten van het team Zorg en Welzijn bewust(er) maken van de kracht van effectieve feedback geven in de les, zodat zij dit vaker willen gaan gebruiken.

1.5 Centrale onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag luidt: Hoe geven docenten van het team Zorg en Welzijn feedback vorm en in welke mate is de huidige feedback een basis om straks effectief te leren doelgericht coachen?

Deelvragen

Om tot een antwoord te komen op de gestelde centrale onderzoeksvraag worden de volgende deelvragen gesteld:

1. Wat is coaching en op welke wijze wordt dat opgevat en vormgegeven in het KED programma?
2. Wat is feedback geven en wanneer heeft het effect?
3. Op welke wijze wordt er nu feedback gegeven door docenten in het team Zorg en Welzijn?
4. Wat is de ervaring van docenten met betrekking tot feedback geven?
5. Hoe ervaren de leerlingen de feedback in de lessen?
6. Welk beeld hebben de docenten bij hun toekomstige taak als coach?
7. Welke behoeften zijn er bij de docenten als het gaat om doelgericht coachen?

Deelvragen 1 en 2 zijn beantwoord in het theoretisch kader. Deelvragen 3 t/m 7 maken deel uit van het empirisch onderzoek.

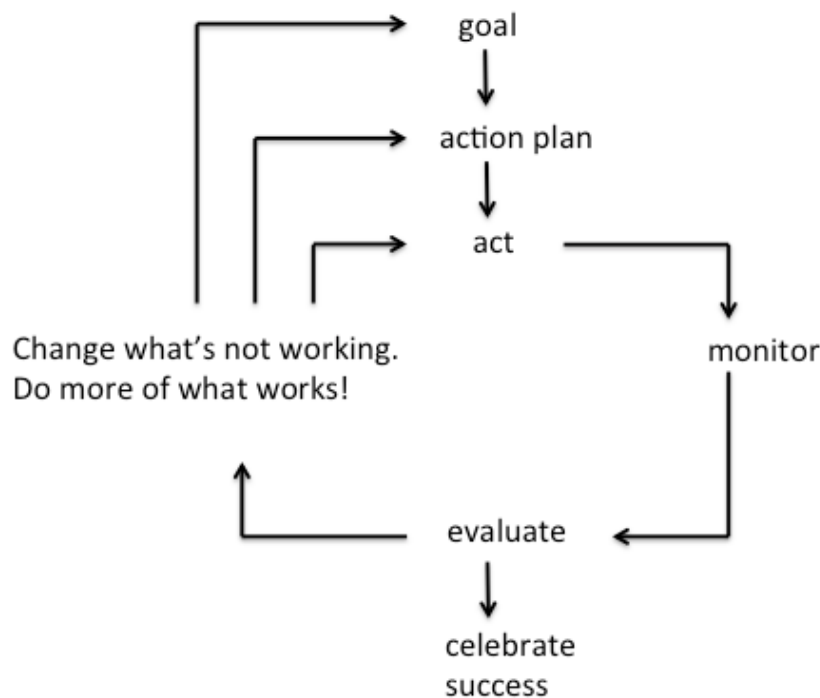
2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit theoretisch kader worden coachen en feedback nader toegelicht vanuit de literatuur. Tevens zal uitleg worden gegeven van een onderdeel van feedback, scaffolding, waar in dit onderzoek ook naar zal worden gekeken vanwege de relatie die scaffolding heeft met zowel het geven van feedback als het doelgericht coachen.

2.2 Coachen

Er zijn vele vormen van coachen, maar alle vormen hebben hetzelfde doel, namelijk het ontwikkelen van oplossingen voor problemen die iemand inbrengt bij een coachgesprek (Cavanagh & Grant, 2010). Bij het oplossingsgerichte coachen gaat het om de ondersteuning bij het te behalen doel. Door het helpen ontwikkelen van stappen in denkproces (cognitief) en het actieve proces (praktijk), wordt de gecoachte geholpen bij het behalen van het doel. Het coachen lijkt dus doelgericht. Bij het doelgerichte coachen wordt namelijk uitgegaan van de gedachte dat de gecoachte uiteindelijk zelfstandig problemen kan oplossen. Oplossingsgericht leren denken en doen zouden hier bij kunnen helpen. De oplossingen zijn al voorhanden maar er moet nog geleerd worden hoe bij die oplossingen te komen (Cavanagh & Grant, 2010). Het coachen is bedoeld als tijdelijke interventie. Het heeft als doel de zelfregulatie van de gecoachte te leren ontwikkelen (zie figuur 1). Deze manier van coachen moet de vindingrijkheid van de gecoachte naar boven halen waardoor doelen zelfstandiger te behalen zijn.



Figuur 1. The cycle of self-regulation (Cavanagh & Grant, 2010)

In het figuur wordt de kern van oplossingsgericht coachen weergegeven. Cavanagh en Grant beschrijven het als: *“Self-directed learning seeks to build self-efficacy and self-reliance through the process of discovering personalized solutions to problems, identifying solution steps that work for the individual, assessing effectiveness through feedback, and then altering one’s behaviour to maximize the effectiveness of one’s attempts to reach the goal”* (p. 57). Door feedback te krijgen over de stappen die zijn ondernomen om doelen te behalen, wordt de effectiviteit van die stappen zichtbaar. Het krijgen (en geven) van feedback is dus onderdeel van het leerproces bij het doelgericht coachen.

2.3 Het KED-programma

De vorm van coachen die gebruikt wordt in Zweden bij het Kunskapsskolan is ook doelgericht.

Het Kunskapsskolan Educational Program (KED) in Zweden is een vorm van gepersonaliseerd leren waarin elke individuele leerling op zijn eigen niveau en met eigen leerstijl kan ontwikkelen en leren. In het programma draait het om keuzes maken. Actieve en bewuste keuzes die als doel hebben dat het verantwoordelijkheidsgevoel groeit, zelfdiscipline gecreëerd wordt en dat de gestelde doelen bereikt worden (Kunskapsskolan Education, 2012).

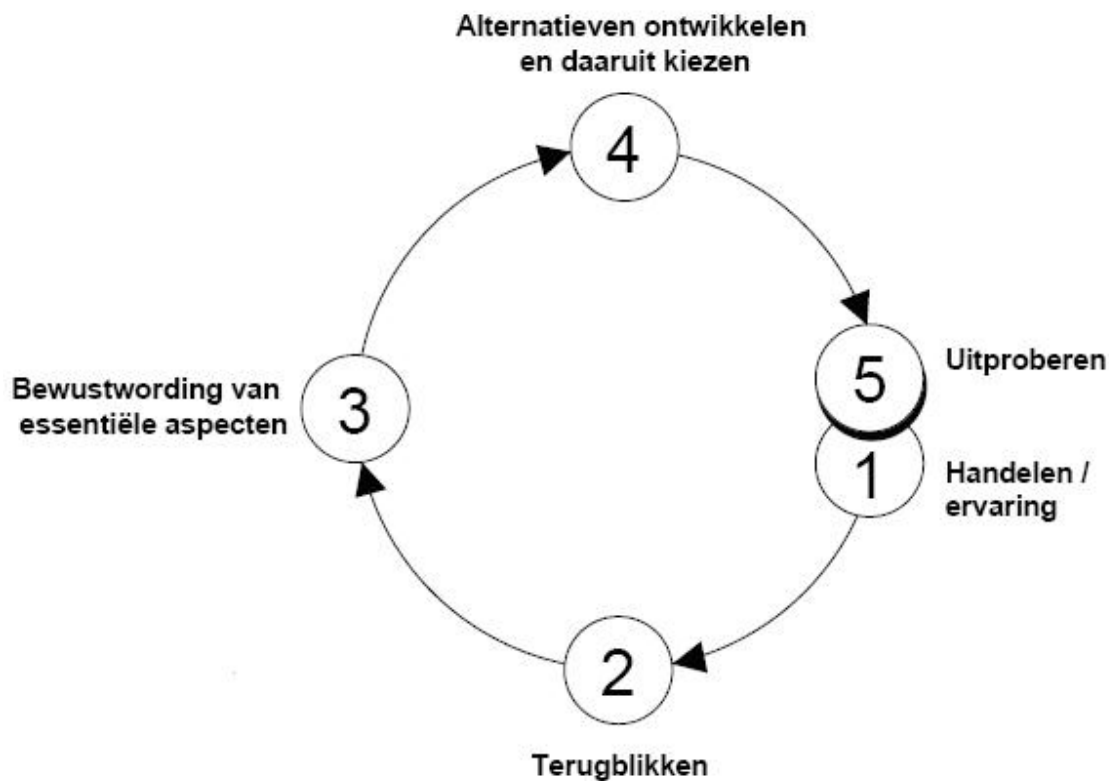
In het programma wordt gewerkt met te behalen doelen. Doelgericht werken is een essentieel onderdeel van het programma. Betere resultaten worden behaald als de doelen duidelijk, uitdagend en bereikbaar zijn. In het programma worden dit CCR-goals (Clear, Challenging and Reasonable) genoemd (Kunskapsskolan Education, 2012). Dit proces moet continu worden gevolgd op het gebied van vooruitgang, maar ook op het gebied van enige afwijking van het doel. Door persoonlijke doelen te stellen wordt de leerling gemotiveerd en krijgt hij een gevoel van eigenaarschap. Doelgericht werken gaat niet vanzelf. Het proces van doelen stellen en het in de gaten houden van die doelen wordt dan ook ondersteund door een coach.

Om de doelen te bereiken worden persoonlijke leer-strategieën ontwikkeld. Hierdoor leren de leerlingen ook timemanagement en worden ze zelf eigenaar van het eigen leerproces. Door het coachen wordt er structuur, ondersteuning en begeleiding gegeven aan het leren (Kunskapsskolan Education, 2012).

De coaches in het KED-programma geven gestructureerde ondersteuning in het algemeen. Het is niet specifiek vakgericht. Het gaat om één-op-één gesprekken waarin wordt uitgegaan van de leerling. Het niveau en de behoeften van de leerling zijn het startpunt. Als eerste wordt ondersteuning gegeven op het gebied van plannen en de werkmethode. Later zal de focus meer liggen op de reflectie van de leerling op het gebied van het leerproces, waarbij de leerling reflecteert op de doelen, het werk, de strategieën en resultaten.

Om het reflecteren bij leerlingen te leren, moet wel rekening worden gehouden met het feit dat leerlingen reflecteren al snel met tegenzin gaan doen als dit niet op de juiste manier wordt toegepast. Wanneer reflecteren een kwestie is van moeten en er geen aansluiting is op de ervaringen en belevingswereld van de leerling, dan heeft het geen

effect. Korthagen (2012) zegt dat het weinig zin heeft om leerlingen te dwingen tot reflectie als zij daar zelf het voordeel niet van inzien. Hij adviseert dan ook om leerlingen te leren reflecteren met behulp van het reflectiemodel (figuur 2) en daarbij aan te sluiten aan de behoeften van de leerlingen zodat er systematiek ontstaat en het reflecteren echt iets voor hen oplevert.



Figuur 2. Het reflectiemodel van Korthagen (2012)

Verder is het van belang dat er bij het reflecteren niet alleen gefocust wordt op problemen. Reflectie op positieve ervaringen is veel effectiever voor de ontwikkeling. Daarbij moet gebruik worden gemaakt van de persoonlijke kwaliteiten, de kernkwaliteiten, zoals creativiteit of betrokkenheid. Het is belangrijk om voort te bouwen op kernkwaliteiten en op positieve ervaringen (Korthagen, 2012).

Naar mate de leerling vordert, ontwikkelt hij meer verantwoordelijkheid en zal de ondersteuning voornamelijk gericht zijn op nieuwe uitdagende doelen. (Kunskapsskolan, 2010). De transitie van veel ondersteuning naar meer eigen verantwoordelijkheid heeft de kenmerken van scaffolding. Scaffolding is, in tegenstelling tot het coachen in het KED-programma, specifiek en vakgericht. Daarbij gaat het om de transitie van veel ondersteuning naar meer beheersing van de taak en het begrijpen van de kennis. Over scaffolding en daarin de rol van de docent wordt later in dit theoretisch kader gesproken.

2.4 Feedback

Zoals eerder vermeld is feedback onderdeel van het leerproces bij doelgericht coachen.

Feedback geven is volgens Hattie en Timperley (2007) het verschaffen van informatie die tot meer begrip of een betere uitvoering leidt. Bij het uitvoeren van een taak of leerproces bestaat er een verschil tussen wat er op dit moment begrepen wordt en wat er uiteindelijk begrepen moet worden om betekenisvol te zijn. Feedback moet de informatie verschaffen die het verschil kan minimaliseren. Het geven van feedback kan inhouden dat er wordt aangegeven of iets juist of onjuist is, dat er meer informatie moet worden gezocht om een doel te bereiken of aanbieden van andere leerstrategieën om tot begrip te komen (Hattie & Timperley, 2007).

Feedback staat niet op zichzelf, het is onderdeel van een proces, een context waar de feedback op aansluit. Feedback komt meestal op de tweede plaats, als de instructie al is gegeven en de leerling daarop heeft gereageerd. In het onderzoek dat Hattie (1999, zoals beschreven in Hattie & Timperley, 2007) heeft gedaan is gebleken dat feedback in de vorm van afkeuring, complimenten geven of een andere vorm van beloning het minst effect heeft op het bereiken van een doel. Daarentegen geven de juiste vragen, hints of andere typen van instructie het meeste effect. Feedback moet informatie geven over de juiste 'antwoorden' en voortbouwen op eerder uitgevoerde taken (Hattie & Timperley, 2007). Het doel van feedback wordt over het algemeen beschreven als het dichten van het gat tussen al aanwezige vaardigheden en kennis en het te bereiken doel. Effectieve feedback wordt beschreven als specifiek en doelgericht (Voerman, 2014).

Feedback is onderdeel van formatieve toetsing (Greenstein, 2010). Onder formatieve toetsing verstaat Greenstein (2010, p.2.) "*the process of uncovering and understanding what students know in order to determine the best path to learning*". Hoeveel weet de leerling al en hoe komen zij verder? Zij zegt dat het proces van formatieve toetsing net is als een coach die een sporter voorziet van handvatten om snelheid, accuraatheid en gebruik van materialen aan te passen zodoende een betere prestatie neer te zetten. Vooruitgang wordt het best getoetst als er voor, tijdens en na instructie toetsing plaatsvindt. Feedback komt in dit geval voornamelijk van pas tijdens en na de instructie en uitvoering van een taak. Greenstein zegt dat met formatieve toetsing de taak van zowel de docent als de leerling samengaan. "*The overlap is beneficial to students in that they regularly receive feedback in the course of learning, and it's beneficial to teachers because they regularly receive information about their teaching*" (Greenstein, 2010, p.7). Beiden leren dus van elkaar.

Eén van de redenen dat formatieve toetsing zoveel effect heeft, is dat het geven van kwalitatief goede feedback cruciaal is voor verbetering van resultaten. Daarbij staat formatieve toetsing in relatie tot zelftoetsing (Greenstein, 2010). Dit is bij Hattie en Timperley (2007) één van de niveaus van feedback geven. Door leerlingen de kans te geven om tijdens instructie of uitvoering van een taak zichzelf te toetsen, helpt het de leerling het proces van zelftoetsing verder te ontwikkelen.

In het algemeen moet feedback antwoord kunnen geven op drie vragen:

1. Waar ga je naar toe?
2. Waar ben je nu?
3. Waar nu heen?

Antwoorden op deze vragen zijn afhankelijk van het niveau waarover het gaat. Er zijn vier niveaus, te weten:

- Taakgericht. Dit type feedback komt vaak voor in de klas en is in de vorm van commentaar op opdrachten. Het is specifiek en dient als opstapje naar:
- Procesbegrip. Dit type richt zich meer op het proces dat nodig is om een taak te volbrengen. Het gaat hierbij om het helpen bij het ontwikkelen van leerstrategieën en het vinden van fouten.
- Zelfregulatie. Meer op de leerling zelf gerichte feedback. Het kan de vaardigheid van zelfbeoordeling van een leerling verbeteren. Leerlingen leren zichzelf monitoren.
- Persoonlijk. Ook wel positieve waardering genoemd. Het kan de aandacht afleiden van de overige niveaus, dus houdt positieve waardering en feedback over het leren gescheiden.

De eerste drie niveaus zijn opeenvolgend. De verschuiving van de één naar de ander vindt meestal plaats als de leerling beter wordt in de beheersing van de stof en efficiënter (Hattie, 2014)

Figuur 3 geeft een feedbackmodel aan waarin deze drie vragen en vier niveaus verwerkt zijn.

Niveaus	Hoofdvragen	Drie feedbackvragen
1. Taak	Hoe goed is de taak uitgevoerd; is het correct gedaan of niet?	Waar ga ik heen? Wat zijn mijn doelen?
2. Proces	Welke strategieën zijn nodig voor de taak; zijn er alternatieve strategieën die gebruikt kunnen worden?	Hoe sta ik ervoor? Welke vooruitgang is er op weg naar het doel?
3. Zelfregulatie	Wat is de noodzakelijke kennis en begrip om te weten wat je doet? Zelfmonitoren, processturing en taken.	Wat is de volgende stap? Wat kan ik vervolgens het beste doen om vooruitgang te boeken?
4. Zelf	Persoonlijke evaluatie en gevoel voor het leren.	

Figuur 3. De niveaus en vragen van feedback (Hattie, 2014, p. 150)

De drie feedbackvragen sluiten naadloos aan bij het model van Cavanagh en Grant (figuur 1). De vragen 'Waar ga ik heen?', 'Hoe sta ik ervoor?' en 'Wat is de volgende stap?' passen bij de onderdelen 'Goal', 'monitor' en 'evaluate'. Het leren zelfreguleren bij het coachen is dan ook onlosmakelijk verbonden met feedback op het leerproces.

Het komt te vaak voor dat docenten de verantwoordelijkheid voor het ontvangen van informatie over leren bij de leerling leggen en niet bij hen zelf (Hattie & Timperley, 2007). Op deze manier ontnemt de docent de leerling de kans om informatie te ontvangen over hun leerproces. Het beste zou zijn als zowel leerling als docent beide antwoord zoeken op de drie vragen. Een docent moet tenslotte precies weten waar de leerlingen staan en waar ze horen te zijn om de feedback effectief te laten zijn (Hattie, 2014).

Door feedback te geven tijdens en na een uitleg, kan een docent aangeven waar een leerling nog moet ontwikkelen en waar het al goed gaat.

Feedback heeft het meeste effect als er sprake is van het niet begrijpen van de lesstof of het uitvoeren van een taak of het resultaat na het uitvoeren. Door het stellen van de juiste vragen of het geven van hints wordt het geven van taakgerichte feedback een manier van informatie verschaffen over het voortbouwen op de toe nu toe uitgevoerde taak. Daarvoor moet de relatie tussen docent en leerling wel goed zijn. Een docent kan feedback geven door middel van het stellen van een vraag, maar een leerling moet ook in staat zijn om een vraag te (mogen) stellen.

Dat de sociale interactie tussen leerlingen en docenten het leren bevordert is gebleken uit onderzoek van Ryan en Shin (2011). Zij hebben onderzoek gedaan naar het hulp zoeken van leerlingen. Leerlingen die geen hulp vragen als dat nodig is, beroven zichzelf van sociale interacties die juist voorzien in belangrijke bronnen van leren (Mc Caslin & Good, 1996, zoals beschreven in Ryan & Shin, 2011). Docenten zouden dus een leeromgeving moeten creëren waarin het stellen van een hulpvraag juist wordt aangemoedigd. Het leerproces kan worden bevorderd als er in de klas rekening wordt gehouden met de mogelijkheid om anderen om hulp te vragen. Verder moeten leerlingen geloven dat de inzet die zij tonen belangrijk is voor verder succes op school (Ryan & Shin, 2011).

In het feedbackmodel worden 4 niveaus weergegeven waarin de verantwoordelijkheid voor het leren steeds meer bij de leerling terecht komt. De niveaus kunnen op elk moment een rol spelen, afhankelijk van het doel van de feedback. Door scaffolding toe te passen leert een leerling geleidelijk aan meer verantwoordelijkheid te nemen.

'Scaffolding' staat voor steigerbouw en wordt gebruikt als metafoor bij de hulp die geboden wordt vanuit de docent aan een leerling. Is de hulp bij een leerling nodig, dan wordt de steiger opgebouwd. Als de leerling geen hulp meer nodig heeft, wordt de steiger afgebroken. De hulp die scaffolding dan ook biedt is van tijdelijke aard (Van de Pol, 2012). Scaffolding, wat valt onder feedback, heeft wat dat betreft dezelfde kenmerken als de invulling die Hattie en Timperley (2007) geven, namelijk het dichten van het gat tussen huidige kennis en het te bereiken doel. Het doel van scaffolding is o.a. het geven van strategieën, kennis, steun en vragen om de leerling eigenaar te laten worden van de kennis, het begrip en de concepten (Hattie, 2014). Om dit op de juiste manier te kunnen doen is het van belang dat de docent eerst een diagnose stelt op het gebied van het begripsniveau van een leerling. Is de interpretatie van de hulpvraag van de leerling dezelfde bij de docent als bij de leerling? Door de juiste vragen te stellen kan het begripsniveau tussen beiden duidelijk worden. Leerling en docent leren beiden. Net als bij formatieve toetsing is ook hier de relatie tussen docent en leerling van belang. Weet de docent uiteindelijk het begripsniveau van de leerling, dan is er sprake van contingentie. Contingentie is een kenmerk van scaffolding (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2009). Contingentie houdt in dat de docent werkt vanuit het niveau van de leerling. Door eerst vast te stellen waar de kennis van de leerling zit en waar die ophoudt, kan de docent vanuit dat punt tijdelijke hulp aanbieden. Die tijdelijke hulp wordt dan langzaam afgebouwd zodra de leerling laat zien dat er van de hulp geleerd is. Dit wordt fading genoemd. Uiteindelijk is het doel om de leerling de verantwoordelijkheid van het leerproces te laten nemen. Van de Pol, Volman en Beishuizen (2009, p.1) benadrukken dit procesaspect : *"Scaffolding is viewed as the temporarily contingent (i.e., being responsive to the current level of the student) support provided by a teacher to a student during the performance of a task which the student*

might otherwise not be able to complete". In het begin geeft een docent meer hulp dan aan het eind, de verantwoordelijkheid voor het leren wordt overgedragen. Scaffolding heeft dan ook drie kenmerken, namelijk contingentie, fading en het overdragen van de verantwoordelijkheid.

Voerman (2014) heeft een onderzoek gedaan naar feedback in de klas. Zij beschrijft twee effectieve manieren van feedback geven, namelijk progressiefeedback en discrepantiefeedback. Bij progressiefeedback gaat het om het vergelijk tussen het huidige niveau van de leerling en het uiteindelijk te behalen doel. Hierbij wordt de feedback voornamelijk gegeven op het verbeteringsniveau ('Het gaat al beter dan de vorige keer, nu moet je nog...')

Bij discrepantiefeedback gaat het ook om het vergelijk tussen huidig en te behalen niveau, maar de feedback gaat voornamelijk over wat er mist en nog moet gebeuren ('Je geeft te lange antwoorden. Bij het examen moeten de antwoorden kort en bondig zijn.'). Beide typen zijn belangrijk voor de ontwikkeling van het leervermogen.

Welke feedbackinterventies zijn effectief volgens de literatuur? In de vele onderzoeken die zijn gedaan naar effectieve en ineffectieve feedback geeft ook Voerman (2014) aan dat:

- Feedback effectief is als het taakgericht is. Daarbij moet de informatie ook verbetering van strategieën en/of zelfregulatie bevatten.
- De informatie die bij feedback wordt gegeven niet te veel in één keer mag zijn.
- Positieve feedback langer effect heeft dan negatieve feedback. Te veel negatieve feedback zorgt voor demotivatie.
- Positieve en negatieve feedback moeten in balans zijn en specifieke informatie bevatten.

2.5 Concluderend

De drie feedbackvragen *Waar ga ik heen?, Waar sta ik nu? en Wat is de volgende stap?* maken dat leerlingen gaan nadenken over de keuzes die zij moeten maken om een taak zo goed mogelijk te kunnen uitvoeren. Deze vragen zijn ook te relateren aan het zelfregulatieschema van Cavanagh en Grant (2010) met betrekking tot het doelgericht coachen.

Het uitvoeren van een taak is één, een keuze maken met betrekking tot een studieloopbaan is een stap verder. Als coach moet een docent de juiste vragen kunnen stellen. Door het geven van feedback leert de docent de juiste vragen te stellen om een leerling verder op weg te helpen.

Dit onderzoek zal dan ook met name kijken naar discrepantiefeedback, progressiefeedback en kenmerken van scaffolding die worden gebruikt in de lessen bij leden van het team Zorg en Welzijn. Door de gegeven feedback zichtbaar te maken voor het hele team, kan tijdens het onderzoek en bij de presentatie hiervan de relatie worden gelegd tussen feedback geven en doelgericht coachen zoals ook in de literatuur naar voren is gekomen.

Zoals gezegd is het doel van het KED-programma de groei van het verantwoordelijkheidsgevoel bij een leerling. Dit is veel algemener bedoeld dan de overdracht van verantwoordelijkheid bij het scaffolden. Die is taakgericht en

vakspecifiek. Toch kan deze overdracht een basis zijn voor het verantwoordelijkheidsgevoel gezien vanuit het doelgericht coachen.

Door feedback te geven op het uitvoeren van een taak in een les, leert een leerling de stof beter te begrijpen maar vervolgens kan er ook procesgerichte feedback worden gegeven om voor die taak (of dat vak) de juiste leerstrategie te ontwikkelen. Bij het doelgericht coachen worden er leerstrategieën ontwikkeld op persoonlijk vlak. Dit ligt dan ook anders dan bij het procesgerichte feedback geven. Toch kan dit type feedback ook een opstapje zijn naar het ontwikkelen van de persoonlijke leerstrategieën. De basis wordt gelegd bij het geven van feedback in de les.

Hetzelfde geldt voor de reflectie en zelfregulatie. Door te leren reflecteren en reguleren op taak- en vakgerichte vaardigheden, 'went' een leerling aan deze methodes om dat later verder te kunnen ontwikkelen tijdens het doelgericht coachen.

3. Onderzoeksplan

3.1 Inleiding

Dit kwalitatieve onderzoek is zowel een actieonderzoek als een beschrijvend onderzoek. Een actieonderzoek is een goede methode bij het ontwikkelen of vernieuwen van handelwijzen van docenten (Baarda, Bakker, Fisher, De Goede, Julsing & Van de Velden, 2013). Het onderzoek zal zich richten op de al aanwezige vormen van feedback. Door een beschrijving te geven van een bestaande situatie (case studie) binnen het eigen team, zal het doel, de verbinding leggen naar het doelgericht coachen, ondersteund worden.

3.2 Verantwoording

Dit onderzoek is ethisch verantwoord daar het een onderzoek betreft waarin geen sprake is van nadelige effecten. Alle stakeholders hebben baat bij dit onderzoek vanwege het feit dat het als doel heeft de stap naar het coachen kleiner te maken. De conclusies uit dit onderzoek hebben alleen betrekking op het team Zorg en Welzijn, niet op de andere teams van de school.

Tabel 1, *Stakeholders*

Stakeholders	Rol	Betrokken
Directie KCB	opdrachtgever	Indirect betrokken: Wil gepersonaliseerd leren implementeren met coaches voor de leerlingen.
Teamleider Z&W	opdrachtgever	Indirect betrokken: wordt niet betrokken bij interviews/observatie/vragenlijst.
Docenten Z&W (N=5)	respondenten	Direct betrokken: zij worden geobserveerd en geïnterviewd.
Docenten Z&W (N=15)	Doelgroep onderzoek	Direct betrokken: zij moeten de verbinding gaan leggen met feedback en coachen.
Leerlingen Z&W (N=38)	respondenten	Direct betrokken: de meningen van de leerlingen worden in dit onderzoek gevraagd over feedback in de les.
Leerlingen algemeen (N=1000)		Indirect betrokken: Zij worden straks gecoacht door docenten.

De respondenten hebben aangegeven graag mee te willen werken aan dit onderzoek. En geven dan ook toestemming om direct betrokken zijn. Zij willen weten in hoeverre zij al op de juiste weg zijn met betrekking tot het coachen.

De onderzoeker maakt deel uit van het team Zorg en Welzijn. De respondenten zijn hiervan op de hoogte en hebben aangegeven het geen probleem te vinden dat de onderzoeker een collega is. Dit feit draagt bij aan het doel om als team een oplossing te

zoeken voor het probleem. Voordat de respondenten daadwerkelijk deelnemen aan dit onderzoek, zal de onderzoeker hen nog een duidelijke beschrijving geven van het doel van het onderzoek en wat er van hen verwacht wordt.

3.3 Haalbaarheid en risico's

Het onderzoek is vanaf januari 2015 gestart en is voor juli volledig afgerond. De planning was dan ook als volgt:

Tabel 2, *Planning*

Fase	Taak	Tijd
Voorbereiding onderzoek	Schrijven onderzoeksplan	September t/m december 2014
Uitvoering onderzoek	Toepassen instrumentarium	februari t/m maart 2015
Verzamelde data	analyseren	Februari t/m april 2015
Afronding onderzoek	Rapportage (thesis)	Mei en juni 2015

Door tijdig afspraken te maken met de respondenten en bij eventuele roostertechnische problemen de teamleider in te schakelen, is dit onderzoek haalbaar binnen de geplande tijd. Ook gezien de kleinschaligheid van dit onderzoek (het betreft hier één team van de in totaal 5 teams op het KCB) en de bereidbaarheid van de respondenten, voorziet de onderzoeker geen problemen met betrekking tot de uitvoering in tijd.

Omdat er gebruik zal worden gemaakt van video- en audio-opname kan het risico bestaan dat vooral de leerlingen hier bezwaar tegen hebben. Door van te voren kenbaar te maken dat het hier gaat om een onderzoek naar docenten, maakt dat het voor de leerlingen wellicht minder problematisch is.

De onderzoeker maakt zelf deel uit van het docententeam dat onderzocht wordt en geeft tevens les aan de geobserveerde en bevraagde klassen. Dit kan een risico met zich mee brengen met betrekking tot het vertonen van gewenst gedrag van zowel docenten als leerlingen. Toch acht de onderzoeker dit risico niet heel aannemelijk gezien het doel van het onderzoek en de (goede) relatie van de onderzoeker met de leerlingen en collega's.

Als uit de data-analyse blijkt dat de feedback die gegeven wordt vanuit de docent niet klopt met de antwoorden van de leerlingen en andersom, dan kan er na dit beschrijvend onderzoek een needs-analyse worden gedaan en een ontwerpgericht onderzoek worden uitgevoerd ten bate van de verbetering van feedback.

3.4 Onderzoeksopzet

Het onderzoek is voornamelijk kwalitatief van aard. Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen is gekozen voor een casestudie, gekenmerkt door een flexible design, een bredere aanpak met meerdere uitkomsten. Bij een casestudie draait het om een situatie, een individu, een groep of een organisatie (Robson, 2011). Doel van dit onderzoek is om een beeld te schetsen van feedback in een context, namelijk tijdens lessen op de afdeling Zorg en Welzijn. Casestudieonderzoek omvat altijd slechts één of enkele personen, situaties of gebeurtenissen" (Baarda et al. 2013, p.60). De kleinschaligheid van dit onderzoek leent zich hier dan ook goed voor.

Er is in dit onderzoek sprake van triangulatie. De data die voort zijn gekomen uit de casestudie door middel van observatie, zullen worden gerelateerd aan de thema's in de interviews met de docenten die geobserveerd zijn en in het gesprek van de focusgroep die bestond uit de docenten die ook apart zijn geïnterviewd.

3.5 Instrumentarium

Voor de casestudie is het volgende instrumentarium gebruikt:

- **Observatie.** Vanwege het beschrijvende karakter van het onderzoek is het, voor wat betreft de docenten, de eerste stap geweest om vijf lessen (één les per docent) te observeren waarin de docenten feedback geven aan de leerlingen en scaffolding toepassen. De op basis van observaties verkregen data konden gebruikt worden in semigestructureerde interviews en in de discussie die ontstaat na de gestelde vragen in een focusgroep (Robson, 2004). Via een observatielijst, samengesteld uit het onderzoek van Voerman (2014) en Van de Pol (2012), met daarin elementen van feedback die bewezen positief effect hebben (zie theoretisch kader) en methoden van scaffolding, zijn de lessen geobserveerd met behulp van een camera en een extra collega.
- **Interviews.** Nadat de observatie heeft plaatsgevonden, zijn de docenten, waarbij is geobserveerd, geïnterviewd om de data vanuit de observatie te bekrachtigen. Het interview was dan ook semigestructureerd volgens een vragenlijst met topics die betrekking hebben op de observatielijst en de vragenlijst die de leerlingen hebben ingevuld. De videobeelden van de observatie zijn hierbij gebruikt voor feedback op maat op feitelijk handelen van de docent.
- **Focusgroep.** De geïnterviewde docenten zijn ook nog gevraagd deel te nemen aan een focusgroep om hun ervaringen op het gebied van feedback en scaffolding te delen en aan te geven wat hun beeld is bij het toekomstige doelgerichte coachen. Welke behoeften hebben zij met betrekking tot het leren coachen? De vragenlijst die gebruikt is bij de aparte interviews is tevens gebruikt om de discussie binnen de groep te leiden.
- **Vragenlijst voor de leerlingen.** Om de ervaringen van de leerlingen op het gebied van feedback en scaffolding te onderzoeken, is een vragenlijst van Janneke van de Pol ingezet. De vragenlijst is tijdens een les ingevuld en kostte weinig tijd. Op deze manier zijn de leerlingen ook betrokken bij dit onderzoek en zal blijken of het scaffolden, wat de docenten toepassen, ook daadwerkelijk effect heeft. Er is niet gekozen voor het interviewen van de leerlingen vanwege de beperkte tijd voor zowel de uitvoering van het onderzoek als het analyseren van de onderzoeksdata.

3.6 De onderzoekseenheden

Dit onderzoek richt zich op een groep. Het betreft hier het team van docenten en leerlingen van de afdeling Zorg en Welzijn/ Vakcollege Mens en Dienstverleners (Z&W). Het is bij de onderzoeker bekend dat er binnen deze groep docenten zijn die (veel) gebruik maken van feedback ter ondersteuning van het leerproces. Het zijn deze docenten die hun medewerking willen verlenen als respondenten.

3.7 Respondenten

De respondenten die bij dit onderzoek betrokken zijn, staan weergegeven in tabel 3.

Tabel 3, *Respondenten*

Wie	wat
Docent Nederlands	Overlegt regelmatig met onderzoeker over leerproces van leerlingen.
Docent lichamelijke opvoeding	Richt zich op motoriek en uitvoering van bewegingsopdrachten.
Docent Engels/AG	Tevens de onderzoeker.
Docent Zorg en Welzijn 1	Praktijkdocent. Werkt veel in groepjes en laat leerlingen samenwerken. Wil graag meer weten over feedback.
Docent Zorg en welzijn 2	Praktijkdocent. Beginnend docent die op de opleiding veel heeft meegekregen over feedback.
Klas 2vm	Een Vakcollege klas. Deze groep heeft al in het 1 ^e jaar gekozen voor een beroepsrichting en sluit het praktijkvak af in het 3 ^e leerjaar. Zij hebben vanaf het begin dezelfde docenten voor Nederlands, Engels en de praktijkvakken.
Klas 3vm	Een Vakcollege klas. Ook voor deze klas geldt hetzelfde als 2vm.
Klas 4LZ	Een reguliere klas met voornamelijk LWOO niveau. Met name deze leerlingen hebben baat bij goede ondersteuning.

De klassen die betrokken zijn bij dit onderzoek bestaan allen uit meisjes. Alleen in 4LZ zit één jongen.

3.8 Waar en wanneer?

De lokalen waar de deelnemende docenten lesgeven zijn afhankelijk van het vak dat zij geven. De docenten Nederlands en Engels geven les in een theorielokaal dat maximaal 26 leerlingen kan plaatsen. De docent lichamelijke opvoeding geeft les in een sportbox, een aparte locatie op het schoolterrein waar 6 gymzalen inclusief kleedkamers zijn. De docenten Z&W geven les in praktijklokalen die één hele vleugel van het gebouw beslaan. De ruimtes zijn aaneengeschaakeld door deuren en bevatten alle onderdelen die nodig zijn voor het praktijkvak zoals een keuken en ziekenhuisbedden.

De tijden waarop lesgegeven wordt is elke dag van 08.15 uur tot maximaal 15.50 uur. De leerlingen hebben geen tussenuren en twee pauzes per dag. Praktijkuren zijn geschakeld in blokken van maximaal 4 uur achter elkaar. Theorielessen zijn 50 minuten, drie keer per week. Lichamelijke opvoeding is 2x per week in de sportbox.

3.9 Uitwerking instrumentarium

3.9.1 Observatie

Observatie is een van de manieren om een kwalitatief actieonderzoek te doen. De voor- en nadelen van observatie zijn (Baarda et al. 2013):

Voordelen

- Observeren biedt de mogelijkheid tot vaststellen van het gedrag van de respondenten. In dit geval gaat het om het vaststellen van feedbackgedrag tijdens de les.
- Er wordt geen beroep gedaan op het geheugen van de respondent. Zonder observatie worden antwoorden bij een interview met de respondent minder betrouwbaar vanwege de kans dat het geheugen de respondent misschien in de steek kan laten. Observatie kan het interview juist ondersteunen.

Nadelen

- Alleen frequent gedrag is te observeren.
- Observatie vraagt veel tijd.
- Er is toestemming nodig bij niet-anonieme observaties.

In dit onderzoek is juist naar frequent gedrag (gedrag dat regelmatig voorkomt) gekeken. De situatie speelt zich af in een alledaagse lespraktijk. Vanwege de kleinschaligheid van het onderzoek waren het aantal observaties (5) die zijn gedaan binnen de gestelde tijd haalbaar. Meer observaties waren rooster-technisch niet te plannen in verband met de lesuitval van de onderzoeker en de ondersteunende collega. De respondenten hadden al aangegeven het geen probleem te vinden geobserveerd te worden. Het doel van de observatie was hen duidelijk en werd positief bevonden.

De observatie in de lespraktijk is gedaan bij de lessen Nederlands, Engels, Zorg en Welzijn (praktijk) en lichamelijke opvoeding.

Tijdens de observatie is gekeken naar kenmerken van specifieke positieve en negatieve feedback zoals weergegeven in de tabel hieronder.

Tabel 4, *Typen feedback*

Specifieke positieve feedback:	Beschrijving	Voorbeeld
a. progressie feedback	Vergelijkt het huidig niveau van de leerling met het vorige niveau.	“ Vorige week wist je nog niets en nu weet je bijna alles”
b. discrepantie feedback	Vergelijkt het begripsniveau van de leerling met het uiteindelijke doel	“ Je bent al meer te weten gekomen dan vorige keer. Nu moet je nog...”
Specifieke negatieve feedback:		
a. progressie feedback		“ Je bent niet verder gekomen dan vorige keer...”
b. discrepantie feedback		Je antwoord is té lang, het moet korter als je het examen maakt.”

Deze kenmerken zijn via een formulier (bijlage A) geturfd. De observaties zijn tevens gefilmd om dataverwerking te ondersteunen. Tijdens de lessen lichamelijke opvoeding is niet gefilmd vanwege het kwetsbare karakter van de situatie (veiligheid en privacy). Wel waren er twee observatoren, de onderzoeker en een collega, aanwezig. Een mogelijkheid ter vervanging van het videomateriaal was het gebruik van een audiorecorder om de feedback van de docent mee vast te leggen. Dit is niet gebeurd gezien het feit dat de docent niet op één plek stond en het onmogelijk was de docent met de recorder te volgen.

3.9.2 Interviews

De docenten die zijn geobserveerd zijn na de observatie geïnterviewd. Het interview (bijlage B) was semigestructureerd van karakter en vond face-to-face plaats. Het interview had als doel erachter te komen wat de docenten weten over feedback en wat zij nog zouden willen (behoeften) op het gebied van feedback geven. Het interview bestond uit gesloten en open vragen aan de hand van topics. De opnamen van de observatie konden bij het interview worden gebruikt om als feedback te dienen.

De topics van het interview waren:

- De observatie met daarbij aandacht voor de specifieke positieve en negatieve feedback vanuit de observatielijst.
- De drie feedbackvragen vanuit het schema van Hattie (2014) voor zowel de leerling als de docent.

- Scaffolding: in hoeverre is een docent bewust bezig met de diagnose van het niveau van de leerling? Wanneer wordt de steiger verder afgebroken? Welke verantwoordelijkheid geeft men de leerling uiteindelijk?
- Behoeften op het gebied van feedback en coachen.

Om de data van het interview zo goed en betrouwbaar mogelijk te verwerken is gebruik gemaakt van audio opname. Op die manier gaat er geen data verloren gegaan en kon de onderzoeker de precieze verwoording van de vragen en antwoorden nagaan. Na de verwerking van de data is de geïnterviewde gevraagd de uitkomsten nogmaals na te lezen ter goedkeuring. Het opnemen van het gesprek via audio opname is van te voren kenbaar gemaakt aan de respondent.

3.9.3 Focusgroep

De focusgroep bestond uit de docenten waarbij is geobserveerd en een interview is afgenomen. Het voordeel van een focusgroep is dat de opmerkingen van de andere docenten inspirerend kunnen werken en komen een respondenten misschien op ideeën en gevoelens waar zij niet eerder aan gedacht hebben (Baarda et al. 2013). Een nadeel is het risico dat de docenten zich kunnen laten beïnvloeden of dingen juist niet zeggen omdat ze zich daarvoor schamen. Door de docenten apart te interviewen en later in een focusgroep te laten deelnemen wordt dit nadeel ondervangen. Er wordt zo gebruik gemaakt van een combinatie van methoden (triangulatie) (Baarda et al. 2013).

De vragen (bijlage C) aan de focusgroep waren nagenoeg dezelfde als in het interview en werden afgenomen door een ander (geen respondent) dan de onderzoeker zelf. Op deze wijze was de onderzoeker volledig bij het gesprek betrokken en werd zij niet afgeleid door het stellen van de vragen en het maken van aantekeningen. Net als bij het interview is alles via audio opname vastgelegd. Dit is kenbaar gemaakt voorafgaand aan het gesprek.

3.9.4 Vragenlijst

De vragenlijst (Van de Pol, 2014) die de leerlingen hebben ingevuld is een vragenlijst over scaffolding in de les bij drie docenten (bijlage D). Eén van de praktijkdocenten is niet meegenomen in de vragenlijst. Deze docent is nieuw en de kans bestond dat de leerlingen daarom nog geen betrouwbare mening konden geven. De docent lichamelijke opvoeding is eveneens niet in deze vragenlijst opgenomen. De vragen waren voornamelijk gericht op een theoretische lessituatie in een klaslokaal. In de lijst worden 27 vragen (stellingen) gesteld over de hulp die een docent geeft. De antwoorden die de leerlingen konden geven is aangegeven door middel van een schaling met ankers (Brinkman, 2014). De ankers zijn 'klopt niet' en 'klopt wel' met een vijfpuntsschaal zoals in het voorbeeld hieronder:

<i>Klopt niet</i>					<i>Klopt wel</i>
0	0	0	0	0	

Voorbeelden van stellingen die in de lijst voorkomen zijn:

“ Als ik een opdracht goed snap, mag ik het zelf doen van deze docent” en “ Als ik het kan, krijg ik een iets moeilijker opdracht” (Van de Pol, 2014, vragenlijst).

De vragen zijn ingedeeld in 6 categorieën te weten:

- Contingent met meer controle vanuit de docent.
- Contingent met minder controle door meer uitdaging.
- Contingent met minder controle door weg te lopen.
- Niet-contingent met meer controle.
- Niet-contingent met minder controle door het de leerling zelf uit te laten zoeken.
- Niet-contingent met minder controle door meer uitdaging.

Met meer of minder controle vanuit de docent wordt aangegeven of de docent de leerling (te) veel of (te) weinig ondersteuning biedt.

Om er zeker van te zijn dat een antwoord dat gegeven is ook eerlijk is ingevuld, heeft elke vraag meerdere controlevragen. “ *Een controlevraag kan de vorm hebben van een item dat voor een tweede keer wordt voorgelegd, eventueel in een net iets andere of precies tegenovergestelde formulering*” (Brinkman, 2014, p. 115). Voor de verdere toelichting bij deze vragenlijst zie ‘Resultaten’ op pagina 28.

4. Resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten beschreven van de verschillende instrumenten die zijn ingezet om dit onderzoek uit te voeren. Als eerste wordt middels een tabel weergegeven welke in welke volgorde de instrumenten zijn ingezet en op welke wijze ze zijn geanalyseerd.

Tabel 5, *Volgorde van instrumentarium*

Instrument	Analyse
vragenlijst	Kwantitatief. Scores tellen, gemiddelden en standaard deviatie berekenen.
observaties	Kwantitatief en kwalitatief. Scores per code tellen. Selectief coderen.
interviews	Kwalitatief. Axiaal coderen, tellen en voorzien van memo's.
focusgroep	Kwalitatief. Axiaal coderen, tellen en voorzien van memo's.

Het instrumentarium is ingezet volgens de volgorde die te zien is in de tabel hierboven.

Er is met de vragenlijst gestart op basis van de afweging dat zowel leerlingen als docenten (nog) geen gewenst gedrag konden vertonen. Er heeft tijdens de afname nog geen observatie of interview plaatsgevonden en dus gaven docenten les zoals altijd. De leerlingen waren niet op de hoogte van de deelname van de docenten aan het onderzoek. Zij hebben alleen die informatie vernomen die nodig was om hen de vragenlijst te kunnen laten invullen. Zou de vragenlijst op een ander moment worden afgenomen, bijvoorbeeld na het interview, dan had de kans bestaan dat de docenten aangepast gedrag hadden kunnen vertonen vanwege het meer bewust zijn van feedback geven.

De observaties, interviews en focusgroep zijn in deze volgorde gezet vanwege het verdiepende karakter van de vragen bij de interviews en de focusgroep.

4.2 Vragenlijst

4.2.1 Opzet vragenlijst

De lijst (Van de Pol, 2014) is ingevuld door 3 klassen, 2vm (N=16), 3vm (N=11) en 4LZ (N=11). Elke klas heeft les van de drie docenten waarover zij de lijst hebben ingevuld, bij hen bekend maar hier doc.1, 2 en 3 genoemd. Dus per docent is de lijst 38 keer ingevuld, 38 respondenten per docent.

De vragenlijst heeft 27 vragen die zijn gecodeerd met één van de volgende kenmerken:

- C+: Contingent, met meer controle vanuit de docent als de leerling het niet/ niet helemaal snapt.
- C- (meer uitdaging): Contingent met minder controle door meer uitdaging (minder controle als de leerling het wel snapt).
- C- (docent weg): Contingent met minder controle door weg te lopen (minder controle als de leerling het wel snapt).
- NC+: Niet-contingent met meer controle als de leerling het wel snapt.
- NC- (zelf uitzoeken): Niet-contingent met minder controle door het de leerling zelf uit te laten zoeken (minder controle als de leerling het niet/niet helemaal snapt).
- NC- (te veel uitdaging): Niet-contingent met minder controle door meer uitdaging (minder controle als de leerling het niet/niet helemaal snapt).

4.2.2 Uitkomsten vragenlijst

In tabel 6 staan de uitkomsten van de vragenlijsten per docent. Bij het invullen hadden de leerlingen (N=38, bij docent 2 N=37) de keuze uit 5 antwoordmogelijkheden. 1 stond voor 'klopt niet' en 5 voor 'klopt wel'. 3 is twijfel of iets wel of niet klopt. 2 en 4 horen respectievelijk bij 'klopt niet helemaal' en 'klopt bijna'. Tabellen per docent met het aantal ingevulde antwoorden per mogelijkheid zijn te vinden in bijlage E.

De reden dat er bij docent 2 maar 37 leerlingen de lijst hadden ingevuld heeft te maken met het feit dat er één leerling in de klas geen les heeft van deze docent. Hij volgt alle theorievakken met deze klas maar de praktijklessen ergens anders.

De tabel geeft het volgende weer:

- De vragen.
- De standaard deviatie (SD) om te zien of er veel of weinig spreiding van antwoorden is per vraag ten opzichte van het gemiddelde.
- Het gemiddelde (Gem.)

Tabel 6, Gemiddelden en standaarddeviatie van de vragenlijst per docent

Vragen	Doc. 1		Doc. 2		Doc. 3	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
1. Als ik het <u>goed snap</u> , maakt deze docent het ietsje moeilijker voor mij.	3,84	1,06	2,64	1,35	3,21	1,23
2. Als ik <u>echt niet verder kan</u> , helpt deze docent mij het goede antwoord vinden.	4,45	0,78	4,51	0,59	4,5	0,75
3. Als ik <u>lekker bezig</u> ben met een opdracht laat deze docent mij toch nog zien hoe het moet.	3,18	1,31	2,64	1,37	2,47	1,04
4. Als ik een opdracht <u>goed snap</u> , mag ik het zelf doen van deze docent.	4,52	0,82	4,64	0,57	4,28	0,88
5. Als ik <u>helemaal vastloop</u> met een opdracht, laat deze docent mij zien hoe het moet.	4,55	0,76	4,45	0,72	4,52	0,62
6. Als ik <u>goed bezig</u> ben, mag ik een moeilijke opdracht doen van deze docent.	3,63	1,2	3	1,25	3,34	1,28
7. Als ik een opdracht <u>heel moeilijk vind</u> , laat deze docent het mij toch zelf uitzoeken.	1,81	0,18	1,64	0,81	1,42	0,71
8. Deze docent helpt mij met dingen die ik <u>al lang begrijp</u> .	2,44	1,02	2,45	1,02	2,15	0,87
9. Deze docent geeft mij een voorbeeld <u>als ik echt niet verder kan</u> met de opdracht.	4,52	0,79	4,21	0,9	4,36	0,9
10. Deze docent zegt dat ik het zelf moet doen, ook al kom ik <u>echt niet verder</u> .	1,65	0,93	1,45	0,59	1,31	1,04
11. Als ik een opdracht <u>echt niet begrijp</u> , legt deze docent uit hoe ik het aan kan pakken.	4,68	0,57	4,37	0,88	4,52	0,88
12. Als ik een opdracht <u>moeilijk</u> vind, geeft deze docent mij nauwelijks uitleg.	1,47	0,79	2,72	1,04	1,52	1,04
13. Als ik het <u>goed snap</u> , mag ik een andere opdracht doen.	4,02	0,87	3,29	1,25	3,52	1,04
14. Als ik iets <u>nog niet kan</u> , moet ik toch verder met de volgende opdracht.	1,94	1,16	2,32	1,25	1,86	1,07
15. Als ik het <u>al kan</u> , komt deze docent mij toch helpen.	2,86	1,2	2,62	1,21	2,65	1,08
16. Als ik de opdracht <u>nog niet snap</u> , maakt deze docent het toch moeilijker voor mij.	1,73	0,93	1,64	0,93	1,6	0,98
17. Als ik <u>lekker bezig</u> ben aan een opdracht, gaat deze docent andere leerlingen helpen.	4,36	0,74	4,35	0,84	4,34	0,79
18. Als ik het <u>kan</u> , krijg ik een iets moeilijkere opdracht.	3,84	1,13	2,94	1,22	3,34	1,28
19. De uitleg die deze docent geeft is te makkelijk.	2,15	0,9	2,48	0,89	2,39	1,01
20. Als ik een opdracht <u>goed begrijp</u> , maakt deze docent het lekker moeilijk voor mij.	3,05	1,3	2,18	0,95	2,55	0,9
21. Deze docent vraagt mij dingen die ik <u>al lang weet</u> .	2,05	0,91	2,35	0,99	1,86	0,91
22. Als ik <u>helemaal in de war raak</u> , dan helpt deze docent mij een oplossing te vinden.	4,55	0,88	4,43	0,63	4,57	0,5
23. Deze docent geeft mij uitleg ook al snap ik het <u>al lang</u> .	2,6	1,04	2,62	0,99	2,76	1
24. Deze docent maakt het ietsje moeilijker voor mij, ook al begrijp ik het nog <u>niet</u> .	1,55	0,81	1,35	0,66	1,5	0,75
25. Deze docent laat mij lekker verder werken als ik <u>goed bezig</u> ben.	4,57	0,78	4,72	0,55	4,68	0,79
26. Deze docent vraagt dingen die ik <u>niet begrijp</u> .	2,36	1,04	1,86	0,87	1,92	0,8
27. Als ik er <u>echt niet uit kom</u> , helpt deze docent mij met wat ik op moet schrijven.	4,02	1,09	4,1	0,98	3,94	1,23

In tabel 7 staan de vragen die, gezien de waarde en de vraagstelling, in de score tegenover elkaar zouden moeten liggen. Bijvoorbeeld een vraag met waarde C+ tegenover een vraag met waarde NC- (zelf uitzoeken).

Tabel 7, *Clusters vragenlijst*

Cluster	Waarde	Vraagnummers
Cluster 1	C+ tegenover NC- (zelf uitzoeken)	2 tegenover 7 en 10
		5 tegenover 7 en 10
		9 tegenover 7 en 10
Cluster 2	C- (meer uitdaging) tegenover NC+	1 tegenover 19 en 21
		6 tegenover 21
		18 tegenover 21
Cluster 3	C- (docent weg) tegenover NC- (te veel uitdaging)	25 tegenover 14

Bij de vragen uit cluster 1 kloppen de antwoorden. Toch scoren niet alle docenten met dezelfde standaarddeviatie. Bijvoorbeeld bij docent 3 zijn vraag 2 en 7 contra in de antwoorden, terwijl bij docenten 1 en 2 de antwoorden meer spreiding laten zien. Dit zou te verklaren kunnen zijn vanwege het vak dat gegeven wordt of de typen opdrachten die gemaakt moeten worden. Bijvoorbeeld docent 2, zij geeft een praktijkvak en de opdrachten zijn heel divers, van theorie tot uiterlijke verzorging of welzijn. Elke opdracht heeft zijn eigen niveau en manier van beoordeling,

Bij de vragen uit cluster 2 geven de antwoorden toch een wat ander beeld. De vragen hebben waarden en vraagstellingen die tegenovergesteld zijn maar gezien de antwoorden en de spreiding daarvan is de mening van de leerlingen verdeeld. Het merendeel geeft het antwoord 'klopt wel' of 'klopt niet', maar er zijn ook veel antwoorden in de drie overige antwoordmogelijkheden. De C- (meer uitdaging) vragen zijn allemaal stellingen waarin wordt aangegeven dat er een moeilijkere opdracht wordt gegeven als de leerling iets snapt. Daar zijn de meningen blijkbaar over verdeeld. Het kan betekenen dat dat niet altijd of nooit wordt gedaan. Misschien worden die opdrachten niet door iedereen als 'moeilijker' betiteld. Het is onduidelijk hieruit op te maken wat hiervan de reden kan zijn.

In cluster 3 is er een duidelijke mening naar voren gekomen over vraag 25, de leerlingen geven aan dat zij verder mogen werken als ze goed bezig zijn. De tegenovergestelde vraag daarentegen, vraag 14, wordt bij alle drie de docenten niet zo duidelijk beantwoord. Iets nog niet 'kunnen' en toch al door naar de volgende opdracht kan betekenen dat er doorgewerkt moet worden vanwege de tijd. Het kan ook zijn dat een docent vindt dat er al genoeg uitleg is gegeven en dat ze nu maar verder moeten. Tijd (of het gebrek aan) wordt tijdens de interviews en focusgroep wel als reden aangegeven.

Tabel 8, Voorbeeld eenduidige antwoorden

Vraag 2	Doc. 1	Doc. 2	Doc. 3
Standaard deviatie	0,78	0,59	0,75
Gemiddelde	4,45	4,51	4,5
Vraag 4			
Standaard deviatie	0,82	0,57	0,88
Gemiddelde	4,52	4,64	4,28
Vraag 5			
Standaard deviatie	0,76	0,72	0,62
Gemiddelde	4,55	4,45	4,52

Uit de tabellen is op te maken dat alle drie de docenten hetzelfde beeld laten zien als het gaat om de vragen met een lage standaard deviatie. Bij de vragen 2, 4, 5, 9, 11, 17 19, 22 en 25 lijken de leerlingen eenduidig te zijn in hun mening over de docenten, zie het voorbeeld in tabel 8. De standaard deviatie is minder dan 1. Deze vragen vallen onder de waardes C+ en C- (docent weg). In dit geval zijn de docenten dus contingent. Zij laten een leerling zelf verder werken zonder verdere hulp als de leerling het wel begrijpt. Als de leerling het niet begrijpt, dan geven deze docenten meer hulp. Vraag 19 is wel de enige vraag waarbij de antwoorden veelal in het midden liggen. Dat is opvallend. Het woord 'makkelijk' in deze vraag kan door de leerlingen als vaag worden beoordeeld. Wat wordt bedoeld met 'makkelijk'? Ook de onderzoeker vindt dit niet geheel duidelijk.

Vragen 15 en 20 zijn vragen waar bij het bij alle docenten opvallend is te zien dat de leerlingen gespreid antwoord geven. De meesten hebben antwoord 3 ingevuld en verder is een verspreid verloop te zien. De standaard deviatie is ook hoger. Een hoge standaard deviatie laat zien dat de leerlingen een verschillende mening hebben. Vraag 15 is een vraag met de waarde 'niet-contingent' omdat wordt gezegd dat een docent alsnog komt helpen, ook al begrijpt de leerling al waar het om gaat. Dit kan betekenen dat leerlingen het geen duidelijke uitspraak vinden of ze vinden de docenten soms wel en soms niet té hulpvaardig. Is de hulpvaardigheid hier dan in de zin van sturend? Het kan zijn dat docenten toch gaan sturen omdat zij vinden dat een leerling een taak niet op de juiste manier uitvoert terwijl de leerling juist vindt van wel. Is hier dan een goede diagnose gesteld door de docent? Weet de docent wat het begripsniveau van de leerling is? Vraag 20 is juist een vraag met de waarde 'contingent'. De controle wordt afgebouwd omdat de leerling het goed begrijpt en dus kan een moeilijkere taak uitgevoerd worden bij wijze van uitdaging. Het is te begrijpen dat deze vraag de leerlingen doet twifelen. Bedoelen ze dat de docent de taak expres moeilijk maakt omdat de leerling zich anders gaat vervelen? Of is het echt bedoeld als motivatie om te kijken hoe een moeilijker opdracht hen vergaat zonder hulp?

Vragen 10 en 12 zijn vragen waar de antwoorden redelijk gespreid zijn maar de meesten geven toch aan dat het niet of niet helemaal klopt met wat zij ervaren bij deze docenten. Het zijn beide vragen met een niet-contingente inhoud die aangeven dat de docent weinig tot geen hulp biedt, ook al begrijpt de leerling het echt niet. Op zich dus goed om te zien dat de leerlingen het hier niet mee eens zijn en deze docenten blijkbaar als contingent worden gezien.

Vragen 14, 16, 24 en 26 zijn, gezien de antwoorden, vergelijkbaar met de vragen 10 en 12. In dit geval gaat het om vragen met de waarde 'niet-contingent (te veel uitdaging)'.

Ook hier kan de reden zijn dat leerlingen, die aangeven dat het wel of een beetje klopt, vinden dat zij niet genoeg tijd krijgen om iets 'te snappen'. Vaak moet een taak binnen een les af zijn en dus de stof begrepen. Het kan ook zijn dat er geen tijd is om iedere leerling van adequate feedback te voorzien, waardoor leerlingen die hier behoefte aan hebben het idee krijgen dat zij niet begrepen of gezien worden.

Het doel van scaffolding is dat de hulp die wordt geboden door een docent van tijdelijke aard is en aan het eind afneemt ten einde de verantwoordelijkheid voor het leren aan de leerling over te dragen (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2009). Gezien de spreiding van antwoorden op deze vragen kan het zo zijn dat de docenten al met het proces van faden (afbouwen van de hulp) zijn gestart maar dat de leerlingen nog niet zo ver zijn. In dat geval zouden de docenten opnieuw een diagnose moeten stellen om te kunnen bepalen of het begripsniveau van de leerlingen zit waar zij denken.

Met betrekking tot het faden, het afbouwen van de tijdelijke hulp en de verantwoordelijkheid overdragen aan de leerling, zijn vragen 1, 4, 6, 13, 18, 20 en 25 heel verschillend ingevuld. Deze vragen met een waarde die contingent is met meer uitdaging of de docent die weg is, worden niet eenduidig beantwoord. Hier kan dan ook geen duidelijkheid worden gegeven over of er wel of geen sprake is van fading. De enige vraag die wel een eenduidig antwoord is, is vraag 25. Daarover zijn de leerlingen het wel eens: als zij goed bezig zijn, dan laten deze docenten ze ook lekker verder werken.

4.2.3 Samenvattend

Over het algemeen kan gezegd worden dat deze docenten als redelijk contingent worden ervaren. Leerlingen die hulp nodig hebben omdat zij iets nog niet snappen krijgen dat ook. Leerlingen die de taak of lesstof wel begrijpen mogen verder werken en worden dan ook minder geholpen. Of er dan ook echt sprake is van fading is niet te zeggen. Bij vragen waarin wordt gesteld dat een docent weinig tot geen hulp biedt, ook al snapt de leerling iets echt niet, wordt negatief geantwoord. Het is dan ook aannemelijk te denken dat deze docenten altijd wel bereid zijn om hulp te bieden waar nodig.

De vragen waarbij de antwoorden een hoge standaarddeviatie hebben, geven aan dat de meningen van de leerlingen verschillen. Het geeft bijvoorbeeld reden tot nadenken over de vraag of er wel een echte diagnose wordt gesteld en gecheckt wordt of de uitleg of hulp ook begrepen wordt.

Ook al zijn deze resultaten positief, er moet rekening worden gehouden met het feit dat deze vragenlijst is ingevuld over 3 docenten en dus geen betrekking heeft op hele team van de afdeling Zorg en Welzijn. Ook zijn niet alle klassen bij deze vragenlijst betrokken. Het betrof klassen die van zowel docent 1, 2 als 3 les krijgen.

4.3 Observaties

4.3.1 Opzet observaties

Voor de observaties is gebruik gemaakt van het observatieformulier (bijlage A) zoals beschreven in het onderzoeksplan, en een videocamera. Tijdens de observaties is gelet op zowel positieve als negatieve feedback; beiden onderverdeeld in niet-specifieke en

specifieke feedback. Ook is gelet op het scaffolden, welke kenmerken hiervan gebruikt worden tijdens de lessen.

De videobeelden zijn na het observeren nogmaals bekeken met de ingevulde formulieren ernaast om eventueel aan te kunnen vullen. De formulieren zijn daarna geanalyseerd door te kijken naar het aantal scores per kenmerk. Naast de scores zijn memo's geplaatst met opmerkingen over opvallende zaken en vergelijkingen met de andere observaties. Een voorbeeld hiervan is te vinden in bijlage F.

Alle observaties zijn van te voren gepland, zowel de docenten als de leerlingen waren op de hoogte. Er is niet veel informatie aan de leerlingen verstrekt over de reden van opname en observatie, behalve dat de focus op de docent zou liggen en dat het niet om hen ging. Op deze wijze wordt gewenst gedrag tot een minimum beperkt.

4.3.2 Bevindingen observaties

Les: Nederlands

Klas: 4LZ

Deze les heeft als doel de vaardigheden te herhalen die nodig zijn bij het mondeling tentamen van het vak Nederlands. De leerlingen moeten tijdens het mondeling een lastig gesprek voeren met een 'moeder' van een basisschool leerling over hoofdluis. In deze les worden de do's and don'ts van zo'n gesprek nog eens doorgenomen.

Opvallend is het aantal keren dat er niet-specifieke feedback wordt gegeven. De docent prijst veel, zonder specifiek te zijn waarom/waarover ze dat doet. Als ze dat doet, doet ze dat per leerling. Bijvoorbeeld nadat zij de vraag "Heb jij een idee wat er van jou verwacht wordt?" heeft gesteld en de leerling het antwoord "Beleefd zijn." geeft, reageert zij met "Ja, beleefd zijn". Toch lijkt het de leerlingen te motiveren, ze blijven actief meeluisteren en antwoord geven op haar vragen. Waarschijnlijk omdat zij prijst per leerling en niet richting de hele groep heeft dit bij deze leerlingen effect. Deze leerlingen zitten in een kleine groep (N=10) vanwege hun LWOO (Leerweg Ondersteunend) niveau. Ze hebben moeite met leren en de meesten stromen uit op niveau 1 van het MBO.

Discrepantie feedback wordt wel gegeven, bij drie leerlingen. Hen wordt verteld waar ze uiteindelijk aan moeten voldoen bij het mondeling en waar zij nu nog aan moeten werken. Het gaat dan om het geven van goede argumenten om een moeder ervan te overtuigen dat haar kind luizen heeft. Het geven van argumenten vinden zij nog moeilijk. In de positieve feedback wordt, naast het niet-specifieke, veel andere specifieke feedback gegeven. Dus niet zozeer met een kenbaar doel maar wel met duidelijke onderbouwing van de feedback, bijvoorbeeld "Goed zo, dus jij houdt rekening met het gevoel van de moeder, dat is prima".

Er komt weinig tot geen negatieve feedback in de les voor. Als het voorkomt is het voornamelijk niet-specifiek. Een verklaring kan zijn dat deze les voornamelijk een 'praat-les' betreft, er worden geen opdrachten uitgevoerd. De docent vertelt veel en herhaalt met de leerlingen wat ze eerder hebben besproken.

Kenmerken van scaffolding komen veel voor. Met name instructie, uitleg en vragen/assisteren komen regelmatig voor. De leerlingen worden steeds uitgenodigd om te antwoorden op vragen die zij goed kunnen beantwoorden.

Over het algemeen zijn de momenten van feedback die de docent geeft gericht op het taak- en procesniveau. Veel vragen stellen en, waar nodig, sturen naar het moment dat de leerling zelf invulling kan geven aan het proces. Dus de docent stuurt naar het moment van zelfregulatie.

Les: L0
Klas: 3vm

Bij deze gymles is geen camera gebruikt, wel twee observanten met ieder een observatieformulier. Deze les werd in deze vorm voor het eerst gegeven. Het leerplan van de sectie is herzien en de focus richt zich meer op peer feedback tussen leerlingen.

Het is een hockey les. Eerst is er instructie door de docent, er zijn geen vragen over. Dan volgt de opdracht om een stick te pakken en een oefening te doen voor het slaan. Na een paar minuten moeten de leerlingen aan de kant gaan staan. Er worden vragen gesteld door de docent over de vorige lessen. Vervolgens uitleg over het invullen van een observatieformulier tijdens een spel. Teams worden verdeeld door de docent en dan start het spel. Er komt weinig feedback vanuit de docent, leerlingen doen veel onderling, dit werkt ook. Ze verbeteren elkaar en gaan door met het spel. Dan wordt het spel stilgelegd en gaan de leerlingen aan de kant. De docent vraagt waarom ze moesten observeren. Deze vraag zit in het procesniveau. De leerlingen aan het denken zetten waarom zij dit moesten doen. Vervolgens is de nieuwe opdracht met elkaar de observaties bespreken, klopt het en begrijpt iedereen alles? Een klein stukje peer feedback als het ware. Als laatste wordt een nieuw spel gestart.

Scaffolding komt in deze les meer aan bod dan feedback geven op discrepantie en voortgangsniveau. Tijdens het uitvoeren van de taken wordt veelvuldig gebruik gemaakt van uitleg, instructie en vragen/assisteren. Een diagnose wordt niet gesteld.

Deze les is in eerste instantie duidelijk taakgericht, het gaat om het uitvoeren van een opdracht. Later in de les wordt ook het procesniveau duidelijk waarbij de leerlingen elkaar moeten voorzien van feedback met behulp van de observatieformulieren. Of er ook sprake is van zelfregulatie is niet duidelijk, dit komt niet naar voren.

Les: Praktijk, kookles
Klas: 2vm

Een kookles van twee lesuren (1 uur geobserveerd). De docent start de les met uitleg over de inhoud van de les. Ze gaan wentelteefjes maken. Na uitleg (aan tafels voor in het lokaal) gaan de leerlingen aan de slag. Ze hebben hun eigen werkplek en krijgen het recept met een ingrediëntenlijst. Het lijkt een rommelige les maar de docent blijft rustig en helpt waar ze kan.

De hulp bestaat in over het algemeen uit positieve, niet-specifieke feedback, dit komt veel voor. Aanleiding is meestal een opmerking of vraag van een leerling over de juiste

methode, gereedschap en volgorde. De docent reageert op wat een leerling zegt en vult het niet verder aan. Dit doet ze ook als het negatieve niet-specifieke feedback is. De leerlingen hebben hier voldoende aan, ze gaan weer verder met hun werk.

De balans tussen positieve en negatieve specifieke feedback is goed: zowel op het gebied van discrepantie als voortgang en 'anders' (bijvoorbeeld 'Dat is goed, maar je mag ook...') is bij allen een aantal keer voorgekomen. Vanuit de positieve feedback geeft de docent eerst een positieve opmerking waarna zij aangeeft of er verbetering is opgetreden of vooruitgang is geboekt. Dit vraagt ze dan ter beoordeling ook terug aan de leerling in kwestie. (Toch? Wat vind je zelf?) Bij 'anders' zijn het opmerkingen als: "dat zou ook kunnen" en "je bent juist goed bezig".

Bij andere feedback, ander moment en niet bedoeld als positief of negatief, eerder een opmerking, begint de docent met aan te geven wat er niet goed is waarna zij uitleg geeft hoe het wel moet of waarom het anders moet. Er staat een pan scheef op het fornuis en de docent reageert met "denk aan je pan, die staat niet goed. Veiligheid is belangrijk, dus je pan moet recht op het fornuis staan. Kijk, zo".

Ook bij deze docent komt scaffolding tijdens de hele les voor. Van hints geven tot vragen stellen en assisteren, ze maakt hier veelvuldig gebruik van. Tijdens de kookles worden leerlingen steeds gevraagd waarom een bepaalde volgorde moet worden aangehouden, hoeveel centiliters en deciliters er nodig zijn, waar ze dat kunnen aflezen, enz. Daarnaast doet de docent veel voor waarna de leerling het overneemt en verder kan.

Bijna alle opmerkingen zijn wel taakgericht maar is er ook sprake van procesgerichte feedback. De taak, het maken van wentelteefjes binnen de tijd, is het doel. Tijdens de handelingen wordt er vaak teruggevraagd (per leerling) waarvoor iets dient of hoe iets moet, dit is weer procesgericht. Op het persoonlijke niveau komt weinig feedback, af en toe een compliment maar daar blijft het dan ook bij. Zelfregulatie zit voornamelijk in het scaffolding. Bij hints en instructie geven zit een stukje zelfregulatie. De docent vraagt eerst hoe iemand iets heeft aangepakt. Een leerling doet dan iets voor waarna de docent het verbetert door ook te modelleren.

Les: examentraining praktijk

Klas: 3vm

Oefenen van Uiterlijke Verzorging voor het praktijkexamen. De les start met instructie over wat de leerlingen kunnen doen om te oefenen voor het examen. Hier is geen sprake van feedback. Dan maken de leerlingen een keuze en gaan ze aan de slag met mogelijke examensituaties. Tijdens deze hele les komt bijna geen negatieve feedback voor. Een enkele keer wordt er door de docent een opmerking gemaakt als "Het is niet de bedoeling dat je..., maar dat moet juist andersom". Verder is de feedback die wel gegeven wordt in de vorm van vragen stellen. Hints als "Ligt ze lekker?" met de bedoeling de leerling er attent op te maken dat ze haar cliënt dat vraagt.

Tijdens het oefenen vragen de leerlingen veel. Vaak stelt de docent een wedervraag in de vorm van "Wat denk je zelf?". Als de leerling het dan nog niet weet geeft de docent een voorbeeld of doet ze een deel van de handeling voor, dus het modelleren komt vaak terug. Ook als er geen vraag wordt gesteld maar de docent observeert de handelingen, geeft ze af en toe hints en gebruikt haar handen om aanwijzingen te geven zonder

daarbij direct de oplossing van het probleem te geven. Tijdens deze observatie vraagt de docent juist veel aan de leerlingen zoals “Waarom moet je eerst deze gebruiken en dan pas die?” of “Heb je haar handen al met cleaner behandeld? Waarom is dat nodig?”. Zij zou deze vragen kunnen stellen om een diagnose te kunnen stellen of het begripsniveau van de leerling op dit gebied voldoende is.

Als de docent rond loopt geeft ze af en toe een kleine instructie of uitleg. Toch laat ze de leerlingen ook veel zelf doen zonder te sturen, dan is er wel sprake van positieve niet-specifieke feedback als “Goed zo”.

De niveaus van feedback zijn in deze les over het algemeen taakgericht en procesgericht. De feedback wordt meestal per leerling gegeven dus is er ook sprake van persoonsgerichte feedback. Zelfregulatie komt voor als de docent een wedervraag stelt. “Wat denk je?” als reactie op een vraag maakt dat de leerling zelf moet nadenken en het proces in het hoofd door moet nemen van wat ze eerder hebben geleerd.

Positieve specifieke feedback komt heel even snel achter elkaar voor als er leerlingen zijn die een eerste oefening hebben afgerond. Er wordt dan gevraagd door een leerling of de docent verbetering heeft gezien vergeleken met de vorige keer. Het antwoord van de docent is gericht op de voortgang. De docent geeft aan wat er nu beter ging. Bij een andere leerling geeft de docent de opmerking “Je bent nu veel geconcentreerder dan de vorige les, goed zo. Zie je dat het nu beter gaat?”. De leerling in kwestie moet toegeven dat dat inderdaad het geval is.

Les: Engels

Klas: 2vm

De les start met instructie over een te leren toets van onregelmatige werkwoorden. Tijdens de instructie vraagt de docent terug naar een eerder uitgedeeld papier met een schema. Het lijkt op het papier wat net is uitgedeeld. De leerlingen reageren positief op de vraag en de docent geeft in dit geval specifieke positieve feedback. De feedback is voornamelijk taakgericht. Een enkele keer is de feedback persoonsgericht en niet-specifiek, de docent geeft korte positieve (“Ja, dat is goed.”) of negatieve (Nee, niet helemaal.”) feedback. Dit doet zij gericht naar één leerling. Naarmate de instructie over het leren vordert, past de docent veel scaffolding toe in de vorm van vragen stellen, hints geven en modelleren. De probeert de leerlingen te laten nadenken over wat ze al weten over werkwoorden in de tegenwoordige tijd. Opmerkingen als “Wat is ook al weer het verschil tussen *have* en *has*?” en “Als *gaan* de tegenwoordige tijd is, wat is dan de verleden tijdsvorm?”. De leerlingen hebben hier geen direct antwoord op dus de docent geeft hints om ze op weg te helpen. Pas als het antwoord goed is gaat de docent verder met de uitleg. Bij het scaffolden is de feedback een combinatie van taakgerichte en procesgerichte feedback.

Na de instructie over het huiswerk, geeft de docent de opdracht om eens te oefenen met onregelmatige werkwoorden door ze uit een tekst te halen die geprojecteerd is op het digibord. Tijdens deze klassikale opdracht komt wat specifieke negatieve feedback voor. Een eerste poging van een leerling om een werkwoord te benoemen is niet goed. De docent reageert met “Nee, dat is niet de goeie maar je zit wel in de buurt. Kijk eens goed op je blaadje en dan weer naar de zin op het bord”. Nu heeft een andere leerling wel in

de gaten welk woord de docent bedoelt en geeft het juiste antwoord. Hierop komt een compliment van de docent, dit is persoonsgerichte niet-specifieke feedback.

Na de klassikale opdracht via het digibord, worden de leerlingen aan het werk gezet en kunnen ze zelfstandig aan het werk. De docent kijkt sommige opdrachten voor een aantal leerlingen na via het bord en loopt dan door de klas om te helpen waar nodig. Voornamelijk de leerlingen met een basisniveau hebben veel hulp nodig. De docent herhaalt veel eerder in de les uitgelegde stof door terug te vragen naar dat moment: “Weet je nog wat ik heb gezegd over *have* en *has*? Hoe zat dat ook al weer?” De docent geeft nooit direct de antwoorden op vragen maar stelt meestal een wedervraag waardoor de leerling na moet denken over eerdere momenten. Ook moet een leerling eerst de opdracht van het boek nog eens hardop voorlezen. Tijdens het lezen reageert de leerling dan met “Oh, nu denk ik dat ik het weet”. De docent geeft dan aan dat de opdracht dus niet goed gelezen is en dat dat wel belangrijk is om de opdracht beter te kunnen begrijpen. Tijdens het helpen maakt de docent gebruik van taakgerichte, procesgerichte en persoonsgerichte feedback. De meeste feedback is positief.

Als laatste geeft de docent een keer zelfregulerende feedback. Ze loopt naar een zwakke leerling die al aan het opruimen is terwijl de les nog niet voorbij is. De leerling geeft aan dat ze nu wel weet wat ze thuis moet leren en dat ze alles snapt. De docent vraagt aan haar “Hoe ga je voor de toets leren?”. De leerling antwoordt met “Nou, gewoon. Dit blaadje leren en doornemen”. Weer vraag de docent hoe ze dan gaat leren, op welke manier precies. Daar moet de leerling wel even over nadenken en uiteindelijk geeft de docent wat tips om te leren.

4.3.3 Samenvattend

Uit de observaties is naar voren gekomen dat er in alle lessen zowel specifieke als niet-specifieke feedback wordt gegeven. Er is daarbij ook sprake van discrepantie en progressie feedback. Ook veel kenmerken van scaffolding zijn zichtbaar, zoals hints geven, modelleren en uitleg of instructie geven.

De feedback is veelal positief. Als er sprake is van negatieve feedback, dan is dit wel specifiek en aan het eind opbouwend van karakter. Er wordt door de docenten veel teruggevraagd (“Weet je nog wat ik de vorige les heb verteld?”) en doorgevraagd (“Hoe ga je het nu aanpakken?”) wat wijst op een redelijke mate van het bevorderen van zelfregulatie. Het zelfregulerende aspect zit voornamelijk in het scaffolden, bij het geven van uitleg en hints.

In de praktijklessen en de gymles is de feedback veelal taakgericht, maar, in beperkte mate, ook procesgericht. De lessen Nederlands en Engels bevatten ook taakgerichte feedback maar het procesgerichte lijkt hier meer aanwezig.

Zoals gezegd komt er met mate zelfregulatie naar voren maar dat is niet in vergelijking met het taak- of procesgerichte. Het zelfregulatieproces zou een goede kans kunnen krijgen bij de wijze waarop de gymles deze keer vorm was gegeven. De leerlingen moesten door middel van peerfeedback en observaties elkaar beoordelen. Het zou interessant zijn te zien of dit ook werkelijk het zelfregulatieniveau van de leerlingen versterkt. Zij zijn kritisch naar elkaar en willen meestal niet voor elkaar onderdoen. Als er sprake is van peerfeedback bij het uitvoeren van een taak, zou het wel eens kunnen

dat leerlingen meer gaan nadenken over waar zij staan en wat zij nog moeten doen om beter te worden (dan de ander).

Net als bij de resultaten van de vragenlijsten wordt hier niet echt duidelijk of de docenten op de juiste manier een diagnose stellen om te kijken of de stof goed begrepen wordt. Er worden veel open vragen gesteld maar doorvragen (checken) op begrip van de leerling wordt niet direct waargenomen.

Bij alle observaties lijken de leerlingen gemotiveerd om de les te volgen. Ze vragen zelf veel, maar willen ook graag antwoord geven op de vragen vanuit de docenten. Omdat de feedback over het algemeen positief is, blijven de leerlingen inzet tonen. Er is veel sociale interactie te zien tussen docenten en leerlingen. Het lijkt alsof er een prettige leeromgeving is waardoor leerlingen niet bang zijn om (hulp)vragen te stellen.

4.4 Interviews

4.4.1 Opzet interviews

Situatie

Er zijn in totaal 4 interviews afgenomen. Elk interview is van te voren gepland, de respondenten wisten wanneer het interview zou plaatsvinden en dat er gebruik gemaakt zou worden van audio opname. Hier was toestemming voor gegeven. De interviews vonden plaats in een klein kantoor. Er heeft tijdens de interviews geen onderbreking plaatsgevonden. De interviews duurden gemiddeld een half uur.

Verwerking

De interviews zijn met behulp van de audio opname uitgeschreven. De uitgeschreven versie is voor een membercheck via de mail naar de respondenten gestuurd. Allen hebben toestemming gegeven om de geschreven versie te gebruiken voor analyse.

De interviews zijn per stuk (deductief vanuit het theoretisch kader) gecodeerd met kleurcodes. De gebruikte codes zijn als volgt gegeven:

- [...] = Bewust zijn van eigen acties (docent)
- [...] = Positieve feedback niet-specifiek ('Goed zo!')
- [...] = Positieve feedback specifiek (Goed zo, je bent vooruit gegaan met spelling')
- [...] = Negatieve feedback niet-specifiek ('Nee, fout')
- [...] = Negatieve feedback specifiek (Nee, niet zo. Je moet een stap terug')
- [...] = Doel
- [...] = Voortgang (leerling)
- [...] = Activeren (van de leerling)
- [...] = Zelf nadenken over de volgende stap (vanuit de leerling)
- [...] = Doelgericht coachen
- [...] = Hint (scaffolding)
- [...] = Diagnose (scaffolding)
- [...] = Behoeften (docent)
- [...] = Professioneel reflecteren

Na het coderen zijn de interviews tevens voorzien van de feedbackniveaus van Hattie (2014). Dit zijn: taakgericht niveau (T), procesgericht niveau (P), zelfregulatie (Z) en leerlinggericht niveau (L). Vragen 12, 13 en 14 zijn niet meegenomen in de niveaus vanwege het doel van de vragen. Die vragen richten zich op doelgericht coachen en de behoeften daarbij, ze hebben geen betrekking op de huidige feedback die gegeven wordt aan de leerlingen.

Hieronder volgt de lijst van vragen die in het interview gesteld zijn.

1. In hoeverre was je je bewust van de feedback die je gaf nu er geobserveerd werd?
2. Geef je vaker positieve of negatieve feedback? (Heb je daar een reden voor?)
3. Geef je, voorafgaand aan een taak, aan wat het doel is? (en tijdens het uitvoeren of na de taak?)
4. Geef je bij je feedback aan of er vooruitgang is geboekt sinds de vorige keer? (zo ja, hoe doe je dat dan? Voorbeeld?)
5. Laat je leerlingen meestal zelf de keuze maken wat de volgende stap is? (zo ja, hoe dan?)
6. Hoe laat je leerlingen reflecteren over wat en hoe zij iets hebben gedaan?
7. Als je feedback geeft, geef je dan taakgerichte, procesgerichte of leerlinggerichte feedback? Of geef je op alle niveaus feedback? (kun je een voorbeeld geven?)
8. Hoe bepaal jij of de leerling echt heeft begrepen wat jij bedoelt? (diagnose)
9. Als een leerling om hulp vraagt, hoe reageer je dan meestal?
10. Wanneer en hoe bouw je de hulp die je biedt af?
11. Geef je van te voren aan bij een opdracht wat de leerling uiteindelijk zelf moet kunnen? Kun je ook een voorbeeld geven?
12. Welke behoeften heb je nog als het gaat over het verbeteren van jouw manier van feedback geven?
13. Weet je wat er met het doelgericht coachen, wat wij straks allemaal moeten gaan doen, precies wordt bedoeld? (zo ja, wat dan?)
14. Het doelgericht coachen is voornamelijk op voortgang gericht. Heb je hier ervaring mee? (zo ja, hoe deed je dat dan?)

Door de verschillende fragmenten per code te groeperen, ontstaat een overzicht en kan per code worden gekeken naar de context van de fragmenten. Zodoende kan bepaald worden of een fragment wel of niet van waarde is voor het onderzoek. Naast de groepering van de fragmenten per code is in de kantlijn aangegeven waar fragmenten overeenkomen met elkaar.

De bevindingen uit de interviews zijn hieronder beschreven. De bevindingen worden ondersteund met compilaties van fragmenten.

4.4.2 Bevindingen interviews geordend naar codes

Codes	Bevindingen en compilatie fragmenten
Bewust	Deze docenten zijn zich bewust van hun eigen handelen naar leerlingen toe. Zij geven voornamelijk direct antwoord op een vraag en zijn duidelijk in hoe ze daarbij handelen. Ze weten wat een leerling moet kunnen en geven aan of ze zelf adequaat genoeg reageren of dat ze dat nog moeten leren.
	<i>"Dat vind ik wel belangrijk, dat ze zelf doelen bedenken, wat het doel van een opdracht zou kunnen zijn."</i> <i>"Ja, ik geef dat van te voren aan."</i> <i>"Ik probeer het liefst feedback per leerling te doen en dat betekent dat niet altijd alle leerlingen aan de beurt komen."</i>
	Opvallend zijn de reacties op vraag 5. Over het zelfregulatieproces komt geen duidelijk beeld van bewust zijn naar voren. De docenten twijfelen of zij leerlingen zelf een keuze laten maken over de volgende stap. Hetzelfde geldt voor de antwoorden bij vraag 10, het afbouwen van hulp.
	<i>"...misschien doe ik het wel, maar dan automatisch."</i>
Positief niet-specifiek	Er wordt weinig tot geen niet-specifieke positieve feedback genoemd.
	<i>"Ja, dat is prima."</i>
Positief specifiek	Bij de specifieke positieve feedback is het opvallend dat deze docenten proberen de leerlingen te motiveren en niet op te laten geven.
	<i>"Dat doe je goed, en hier nog niet, en dat moet je zo oplossen."</i> <i>"Het gaat al beter dan de vorige keer."</i> <i>"...dat ik ze wel graag bij mij in de klas wil houden."</i>
Negatief-niet specifiek	Eigenlijk hier er maar één fragment die wellicht aangeeft dat het om niet-specifieke negatieve feedback gaat. Maar het zou ook om specifieke feedback kunnen gaan.
	<i>"Als ze dan weer die ene fout maken, ben ik geneigd om dat negatief te doen."</i>
Negatief specifiek	Het specifieke zit hier in het benoemen van het negatieve en de gevolgen daarvan. De gevolgen kunnen dan slecht zijn of juist motiveren tot betere resultaten.
	<i>"Ik zeg wel dat het niet veilig is in de keuken als hij te druk is."</i> <i>"...je hebt nog geen 6 maar een 5,5..."</i>
Doel	Deze docenten laten de leerlingen vaak zelf nadenken over wat het doel van een les of taak zou kunnen zijn. Hier zou uit opgemaakt kunnen worden dat deze docenten dit belangrijk vinden om de leerling bewust te maken wat doelen zijn en waarvoor zij iets moeten doen.
	<i>"Ik wil eigenlijk altijd wel dat ze zelf nadenken."</i> <i>"Ze hebben lijsten gemaakt met wat ze willen leren en die mogen ze ook"</i>

	<i>bijstellen.”</i> <i>“Dus waar ben je nu mee bezig en wat verwacht ik van jou?”</i>
	Verder worden de doelen van een les of taak soms ook van te voren gegeven door de docent. Deze docenten geven aan het ook wel belangrijk te vinden om te doen. Leerlingen moeten een houvast hebben om te weten waarvoor ze werken.
	<i>“Voor kinderen is die houvast beter.”</i> <i>“Het is wel handig om de samenhang te zien voor een leerling, denk ik.”</i>
	De docenten willen wel, dat als zij feedback geven, er ook wel iets door de leerlingen met die feedback gedaan wordt. Dat is het doel van hun feedback.
	<i>“Maar dat we wel de puntjes op de i gaan zetten.”</i> <i>“Mijn feedback heeft altijd als doel dat er iets mee gedaan wordt.”</i>
	Hele andere doelen waarover gesproken wordt zijn de doelen vanuit het doelgericht coachen. Vraag 13 en 14 waren daarop gericht. De docenten geven aan waarop zij denken dat er gecoacht moet worden. Het loopt erg uiteen, van werken richting het diploma naar vaardigheden van de 21^{ste} eeuw.
	<i>“Reflecteren is denk ik wel een groot doel.”</i> <i>“Hun groei naar groter worden, dat is een stukje.”</i>
Voortgang	Aansluitend op het doel van een taak of les is op te merken dat de docenten het stap voor stap opbouwen om het werken richting een doel steeds zelfstandiger te maken. Ook maken zij vooruitgang zichtbaar door het te benoemen in hun feedback.
	<i>“Na een paar keer hoef ik steeds minder uit te leggen.”</i> <i>“Ik gaf haar een compliment in de vorm van ‘het gaat beter dan de vorige keer’.”</i>
	Door vooruitgang te benoemen of letterlijk zichtbaar te maken door het op een bord te schrijven, ontstaat bij leerlingen wel eens een ‘wauw!’-effect. Het zichtbaar maken of benoemen van voortgang maakt dat leerlingen hun eigen niveau beter kunnen bepalen.
	<i>“Ze vond zichzelf wel heel knap, ze was erg verbaasd dat ze het kon.”</i> <i>“Oh, die stap kan ik al maken en dat kan ik al maken. En daar zit ik nog hier en daar zit ik nog daar.”</i>
Activeren	Het is opvallend hoe vaak docenten het cognitieve proces van leerling willen activeren door ze te laten nadenken over handelingen, taken, lessen of doelen. Het activeren wordt gedaan door veel open vragen te stellen of leerlingen met elkaar te laten overleggen zonder dat de docent zich daarin mengt. De docenten geven aan dat het werkt. Door met activerende vragen al vroeg te oefenen (bijvoorbeeld vanaf het 1^e leerjaar), zou de zelfstandigheid in keuzes maken in latere leerjaren wel moeten toenemen.
	<i>“Maar als je ze het keuzes leren maken al bij de 1^e klas echt goed opstart, dan moet dat lukken.”</i> <i>“Dan gaan ze daar ook helemaal zelf mee aan de gang en bepalen ze zelf het niveau van ‘he, ik kan al dit en ik kan dat’.”</i> <i>“Het mooiste is als je ziet dat leerlingen dat met elkaar onderling al heel erg</i>

	<i>gaan doen, dat nadenken.</i> <i>"Dan probeer ik ze zelf het antwoord te laten geven."</i>
Zelf nadenken	Terwijl bij het activeren naar voren komt dat leerlingen zelf vaak moeten nadenken over een proces of keuze, is het typerend dat de vraag aan de docenten of zij leerlingen zelf een keuze laten maken niet duidelijk wordt beantwoord. Er wordt verschil aangegeven tussen leerlingen maar daar blijft het ook bij.
	<i>"De ene keer wel, de andere keer niet."</i> <i>"Ik laat ze best vrij in waar zij aan toe zijn en wat ze kunnen."</i>
Doelgericht Coachen	Met de vraag wat er met doelgericht coachen wordt bedoeld komen er veel antwoorden overeen met elkaar. Alle geïnterviewde docenten begrijpen dat het gaat om een leerling verder te helpen met de volgende stappen van de schoolcarrière, planning of de oplossing van een probleem te zoeken. Maar daar ligt ook direct de onduidelijkheid. Alle 'wat, waar, hoe' vragen kunnen betrekking hebben op meerdere soorten doelen. Blijkbaar is er onduidelijkheid over waar nu precies op gecoacht moet worden. Welke doelen? Hoeveel doelen? Met wie voer je die gesprekken? De vraagtechnieken lijken bij deze docenten al duidelijk, maar de uitvoering en de invulling van het coachen is dat nog niet bij iedereen.
	<i>"Ik denk dat je verschillende doelen hebt."</i> <i>"Waar zie je jezelf, waar sta je nu, wat weet je al?"</i> <i>"We noemen nu alles wel snel coachen, met het doel om iemand verder te brengen."</i> <i>"...wanneer je wat gaat doen en hoe je dat gaat doen en waar het goed gaat en wat er nodig is."</i>
Hint	De docenten geven kleine hints door vragen te stellen.
	<i>"Weet je nog wat ik de vorige keer heb besproken?"</i> <i>"Maar denk aan de hygiëne."</i>
Diagnose	De docenten vragen terug wat ze net hebben uitgelegd of wat er de vorige keer is besproken. Hieruit blijkt niet of er ook echt iets met de diagnose wordt gedaan. Het maakt alleen duidelijk dat via het terugvragen wordt gecheckt of iets is begrepen of is blijven hangen.
	<i>"Ik vraag ook wel eens terug."</i> <i>"...Doen ze ook werkelijk wat jij hebt gezegd?"</i>
Behoeften	Bij behoeften komen drie verschillende dingen naar voren. De behoefte om zelf anders in de les te staan, bewuster en beter feedback geven bijvoorbeeld. Of beter bij blijven op het gebied van zelfreflectie ten behoeve van een opfrisser die wel eens nodig is.
	<i>"Ik wil vaker bij leerlingen kunnen aangeven wat zij uiteindelijk zelf moeten kunnen. Dat doe ik nu minder vaak dan ik eigenlijk zou willen."</i> <i>"Ik wil mij bewust zijn van wat ik allemaal doe in een les, dat is wel handig om te weten. Hoe je dingen anders kan doen, beter kan doen."</i> <i>"Ik zou mezelf wel eens terug willen zien."</i>
	Dat leerlingen meer elkaar gaan beoordelen en observeren. Elkaar

	voorzien van feedback, peerfeedback dus.
	<i>"Leerlingen die elkaar beoordelen, daar kan je veel mee."</i>
	Met betrekking tot het doelgerichte coachen is duidelijk één behoefte vanuit deze docenten. De behoefte te weten wat de directie nu eigenlijk van de docenten verwacht als het gaat om het coachen.
	<i>"Gaaf het doelgerichte coachen om een opdracht? Of gaat het om het kind in het geheel?"</i> <i>"Ik wil wel duidelijk van wat verwacht de directie van jou in jouw coachen? Verwachten ze ze allemaal? Daar wil ik duidelijkheid in hebben."</i>
Professioneel reflecteren	De docenten geven regelmatig aan dat er dingen zijn die zij automatisch doen omdat ze het altijd al zo gedaan hebben. Dat er niet meer bij alles wordt stilgestaan en er verzanding optreedt.
	<i>"...en dan sta je er niet meer zo bij stil om dat soort zaken te benoemen."</i> <i>"Ze vragen wat en daarop moet je antwoord geven, dus dat is gewoon een natuurlijke reactie."</i> <i>"Dan denk ik nog wel eens 'Oh ja, dat had ik wel even kunnen zeggen'."</i>
	Het nog eens terugzoeken van einddoelen wordt ook wel gedaan om zelf goed te weten waar de leerlingen naar toe moeten. Een soort zelfcheck.
	<i>"Soms heb je wel eens dat je zelf nog eens door de kerndoelen gaat."</i>
	Als laatste geven deze docenten reflectief aan hoe zij in het lesgeven staan.
	<i>"...alles gebeurt natuurlijk nog bij mij."</i> <i>"Meestal ben ik heel geduldig en dan hebben we het er gewoon even over..."</i>

4.4.3 Bevindingen interviews vanuit niveaus

Naast dat de interviews allen zijn voorzien van codes, zijn ze daarna apart nog eens gelabeld op de vier feedbackniveaus van Hattie (2014). Er is bij de opmerkingen over feedback bepaald of de feedback taakgericht, procesgericht, leerlinggericht of op zelfregulatie gericht was. In de tabel hieronder is weergegeven hoe vaak een bepaald niveau is voorgekomen.

Tabel 6, Taak-, proces-, leerlinggerichte en zelfregulativeniveaus in de interviews

Niveau	Totaal
Taakgericht	47
Procesgericht	62
Leerlinggericht	31
Zelfregulatie	27

Taakgericht

Zoals te zien is in figuur 2 van het onderzoeksplan is taakgerichte feedback gericht op het doel van de taak. Waar ga ik heen? In de interviews is dit niveau 47 keer voorgekomen. De docenten geven feedback over een taak en kijken daarbij of de taak goed is uitgevoerd of niet. Bijvoorbeeld bij het vak Nederlands wordt samen met de leerling gekeken naar de spelling. Spelling is ook één van de dingen die leerlingen aangeven belangrijk te vinden als het gaat om succes, je kunt er hoge cijfers mee scoren.

De docent geeft in het interview een voorbeeld van haar taakgerichte feedback op het gebied van spelling: “Dan begin ik dus positief dat ik het fijn vind dat zij het heel goed geleerd heeft, dat dat duidelijk zichtbaar is in haar toets. Maar dat we wel de puntjes op de i gaan zetten als het om de spelling gaat omdat dat ook heel belangrijk is.” Zij geeft specifieke feedback op zowel het positieve, goed geleerd, en het negatieve, blijkbaar is de spelling nog niet helemaal in orde. Feedback is effectief als het taakgericht is. Daarbij moet de informatie ook verbetering van strategieën en/of zelfregulatie bevatten (Voerman, 2014).

Procesgericht

Dit niveau is het meest voorgekomen in de vier interviews (62 keer). Hoe sta ik ervoor? Leerlingen willen graag weten wat voor cijfer zij hebben gehaald voor een toets. Maar ook bij welke stap zij zijn als zij kijken naar bijvoorbeeld een rubric. Een rubric is een matrix van niveaus bij een vaardigheid waarin een leerling kan zien wat het streefniveau is en wat er nog moet gebeuren om dat streefniveau te bereiken. De docenten activeren de leerlingen ook door middel van vragen te stellen over waar zij denken dat ze nu zijn als het gaat om een bepaald niveau in een rubric of bij het behalen van een doel. Bij de codes ‘Activeren’ en ‘Voortgang’ in de bevindingen hierboven is dit duidelijk zichtbaar. Door een leerproces letterlijk zichtbaar te maken op een bord, worden leerlingen extra gemotiveerd in wat ze (al) kennen en kunnen.

Leerlinggericht

Hattie (2014) noemt dit in zijn feedbackmodel het niveau van ‘zelf’. Het gaat om de persoonlijke evaluatie en het gevoel voor het leren van de leerling zelf. In de interviews komt naar voren dat men heel graag zou willen dat alle leerlingen apart feedback zouden moeten kunnen krijgen maar dat dat niet haalbaar is. Toch vinden deze docenten soms de tijd om even apart met een leerling te gaan zitten en dus leerlinggerichte feedback te geven. Zoals in het voorbeeld genoemd bij de taakgerichte feedback. De docent neemt de tijd om met een leerling het werk van haar door te nemen en te kijken wat er nog moet gebeuren. Zij laat de leerling ook eerst zelf de fouten uit haar werk halen om te kijken of zij dat zelf kan ontdekken. De leerling evalueert met de docent het gemaakte werk.

Zelfregulatie

Wat is de volgende stap? Een praktijkdocent heeft wel eens een toets gegeven aan haar leerlingen die niet voor hun leerjaar bestemd was, maar voor een jaar hoger. Een formatieve toets om te kijken waar zij zaten met hun kennis en vaardigheden. Hierdoor krijgen leerlingen beeld van waar zij zitten in hun leerproces en wat er nog mist of juist al is. Verassend genoeg waren er leerlingen die heel goed scoorden voor die toets, ze bleken al verder te zijn dan ze zelf dachten. Het gebruik van rubrics en werkkaarten is (nog) niet van die mate dat iedere docent ze gebruikt. Toch blijkt uit de keren dat ze wel gebruikt worden dat er duidelijk wordt gemaakt voor leerlingen wat zij nog moeten doen en wat ze daar voor moeten doen. Zij kunnen zich wellicht voor de geest halen wat ze hebben gedaan om dit niveau te bereiken. Door letterlijk te zien waar zij staan in hun leerproces, zou het kunnen dat zij een nieuw doel gaan stellen voor zichzelf en gaan nadenken over hoe dat doel te bereiken. Het kan motiverend zijn te zien dat er meer is bereikt dan verwacht en dus zijn dit soort successen belangrijke tools voor de volgende keer dat een leerling een taak uitvoert. Eerder is vermeld dat het opvallend is dat bij de vraag of docenten leerlingen zelf laten nadenken over de volgende stap, zij niet zo goed

weten of zij dat doen. De activerende vragen die zij stellen daarentegen en het zichtbaar maken van de voortgang (of stagnatie), geven aan dat zij de leerlingen wel laten nadenken over eventuele volgende stappen.

4.4.4 Samenvattend

In de interviews komt duidelijk naar voren dat deze docenten weten hoe zij over feedback denken en zich bewust zijn van hun eigen handelen naar leerlingen. Het geven van feedback heeft bij hen het doel dat de leerling er ook echt iets mee doet. De feedback die zij geven is dan ook bedoeld om te motiveren.

Of het nu positieve of negatieve feedback betreft, de feedback die gegeven wordt is meestal specifiek. In de interviews komen in ieder geval weinig tot geen opmerkingen over niet-specifieke feedback terug. Opvallend is dan ook dat uit de observaties naar voren komt dat er zowel specifieke als niet-specifieke feedback gegeven wordt. Als er feedback gegeven wordt, zeggen de docenten, dan is dat bedoeld om echt iets met de feedback te doen, die zou dus specifiek moeten zijn. Misschien wordt niet-specifieke feedback niet als echte feedback gezien? Tijdens de focusgroep werd dit door één van de respondenten ook in twijfel getrokken.

De docenten stellen niet alleen doelen van te voren vast in een les, ook laten zij de leerlingen vaak zelf over het doel van een les of taak nadenken. Aansluitend op het doel van een les of taak is uit de interviews op te maken dat de docenten het stap voor stap opbouwen om het werken richting het doel steeds zelfstandiger te maken. Door de leerlingen zelf te laten nadenken over handelingen, taken, lessen of doelen, worden ze geactiveerd op cognitief niveau. Dit is tevens terug te zien in de observaties. Door niet alleen de informatie te geven, maar de leerlingen zelf de informatie te laten zoeken door middel van open vragen te stellen, ontvangen zij ook informatie over het eigen leerproces.

Omdat de docenten allen aangeven veel met open vragen een leerling te helpen, is het opvallend dat zij zelf niet precies weten of ze een leerling zelf een keuze laten maken over de volgende stap als dit gevraagd wordt. Misschien zijn zij zich niet bewust van het feit dat ze dit misschien al doen door dit soort vragen te stellen? Toch heeft één van de respondenten aangegeven dat zij vindt dat als je leerlingen in klas 1 al leert keuzes maken, dat het alleen maar ten goede komt in de jaren daarna. Ook komt, net als bij de observaties, hier ook naar voren dat er sprake is van het stellen van veel open vragen. In dit geval ondersteunen de bevindingen van de observaties de mening van de docenten.

Met betrekking tot scaffolding geven deze docenten de leerling wel eens een 'zetje' of 'start' door een hint te geven. Het diagnose stellen, waarbij de docent probeert het begripsniveau van de leerling te bepalen om van daaruit verder te werken, lijkt weinig te worden gedaan. Er wordt door de docenten terug gevraagd, maar of dat ook inhoudt dat er wordt afgestemd op het begripsniveau is onduidelijk. In de interviews komt niet naar voren dat zij nog een check doen om te kijken of iets echt wel begrepen is. Hieruit zou opgemaakt kunnen worden dat het diagnose stellen nog weinig wordt gedaan. Uit de observaties en de vragenlijsten is ook al naar voren gekomen dat het stellen van een goede diagnose niet duidelijk waarneembaar is. Dat is blijkbaar dus ook hier het geval. Het op de juiste manier stellen van een diagnose lijkt moeilijker dan wordt aangenomen. De docenten van het team hadden hierover een verschil van mening tijdens de presentatie van dit onderzoek. Men was niet eenduidig in de uitleg en toepassing ervan.

De behoeften die deze docenten hebben met betrekking tot het feedback geven bestaat uit het meer zelf reflecteren en beter willen weten wat en hoe zij dingen doen om ook dingen anders te gaan doen. Er gaan veel dingen automatisch en sommigen zien dat als verzanding. Een opfrisser, even weten waar je staat en wat je doel is, is wel eens welkom. Een andere behoefte is dat zij vinden dat leerlingen meer peerfeedback zouden moeten geven aan elkaar, daar leren zij ook veel van. Eén van de docenten laat de leerlingen onderling ook wel eens evalueren over een opdracht. Misschien is het evalueren van opdrachten een manier om peerfeedback bij leerlingen te bevorderen?

Wat betreft het doelgericht coachen is nog veel behoefte aan verduidelijking van de doelen. Op welke doelen moet er precies gecoacht worden? Er zijn namelijk vele doelen waarop gecoacht kan worden zoals op het leren reflecteren, of het behalen van het diploma. En met wie worden de coachgesprekken gevoerd? Zijn het mentorleerlingen of anderen? Over de manier waarop een coach het gesprek aan gaat lijkt geen twijfel. Open vragen stellen zoals: Hoe zie jij jezelf? Waar sta je nu? Wat zijn jouw volgende stappen? zijn vragen die zij zouden stellen in een gesprek. Door dat type vragen te stellen met behulp van het reflectiemodel van Korthagen (2014) zou een leerling helpen systematisch te reflecteren. Iets wat bij het coachen volgens het KED-programma heel belangrijk is om meer verantwoordelijkheid te ontwikkelen op het eigen leerproces.

4.5 Focusgroep

4.5.1 Opzet focusgroep

Situatie

De focusgroep bestond uit dezelfde respondenten als de interviews en observaties, behalve de docent Lichamelijke Opvoeding. Zij kon niet komen maar werd vervangen door een collega van haar die dezelfde groepen heeft les gegeven het afgelopen jaar. Ook de onderzoeker zelf nam deel aan het gesprek, de moderator was een collega die ook de opleiding MLI volgt. Er werd tijdens het gesprek gebruik gemaakt van audio opname en daar had niemand bezwaar tegen. De locatie van het gesprek was een lokaal, redelijk afgezonderd in het gebouw. Hier was het minste kans op onderbreking van buitenaf. Het gesprek is eenmaal onderbroken vanwege de conciërge die een lokalencheck deed aan het eind van de dag. Dit had geen gevolgen voor het gesprek. De afspraak voor dit gesprek was van te voren gepland op een tijd dat er normaal gesproken een teamvergadering is. Iedereen was dan ook aanwezig. Het gesprek heeft anderhalf uur geduurd.

De vragen die gesteld zijn in de focusgroep zijn de volgende:

1. Wat zijn jouw ervaringen met feedback geven aan leerlingen?
2. Vraag hierop door: welk cijfer zouden de leerlingen aan jou geven m.b.t. de feedback die jij geeft? Zou jij jezelf ook dit cijfer geven? Waarom wel/niet?(dit ook op laten schrijven)
3. Wat levert de feedback die jij geeft op voor de leerlingen (en voor jou)?
4. Wat vind je lastig aan feedback?
5. Wat zou er beter kunnen?
6. Wat zou je nog willen leren als het gaat om feedback geven?

7. Jij bent straks coach. Wat denk jij dat coachen straks inhoudt, welk beeld heb je daarbij?

8. Op welke manier kunnen wij elkaar helpen bij het (leren)coachen?

Net als bij de interviews is het gesprek uitgewerkt vanuit de audio opname. Ook deze uitwerking is voor een membercheck via de mail naar alle participanten verzonden.

Allen hebben toestemming gegeven voor verder gebruik. De uitwerking is daarna voorzien van dezelfde codes als de interviews en vervolgens zijn de gecodeerde fragmenten gegroepeerd per code om overzicht te krijgen. Na de eerste codering en het groeperen daarvan zijn de fragmenten nogmaals bekeken en voorzien van memo's in de kantlijn. Met behulp van deze memo's zijn de bevindingen beschreven.

[...] = Bewust zijn van eigen acties (docent)

[...] = Positieve feedback niet-specifiek ('Goed zo!')

[...] = Positieve feedback specifiek (Goed zo, je bent vooruit gegaan met spelling')

[...] = Negatieve feedback niet-specifiek ('Nee, fout')

[...] = Negatieve feedback specifiek (Nee, niet zo. Je moet een stap terug')

[...] = Doel

[...] = Voortgang (leerling)

[...] = Activeren (van de leerling)

[...] = Doelgericht coachen

[...] = Behoeften (docent)

[...] = Professioneel reflecteren

De codes *Zelf nadenken*, *Hints* en *Diagnose* zijn niet meegenomen in dit overzicht vanwege het feit dat ze niet voorkwamen in het gesprek. Er is in dit gesprek niet specifiek gevraagd naar het zelf nadenken over de volgende stap, zoals dat wel bij de interviews is gedaan. Er wordt eenmaal gesproken over het geven van een 'zetje' (kan een hint zijn) maar komt verder niet ter sprake.

4.5.2 Bevindingen focusgroep geordend naar codes

Codes	Bevindingen en compilatie fragmenten
Bewust	Er zijn opmerkingen over het zich moeten aanpassen aan het niveau van de leerling. Zowel vanwege het feit dat leerlingen al verder zijn dan gedacht als andersom. Niet iedereen denkt hier hetzelfde over maar dat een docent niet alleen aan zichzelf moet denken maar juist aan de leerling wordt wel beaamd.
	<i>"Zelf ben je vaak al een stap verder in je hoofd terwijl die kinderen dat nog niet zijn."</i> <i>"Vooral bij 2vm merkt zij dat sommigen toch al wat hoger zitten en dan moet zij zich aanpassen."</i> <i>"Dat je niet naar jezelf moet kijken maar naar het kind. Dus jij bent niet belangrijk maar jij moet zien wat voor het kind goed is."</i>
	Opvallend is een enkel verschil over het voorzien van feedback bij alleen positieve leerlingen en niet bij de negatieve. Een docent geeft bewust alleen de positieve leerlingen feedback terwijl de ander zegt dat niet bewust te doen.
	<i>"...doen jullie dat bewust? Juist de enkele positieve ll van feedback voorzien ipv de grote groep negatieve ll? Nee, niet bewust. (...) zegt van wel."</i>

Positief niet-specifiek	De docenten lijken wel redelijk op de hoogte van wat (positieve) feedback in kan houden. Het kan zo klein zijn als een gebaar maar om echt iets te bereiken bij de leerlingen moet je aangeven waarom je iets zegt.
	<i>"In een kookles geeft ik vaak een bevestiging dat ze het goed doen, en dat is niet direct feedback over hoe de leerlingen het doen."</i> <i>"Een bevestiging is feedback, alleen, blijft het daarbij dan ga je de diepte niet met ze in."</i>
	Een aantal docenten vindt dat niet-specifieke feedback voldoende kan zijn, het ligt aan de leerling. Sommige leerlingen willen geen uitgebreide feedback, anderen juist wel. De meningen zijn hierover verdeeld.
	<i>"Al snel is een knikje of duim omhoog voldoende."</i> <i>"Aan alleen een goed of slecht hebben ze niet zoveel."</i> <i>"Maar soms geef je ook feedback zonder dat je het weet. Een knikje, of een woord, dat kan al heel veel doen."</i> <i>"Positieve feedback is vaak met kleine gebaren terwijl dat uitgebreider zou moeten."</i>
Positief specifiek	Opvallend is de grote hoeveelheid opmerkingen over dat specifieke feedback voornamelijk gegeven lijkt te worden met als doel een leerling (verder) te helpen. De docenten gebruiken vaak het woord 'helpen' om een antwoord te onderbouwen.
	<i>"dat mijn feedback voldoende is om ze op dat moment verder te kunnen helpen."</i> <i>"Je focust al snel op een leerling die nog hulp nodig heeft omdat het niet zo goed gaat. Maar je moet die leerling die het juist wel al goed doet niet overslaan omdat je die ook kan helpen met zichzelf nog beter te maken."</i> <i>"Als je ook echt de knelpunten met ze bespreekt dan doen ze daar ook wat mee de volgende keer."</i>
Negatief niet-specifiek	Hier wordt negatieve niet-specifieke feedback voornamelijk als 'niet goed' opgemerkt.
	<i>"Aan alleen een goed of slecht hebben ze niet zoveel."</i> <i>"Alleen maar zeggen 'nee, dat is niet goed' en verder niet."</i>
Negatief specifiek	Er is een kleine discussie over of het sturen van een leerling in de feedback als negatief moet worden gezien. Het gaat hier niet om het geven van negatieve feedback. Het gaat dan om het sturen richting een bepaald doel. Eén docent is van mening dat zij dat als negatief ervaart terwijl zij dat wel doet. Een ander zegt dat sturen in feedback juist positief is want het doel is de leerling verder te helpen.
	<i>"En dat sturen zie je als iets negatiefs? Ja"</i> <i>"Anderen geven aan dat het juist niet negatief is dat (...) zo sturend is daarin, het is toch gewoon noodzakelijk?"</i>
	Aansluitend hierop zijn de argumenten waarom negatieve feedback ook ter ondersteuning kan zijn.
	<i>"om oefeningen goed na te bespreken."</i> <i>"Als je ook echt de knelpunten met ze bespreekt dan doen ze daar ook wat mee."</i>

Doel	Het doel van feedback is volgens de docenten, onder andere, dat leerlingen bevestiging nodig hebben in waar ze staan. Ze willen weten waar ze aan toe zijn en wat er moet gebeuren.
	<i>"Leerlingen willen graag weten waar zij aan toe zijn. Wat ze wel of niet goed doen."</i> <i>"Ze willen een stukje zelfvertrouwen krijgen."</i> <i>"Maar ze zoeken wel bevestiging."</i>
	Er is een dilemma als het gaat om het uitvoeren van een taak of programma. De docenten geven aan dat het bij leerlingen misschien wel belangrijker is hoe ze iets doen dan wat het resultaat daarvan is, het proces is dus belangrijker dan de uitkomst. Leerlingen willen vaak ook direct aan de slag om dat cijfer maar binnen te hebben, ze gaan dan vaak voorbij aan het proces, het gaat om het scoren. Toch wordt er ook van docenten verwacht dat er gewerkt moet worden richting een bepaald doel, bijvoorbeeld cijfers voor een rapport, waardoor er juist voorbij gegaan wordt aan het proces daar naar toe.
	<i>"Zij willen gewoon een gedicht schrijven, dus ik schrijf hem en lever hem in en klaar."</i> <i>"...ga dat niet zomaar zonder bij na te denken op internet opzoeken, intikken en inleveren maar."</i> <i>"Er staan dingen in die ze afgerond moeten hebben maar dan ga je eigenlijk voorbij aan wat ze geleerd hebben."</i> <i>"dat je bij een praktijkvak ook moet kijken naar het proces, niet alleen het resultaat. Je houding, beroepshouding, hoe je omgaat met elkaar."</i>
	In het gesprek over coachen komt naar voren dat leerlingen zelf doelen moeten leren stellen en dat dat ook wel mogelijk is. Ze stellen al doelen voor zichzelf maar lijken niet te weten hoe met die doelen om te gaan.
	<i>"Ze willen ook wel doelen stellen en ze stellen ook wel doelen. Ze zijn alleen vaak niet meer haalbaar omdat ze niet weten hoe ze bij dat doel moeten komen. Is het doel niet te groot? Dat kan. Ze moeten voor elk ding een doel stellen, maar alles bij elkaar is te veel."</i> <i>"De kracht van coachen is uiteindelijk dat zij zelf de tools gaan verzamelen en bedenken."</i>
Voortgang	De docenten geven aan dat leerlingen graag feedback willen om aan de voortgang te kunnen werken. Net als hierboven beschreven willen leerlingen weten hoe zij ervoor staan.
	<i>"Als de feedback goed gegeven wordt hebben de leerlingen meer vertrouwen om de volgende keer beter op te starten."</i> <i>"...ook echt feedback te eisen, ze willen dat ook echt."</i>
	Ook worden er voorbeelden genoemd van voortgang nadat er feedback is gegeven.
	<i>"Je ziet dan dat ze iets hebben opgestoken van de vorige keer. Bijvoorbeeld als een saus te dun blijkt, dat ze er wat bloem bij doen. Dat hebben ze dan van mij geleerd de vorige keer."</i> <i>"Nu was dat terug gekomen bij die groep, dat de een de ander terecht wijst op het misbruik van mobiel in de les. Dus al die gesprekken hebben uiteindelijk wel iets opgeleverd."</i>

Activeren	Leerlingen worden geactiveerd tot nadenken doordat de docenten vragen stellen en doorvragen.
	<i>"...geeft aan dat zij meer in dialoog gaat met een leerling. Zij begrijpt dat dat bij koken of LO niet direct kan maar zij doet dat wel. Zij vraagt echt door en zo ontstaat er dialoog."</i>
	Eén van de docenten heeft een tip gegeven om de leerling de opdracht te geven zelf eens over een oplossing na te denken.
	<i>"toen als tip gegeven om de leerlingen zelf eens te laten nadenken over een oplossing voor het (angstige) probleem."</i>
	Met betrekking tot het doelgerichte coachen geeft één van de docenten aan dat men ook eens bij elkaar moet kijken om elkaar te helpen. Peerfeedback bij het coachen.
	<i>"Delen met elkaar is belangrijk. Ga bij elkaars gesprekken op bezoek en voorzie elkaar van feedback in het coachen."</i>
Behoeften	De behoeften van deze docenten lopen erg uiteen. Minder uitgebreid feedback willen geven, meer aandacht voor leerlingen, meer groepsprocessen (peerfeedback bij leerlingen), docenten die bij elkaar moeten kijken, efficiënter feedback geven, persoonsgericht, meer op niveau feedback kunnen geven en meer algemene tips in feedback kunnen geven.
	<i>"Maar bij praktijklessen gebeurt er zo veel dat ik niet iedereen (de juiste) aandacht kan geven."</i> <i>"Het meer persoonsgericht maken per leerling. Meer op niveau, zodat ze er echt iets mee kunnen."</i>
	Voor het toekomstige coachen zijn de behoeften duidelijk: Van wie wordt je coach? Is het je mentor leerling of juist een 'vreemde'? Coaches moeten met elkaar wel goede afspraken maken, kaders bepalen. De ervaringen van het coachen moeten met elkaar gedeeld worden. Men moet kritisch kunnen zijn naar elkaar.
	<i>"Maar het is misschien wel belangrijk om met elkaar de zelfde kaders af te spreken. Dat duidelijk is wat coachen is in ieder geval."</i> <i>"Coaches moeten structureel met elkaar in gesprek gaan over hoe zij het coachen ervaren."</i>
Doelgericht coachen	Met betrekking tot de inhoud van het doelgerichte coachen geven de docenten aan dat het voornamelijk gaat om vragen te stellen aan de leerling. De hoe, wat, waar en waaromvragen kunnen op allerlei doelen worden losgelaten. Het gaat volgens deze docenten om het stap voor stap begeleiden van leerlingen bij het werken aan een doel. Het is wel de bedoeling dat de leerling uiteindelijk zelfstandiger hierin wordt.
	<i>"Sturen in de leerweg, ll laten nadenken, handvatten bieden, echt van buitenaf de ll begeleiden. Groeiproses naar zelfstandigheid."</i> <i>"Van sturend en planmatig coachen naar vanaf een zijlijn meegroeien en loslaten."</i> <i>"...een doel met leerlingen, waar ga ik aan werken? Die dan opmaken in een schaal, waar sta je en waar ga je naar toe?"</i>

Professionele reflectie	Deze docenten weten van zichzelf een redelijk duidelijk beeld te geven hoe zij in de les staan. Ze zijn zich bewust van een aantal dingen die zij doen en wat dat voor effect op leerlingen kan hebben.
	<i>"...dan denk ik 'jeetje ik moet nog veel leren'. Ik ben niet zo heel lang van stof."</i> <i>"Dat doe ik veel te weinig."</i> <i>"Ik geef ze een zetje, maar soms vraag ik me af of ik iets langer had moeten blijven staan."</i> <i>"Het is heel ingewikkeld om dan te zeggen 'nu even niet, nu die ander'. (in jezelf) want die onzichtbare leerlingen verdwijnen dan. Dat vind ik zelf wel een hele slechte eigenschap."</i>
	Een ander voorbeeld is dat als leerlingen iets niet willen, dat niet direct een teken is van 'slecht' gedrag maar dat dat ook aan iets anders kan liggen.
	<i>"...dat veel leerlingen het wel willen doen maar gewoon niet durven, en dat is een fout die wij al snel maken. Wij zien het meteen als niet willen dus slecht gedrag. Dat is lang niet altijd het geval."</i>
	Hier lijken de docenten ook een oplossing voor te hebben.
	<i>"Even over het professioneel reflecteren: angst omzetten in kwaliteit. GRF vult het aan met de opleiding van LO, dingen ervaren die je nooit in een les zou doen. De ervaring van zo'n moeilijke opdracht is goed omdat je dan beter kan inschatten wat een ll kan voelen als zij ergens angstig voor zijn. Dat ervaren leerlingen ook bij een toets en bij andere opdrachten. Alles wat onoverzichtelijk is, bijv. De keuken, het leslokaal, alles wat nieuw is."</i> <i>"Dat je niet naar jezelf moet kijken maar naar het kind. Dus jij bent niet belangrijk maar jij moet zien wat voor het kind goed is."</i>

4.5.3 Opvallend

Bij het coderen en voorzien van memo's kwamen er twee kenmerkende zaken naar voren die het benoemen waard zijn. De woorden 'tijd' en 'veiligheid' kwamen regelmatig voor tijdens het gesprek.

- Tijd, of het gebrek daaraan, wordt genoemd in relatie tot het feedback geven. Er lijkt vaak te weinig tijd te zijn om leerlingen te voorzien van feedback. Niet iedereen kan vanwege het gebrek aan tijd aan bod komen. De docenten zouden graag wat langer bij dingen stil willen staan maar doen dat niet vanwege de tijdsdruk.
"Doorgaan over wat er dan wel of niet goed gaat is meer de diepte ingaan. In een kookles is daar ook de tijd niet voor." *"Omdat ik te weinig tijd heb en niet iedereen kan helpen in de les."*
Ze geven aan dat als ze wél de tijd hebben, leerlingen ook gebruik maken van die kans.
"Als je de tijd hebt dan komt een klas als 2vm dicht bij je staan om ook echt feedback te eisen, ze willen dat ook echt."
- Een feedbackgesprek of coachgesprek heeft veiligheid nodig. Veiligheid is belangrijk bij de interactie tussen docenten en leerlingen als het gaat om dit soort

gesprekken. Een docent moet open staan voor hulp aan leerlingen. Als leerlingen merken dat iemand dat niet is, komen ze ook minder snel met een hulpvraag. Er moet vertrouwen zijn in het gesprek tussen docent/coach en leerling.

“Het maakt wel uit of de leerlingen weten dat de docent open staat voor hulp/feedback. Als een docent nooit iets vraagt of niet rondloopt, hebben leerlingen ook niet snel de neiging om de docent om hulp te vragen. Alsof dat niet mag. Juist dat door de klas lopen zorgt ervoor dat er een barrière weg is.” “Leerlingen moeten zich veilig voelen. Het wordt ook wel eens opgemerkt bij vakgroepen. Leerlingen die niet bij de docent zelf maar bij een ander nog eens gaan vragen. Eén docent vindt dat een gemiste kans voor sommigen waarbij dat gebeurt.”

Die veiligheid geldt ook voor docenten onderling. Niet iedereen heeft een klik met de ander. Dit kan betekenen dat het delen van ervaringen op gebied coachen niet algemeen gedragen wordt.

“Met sommigen gaat zij heel makkelijk door een deur en met anderen juist helemaal niet. Als zij aan het sparren is met collega’s merkt zij dat ze een groep mensen om haar heeft verzameld waarbij zij zich veilig voelt. Het zijn mensen waarvan zij zeker weet dat zij de dingen die zij zegt niet tegen haar gebruiken. Je moet je als coach heel veilig voelen om de dingen te kunnen doen.” “...zoek de mensen waar jij je prettig bij voelt. Niet iedereen staat open voor een ander dat is nu eenmaal zo.”

Tabel 7 Taak-, proces-, leerlinggerichte en zelfregulatieniveaus van de focusgroep

Niveau	Totaal
Taakgericht	8
Procesgericht	15
Leerlinggericht	2
Zelfregulatie	14

Tijdens het focusgroep gesprek lijkt de nadruk te liggen op het procesgerichte niveau en het zelfregulatieniveau (15 en 14 keer). Het ontbreken van de leerlinggerichte feedback kan te verklaren zijn wegens het feit dat de focusgroep vaak sprak over hele klassen en niet vaak over specifieke leerlingen. De docenten geven aan dat de leerlingen bevestiging nodig hebben en dat het voor hen zichtbaar moet zijn wat ze nog te doen staat. Als er tijd voor is dan is er zelfs een klas dat feedback eist, anders kunnen ze niet verder. *“Als je de tijd hebt dan komt een klas als 2vm dicht bij je staan om ook echt feedback te eisen, ze willen dat ook echt.”*

Ook een leerling helpen die eigenlijk niet opvalt omdat hij al goed werk levert moet voorzien worden van feedback, *“Maar je moet die leerling die het juist wel al goed doet niet overslaan omdat je die ook kan helpen met zichzelf nog beter te maken.”*

Eerder (bij de observaties en interviews) is al gebleken dat het op de juiste manier stellen van een diagnose waarschijnlijk niet of weinig wordt gedaan. In het gesprek van de focusgroep wordt door één van de docenten gezegd dat het lastige aan feedback is dat een docent niet naar zichzelf moet kijken maar naar het kind. Zou dit een reden kunnen zijn dat het diagnose stellen niet duidelijk wordt uit de bevindingen? Wordt er nog te veel vanuit de docent zelf gedacht? Deze docent geeft wel aan dat *“Het is juist goed dat de leerling aangeeft wat hij of zij goed vindt aan het werk.”*

Later in het gesprek geeft een andere docent aan te willen leren hoe de feedback aangepast kan worden aan de leerling. Wanneer is de feedback te makkelijk of moeilijk? Het antwoord op deze vraag kan het stellen van de juiste diagnose zijn. Door dit te doen, en dus ook te blijven nagaan of een leerling echt heeft begrepen wat de docent bedoelt, weet de docent op welk niveau de feedback gegeven moet worden.

4.5.4 Samenvattend

Het focusgroep gesprek is goed verlopen. De respondenten spraken open over hoe zij de zaken zien met betrekking tot feedback geven en het doelgericht coachen. Er heerste een veilige sfeer.

Het gevoel van veiligheid wordt belangrijk gevonden door deze docenten. Er moet volgens hen een klik zijn tussen collega's onderling, maar ook tussen leerlingen en docenten of coaches. Is dit niet het geval dan bestaat de kans dat de feedback niet (goed) verwerkt of gegeven wordt. Maar dan moet de relatie tussen de twee wel vertrouwd zijn. Het kan betekenen dat een docent die, volgens de leerlingen, niet goed helpt waardoor zij bij een ander aankloppen, de diagnose op het gebied van begripsniveau niet (goed) heeft gesteld. Door de juiste vragen te stellen kan het begripsniveau tussen beiden duidelijk worden. In het gesprek werden hier ook twee opmerkingen over gegeven, hier was men bewust van het aanpassen op het niveau van de leerling. Toch is er twijfel of het diagnose stellen wel op de juiste manier gedaan wordt, net als bij de interviews en observaties. Er is behoefte aan het willen leren aanpassen van de feedback.

Verder komt naar voren dat deze docenten baat hebben bij het geven van zowel niet-specifieke als specifieke positieve feedback. Soms is een knikje of een duim omhoog al voldoende voor iemand. Gaat het om specifieke feedback dan is het doel van de docenten om de leerling ook echt verder te helpen. Leerlingen willen weten waarom iets gezegd wordt en wat zij daar verder mee kunnen doen.

Over negatieve feedback is men het eens dat, als je het geeft, het specifiek moet zijn; ook dan moet het een leerling verder helpen. Niet-specifieke negatieve feedback wordt door deze docenten als niet nuttig ervaren. De mate waarin negatieve feedback in dit gesprek naar voren komt is te weinig om aan te kunnen geven of de balans tussen positieve en negatieve feedback gelijk is of juist ongelijk.

Feedback moet in ieder geval als doel hebben dat een leerling weet waar hij of zij staat. Leerlingen hebben bevestiging nodig. Er wordt in twijfel getrokken of alleen een bevestiging geven wel feedback is. De reactie hierop is dat het oppervlakkige feedback is en dat men beter de diepte in kan gaan door specifiek te zijn. Aansluitend is de mening van de docenten dat leerlingen niet alleen willen weten hoe zij ervoor staan, maar ook om feedback vragen om aan hun vooruitgang te kunnen werken. Het (zelfstandig) werken aan vooruitgang hoort bij het zelfregulatie niveau. Door activerende vragen te stellen gaan leerlingen meer zelf nadenken en leren ze steeds beter hoe zij de volgende stap moeten zetten in het leerproces.

De docenten zijn duidelijk over hoe en waarvoor zij feedback geven. Opvallend daarbij is dat zij graag meer met het proces bezig zijn in plaats van met het behalen van resultaten of einddoelen. Dit is een dilemma waar het woord 'tijd' een oorzaak zou kunnen zijn.

Vanwege het gebrek aan tijd en de druk vanuit de einddoelen, vinden de docenten het moeilijk om iedere leerling van voldoende feedback te voorzien. De feedback wordt wel gegeven maar kan niet altijd en ook niet altijd aan iedereen. Hoe belangrijk zij het proces bij een leerling ook vinden, er moet voldaan worden aan de einddoelen.

Met betrekking tot het doelgerichte coachen wordt duidelijk dat deze docenten wel weten hoe ze moeten coachen. Het moet contingent zijn en een leerling moet uiteindelijk zelfstandiger worden in het bereiken van gestelde doelen. Net als bij de interviews worden ook hier de 'wat?, hoe? en waarheen?' -vragen genoemd als methode bij het coachgesprek. Werken aan een doel start met de coach en gebeurt stap voor stap. Door de juiste handvatten te bieden of te ontwikkelen, moet een leerling uiteindelijk zelfstandig zijn of haar weg kunnen volgen.

Wat niet geheel duidelijk is en waar ook de behoefte naar is, is antwoord op de vraag wie er gecoacht moet worden. Moet men als coach 'eigen' leerlingen coachen of alleen 'vreemde' leerlingen of misschien wel allebei? Ook hier komen de behoeften overeen met die in de interviews naar voren komen. Verder liggen de behoeften richting het coachen op het vlak van goed overleg. Met name coaches onderling moeten met elkaar afspreken binnen welke kaders er gecoacht wordt. Het delen van ervaringen en kritisch durven zijn naar elkaar wordt hier ook genoemd.

5. Conclusies en aanbevelingen

Hieronder volgen de conclusies en aanbevelingen vanuit de visie van de onderzoeker naar aanleiding van de bevindingen van dit onderzoek.

5.1 Conclusies

Om antwoord te geven op de centrale onderzoeksvraag is aan de hand van deelvragen onderzoek gedaan. Deelvragen 1 en 2 zijn beantwoord in het theoretisch kader op pagina's 18 en 19. De antwoorden met betrekking tot de vragen 3 tot en met 7 zullen hieronder worden gegeven. Bij het analyseren van de data heeft de focus voornamelijk gelegen op positieve en negatieve specifieke en niet-specifieke feedback, kenmerken van scaffolding, taak-, proces en leerlinggerichte feedback en zelfregulatie.

Op welke wijze wordt er nu feedback gegeven door docenten in het team Zorg en Welzijn?

De feedback die gegeven wordt is zowel specifiek als niet-specifiek en is met name positief. Om te zeggen dat er een balans is tussen positieve en negatieve feedback gaat een stap te ver. Balans tussen de twee zou wel het meeste effect hebben (Voerman, 2014). De specifieke positieve feedback wordt bij de docenten altijd met een bepaald doel gegeven en het betreft discrepantie, progressie of ander soortige feedback waarbij door middel van hints of modelleren de leerling verder wordt geholpen. In ieder geval wordt de feedback gegeven om tot meer begrip bij de leerling te komen, wat volgens Hattie en Timperley (2007) ook het doel van feedback is.

Door middel van het stellen van veel open vragen worden de leerlingen geactiveerd op cognitief niveau. De vragen hebben dan ook vaak betrekking op de taak of het (leer)proces waarbij aansluiting gevonden kan worden op het feedbackmodel van Hattie (2014) en het model van Cavanagh en Grant (2010). In deze modellen wordt ook gebruik gemaakt van het stellen van vragen om tot een bepaald niveau van (meta)cognitie te komen.

Als docenten contingent zijn, bieden ze hulp op het huidige niveau van de leerling. Het is tijdelijke ondersteuning van een leerling bij het uitvoeren van een taak wanneer de leerling er niet meer uitkomt (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2009). Er kan worden vastgesteld dat de docenten redelijk contingent zijn. Zowel vanuit de vragenlijst als de observaties, interviews en de focusgroep is dit duidelijk geworden. Uitzondering hierop is het stellen van een diagnose en de controle daarvan. Contingentie is belangrijk bij zowel het feedback geven in de les als bij het coachen. Bij het coachen gaat het dan wel om andere aspecten waarop men contingent moet letten en reageren.

Wat is de ervaring van docenten met betrekking tot feedback geven?

De docenten in dit onderzoek geven allen aan feedback te geven aan de leerlingen. Vaak doen zij dat in de vorm van specifieke feedback. Zij geven feedback met als doel een leerling verder te helpen maar willen ook dat de leerling hier ook echt iets mee doet. Zoals eerder genoemd geven deze docenten feedback in de vorm van het stellen van specifieke open vragen, gericht op de taak, het proces of de zelfregulatie. Het geven van niet-specifieke feedback komt minder vaak voor en er is zelfs even een discussie in de focusgroep geweest of niet-specifieke feedback wel echte feedback is. Toch wel, maar het voegt niet veel toe en hangt erg van de leerling af of de feedback effectief is.

Over het algemeen willen deze docenten betere of meer feedback geven dan zij nu al doen. Het kan efficiënter want vaak is er een gebrek aan tijd.

Hoe ervaren de leerlingen de feedback in de lessen?

Sociale interactie tussen leerlingen en docenten bevordert het leren (Ryan & Shin, 2011). In dit onderzoek is gebleken dat de leerlingen de docenten contingent vinden, er hulp geboden wordt als dat nodig is en de leerlingen zelf ook veel vragen stellen. De feedback draagt dus bij aan het leren van de leerling.

Welk beeld hebben de docenten bij hun toekomstige taak als coach en welke behoeften zijn er als het gaat om doelgericht coachen?

Het beeld dat deze docenten hebben is dat zij het coachen wel zouden kunnen. Zij zijn van mening dat een coach contingent moet zijn en dat er veel vragen gesteld moeten worden en advies moet worden gegeven met betrekking tot 'wat?', 'hoe?' en 'waarheen?'. In dat opzicht sluit ook dit weer aan op het feedbackmodel van Hattie (2014) en die van Cavanagh en Grant (2010). De docenten denken dat zij de handvatten moeten bieden of moeten helpen ontwikkelen om een leerling zo zelfstandig mogelijk hun weg te laten volgen.

De behoeften op dit gebied liggen bij de (on)duidelijkheid vanuit de directie als het gaat om wie er precies gecoacht moeten gaan worden? Er is twijfel over of dit leerlingen zijn die men al kent (vanuit de les of als mentor) of juist niet. Ook willen zij, als het coachen gaat starten, goed overleg hebben met elkaar. Er moeten kaders afgesproken worden, ervaringen worden gedeeld, maar men moet ook kritisch naar elkaar kunnen zijn.

Is de wijze waarop in dit team feedback wordt gegeven dan een goede basis voor het doelgerichte coachen? Ja en nee. Er wordt in de lessen al op een goede manier ondersteuning gegeven. De docenten zijn redelijk contingent, iets wat ook bij het coachen belangrijk is. De veiligheid, sociale interactie, is zichtbaar aanwezig. De docenten geven aan te weten hoe zij moeten coachen. Wat ontbreekt is een duidelijk beeld van diagnose. Is het begripsniveau tussen docent en leerling duidelijk (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2009)? Bij het doelgericht coachen is het van belang dat er gestart wordt vanuit het niveau van de leerling (Kunskapsskolan, 2010). In dit onderzoek is gebleken dat het stellen van een diagnose om het juiste begripsniveau van de leerling te kennen niet direct zichtbaar is. Er is reden tot twijfel of de diagnose op de juiste manier gesteld wordt. Pas als dit door de docenten op de juiste manier wordt gedaan, kan er een steviger basis gecreëerd worden voor het doelgerichte coachen.

Ook de mate waarin er sprake is van aandacht voor zelfregulatie is nog niet voldoende. Versterken van zelfregulatie is belangrijk bij het proces van overdragen van verantwoordelijkheid en zelfstandigheid bij een leerling. Iets wat uitgangspunt is van het doelgerichte coachen (Kunskapsskolan, 2010).

In het KED-programma draait het om keuzes maken en het behalen van duidelijke, uitdagende en bereikbare doelen. Het proces van doelen stellen en het in de gaten houden van die doelen wordt ondersteund door een coach. Dit proces lijkt nog geen onderdeel te zijn van de lessen bij de docenten van het team Zorg en Welzijn. Bij het KED-programma zijn de gesprekken van een coach niet vakspecifiek, het gaat om het ontwikkelen van persoonlijke leerstrategieën, niet om leerstrategieën bij een bepaald vak. Hier is dus nog een slag te maken.

Ook al zijn er docenten die het stellen van een doel of het maken van keuzes aan de leerlingen overlaten, dit wordt nog niet breed ingezet en gedragen door iedereen. Men is zich wel bewust van het leerproces van keuzes maken. Zou dit in het eerste leerjaar al worden aangeleerd, door bijvoorbeeld meer te reflecteren na het uitvoeren van een taak en de leerling te wijzen op de gemaakte keuzes en de gevolgen daarvan, dan kan dat zijn voordeel hebben bij de latere keuzes op het gebied van bijvoorbeeld loopbaanoriëntatie.

5.2 Aanbevelingen

Vanwege de conclusie dat er twijfel is over het op de juiste manier stellen van een diagnose, zou het team daar nog eens kennis van moeten nemen en erover met elkaar in gesprek gaan. Wat is precies de juiste manier van een diagnose stellen? Waarom is het belangrijk? Wanneer wordt het wel/niet gedaan? Welke manieren zijn er om een diagnose te stellen? Voorstel zou zijn dit nog eens tijdens een teamvergadering aan de orde te stellen, eventueel met uitbreiding van lesbezoek door een expert die docenten van feedback kan voorzien. Tevens is het een mogelijkheid om de lessen te filmen, gezamenlijk de beelden terug te zien en elkaar te voorzien van peerfeedback.

Op dezelfde wijze zou het team ook meer kunnen leren over zelfregulatie. In hoeverre is dit al onderdeel van de lesmethoden? Wordt het op de juiste manier toegepast? Op welke wijze wordt er gereflecteerd door de leerlingen en wat is de rol van docent hierin? Sluit de reflectie aan bij de belevingswereld van de leerlingen of is het een kwestie van 'moeten' (Korthagen, 2012)? Antwoord op deze vragen zouden kunnen worden beantwoord door middel van een onderzoek naar de wijze van reflecteren van studenten als eerste stap naar zelfregulatie.

Naar aanleiding van de presentatie van dit onderzoek werd duidelijk dat er (naast de respondenten) docenten zijn die wel al een meer passende manier van diagnosticeren hebben, of in ieder geval weten waar zij het over hebben. Ook het geven van peerfeedback tussen leerlingen kwam ter sprake. Dit werd door een docent, net als de respondenten, aangemoedigd.

Omdat ook de behoefte is uitgesproken om ervaringen met elkaar te gaan delen in het kader van het coachen, is het een aanbeveling om het intercollegiaal coachen te implementeren. Leren van en met elkaar is de kern van een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2012), iets wat het KCB nodig heeft om het gepersonaliseerd leren gezamenlijk vorm te kunnen geven.

In de conclusie is naar voren gekomen dat het doelgericht coachen volgens het KED-programma niet zozeer vakspecifiek is. Het stellen van doelen wat bij het team Zorg en Welzijn wordt gedaan is juist wel vakspecifiek. Vanwege het regelmatig gebruik van scaffolding in de lessen is dit ook te verklaren. Scaffolding is specifiek en vakgericht (Hattie, 2014). Om van het vakspecifieke naar het niet-vakspecifieke stellen van doelen te gaan en dit te implementeren in het team, zouden bijvoorbeeld de mentoren de cursus van het KED-programma over coachen kunnen gaan volgen. De meeste docenten uit dit onderzoek zijn mentor. Zij hebben laten zien dat zij op een goede manier feedback geven en dat zij door middel van het stellen van vragen een leerling meer kunnen laten nadenken over hun leerproces. Dit is een basis om de overstap te maken naar het doelgericht coachen. De directie zou dit moeten faciliteren wil zij het doelgericht coachen onderdeel laten uitmaken van het gepersonaliseerd leren.

6. Kritische reflectie

6.1 Inleiding

Het team Zorg en Welzijn bestaat uit 15 docenten waarvan er 5 als respondent hebben deelgenomen aan dit onderzoek. De conclusies die getrokken zijn uit de verschillende instrumenten zijn dan ook niet zonder meer toepasbaar op het gehele team. Daarvoor is uitgebreider onderzoek nodig. Het betrof hier een kleinschalig onderzoek dat als voorzet kan worden gezien voor vervolgonderzoek naar feedback geven en doelgericht coachen. Toch kan worden gezegd dat de docenten die hebben deelgenomen zich meer bewust zijn geworden van de manier waarop zij feedback geven aan de leerlingen. Tevens hebben zij aangegeven meer te willen (zelf)reflecteren om verder te kunnen ontwikkelen op dit gebied. Zij zien duidelijk het belang van goede feedback en willen hier meer aandacht aan gaan besteden.

6.2 Instrumentarium

Ten aanzien van het instrumentarium en het data verzamelen kan het volgende worden gezegd:

- De vragenlijst is voor het gebruik eerst beoordeeld op bruikbaarheid door een docent Nederlands. Er is gekeken naar het taalgebruik en eventuele verschillen in interpretatie van een aantal vragen. Er is uiteindelijk besloten de vragenlijst in huidige vorm te laten. Toch bestaat de kans dat leerlingen bij een aantal vragen niet geheel wisten wat er precies bedoeld werd. Deze gedachte is meegenomen in de rapportage van de bevindingen en is daar toegelicht. Tevens is de afweging gedaan om de vragenlijst niet in één keer (dus over drie docenten achter elkaar) te geven, maar apart per docent op verschillende tijdstippen. Reden hiervoor zou zijn dat, na de vragenlijst voor één docent te hebben ingevuld, bij de tweede en derde keer verlies van objectiviteit zou kunnen optreden. Toch is gekozen voor de voor de uitgevoerde optie vanwege het gevaar dat de vragenlijst tot drie keer toe invullen met 'pauzes' in de vorm van dagen of lessen, demotivatie zou veroorzaken en de lijst bij de tweede of derde keer niet meer serieus zou worden ingevuld. Beide opties hebben hun nadelen en de onderzoeker heeft de beslissing dan ook genomen op basis van de kennis die zij heeft over de leerlingen. Na feedback van Janneke van de Pol over een eerste analyse van de bevindingen, is nogmaals een analyse uitgevoerd en zijn de bevindingen aangepast en aangevuld zoals in het onderzoek is beschreven. Vanwege de deelname van leerlingen in dit onderzoek had het kunnen voorkomen dat de voorspelde verwachtingen een andere uitkomst zou hebben. Uit de ervaringen van de leerlingen had een negatief antwoord kunnen komen wat in contrast zou staan tot het beoogde doel. In dat geval zou er een vervolgonderzoek geschreven moeten worden waarbij er gekeken wordt naar de behoeften van de leerlingen op het gebied van het ontvangen van feedback. Dit is achteraf gezien niet nodig geweest.
- De observaties betroffen één les(deel) per docent. Vanwege planning en lesrooster was het niet mogelijk meerdere lessen per docent te observeren. Dit

zou beter geweest zijn om het beeld dat nu is geschetst te kunnen bekrachtigen dan wel nuanceren.

- De vragen van het interview zijn niet van te voren bekeken door de respondenten. Dit is niet gedaan vanwege de kans op sociaal wenselijke antwoorden. Doel van dit onderzoek is ook om de huidige manier van feedback geven zo realistisch mogelijk weer te geven en het bewustzijn van de docenten te activeren. Toch is tijdens het interviewen gebleken dat het beantwoorden van sommige vragen lastig bleek. Er was tijd voor nodig om over na te kunnen denken. Eén van de respondenten heeft bij de membercheck dan ook haar antwoord nog aangevuld.
- Het focusgroep gesprek was gepland op een dag dat één van de respondenten niet aanwezig kon zijn. Dit was van te voren bekend. Toch heeft het gesprek op deze dag plaatsgevonden vanwege het feit dat andere dagen voor meerderen niet geschikt waren. Uiteindelijk is een collega aangeschoven die dezelfde klas les heeft gegeven en hetzelfde vak geeft. Haar deelname aan het gesprek heeft de antwoorden uit het interview en de bevindingen vanuit de observatie alleen maar bekrachtigd.

6.3 Rol van de onderzoeker

De onderzoeker maakt deel uit van het team Zorg en Welzijn. De relatie tussen de onderzoeker en de respondenten is goed te noemen. Er is sprake van vertrouwen, hetgeen het onderzoek ten goede is gekomen. Tijdens het onderzoek is geen sprake geweest van ongemakkelijke momenten of aangepast gedrag bij docenten. De onderzoeker is zich wel bewust van het gedrag van de leerlingen tijdens het invullen van de vragenlijsten en tijdens het observeren. Er is van te voren aangegeven wat de reden was van observatie en waarvoor de vragenlijst diende. De relatie tussen de onderzoeker en betreffende leerlingen is dermate goed te noemen dat er geen reden is te zeggen dat de vragenlijst niet naar waarheid is ingevuld. Dit geldt ook voor de vragenlijst waarbij de onderzoeker zelf de beoogde docent was. De leerlingen is, vlak voor het invullen, gevraagd mee te werken met het 'huiswerk' van de onderzoeker vanwege een opdracht op de opleiding. De reacties van de leerlingen waren positief en ze gaven aan wel mee te willen werken. De onderzoeker heeft benadrukt dat zij de vragen zo eerlijk mogelijk in moesten vullen, anders zou het 'huiswerk' afgekeurd worden.

Bij de observaties is weinig toelichting gegeven behalve het feit dat het filmen met de camera niet om hen ging maar om de docent in kwestie. Ook hier is kort aangegeven dat het om het 'huiswerk' van de onderzoeker ging. Natuurlijk kan er sprake zijn van enig aangepast gedrag, dat is niet te voorkomen.

De onderzoeker was ook respondent bij het focusgroep gesprek. De moderator was een collega die, net als de onderzoeker, ook de MLI doet. Zij weet de achtergrond van het onderzoek en weet hoe zich op te stellen als moderator.

Tijdens het gesprek heeft de onderzoeker op geen enkele wijze geprobeerd de reacties van anderen te sturen, wetende dat dit de data van het onderzoek schade zou aanbrengen. De moderator heeft dit na afloop ook aangegeven.

Literatuur

- Baarda, B., Bakker, E., Fisher, T., Julsing, M., Peters, V., Van der Velden, T., & De Goede, M. (2014). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Brinkman, J. (2014). *De vragenlijst: een goed meetinstrument voor toepasbaar onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Cavanagh, M. J., Grant A. M. (2010). The solution focused approach to coaching. In Cox, E., Bachkirova, T. & Clutterbuck, D., *The Complete Handbook of Coaching: second edition* (p. 51-64). London: SAGE Publications Ltd.
- Greenstein, L. (2010). *What teachers really need to know about formative assessment*. Alexandria: ASCD.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research, 77, 81-112.
- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken: Nederlandse vertaling van Visible Learning for Teachers*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Kennemer College VMBO/PRO (2014). *Informatiedocument Doorontwikkeling richting gepersonaliseerd leren*. Heemskerk: SVOK.
- Korthagen, F. (2012). Over opleiden en reflecteren: ongemakkelijke waarheden en werkende perspectieven. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(1), 4-11.
- Kunskapsskolan (2012). *Coaching*. Verkregen op 2 november, 2014, van <http://www.kunskapsskolan.com/thekedprogram/coaching.4.52155b18128a87c7cfd80009558.html>
- Mossel, J. G. M., (2014). *Schoolplan Kennemer College Beroepsgericht 2014-2019*. Heemskerk: SVOK.
- Robson, C. (2004). *Small-scale evaluation: Principles and practice*. London/Thousand Oaks: Sage Publications.
- Robson, C. (2011) *Real world research; A resource for users of social research methods in applied sciences* (third edition). Chichester: Wiley.
- Ryan, A. M., & Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 21, 2, 247-256.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2009). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 2009. 1-12. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.10.004

- Van de Pol, J. (2012). *Scaffolding in teacher-student interaction: exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen*. Antwerpen: Garant
- Voerman, L. (2014). *Teacher feedback in the classroom: analysing and developing teachers' feedback behaviour in secondary education*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.

Bijlage A. Observatieformulier

Docent:	LL	aantal	niveau	Tijd/opmerking
Positieve feedback				
-niet-specifiek (prijzen)				
-specifiek:				
a. discrepantie (vergelijk doel met huidig)				
b. voortgang (vergelijk doel met eerder)				
c. anders				
Negatieve feedback				
-niet-specifiek ("fout", "niet helemaal")				
-specifiek:				
a. discrepantie				
b. voortgang				
c. anders				
Anders (vragen, korte instructie)				
Scaffolding methoden				
Diagnose				
Hints				
Instructie				
Uitleg				
Modelleren (voorbeeld geven)				
Vragen/assisteren				

Toelichting

Discrepantie:

Je bent al meer te weten gekomen dan vorige keer. Nu moet je nog... (positief)
Je antwoord is té lang, het moet korter als je het examen maakt (negatief).

Voortgang:

Vorige week wist je nog niets en nu weet je bijna alles.

Diagnose:

Wordt er gevraagd naar kennis van begrip?

Modelleren:

Uitgewerkte voorbeelden geven (inclusief antwoorden).

Taak/productniveau (T):

Bv. aangeven welke antwoorden goed of fout zijn, geven van meer informatie over de taak.

Procesniveau (P):

Kun je ontdekken waarom je het fout hebt en dan proberen op een andere manier?

Zelfregulatie (Z) :

Hoe heb je het aangepakt?

Persoonlijk (p):

Gericht op de persoon. Meestal in de vorm van compliment.

Bijlage B. Interviewvragen

Interviewvragen onderzoek “ Van feedback naar doelgericht coachen”

Docent:

Observatie

1. In hoeverre was je je bewust van de feedback die je gaf nu er geobserveerd werd?
2. Geef je vaker positieve of negatieve feedback? (heb je daar een reden voor?)
3. Geef je, voorafgaand aan een taak, aan wat het doel is? (en tijdens het uitvoeren of na de taak?)
4. Geef je bij je feedback aan of er vooruitgang is geboekt sinds de vorige keer? (Zo ja, hoe doe je dat dan? Voorbeeld?)
5. Laat je leerlingen meestal zelf de keuze maken wat de volgende stap is? (Zo ja, hoe dan?)
6. Hoe laat je leerlingen reflecteren over wat en hoe zij iets hebben gedaan?
7. Als je feedback geeft, geef je dan taakgerichte, procesgerichte of leerlinggerichte feedback? Of geef je op alle niveaus feedback? (kun je een voorbeeld geven?)

Scaffolding

8. Hoe bepaal jij of de leerling echt heeft begrepen wat jij bedoelt? (diagnose)
9. Als een leerling om hulp vraagt, hoe reageer je dan meestal?
10. Wanneer en hoe bouw je de hulp die je biedt af?
11. Geef je van te voren bij een opdracht aan wat de leerling uiteindelijk zelf moet kunnen? Kun je ook een voorbeeld geven?

Behoeften

12. Welke behoeften heb je nog als het gaat over het verbeteren van jouw manier van feedback geven?
13. Weet je wat er met het doelgericht coachen, wat wij straks allemaal moeten gaan doen, precies wordt bedoeld? (zo ja, wat dan?)

Het doelgericht coachen is voornamelijk op voortgang gericht. Heb je hier ervaring mee? (zo ja, hoe deed je dat dan?)

Bijlage C. Protocol focusgroep

Protocol focusgroep feedback

Aantal participanten: 4 (inclusief onderzoeker)

Moderator: Wilma de Groot (bekend met onderzoek)

Opname: audio

Duur: maximaal 1,5 uur

Focusgroep komt eenmalig bijeen tijdens een vast vergader uur (i.p.v. teamvergadering), afspraak is al gemaakt. Het zijn collega's die het goed met elkaar kunnen vinden.

Het gesprek vindt plaats na observatie van mij en Wilma bij elk van de collega's tijdens een les en een interview met elke docent apart. Er is in dit protocol gekozen voor een focus op de behoeften van de participanten met betrekking tot het feedback geven en het vooruitzicht op het coachen.

Fase 1:

1. Wat zijn jouw ervaringen met feedback geven aan leerlingen?
2. Vraag hierop door: welk cijfer zouden de leerlingen aan jou geven m.b.t. de feedback die jij geeft? *Zou jij jezelf ook dit cijfer geven? Waarom wel/niet?* (dit ook op laten schrijven)
3. Wat levert de feedback die jij geeft op voor de leerlingen (en voor jou)?
4. Wat vind je lastig aan feedback?
5. Wat zou er beter kunnen?
6. Wat zou je nog willen leren als het gaat om feedback geven?

Fase 2:

7. Jij bent straks coach. Wat denk jij dat coachen straks inhoudt, welk beeld heb je daarbij? (Laat dit in steekwoorden opschrijven)

Op welke manier kunnen wij elkaar helpen bij het (leren)coachen?

Bijlage D. Vragenlijst leerlingen (Van de Pol, 2014)

Naam:								
Datum:								
Geboortedatum:								
Geslacht:	jongen/meisje							
Vak:								
Docent:								

- Deze vragenlijst gaat over wat deze docent doet als je zelfstandig met een opdracht bezig bent
- Geef aan of jij deze zinnen bij jouw docent vindt passen
- Kleur per uitspraak één bolletje in.
- Fout gemaakt? Kruis erdoor en een nieuw bolletje inkleuren: ✕ ●

		Klopt niet			Klopt wel		
1	Als ik het <u>goed snap</u> , maakt deze docent het ietsje moeilijker voor mij.	0	0	0	0	0	
2	Als ik <u>echt niet verder kan</u> , helpt deze docent mij met het goede antwoord vinden.	0	0	0	0	0	
3	Als ik <u>lekker bezig ben</u> met een opdracht laat deze docent mij toch nog zien hoe het moet.	0	0	0	0	0	
4	Als ik een opdracht <u>goed snap</u> , mag ik het zelf doen van deze docent.	0	0	0	0	0	
5	Als ik <u>helemaal vastloop</u> met een opdracht laat deze docent mij zien hoe het moet.	0	0	0	0	0	
6	Als ik <u>goed bezig ben</u> , mag ik een moeilijke opdracht doen van deze docent.	0	0	0	0	0	
7	Als ik een opdracht <u>heel moeilijk</u> vind, laat deze docent het mij toch zelf uitzoeken.	0	0	0	0	0	
8	Deze docent helpt mij met dingen die ik <u>al lang begrijp</u> .	0	0	0	0	0	
9	Deze docent geeft mij een voorbeeld als ik <u>echt niet verder kan</u> met de opdracht.	0	0	0	0	0	
10	Deze docent zegt dat ik het zelf moet doen, ook al kom ik <u>echt niet verder</u> .	0	0	0	0	0	
11	Als ik een opdracht <u>echt niet begrijp</u> , legt deze docent mij uit hoe ik het aan kan pakken.	0	0	0	0	0	
12	Als ik een opdracht <u>moeilijk</u> vind, geeft deze docent mij nauwelijks uitleg.	0	0	0	0	0	
13	Als ik het <u>goed snap</u> , mag ik een andere opdracht doen.	0	0	0	0	0	
14	Als ik iets <u>nog niet kan</u> , moet ik toch al verder met de volgende opdracht.	0	0	0	0	0	
15	Als ik het <u>al kan</u> , komt deze docent mij toch helpen.	0	0	0	0	0	
16	Als ik de opdracht nog <u>niet snap</u> , maakt deze docent het toch moeilijker voor mij.	0	0	0	0	0	
17	Als ik <u>lekker bezig ben</u> aan een opdracht gaat deze docent andere leerlingen helpen.	0	0	0	0	0	
18	Als ik <u>het kan</u> , krijg ik een iets moeilijkere opdracht.	0	0	0	0	0	
19	De uitleg die deze docent mij geeft, is <u>te makkelijk</u> .	0	0	0	0	0	
20	Als ik een opdracht <u>goed begrijp</u> , maakt deze docent het lekker moeilijk voor mij.	0	0	0	0	0	
21	Deze docent vraagt mij dingen die ik <u>al lang weet</u> .	0	0	0	0	0	
22	Als ik <u>helemaal in de war raak</u> , dan helpt deze docent mij een oplossing te vinden.	0	0	0	0	0	

23	Deze docent geeft mij uitleg ook al snap ik het <u>al lang</u> .	0	0	0	0	0
24	Deze docent maakt het ietsje moeilijker voor mij, ook al begrijp ik het nog <u>niet</u> .	0	0	0	0	0
25	Deze docent laat mij lekker verder werken als ik <u>goed bezig</u> ben.	0	0	0	0	0
26	Deze docent vraagt dingen die ik <u>niet begrijp</u> .	0	0	0	0	0
27	Als ik er echt <u>niet uit kom</u> , helpt deze docent mij met wat ik op moet schrijven.	0	0	0	0	0

Bijlage E. Tabellen antwoorden vragenlijst leerlingen

Vraag	<i>klopt niet</i>					<i>klopt wel</i>	Standaard deviatie	Gemiddelde
1.	3	1	4	21	9		1,06	3,84
2.	0	1	4	11	22		0,78	4,45
3.	5	7	10	8	8		1,31	3,18
4.	1	0	2	10	25		0,82	4,52
5.	0	1	3	8	26		0,76	4,55
6.	3	4	6	16	9		1,2	3,63
7.	18	12	6	1	1		0,18	1,81
8.	9	9	14	6	0		1,02	2,44
9.	0	2	1	10	25		0,79	4,52
10.	18	14	4	1	1		0,93	1,65
11.	0	0	2	8	28		0,57	4,68
12.	26	7	4	1	0		0,79	1,47
13.	0	2	8	15	13		0,87	4,02
14.	16	11	8	3	0		1,16	1,94
15.	6	8	13	7	4		1,2	2,86
16.	20	11	4	3	0		0,93	1,73
17.	0	1	3	15	19		0,74	4,36
18.	3	1	7	15	12		1,13	3,84
19.	8	16	11	1	1		0,9	2,15
20.	6	7	10	9	6		1,3	3,05
21.	12	15	8	3	0		0,91	2,05
22.	1	1	1	8	27		0,88	4,55
23.	4	16	12	3	3		1,04	2,6
24.	24	8	5	1	0		0,81	1,55
25.	1	0	1	10	26		0,78	4,57
26.	9	12	12	4	1		1,04	2,36
27.	1	2	9	7	19		1,09	4,02

Docent 1

Vraag	<i>klopt niet</i>					<i>klopt wel</i>	Standaard deviatie	Gemiddelde
1	10	8	9	5	5		1,35	2,64
2	0	0	2	14	21		0,59	4,51
3	11	6	10	5	5		1,37	2,64
4	0	0	2	9	26		0,57	4,64
5	0	1	2	13	21		0,72	4,45
6	5	8	12	6	6		1,25	3
7	19	14	2	2	0		0,81	1,64
8	9	7	17	3	1		1,02	2,45
9	1	1	3	16	16		0,9	4,21
10	22	13	2	0	0		0,59	1,45
11	1	0	4	11	21		0,88	4,37
12	24	6	4	2	1		1,04	2,72
13	4	3	13	7	9		1,25	3,29
14	14	6	10	5	2		1,25	2,32
15	9	7	13	5	3		1,21	2,62
16	21	11	3	1	1		0,93	1,64
17	0	1	6	8	22		0,84	4,35
18	7	5	11	11	3		1,22	2,94
19	4	14	12	6	0		0,89	2,48
20	11	11	12	3	0		0,95	2,18
21	10	8	15	4	0		0,99	2,35
22	0	0	3	15	19		0,63	4,43
23	5	12	13	6	1		0,99	2,62
24	27	8	1	1	0		0,66	1,35
25	0	0	2	6	29		0,55	4,72
26	16	11	9	1	0		0,87	1,86
27	1	1	7	12	16		0,98	4,1

Docent 2

Vraag	<i>klopt niet</i>					<i>klopt wel</i>	Standaard deviatie	Gemiddelde
1	4	9	5	15	5		1,23	3,21
2	0	1	3	10	24		0,75	4,5
3	8	11	13	5	1		1,04	2,47
4	1	0	4	10	22		0,88	4,28
5	0	0	3	7	27		0,62	4,52
6	4	8	4	15	7		1,28	3,34
7	26	9	2	1	0		0,71	1,42
8	10	14	12	2	0		0,87	2,15
9	1	0	5	10	22		0,9	4,36
10	28	4	4	0	2		1,04	1,31
11	1	1	1	9	26		0,88	4,52
12	27	7	1	1	2		1,04	1,52
13	1	5	13	11	8		1,04	3,52
14	14	11	9	3	1		1,07	1,86
15	7	8	16	5	2		1,08	2,65
16	23	9	2	4	0		0,98	1,6
17	0	0	7	6	24		0,79	4,34
18	4	7	7	12	8		1,28	3,34
19	7	15	12	2	2		1,01	2,39
20	5	13	14	6	0		0,9	2,55
21	11	15	9	3	0		0,91	1,86
22	0	0	1	9	27		0,5	4,57
23	3	10	17	4	3		1	2,76
24	23	13	0	2	0		0,75	1,5
25	1	0	2	4	31		0,79	4,68
26	13	16	8	1	0		0,8	1,92
27	3	2	6	10	17		1,23	3,94

Docent 3

Bijlage F. Ingevuld observatieformulier (voorbeeld)

Docent: TIJ	LL	aantal	niveau	Tijd/opmerking
Positieve feedback				
-niet-specifiek (prijzen)	13	13	P,T,L	
-specifiek:				
a. discrepantie (vergelijk doel met huidig)	2	2	P	'het ruikt al lekker, laat de andere kant eens zien?'
b. voortgang (vergelijk doel met eerder)	1	1	P,T	'ziet er goed uit, toch?'
c. anders	2	2	P	'Dat zou ook kunnen.' 'Je bent juist goed bezig'
Negatieve feedback				
-niet-specifiek ("fout", "niet helemaal")	2	2	T	
-specifiek:				
a. discrepantie	2	2	T	'Ja, maar dan...' 'Nee, doe maar niet.'
b. voortgang	2	2	T	'Pan scheef op fornuis, denk eraan dan'
c. anders	1	1	L	'Je aanrecht is nooit helemaal schoon.'
Anders (vragen, korte instructie)	1	1		
Scaffolding methoden				
Diagnose	3	3	T,P	'...anders?../stukjes wentelteef'
Hints	5	5	P, Z	Maten aangeven, doorvragen, lezen
Instructie	7	7	T,P,Z	Afspoelen staafmixer, Fleur verder met?...
Uitleg	7	7	T	'Ei ligt nu los'
Modelleren (voorbeeld geven)	3	3	T	Maatbeker, boter afsnijden, pan vasthouden
Vragen/assisteren	7	7	Z,P	Wat moet eerst? Pureren, afvalbakje.

