

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

**Het effect van feedback op motivatie van leerkrachten  
in een uitdagende klascontext**

Sarah van Hoof

Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van master in de Opleidings- en  
Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. Jan Vanhoof

## Samenvatting

Uit het TALIS-onderzoek van 2013 bleek dat feedback bij Vlaamse leerkrachten inhoudelijk minder rijk is dan in andere landen. Toch ervaren deze leerkrachten een gunstig effect van feedback op hun motivatie. Dit verband werd al eerder wetenschappelijk bewezen door Deci en Ryan met hun zelfdeterminatietheorie in 1985. Hier werd het verband tussen vervulling van de basisbehoeften (autonomie, verbondenheid en competentie) en intrinsieke motivatie voor het eerst uitvoerig beschreven.

Dit kwalitatief onderzoek wil meer inzicht verschaffen in de manier waarop verschillende feedback de intrinsieke motivatie van leerkrachten in een uitdagende klascontext kan beïnvloeden. Hiervoor werden diepte-interviews afgenomen bij dertien leerkrachten uit evenveel verschillende Antwerpse scholen. Na analyse van de resultaten bleek dat deze leerkrachten opvallend weinig feedback ontvangen van directie maar dat dit hun intrinsieke motivatie negatief noch positief beïnvloedt. Wel geven de bevroegde leerkrachten aan verbeterende feedback van hun directie te missen omdat dit kan verduidelijken hoe ze hun lespraktijk verder kunnen ontwikkelen. Feedback van collega's en leerlingen, heeft de grootste invloed op hun intrinsieke motivatie.

Verder werd een sterke samenhang vastgesteld tussen feedback en verbondenheid (waarbij verbondenheid een belangrijke voorwaarde voor het geven of vragen van feedback bleek). Het ontbreken van verbondenheid met directie is dan ook de reden waarom het ontbreken van deze feedback geen invloed heeft op hun motivatie.

Maar ook feedback en autonomie blijken te correleren. De autonomie van leerkrachten zorgt er soms voor dat ze terughoudend zijn om feedback te vragen omdat ze vrezen dat dit blijkt geeft van een gebrek aan autonomie of uit vrees dat deze beknot zal worden.

Indien leerkrachten meer verbeterende feedback van hun directie willen ontvangen zullen ze dan ook bereid moeten zijn deze autonomie een stukje los te laten. Anderzijds zal ook de directie een extra inspanning moeten doen om het gevoel van verbondenheid met leerkrachten te versterken.



## Voorwoord

In plaats van hier neer te schrijven wat het me gekost heeft om deze masterproef tot een goed einde te brengen, focus ik me liever op wat ik erbij gewonnen heb. Nee, het liep niet altijd van een leien dakje en ja, ik heb meermaals gevloekt maar dat weegt bijlange na niet op tegen datgene wat ik ervoor terug gekregen heb.

Allereerst een bekroning op twee jaar studeren. Een interessant avontuur dat voorbij gevlogen is (de eerste keer dat ik van de zelfdeterminatietheorie hoorde lijkt wel gisteren)! Naast boeiende invalshoeken en nieuwe inzichten op vlak van onderwijs heeft deze opleiding me verrijkt als professional en als persoon.

Maar dit proces was voor mij vooral ook een bevestiging van wat ik wil doen. Twee jaar Opleidings- en onderwijswetenschappen heeft me doen nadenken over wat voor mij een ideale onderwijsomgeving is: 'een plek waar elke student vanuit elke achtergrond de kans krijgt om zijn of haar kernkwaliteiten en talenten te ontdekken, maximaal in te zetten en verder te ontplooiën om zo te worden wie hij of zij echt is'. Een steentje verleggen in die wondere wereld van het onderwijs, hoe klein dan ook is intussen een ambitie en meer geworden. Mijn respondenten die stuk voor stuk getuigden van heel veel liefde voor hun vaak en tonnen motivatie (zelfs binnen een uitdagende klascontext) hebben dit gevoel alleen maar versterkt. Aan alle dertien leerkrachten die bereid waren om hun professionele hart bij mij op tafel te leggen: bedankt!

Verder ook hulde aan de docenten die mij de voorbije twee jaren meesleepten in hun inspirerende verhalen over motivatie, beleid en schoolcultuur. In het bijzonder wil ik daarbij mijn promotor, Jan Vanhoof vermelden die me tijdens elk gesprek of tijdens elke feedbackronde uitdaagde om telkens een stapje verder te gaan in het uitwerken van dit onderzoek.

En tot slot heb ik nogmaals de bevestiging gekregen dat ik omringd ben door mensen die het beste voor me wensen. Mensen die me met rust lieten als dat nodig was of me net niet met rust lieten als dat nodig was. Die ook bij momenten in mij zagen wat ik zelf niet zag, kortom: die me graag zien. Mijn vrienden (Jolijn, Ellen en Annelies!), mijn zussen en bij uitbreiding de rest van de familie... Special thanks hier voor mijn lief, Brik, die 'Eye of the tiger' voor me neuriede op de momenten dat ik dat nodig had (een deuntje dat blijkbaar niet alleen Rocky Balboa motiveert).

Het was een avontuurlijke reis waar plaats was voor verwondering en nieuwe ontdekkingen en soms ook gewoon bevestiging van dat wat ik al wist over mezelf maar misschien niet altijd in geloofde. Het afwerken van deze masterproef beschouw ik dan ook als een rustpunt in mijn reis, tussen twee etappes in, klaar om de reis te hervatten. Morgen of overmorgen dan toch.

## Inhoud

<b>1</b>	<b>PROBLEEMSTELLING</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>THEORETISCH KADER</b>	<b>9</b>
<b>2.1</b>	<b>FEEDBACK</b>	<b>9</b>
2.1.1	WAT IS FEEDBACK?	9
2.1.2	DOELEN VAN FEEDBACK	9
2.1.3	EFFECTEN VAN FEEDBACK	11
2.1.4	NIVEAUS VAN FEEDBACK	12
2.1.5	BRONNEN VAN FEEDBACK EN FEEDBACKMETHODEN	14
2.1.6	FEEDBACK KRIJGEN VERSUS FEEDBACK VRAGEN	15
<b>2.2</b>	<b>MOTIVATIE</b>	<b>15</b>
<b>2.3</b>	<b>INTEGRATIE VAN THEORETISCHE CONCEPTEN</b>	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>METHODOLOGIE/ONDERZOEKSOPZET</b>	<b>20</b>
<b>3.1</b>	<b>KWALITATIEF ONDERZOEKSOPZET</b>	<b>20</b>
<b>3.2</b>	<b>RESPONDENTEN</b>	<b>21</b>
<b>3.3</b>	<b>GEGEENSVERZAMELING</b>	<b>22</b>
<b>3.4</b>	<b>DATA-ANALYSE</b>	<b>22</b>
3.4.1	CODERING	22
3.4.2	ANALYSE	22
<b>3.5</b>	<b>BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT</b>	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>ONDERZOEKSRESULTATEN</b>	<b>24</b>
<b>4.1</b>	<b>WELKE FEEDBACK ONTVANGEN LEERKRACHTEN DIE LESGEVEN IN EEN UITDAGENDE KLASCONTEXT</b>	
<b>FEEDBACK EN UIT WELKE BRONNEN?</b>		<b>24</b>
4.1.1	FEEDBACK KRIJGEN	24
4.1.2	FEEDBACK VRAGEN	30

<b>4.2</b>	<b>WELK VERBAND BESTAAT ER TUSSEN FEEDBACK EN DE PSYCHOLOGISCHE BASISBEHOEFTE VAN LEERKRACHTEN?</b>	<b>33</b>
4.2.1	AUTONOMIE	33
4.2.2	VERBONDENHEID	34
4.2.3	COMPETENTIE	36
<b>4.3</b>	<b>WELKE FEEDBACK BEÏNVLOEDT DE MOTIVATIE VAN LEERKRACHTEN?</b>	<b>38</b>
<b>5</b>	<b>DISCUSSIE EN CONCLUSIE</b>	<b>40</b>
<b>6</b>	<b>BIJLAGEN</b>	<b>47</b>
	BIJLAGE 1: INTERVIEWLEIDRAAD	47
	BIJLAGE 2: EERSTE CODEERSHEMA	52
	BIJLAGE 3: TWEDE CODEERSHEMA	53
	BIJLAGE 4: DERDE CODEERSHEMA	55

## 1 PROBLEEMSTELLING

Uit de resultaten van het TALIS-onderzoek van 2013 blijkt dat leerkrachten in Vlaanderen in vergelijking met andere landen hun job nog erg individueel percipiëren en dat de feedback die Vlaamse leraren ontvangen inhoudelijk minder rijk is. Bovendien gebruiken ze minder verschillende feedbackvormen dan hun collega's in andere landen: 47% van de Vlaamse leerkrachten zegt te beschikken over drie of meer verschillende bronnen van feedback tegenover 65% in de andere landen (OECD, 2014). Ook alle effecten van feedback bij leerkrachten zijn in Vlaanderen kleiner dan in de andere landen (Deneire, Vanhoof, Faddar, & Van Petegem, 2013).

Toch ervaren de meeste bevroegde leerkrachten een positieve invloed van feedback op hun zelfvertrouwen (63%), motivatie (56%) en jobtevredenheid (52%) (OECD, 2014). Wetenschappelijk onderzoek bevestigt deze tendens. Het verband tussen feedback en intrinsieke motivatie werd reeds in 1973 uitvoerig beschreven door Deci, Cascio en Krusell. De zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 1985) toont daarnaast aan hoe de vervulling van de psychologische behoefte aan autonomie, verbondenheid en competentie van belang is voor mensen hun intrinsieke motivatie. Feedback kan hier een belangrijke rol in spelen omdat feedback een effect heeft op gevoelens van competentie en zelf-determinatie. Als feedback deze gevoelens versterkt verhoogt de intrinsieke motivatie, indien niet dan daalt de intrinsieke motivatie (Hattie & Timperley, 2007). Ander onderzoek toonde ook al het verband tussen de vervulling van de drie psychologische basisbehoeften en positief engagement op het werk aan (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, & Lens, 2008). Anseel en Lievens (2007) vullen aan door te stellen dat een ondersteunende feedbackomgeving tot meer jobtevredenheid leidt.

Verder wijst het TALIS-onderzoek ook uit dat Vlaanderen de plek is waar beginnende leerkrachten het vaakst in een 'moeilijke school' terechtkomen (OECD, 2014). Dit zorgt er voor dat de kans groot is dat leerkrachten gedemotiveerd geraken voor ze goed en wel aan hun carrière begonnen zijn. Dat is jammer omdat deze groep leerkrachten net zouden kunnen zorgen voor een fris elan in de school waar hij of zij terechtkomt.

In de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985) ligt de klemtoon op de effecten van de sociale context op intrinsieke motivatie: wat is de invloed van factoren zoals beloning, belang van het ego en interpersoonlijke handelingen (Self-Determination theory, z.d.)? Feedback heeft betrekking op elk van deze drie aspecten want kan immers alleen bestaan bij gratie van een sociale context. Net omdat Vlaamse leerkrachten doorgaans alleen voor en in de klas staan is het niet gebruikelijk dat directie of collega's hen aan het werk zien. Dit maakt het belang van feedback voor hen eens zo groot, voor leerkrachten in een uitdagende klascontext in het bijzonder. Maar om ruimte te maken voor een open feedbackcultuur is er nood aan meer samenwerking. Vlaamse leerkracht zijn immers gewend om hun lespraktijk tussen de vier muren van hun klaslokaal te houden. De resultaten van het TALIS-onderzoek (OECD, 2014) tonen aan dat Vlaamse leerkrachten heel laag scoren op zaken zoals feedback, begeleiding en nascholing.

Feedback speelt dus een belangrijke rol in de motivatie van leerkrachten. Toch werd er nog maar weinig onderzoek naar feedback bij leerkrachten verricht (Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2013). Vooral de bronnen van feedback (met uitzondering van leerlingenresultaten) blijven hier onderbelicht (Winger & Birkholz, 2012). Verder is er ook nog maar weinig bekend over feedback die informatie verschaft over de manier waarop men een taak uitvoert, de zogenaamde 'procesfeedback' (Gabelica, Van den Bossche, Segers, & Gijssels, 2012) en naar informeel geïnitieerde feedback (van der Rijt, van de Wiel, Van den Bossche, Segers, & Gijssels, 2012).

Vanuit deze wetenschap kwam ik voor deze masterproef tot volgende onderzoeksvraag met bijhorende deelvragen:

### **Hoe beïnvloedt feedback de intrinsieke motivatie van leerkrachten in een uitdagende klascontext?**

- *Welke feedback ontvangen leerkrachten die lesgeven in een uitdagende klascontext en uit welke bronnen?*
- *Welk verband bestaat er tussen feedback en de psychologische basisbehoeften van deze leerkrachten?*
- *Welke feedback beïnvloedt de motivatie van leerkrachten?*

Om te beginnen zal in kaart gebracht worden op welke manier leerkrachten feedback ontvangen. Meer bepaald wordt er onderzocht over welke thema's er feedback gegeven wordt. Gaat het eerder om feedback over de taak op zich of betreft het feedback over het proces of over de persoonlijkheid van de leerkracht? Afhankelijk hiervan zal men immers een sterker of minder sterk positief effect van feedback ervaren (Hattie & Timperley, 2007). Er wordt bovendien bekeken vanuit welke bronnen leerkrachten feedback ontvangen en of ze hier zelf naar solliciteren of die gegeven wordt.

Vervolgens zal er gezocht worden naar relaties tussen verschillende soorten feedback en de drie psychologische basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985): autonomie, verbondenheid en competentie. Versterkt feedback deze basisbehoeften of omgekeerd en spelen de bronnen van feedback ook hier een rol in?

Tot slot wordt er een scherper beeld gevormd van de mechanismen van feedback die een positief effect hebben op de motivatie van leerkrachten in een uitdagende klascontext. Als hier een licht op geworpen kan worden dan zouden leerkrachten en directies doelgerichter met de implementatie van feedback kunnen omgaan. Niet in de laatste plaats in scholen met een uitdagende context zou dit kunnen leiden tot een verhoging van de motivatie. Bovendien bewees Mc Graw reeds in 1978 dat intrinsiek gemotiveerde mensen beter presteren in uitdagende activiteiten (Mc Graw, geciteerd in Deci & Ryan, 1982). Indien dus achterhaald zou kunnen worden welke feedback de intrinsieke motivatie van leerkrachten in een uitdagende klascontext positief kan beïnvloeden, zou dit hen beter kunnen wapenen tegen een snel afnemende jobtevredenheid waardoor leerkrachten langer blijven werken in een moeilijke school. Zo een evolutie kan enkel ten goede komen aan de stabiliteit en de kwaliteit van deze scholen.



## 2 THEORETISCH KADER

### 2.1 FEEDBACK

#### 2.1.1 WAT IS FEEDBACK?

In een wetenschappelijk reviewartikel over de kracht van feedback conceptualiseren Hattie en Timperley (2007) feedback als de informatie die door een 'agent' (collega, ouder, ervaring, de persoon zelf, ...) gegeven wordt over bepaalde aspecten van een prestatie of kennis. Bij leerkrachten kan feedback dus gaan over een bepaalde lesmethodiek, de omgang met leerlingen, de aanpak van een conflictsituatie, maar ook over het kunnen werken met een puntensysteem, het hanteren van een digitaal schoolbord of het inhoudelijk beheersen van hun vak (kennis).

Volgens London (2003) is feedback een dynamisch interactieproces tussen bron en ontvanger dat informatie geeft over de prestatie en een evaluatie verschaft over de kwaliteit van het gedrag dat gesteld werd om de prestatie uit te voeren. Deze definitie gaat een stap verder door het begrip 'interactie' toe te voegen aan de omschrijving. In het kader van dit onderzoek is dat een belangrijke nuance aangezien er zowel wordt gekeken naar feedback die spontaan gegeven wordt (zowel formeel als informeel) als feedback die door de ontvanger gevraagd wordt (zowel formeel als informeel). Hierdoor beperkt het geven van feedback zich niet tot eenrichtingsverkeer maar wordt het een dynamisch proces tussen de feedbackgever en –ontvanger. Verder wordt naast de productfeedback (informatie over het resultaat van de prestatie) ook de procesfeedback (informatie over het gestelde gedrag om de prestatie uit te voeren) mee opgenomen.

#### 2.1.2 DOELEN VAN FEEDBACK

Feedback heeft dus als voornaamste doel het verschaffen van informatie over een prestatie en de manier waarop deze bereikt werd. Hattie en Timperley (2007) gaan in hun uitgebreide feedbacktheorie nog een stap verder door te stellen dat het uiteindelijke doel van feedback het verkleinen van de kloof tussen de huidige en de gewenste of optimale prestatie is. Hierbij dient opgemerkt te worden dat indien er geen verschil is tussen de bereikte en de gewenste prestatie de feedback enkel tot doel heeft de prestatie positief te bekrachtigen om deze daardoor in stand te houden. Dit is wat Janssen en Prins (2007) beschrijven als validerende feedback. Daarnaast spreken ze ook nog over verbeterende feedback. Het doel van deze feedback is volgens hen het verbeteren van kennis, vaardigheden en mogelijkheden. De informatie die over een prestatie gegeven wordt kan dus twee functies hebben: het verbeteren van een prestatie of het valideren van een prestatie.

Daarnaast kunnen nog twee andere functies van feedback onderscheiden worden. Reeds in 1973 maakten Deci et al. een onderscheid in feedback wanneer ze het hadden over een controlerend en een informerend aspect van feedback. In het eerste geval wordt de feedback gegeven in functie van wenselijk gedrag dat door de ontvanger al dan niet gesteld wordt. Het tweede betreft het informerend aspect, waarbij de ontvanger door de feedback informatie krijgt die relevant is voor zijn prestatie (Deci & Ryan, 1982). In dit onderzoek werd ervoor gekozen om alle vier de doelen op te nemen in functie van het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

### ***Controlerend doel***

Zo zal feedback als controlerend beschouwd worden indien deze elementen bevat die uitspraak doen over het al dan niet stellen van het gewenste gedrag of het bereiken van het vooropgestelde resultaat (Bv. “Je bent in orde met je administratie of je hebt de leerdoelstellingen niet bereikt”).

### ***Validerend doel***

Validerende feedback geldt indien er enkel positieve bekrachtiging wordt gegeven aangaande de prestatie. In de context van dit onderzoek betreft het positief bekrachtigende feedback die leerkrachten ontvangen aangaande hun lespraktijk of klasmanagement (Bv. “Het is knap hoe die klas bij jou zo snel stil is”). Validerende feedback zegt eerder iets over de succesvolle verwezenlijking van een persoon die hem onderscheidt van anderen (Janssen & Prins, 2007).

### ***Informerend doel***

Informerende feedback wordt getaxeerd als de verhouding van de prestatie ten opzichte van gemiddelde prestaties of een ander ijkpunt (Bv. “Je hebt een nieuw idee toegevoegd, dat de bestaande lespraktijk verbeterd” of “Je bent gegroeid in je omgang met leerlingen”).

### ***Verbeterend doel***

Verbeterende feedback verschaft zowel informatie over de vooruitgang als over wat men moet doen om het doel uiteindelijk te bereiken (Bv: “Ik zie dat je al vorderingen hebt gemaakt in het betrekken van die student, je zou dit nog kunnen versterken door hem elke les minstens één keer aan het woord te laten komen”).

De kracht van feedback is dan ook om informatie te verschaffen aan de feedbackontvanger die leidt tot grotere leermogelijkheden, dit kan dan gaan over lesstrategieën, verbeterde uitdagingen of verduidelijking bij onbegrepen concepten.

### 2.1.3 EFFECTEN VAN FEEDBACK

Feedback kan zowel motivatie als demotivatie teweeg brengen: bij motivatie zal men ernaar streven om de huidige prestatie te verbeteren om zo het gewenste resultaat te bereiken. Bij demotivatie zal men echter trachten het gewenste resultaat dusdanig te verlagen tot dit overeenstemt met de huidige prestatie. Men zal dan reeds voldoening vinden in het presteren onder zijn capaciteiten (Hattie & Timperley, 2007). Bovendien kunnen leerkrachten ook beslissen om zichzelf geen doelen meer te stellen. Dan is er geen kloof meer tussen de reële en de gewenste prestatie maar dit heeft ongetwijfeld een impact op hun engagement.

Daarnaast gaat Kulhavy (1977), in tegenstelling tot de behavioristische visie op feedback waarbij er wordt uitgegaan van een 'input-output-model' (de feedbackontvanger stelt ander gedrag nadat hij feedback heeft gekregen op een bepaald gedrag), er van uit dat feedback mensen niet noodzakelijk in beweging brengt. Dit komt volgens hem doordat feedback geaccepteerd, bijgesteld of verworpen kan worden door de feedbackontvanger. Door het specifieke karakter van het leerkrachtenberoep waarbij de leerkracht over een grote autonomie beschikt om invulling te geven aan de lesinhoud, het contact met de leerlingen en het klasmanagement, zullen zij vanuit deze autonomie en competentie zelfstandig beslissen of ze al dan niet aan de slag gaan met gekregen feedback. Bovendien kunnen affectieve processen hier ook een belangrijke rol spelen: leerkrachten die minder gemotiveerd zijn kunnen bijvoorbeeld geneigd zijn om feedback bij te stellen of te verwerpen zodat het hun minder energie kost om zichzelf te verbeteren. Of autonoom gemotiveerde leerkrachten zouden ervoor kunnen kiezen om feedback bij te stellen omdat ze weinig belang hechten aan extrinsieke beloningsaspecten.

Op het eerste zicht kunnen zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie een positief effect hebben op het dichten van de prestatiekloof. Met de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985) in het achterhoofd blijft het echter de vraag of het effect van extrinsieke motivatie op lange termijn even gunstig blijft?

Feedback die gevoelens van competentie en zelf-determinatie versterkt verhoogt de intrinsieke motivatie, als feedback deze gevoelens afzwakt dan daalt de intrinsieke motivatie. De oorzaak hiervan is onder meer terug te vinden in het onderscheid tussen het geven van feedback en het geven van instructie (Hattie & Timperley, 2007). Wanneer het geven van feedback wordt gecombineerd met een corrigerende beoordeling, dan leidt dit tot een nieuwe instructie in plaats van enkel te informeren over de 'juistheid' van een handeling of prestatie (Kulhavy, 1977). Dit is wat eerder al werd omschreven als het verbeterende doel van feedback.

Welke aspecten van feedback zorgen er dan voor dat feedback effectief is en dus de motivatie verhoogt waardoor de discrepantie tussen de huidige en de gewenste prestatie kleiner en het gewenste resultaat bereikt wordt? Uit onderzoek blijkt dat sommige types van feedback krachtiger zijn dan andere (Hattie & Timperley, 2007). Zo heeft feedback op de taak zelf en hoe deze effectief uit te voeren een groter effect dan het geven van beloningen, straffen en complimenten. Deci, Koestner en Ryan (1999) beschouwen tastbare beloningen zoals goede punten, medailles, enz... dan ook niet als feedback omdat ze zo weinig informatie over de taak aan zich

geven. In hun analyse van de effecten van feedback op motivatie stellen ze een negatieve correlatie tussen extrinsieke beloningen en prestatie vast. Dit is volgens hen te wijten aan het feit dat dit mensen hun verantwoordelijkheid om zichzelf te motiveren en te reguleren ondermijnt. Deze extrinsieke beloningen genereren eerder een controlerende strategie die zorgt voor meer toezicht, beoordeling en competitie die alle drie bevoegenheid en zelfregulatie ondermijnen (Deci & Ryan, 1985).

Doordat leerkrachten duidelijke, haalbare en uitdagende doelstellingen van de directie krijgen kunnen ze zich focussen op het dichten van de kloof tussen de huidige en de gewenste prestatie. Dit komt doordat het krijgen van duidelijke doelen, naast een grote toewijding en een geloof in je slaagkansen om het doel te bereiken, je inspanning verhoogt (Kluger & DeNisi, 1996). Maar ook feedback die leerkrachten krijgen van collega's en van hun leerlingen speelt een rol. Hoe de feedback bijdraagt tot het verhogen van de motivatie hangt onder meer af van de focus en het niveau van de feedback.

#### 2.1.4 NIVEAUS VAN FEEDBACK

Hattie en Timperley (2007) onderscheiden vier niveaus van feedback: taakniveau, zelf-niveau, procesniveau en zelfregulatie-niveau. Feedback is niet even effectief op al deze levels. Ze stellen dat feedback op het niveau van het zelf het minst effectief is, feedback op het tweede en derde niveau is krachtig om doelen te bereiken en taken onder de knie te krijgen en feedback op taakniveau is enkel zinvol indien de informatie bruikbaar is in het verbeteren van zelfregulatie, hetgeen zelden het geval is.

##### ***Feedback op taakniveau***

Op dit niveau gaat feedback over hoe goed een taak uitgevoerd is, het is het meest voorkomende type van feedback en kan gaan over de correctheid, de grondigheid of andere aspecten die gerelateerd zijn aan de uitvoering van de taak. In de praktijk gaat het vaak om oppervlakkige informatie over het al dan niet goed uitvoeren van een taak en in die zin betreft het hier voornamelijk het controlerend doel van feedback. In die zin is er dan ook weinig effect op de intrinsieke motivatie van de feedbackontvanger.

Bij leerkrachten kan feedback op taakniveau bijvoorbeeld gaan over directie die beoordeelt of een administratieve taak al dan niet naar behoren vervuld werd of leerlingen die zeggen dat ze het een leuke les vonden.

##### ***Feedback op niveau van het zelf***

Een ander feedbacklevel bevindt zich op het niveau van het zelf. Het is feedback die iets zegt over de persoon zelf. Deze feedback bevat meestal weinig taak-gerelateerde informatie en leidt zelden tot meer engagement voor de (leer)doelen, verbeterde zelf-effectiviteit of begrip van de taak. De effecten van feedback op het

niveau van het zelf geven te vaak weinig informatie over het uitvoeren van een taak en zijn bovendien te sterk beïnvloed door het eigenbeeld van de persoon om effectief te kunnen zijn. De informatie verkregen uit de feedback heeft daarom te weinig waarde om te resulteren in leerwinst.

Feedback op het niveau van het zelf wordt bijvoorbeeld gegeven als leerlingen tegen hun leerkracht zeggen dat ze hem of haar graag hebben, leuk of streng vinden.

### ***Feedback op procesniveau***

Deze feedback gaat specifiek over de processen die achter de taak zitten. Hij bevat informatie over relaties in de omgeving, relaties die de persoon zelf percipieert en relaties tussen de omgeving en de perceptie van de persoon (Balzer, Doherty, & O'Connor, 1989). Het gaat hier om het verbinden van huidige acties met acties uit het verleden of acties uitgevoerd door anderen. Wat is het verschil in aanpak tussen de manier waarop een collega en jijzelf een situatie aanpakken? Hoe deed je dit vroeger en waarom lukte dat toen beter of net minder goed? Feedback op procesniveau is minder oppervlakkig dan op taakniveau en leidt daardoor tot een krachtigere manier van leren.

Leerkrachten die feedback ontvangen op procesniveau zouden te horen kunnen krijgen tijdens een functioneringsgesprek dat ze sterk gegroeid zijn in hun individuele leerlingenaanpak. Maar ook een collega die vraagt naar een specifieke werkvorm die een leerkracht regelmatig hanteert omdat de collega zelf een nieuwe aanpak zoekt geeft feedback op procesniveau.

### ***Feedback op niveau van zelfregulatie***

Hier gaat feedback over een samenspel tussen toewijding, controle en vertrouwen. Deze feedback zegt iets over de manier waarop een persoon zijn of haar acties om een doel te bereiken bepaalt, richt en reguleert. (Hattie & Timperley, 2007). Dit impliceert autonomie, zelfsturing en discipline. Indien de feedbackontvanger deze kenmerken bezit zal hij in staat zijn om desgewenst de ontvangen feedback bij te stellen door hierover kritisch te reflecteren en aan zelf-feedback te doen. Vanuit deze bespiegeling zal hij bijvoorbeeld kunnen oordelen op welke manier en met welk onderdeel van de feedback hij onmiddellijk aan de slag kan gaan en welk deel hij eventueel uitstelt tot later. Dit feedbackniveau doet dan ook sterk denken aan wat Kulhavy postuleerde in 1977 over het accepteren, bijstellen of verwerpen van feedback door de feedbackontvanger. Dit niveau kan ook gelinkt worden aan het verbeterende doel van feedback.

Feedback die op dit niveau gegeven wordt gaat vaak over persoonlijke regulatiekenmerken van de leerkracht. Het kan dan bijvoorbeeld gaan over de manier waarop een leerkracht volhardt in het uitproberen van nieuwe werkvormen in een moeilijke klas. Maar ook de manier waarop een leerkracht zicht heeft op de eigen leerpunten en hier verbeteringsstrategieën voor heeft ontwikkeld kan onderwerp zijn van feedback op dit niveau.

### 2.1.5 BRONNEN VAN FEEDBACK EN FEEDBACKMETHODEN

In onderzoek naar feedbackprocessen worden de bronnen van feedback vaak op verschillende manieren getaxeerd. Dit heeft uiteraard veel te maken met de klemtoon van het onderzoek en de onderzoeksvragen. Zo vermelden Wininger en Birkholz (2012) in een onderzoek zeven verschillende bronnen die feedback aan leerkrachten kunnen geven: studentenresultaten, studenten, consultatie van leerexperten, zelfbeoordeling, zelfobservatie, observatie van collega's of directie en peercoaching. Ook Üreller en Herold maakten in 1975 in hun onderzoek naar het gepercipieerde belang van verschillende feedbackbronnen door de ontvanger reeds gewag van verschillende feedbackbronnen. Zij beperkten zich voor hun onderzoek tot vijf bronnen: de formele organisatie, de leidinggevende, collega's, de taak (het resultaat) en de feedback-ontvanger zelf.

In deze masterproef werd er gekozen voor een classificatie die aansluit op bovenstaande indelingen, op enige uitzonderingen na omwille van de focus van dit onderzoek. De leidinggevende, collega's en de feedback-ontvanger zelf werden weerhouden als bron, de formele organisatie werd niet als afzonderlijke bron gedefinieerd omdat deze in dit onderzoek mee vervat zit in de feedback die de leidinggevende verschaft. Co-teaching en klasobservaties werden niet als afzonderlijke feedbackbronnen beschouwd maar wel als methode opgenomen omdat uit het TALIS-onderzoek blijkt dat Vlaanderen sterk verschilt van andere landen als het gaat over klasobservaties en co-teaching.

Tot slot werd na analyse van de onderzoeksdata deze selectie nog uitgebreid met feedback van studenten en feedback van ouders omdat respondenten frequent aangaven deze als belangrijke bronnen van feedback te beschouwen. Deze selectie leidde uiteindelijk tot een keuze voor zes bronnen die al dan niet een belangrijke rol spelen in de werkomgeving van leerkrachten die lesgeven in een uitdagende klascontext: leidinggevend, collega's, leerlingenbegeleiding, studenten, ouders en de feedbackontvanger zelf.

Onder leidinggevend wordt de directie van de school verstaan, dit kunnen zowel directeurs als adjunct-directeurs zijn. Collega's zijn alle andere leerkrachten in de school, dus zowel vakcollega's als andere collega's. Met leerlingenbegeleiding worden zorgleerkrachten, leerlingenbegeleiders en eventueel CLB-medewerkers die aan de school verbonden zijn bedoeld. Studenten zijn vanzelfsprekend de leerlingen waar de leerkracht les aan geeft. Tot slot zijn er nog de ouders van de leerlingen en de feedbackontvanger zelf, met name de leerkracht.

Naast de verschillende bronnen van feedback werden ook de feedbackmethoden in kaart gebracht. Deze methoden werden niet op voorhand bepaald maar werden inductief vastgesteld na verwerking van de interviews. Er werd een onderscheid gemaakt in klasobservatie, functioneringsgesprek, klassenraad, vakvergadering, schriftelijk (via een evaluatieformulier of per mail) en ouderavonden. Buiten deze vijf methoden wordt ook vaak informeel feedback gegeven, deze wordt in het kader van dit onderzoek als zesde methode beschouwd.

### 2.1.6 FEEDBACK KRIJGEN VERSUS FEEDBACK VRAGEN

Tot slot dient er nog een belangrijk onderscheid gemaakt te worden tussen het krijgen van feedback en het solliciteren naar feedback. Dit laatste wordt door Kluger en DeNisi (1996) gedefinieerd als de pro-actieve zoektocht van individuen naar informele, dagdagelijkse feedback informatie. Het solliciteren naar feedback is een fundamenteel instrument voor professionele ontwikkeling geworden (Kossek, Roberts, Fisher, & Demarr, geciteerd in van der Rijt et al., 1998) en is bovendien een belangrijk element in het nemen van initiatieven in functie van verdere carrière ontwikkeling (London et al., 1999). Bij leerkrachten vinden we deze laatste vorm van feedback vaak terug wanneer zij bij collega's of directie te rade gaan als ze een bepaalde werkvorm willen verbeteren of uitproberen of wanneer ze op zoek gaan naar concrete tips die hun omgang met leerlingen kunnen versterken. Maar ook als leerkrachten hun leerlingen bevragen over hoe zij een bepaalde les ervaren hebben valt dit onder het solliciteren naar feedback. Hierbij merkt London (2003) op dat mensen de neiging hebben om enkel feedback te vragen als ze bijna zeker weten dat de verkregen informatie positief zal zijn. Dit komt doordat mensen van nature bang zijn om te falen. Daarom verkiezen ze soms om niet te weten wat je van hun prestatie denkt boven opmerkingen te krijgen die misschien pijnlijk zijn maar hen zouden kunnen helpen. Als mensen echt van feedback willen leren dan vraagt dit om het overwinnen van een blokkage, met name de neiging om feedback te rationaliseren, te vermijden of te negeren. Maar ook voor het geven van feedback gaan mensen vaak uit van dezelfde rationale (London, 2003).

Feedback krijgen betreft in dit onderzoek de informatie die leerkrachten over hun functioneren ontvangen vanuit verschillende bronnen, hetzij formeel, hetzij informeel. Feedback vragen gaat over het doelbewust solliciteren naar feedback die informatie verschaft over de manier waarop ze hun lespraktijk kunnen verbeteren.

## 2.2 MOTIVATIE

Met de zelfdeterminatietheorie ontwikkelden Deci en Ryan in 1985 een van de meest toonaangevende motivatietheorieën. Dit komt vooral doordat de theorie in de loop der jaren en tot op de dag van vandaag sterk geëvolueerd is en een breed kader biedt waarop verschillende andere motivatietheorieën aansluiting kunnen vinden. Doordat de zelfdeterminatietheorie vooral de kwaliteit van motivatie beklemtoont (kwalitatieve benadering) en niet de mate waarin mensen gemotiveerd zijn (kwantitatieve benadering) wordt het begrip motivatie ook sterker genuanceerd. Door de vervulling van de psychologische basisbehoeften te bestuderen en wordt het mogelijk om de motivatie van medewerkers ten volle te begrijpen. Hierdoor worden de onderliggende mechanismen van motivatie immers blootgelegd zodat men ook op deze processen van motivatie kan inspelen in plaats van enkel op de uitkomsten (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009).

In de zelfdeterminatietheorie worden verschillende types van motivatie gedefinieerd op basis van de verschillende redenen of doelen die mensen hebben om een actie uit te voeren. Het grootste onderscheid wordt gemaakt tussen autonome en gecontroleerde motivatie. Autonome motivatie betreft het handelen vanuit een keuzevrijheid waardoor men zelf bepaalt wat men wil. Gecontroleerde motivatie komt voort uit het gevoel om verplicht te zijn om een bepaalde actie uit te voeren. Naast autonomie en gecontroleerde motivatie wordt er nog een derde vorm onderscheiden, namelijk het gebrek aan motivatie of a-motivatie.

Binnen autonome motivatie wordt er verder onderscheid gemaakt tussen intrinsieke motivatie die verwijst naar het uitvoeren van een activiteit omdat het je innerlijke voldoening geeft en extrinsieke motivatie waarbij men een actie uitvoert omdat het leidt tot een verwacht of wenselijk resultaat (Ryan & Deci, 2000). Een schoolvoorbeeld van intrinsieke motivatie is het spel en de exploratie van kinderen, maar het is ook een levenslange bron van creativiteit. In dit onderzoek zal intrinsieke motivatie gepercipieerd worden als de voldoening die leerkrachten halen uit het 'meekrijgen' en 'inspireren' van de leerlingen. Voorbeelden die leerkrachten hier zelf voor aangeven zijn onder andere: hen warm maken voor de lesinhoud, hen verrassen met een originele werkvorm of hun bestaande denkkaders eens kunnen hervormen. Dit soort motivatie vertaalt zich in extra vrije tijd die gaat naar lesvoorbereidingen, contact met leerlingen, samenwerking met leerlingen, vrijwillig engagement in andere schoolse activiteiten, vrijwillig bijles geven en nascholing volgen, ...

In veel onderzoeken en theorieën werd reeds geargumenteed dat leren plaatsvindt in de interactie tussen de lerende en de omgeving en dat leren daarom sociaal en cultureel gegrondvest is. Daarnaast wordt in het bijzonder het solliciteren naar en geven van informele feedback beïnvloedt door de interpersoonlijke aspecten van de werkomgeving omdat feedback sterk verwant is aan de aard van de relatie die werknemers hebben met hun collega's en supervisor (Van der Rijt et al., 2012).

Maar naast deze verbondenheid heeft ook competentie een impact op de intrinsieke motivatie, zo wordt het solliciteren naar feedback beschouwd als een kritieke component in het opbouwen van expertise (Van der Rijt et al., 2012). Samen met autonomie vormen deze competentie en verbondenheid de drie psychologische basisbehoeften die belangrijk zijn voor het welzijn en het optimaal functioneren van een werknemer, in dit geval de leerkracht. In het kader van een uitdagende klascontext kunnen deze drie begrippen als volgt worden omschreven:

*Autonomie* verwijst naar de behoefte om vrijheid te ervaren bij het kiezen van en beslissen over het eigen handelen (Vanhoof, Van De Broek, Penninckx, Donche, & Van Petegem, 2012). Bij leerkrachten gaat het hier over de manier waarop men zelf invulling kan geven aan zijn of haar lesinhoud, het contact met de leerlingen en het klasmanagement. In relatie tot feedback gaat het hier ook over het zich vrij voelen om feedback te geven op elkaars handelen en het beleid.



*Verbondenheid* betreft de behoefte om ergens bij te horen, om positieve relaties te onderhouden en zich als individu gerespecteerd te voelen (Vanhoof et al., 2012). In dit onderzoek ligt de nadruk op de ondersteuning van directie & collega's die leerkrachten in hun uitdagende klascontext ervaren, de hechtheid van het team (Bv: door elkaar ook te ontmoeten tijdens buitenschoolse activiteiten) en de band met de school en de leerlingen.

*Competentie* slaat op de behoefte om zich bekwaam te voelen in het eigen (sociale) handelen (Vanhoof et al., 2012). Voor leerkrachten gaat het dan over het beheersen van de eigen vak inhoud, het beschikken over kennis, het kunnen toepassen van verschillende werkvormen en een goed klasmanagement kunnen voeren.

De zelfdeterminatietheorie stelt dat deze drie basisbehoeften ingebakken zitten in de menselijk natuur en het daarom dus niet gaat over de verschillen in de aanwezigheid van deze behoeften maar wel om verschillen in de mate waarin mensen deze behoeften kunnen vervullen (Van den Broeck et al., 2009). Deci en Ryan stellen dan ook dat alle drie deze behoeften belangrijk zijn en dat als een van de drie belemmerd zou worden dit altijd voor een negatieve invloed op het functioneren van een persoon zal zorgen (Self-Determination theory, z.d.).

Daardoor zal een context die deze behoeften sterk bevordert of net belemmert onvermijdelijk een impact hebben op het welzijn.

De context waarin een individu functioneert is dus van cruciaal belang voor zijn of haar welzijn. Aldus creëert de schoolcontext belangrijke voorwaarden voor het welzijn van de leerkracht. De sociale interactie in de werkcontext van een leerkracht is zeer breed aangezien hij of zij zich voortdurend beweegt in een netwerk van leerlingen, mede-leerkrachten, ouders en directie. Feedback kan dan ook door al deze bronnen gegenereerd worden en dus ook de competentie, verbondenheid en autonomie van de leerkracht beïnvloeden. Naast de andere aspecten van feedback kunnen zij de motivatie bij leerkrachten in de hand werken... of net niet.

### **2.3 INTEGRATIE VAN THEORETISCHE CONCEPTEN**

De samenhang tussen feedback en motivatie wordt verder verduidelijkt in onderstaande schema's door de verschillende theoretische concepten met betrekking tot feedback en motivatie te integreren tot een geheel. Op die manier ontstaat er een duidelijker beeld van de manier waarop feedback een invloed kan hebben op de motivatie bij leerkrachten. De integratie van deze drie theorieën werd gebruikt als conceptueel kader voor het onderzoeksopzet. Op basis hiervan werden de interviewleidraad en het eerste codeerschema opgemaakt. Zowel in de beschrijving van de methodologie en de onderzoeksresultaten als in de conclusie zal er verwezen worden naar dit schema. In het resultatenluik zullen daarnaast ook de verschillende bronnen, methoden en onderwerpen van feedback hieraan gelinkt worden.

Een eerste schema toont de relatie tussen de verschillende doelen en niveaus van feedback. Deze relatie wordt weergegeven op een continuüm, waarbij de impact van feedback op intrinsieke motivatie stijgt naarmate hij zich verder naar rechts op het continuüm bevindt.

Controlerende feedback wordt uiterst links van dit continuüm geplaatst aangezien onderzoek van Deci en Ryan (1982) en van Deci et al. (1973) heeft uitgewezen dat de intrinsieke motivatie daalt bij controlerende feedback. Uit dat laatste onderzoek bleek ook dat validerende feedback mogelijk ook een negatief effect genereert op intrinsieke motivatie. Sommige mensen zullen immers afhankelijk worden van deze positieve verbale feedback waardoor de *perceived locus of causality* (geeft aan of de motivatie vanuit een intrinsieke of extrinsieke impuls aangedreven wordt) eerder buiten de persoon komt te liggen. Hierdoor daalt de intrinsieke motivatie. Een volgend feedback doel situeert zich nog meer naar rechts: de informerende feedback die ervoor zorgt dat de intrinsieke motivatie gaat stijgen (Deci & Ryan, 1982 en Deci et al., 1973). Tot slot is er het verbeterende doel van feedback. Dit is precies wat Kulhavy (1977) bedoelde wanneer hij zei dat als feedback zich niet beperkt tot het verschaffen van informatie over de progressie, maar wordt gecombineerd met een corrigerende beoordeling, die leidt tot een nieuwe instructie om het gewenste doel te bereiken. In deze feedback zitten dan zowel het validerende als het informerende aspect van feedback vevat waardoor de intrinsieke motivatie bij de feedback-ontvanger kan stijgen.

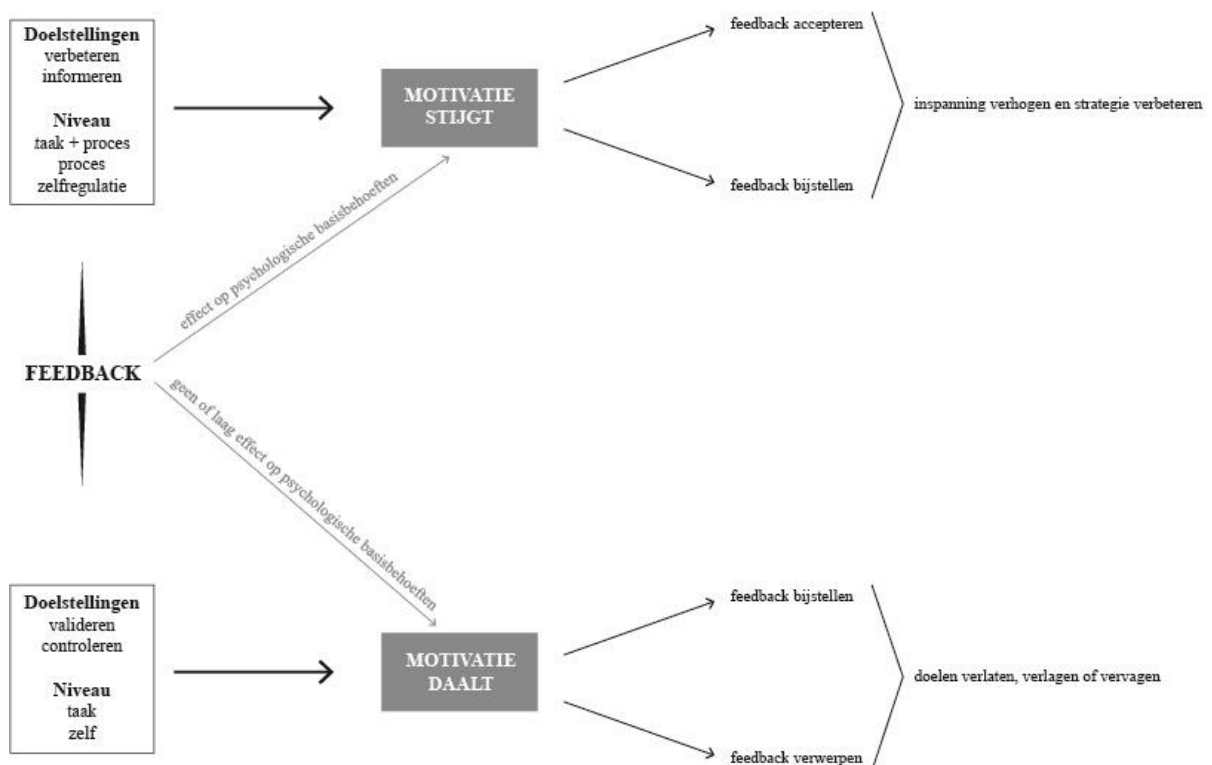


Figuur 1. Schematische weergave van het continuüm van feedbackdoelen

Vervolgens kunnen de verschillende feedbackniveaus aan de feedbackdoelen gekoppeld worden. Deze koppeling gebeurt op basis van hun mate van effectiviteit. Hattie en Timperley beschreven in 2007 hoe feedback op taakniveau slechts oppervlakkige informatie over de geleverde prestatie bevat, in die zin kan dit niveau gekoppeld worden aan de controlerende of validerende functie van feedback. Daarnaast wordt ook het niveau van het zelf gekoppeld aan de validerende feedback omdat deze feedback weinig informatie verschaft over de prestatie (Hattie & Timperley, 2007) en vooral beïnvloed wordt door het beeld dat een persoon van zichzelf heeft. Feedback op procesniveau geeft meer concrete informatie over de manier waarop de prestatie geleverd werd en kan aldus gelinkt worden aan het informerende doel van feedback waarvan het gunstig effect op intrinsieke motivatie reeds werd aangetoond door Deci et al. (1973).

In samenspel met feedback op taakniveau kan procesfeedback echter ook leiden tot verbetering van leerstrategieën omdat de taakgerichte feedback het zelfvertrouwen bevordert waardoor men gemotiveerd raakt om verder te zoeken naar nieuwe manieren om de doelen te bereiken (Earley, Northcraft, Lee, & Lituchi, 1990). In dat geval kan je spreken over het verbeterende doel van feedback. Verder kan ook feedback op het niveau van zelfregulatie aan dit doel gelinkt worden aangezien deze feedback ook werkelijk iets zegt over de manier waarop iemand zijn prestaties kan verbeteren door zelfregulatiestrategieën effectief in te zetten.

In een tweede schema wordt de manier waarop deze doelen en niveaus een invloed hebben op motivatie en uiteindelijk ook op de prestatie gevisualiseerd.



Figuur 2. Schematische weergave van het integratief theoretisch model

Zoals reeds in de vorige figuur werd verduidelijkt heeft informerende en verbeterende feedback een gunstig invloed op de intrinsieke motivatie. Validerende en controlerende feedback daarentegen doen de intrinsieke motivatie dalen. De feedbackniveaus die aan deze doelen gekoppeld worden beïnvloeden de motivatie op dezelfde manier. Maar afhankelijk of de feedback al dan niet inspeelt op de basisbehoeften, zal er ook een verschillend effect op motivatie zijn. Zo zal feedback die inspeelt op de psychologische basisbehoeften (Bv:

feedback waardoor iemand zich aanvaard voelt in de groep) een positief effect genereren op de intrinsieke motivatie terwijl feedback die dat niet doet eerder demotivatie zal teweeg brengen.

Vervolgens kan een persoon nadat hij feedback ontvangen heeft ervoor kiezen om deze te accepteren (je aanvaardt dan de feedback in functie van het bereiken van je doel) of te verwerpen (Kulhavy, 1977). Mensen verwerpen feedback indien ze bijvoorbeeld vinden dat het te bereiken doel niet binnen hun mogelijkheden ligt of omdat ze over onvoldoende zelfreguleringsstrategieën beschikken om hun handelen bij te sturen. Een derde optie is het bijstellen van feedback. Dit kan zich op verschillende manieren manifesteren. Iemand die gemotiveerd is door de feedback die hij ontvangen heeft kan deze bijstellen door beroep te doen op zijn zelfregulatiestrategieën. Hij zal dan voor zichzelf een inschatting maken van wat hij werkelijk kan bereiken, met welke middelen en binnen welke tijdspanne. Op basis hiervan zal hij zijn strategie aanpassen en/of zijn inspanning verhogen. In het geval van demotivatie zal de persoon eerder feedback bijstellen in de richting van lagere doelen. Hij zal dan voor zichzelf beslissen om de feedback (deels) naast zich neer te leggen.

Dit onderzoek zoomt niet verder in op de manier waarop mensen omgaan met feedback en hoe ze hun inspanning nadien verhogen en bijsturen. Toch werd ervoor gekozen om dit aspect mee op te nemen in het schema om de lezer op die manier de onderzoeksresultaten beter te kunnen laten plaatsen in de volledige context. In functie van de onderzoeksvraag ligt de focus dus eerder op het eerste deel van dit schema, tot op het moment waarop de motivatie gestegen of gedaald is ten gevolge van de ontvangen feedback.

### **3 METHODOLOGIE/ONDERZOEKSOPZET**

#### **3.1 KWALITATIEF ONDERZOEKSOPZET**

Voortgaand op de kwantitatieve resultaten van het TALIS-onderzoek werd er in deze masterproef gekozen voor een kwalitatief onderzoek. Hoewel het onderzoek zich enerzijds baseert op theoretische voorkennis, maar anderzijds ook behoefte heeft aan een rijke dataverzameling waardoor de theorie verder geëxploreerd kan worden werd er geopteerd voor het afnemen van semi-gestructureerde interviews om tot duidelijke antwoorden op de onderzoeksvraag te komen. Er zal eerder sprake zijn van een geleide conversatie dan van een gestructureerde vragenlijst. De geïnterviewde wordt hierbij eerder beschouwd als een 'informant' dan als een 'respondent' (Yin, 2009).

### 3.2 RESPONDENTEN

Voor dit kwalitatieve onderzoek werden dertien analyse-eenheden gehanteerd om tot een rijke dataverzameling en theoretische verzadiging te kunnen komen. Aanvankelijk werd de groep respondenten samengesteld op basis van *purposive sampling*: enkel leerkrachten die lesgeven in het secundair onderwijs in verschillende Antwerpse scholen werden geselecteerd. Hierbij werden twee criteria vooropgesteld. Een eerste voorwaarde was het herkennen van minstens twee van onderstaande uitspraken met betrekking tot de klascontext waar de leerkrachten lesgeven:

- *Ik verlies veel tijd omdat leerlingen de les onderbreken*
- *Er is veel afleidend lawaai tijdens mijn les*
- *Er zitten verschillende leerlingen in mijn klas met leerproblemen*
- *Er zijn meerdere leerlingen waarvan de moedertaal niet het Nederlands is*
- *Als de les begint moet ik lang wachten vooraleer de klas stil is en ik mijn les kan beginnen geven*

Een tweede voorwaarde was dat er slechts één leerkracht per school geselecteerd kon worden voor deelname aan het onderzoek om de resultaten niet te laten beïnvloeden door elementen met betrekking tot schoolcultuur of andere factoren eigen aan de specifieke schoolcontext.

De respondentengroep bestond uit dertien leerkrachten waarvan 8 vrouwen en 5 mannen uit dertien verschillende scholen in Antwerpen, waaronder twee scholen voor buitengewoon onderwijs. De leerkrachten geven theorievakken in het ASO, TSO als BSO en hun beroepservaring varieert van 5 tot 31 jaar.

### 3.3 GEGEVENSVERZAMELING

Er werden diepte-interviews afgenomen van alle respondenten waarvan de tijdsduur varieerde tussen 27 en 51 minuten. De interviewleidraad (zie bijlage 1) werd aanvankelijk opgesteld op basis van de theoretische kaders van Deci en Ryan, Hattie en Timperley en Kulhavy en op basis van The Basic Psychological Needs Scale, een gevalideerd meetinstrument dat werd ontwikkeld door Deci en Ryan om de vervulling van de drie basisbehoeften bij mensen in een werkcontext te meten.

Deze eerste versie van de leidraad werd getest op structuur, verstaanbaarheid en timing tijdens een pilootinterview. Op basis hiervan werden er een reeks aanpassingen uitgevoerd zoals het herformuleren, verwijderen, vervangen en toevoegen van vragen. Nadien werd de interviewleidraad inductief herwerkt na het afnemen van enkele interviews op basis van nieuwe informatie die gegenereerd werd tijdens deze gesprekken.

Op het einde van het interview werd de respondent telkens de mogelijkheid gegeven om bijkomende informatie toe te voegen die niet aan bod was gekomen tijdens het gesprek en werden contactgegevens uitgewisseld om later eventueel nog verdere informatie te kunnen verstrekken. Twee van de respondenten maakten gebruik van deze mogelijkheid.

### **3.4 DATA-ANALYSE**

#### **3.4.1 CODERING**

Voor de analyses werd er eerst volgens de a-priori-benadering een beperkt codeerschema (zie bijlage 2) opgemaakt op basis van de theorie. Hierin werden de verschillende feedbackniveaus (taak, zelf, proces, zelfregulatie) en de psychologische basisbehoeften (autonomie, verbondenheid, competentie) opgenomen. Vervolgens werden de feedbackbronnen (directie, collega's, leerlingen, leerlingenbegeleiding, ouders en leerkracht zelf) feedbackonderwerpen (klasmanagement, werkvormen, omgang met leerlingen, ...) en feedbackmethoden (functioneringsgesprek, klassenraad, klasobservatie, evaluatieformulier, vakvergadering en informeel) geformuleerd. Tot slot werden er nog twee richtinggevende nodes aangemaakt die classificaties aangaven waarbinnen tekstfragmenten inhoudelijk terecht zouden kunnen met betrekking tot motivatie of demotivatie. Al deze nodes werden hiërarchisch geordend en op basis van dit codeerschema werd het codeerproces aangevat.

Nadat de interviews verbatim uitgetypt werden, werd gebruik gemaakt van open codering in Nvivo en werd het codeerschema verder uitgebreid (zie bijlage 3) door het hanteren van een inductieve benadering waarbij een aantal nodes pas gecreëerd werden tijdens het open codeerproces (Mortelmans, 2011).

In een volgende fase werd de gecodeerde informatie uit de open codeerfase herbekeken en herwerkt. Het clusteren van bepaalde nodes en het weglaten van anderen resulteerde in een vereenvoudigde codeboom (zie bijlage 4) om de analyse te kunnen aanvatten.

#### **3.4.2 ANALYSE**

Bij het analyseren van de data werden er per deelvraag verschillende analysetechnieken gebruikt. Om een antwoord te vinden op de eerste onderzoeksvraag werd er gebruik gemaakt van verschillende eenvoudige coding queries om tekstfragmenten op te sporen die gecodeerd werden op verschillende nodes (Bv: feedbackbronnen en feedbackonderwerpen). Deze werden eerst horizontaal geanalyseerd. Daarnaast werden er ook enkele matrix coding queries uitgevoerd om bijvoorbeeld te bekijken welke feedbackthema's worden besproken door welke bronnen en op welk feedbackniveau deze zich bevinden.

Ook voor het beantwoorden van de tweede deelvraag over de samenhang tussen feedback en de psychologische basisbehoeften werd deze methode gebruikt. Er werden eveneens matrix coding queries uitgevoerd om te bekijken welke feedback samenhangt met welke van de drie basisbehoeften.

Voor de derde deelvraag werd verticaal geanalyseerd op welke manier de feedback de motivatie van de afzonderlijke deelnemers beïnvloedde om zo na te gaan of deze resultaten gegeneraliseerd konden worden. Hiervoor werden er eerst per respondent associatiepatronen vastgesteld en grafisch weergegeven. Nadien werden hier gelijkenissen in gezocht om zo tot een algemeen patroon te kunnen komen.

In het resultatenluik werden de antwoorden op de eerste en de derde deelvraag visueel voorgesteld om tot een duidelijke weergave te komen van hoe de feedbackprocessen bij leerkrachten die lesgeven in een uitdagende klascontext verlopen en hoe deze hun motivatie beïnvloeden.

### **3.5 BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT**

Tijdens het verloop van het onderzoek werden er bewust een aantal stappen ondernomen om de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek te bevorderen. Yin (2009) stelt dat het documenteren van de genomen stappen tijdens de uitvoering van de case study ten goede komt aan de betrouwbaarheid. Daarom werden de interviewleidraad en de verschillende codebomen van het onderzoek toegevoegd in de bijlagen.

Om de betrouwbaarheid van de antwoorden op de vragen uit de interviewleidraad te vergroten, moeten deze helder en ondubbelzinnig zijn (Lankshear & Knobel, 2004). Daarom werd de vragenlijst eerst afgenomen bij een testpersoon.

Om de interne validiteit van het onderzoek te vergroten wordt er gebruik gemaakt van *pattern matching* (Yin, 2009), een techniek waarbij vooraf voorspelde patronen vanuit de theorie vergeleken worden met de patronen verkregen uit de dataverzameling. Wanneer er binnen deze patronen een grote overeenstemming gevonden wordt, zal de interne validiteit toenemen.

Tot slot werd er voor de externe validiteit getracht om de gevonden resultaten te generaliseren naar theoretische stellingen. Het doortrekken van de resultaten wordt mede mogelijk gemaakt doordat er dertien leerkrachten betrokken zijn. Gezien de overeenkomstige kenmerken van de participanten (lesgeven in een uitdagende klascontext, minimum 5 jaar ervaring, theorieleerkrachten, ...), wordt er verwacht dat zij vergelijkbare resultaten naar voor zullen brengen.

## 4 ONDERZOEKSRESULTATEN

Om een uitgebreid antwoord te geven op de onderzoeksvraag ‘Hoe beïnvloedt feedback de intrinsieke motivatie van leerkrachten in een uitdagende klascontext?’ worden de resultaten achtereenvolgens besproken aan de hand van de drie verschillende deelvragen. Op het einde van elke paragraaf wordt het antwoord op de deelvraag telkens visueel voorgesteld om zo een overzichtelijk beeld te krijgen van de manier waarop de feedbackprocessen verlopen bij leerkrachten in een uitdagende klascontext.

In het beschrijven van de onderzoeksresultaten zal er een onderscheid gemaakt worden tussen feedback krijgen en feedback vragen. In beide vormen werden er interessante vaststellingen gedaan aangaande de samenhang tussen feedback en de drie psychologische basisbehoeften en over de manier waarop deze drie feedbackprocessen de motivatie van leerkrachten in een uitdagende klaspraktijk versterken of afzwakken.

### 4.1 WELKE FEEDBACK ONTVANGEN LEERKRACHTEN DIE LESGEVEN IN EEN UITDAGENDE KLASCONTEX FEEDBACK EN UIT WELKE BRONNEN?

Voor het beantwoorden van deze eerste deelvraag werd er gekeken naar de verzamelde data over feedbackbronnen, -methoden, -thema's en -niveaus. Zowel de feedback die wel aanwezig is, als de feedback waarvan respondenten aangeven hem te missen wordt toegelicht. Vervolgens wordt ook de focus van de feedback (controlerend, validerend, informerend, verbeterend) belicht.

#### 4.1.1 FEEDBACK KRIJGEN

##### **Directie**

De bevroegde leerkrachten zeggen slechts beperkt feedback te ontvangen van hun directie. Een opvallende vaststelling omdat je zou verwachten dat feedback geven aan medewerkers tot het takenpakket van leidinggevendenden behoort. Als dit wel gebeurt dan is dat bijna altijd in de vorm van een functioneringsgesprek. De meerderheid van de leerkrachten geeft echter aan dit jaar nog geen functioneringsgesprek te hebben gehad, een kleine minderheid zegt dit nog nooit te hebben gehad en een van de respondenten geeft zelfs aan dat het functioneringsgesprek louter pro forma bestaat:

*“De echte feedback die ik van mijn directie moet krijgen niet echt. Ik bedoel zij moet dan ook vanuit haar job eigenlijk ons ja, die taak bevraging doen maar dat gebeurt dus ook niet en dat is jammer... Dus op papier heb ik ondertekend dat dat is doorgedaan, dat functioneringsgesprek, dus zij is administratief in orde, maar dat is nooit gebeurd.”*

[RW, leerkracht project algemene vakken]



Uit hun antwoorden blijkt dat de feedback die leerkrachten ontvangen tijdens zo'n gesprek vaak vooral het controlerende aspect van feedback bevat (Hebben de leerkrachten de gewenste doelstellingen bereikt?) en in beperkte mate het informerende aspect (Hoe presteren zij ten opzichte van hun collega's of ten opzichte van vroeger). Het verbeterende aspect van feedback (wat kunnen leerkrachten doen om hun handelen te verbeteren?) komt nauwelijks aan bod.

Ongeveer de helft van de respondenten zegt feedback van directie meestal als controlerend te ervaren. Het gaat voor hen dan louter over het bereiken van de verwachte doelstellingen of het in orde zijn met de nodige administratieve documenten.

*“Op het matje geroepen worden, dat is de feedback, de vorm van feedback die bij ons de meeste collega's ondervinden.”*

[MH, leerkracht nederlands]

Verder zeggen ze vooral feedback op taakniveau te ontvangen van directie en minder over de manier waarop ze die taak uitvoeren (procesniveau). Er wordt dan vooral gekeken naar welke resultaten leerkrachten moeten bereiken en of ze hier al dan niet in geslaagd zijn.

*“Dat is echt zo aanvinken hé, zo van: 'Gij doet dat niet, je moet dat doen'”*

[JV, leerkracht geschiedenis]

Op gebied van zelfregulering is er slechts een respondent die aanvoelt dat er wel ruimte is om hierover te praten met directie maar dit zelf nog niet gedaan heeft. Anderen geven aan dat hier nooit over wordt gepraat.

Het stoort de bevrageden niet echt dat zij in mindere mate feedback van directie ontvangen maar ze missen het wel. Opvallend is echter dat meerdere respondenten vertellen naast aan verbeterende feedback ook nood te hebben aan meer validerende feedback (een schouderklopje) over de extra engagementen die ze nemen binnen de school. Een aantal onder hen menen zelfs dat het gebrek aan deze specifieke validerende feedback een negatief effect op hun motivatie heeft.

*“Ja ik zeg het dat zijn wel van die dingen dat ik wel bij velen hoor en dat er op den duur ook wel wat zijn die afhaken om extra dingen te doen omdat die zoiets hebben van ja eigenlijk.... het gevoel krijgen dat dat niet geapprecieerd wordt.”*

[RR, leerkracht aardrijkskunde]

De vraag rijst hier of directie voldoende zicht heeft op het werk dat leerkrachten verrichten binnen de klas en binnen de school om hen gerichte feedback te kunnen geven. De meeste bevragede leerkrachten zeggen van niet. Sommige onder hen verklaren dit door te stellen dat directie zelf een enorme werkdruk ervaart. Toch kan

men zich de bedenking maken of feedback geven aan en aansturen of coachen van medewerkers niet net tot de kerntaak van leidinggevenden behoort?

### **Collega's**

Opvallend is dat uit de interviews blijkt dat leerkrachten amper spontaan feedback ontvangen van hun collega's. Indien dat toch gebeurt dan komt de feedback soms naar aanleiding van een klasobservatie maar vaak wordt deze gewoon informeel gegeven (in de leraarskamer, op de speelplaats, in de gang, ...). Tijdens klasobservaties wordt er meestal gebruik gemaakt van een criterialijst (een 'Kijkwijzer') en de feedback die hieruit voortkomt wordt nadien doorgaans informeel besproken. Slechts één leerkracht geeft aan hier een formeel verslag van gemaakt te hebben dat ook doorgestuurd werd naar de mentor van de geobserveerde leerkracht.

Spontane feedback van collega's beperkt zich volgens respondenten vooral tot het taakniveau door elkaar bijvoorbeeld te zeggen dat ze vinden dat ze 'goed bezig' zijn.

*"Maar dat is wel leuk als je door de gangen loopt en iemand komt dan zo nog eens effe zeggen van: 'Amai zeg, gij waart ziek, de leerlingen hebben u wel gemist zenne, ge merkt dat dat die gasten dat dan wel leuk vinden dat ge er terug zijt.'"*

[KVP, leerkracht kunstinitiatie]

Een enkele keer blijkt het ook om feedback op niveau van het zelf te gaan:

*"Ik heb de neiging om mijn stem, allez, mijn stem klinkt heel luid. En mijn collega-leerkrachten die zeggen al eens van 'Amai, M. ik hoorde u tot op het einde van de gang, je was goed bezig, je was goed in vorm, he!' Dan, dan is dat, ja, dat is efkes met een kwinkslag, maar dan weet je ook van 'Ja, inderdaad, ik had een keidrukke dag en dan ga ik er makkelijk erover.'"*

[MH, leerkracht nederlands]

Zowel na klasobservaties als op de informele manier betreft het volgens de bevroagden voornamelijk validerende feedback: leerkrachten uiten bijvoorbeeld na een klasobservatie hun bewondering voor elkaars aanpak op vlak van klasmanagement of zeggen bepaalde werkvormen ook te willen gaan gebruiken in hun lessen. Langs informele weg laten collega's aan elkaar weten dat ze bijvoorbeeld geliefd zijn bij leerlingen.

*"En dat geeft ook een ego-boost want die zei: ja, ik vind dat wel tof wat gij daar en daar doet en dat ga ik proberen wat mee te nemen."*

[JV, leerkracht geschiedenis]

Maar ervaren leerkrachten dan wel voldoende vrijheid om feedback te geven aan elkaar en wat maakt dat ze hier terughoudend in zijn? Misschien bestaat er een zekere angst om zelf ook beoordeeld te worden of misschien ervaren ze het niet als hun taak. Daarnaast kan ook de visie van directie mee een feedbackklimaat bepalen. Je zou immers kunnen stellen dat directie hier een voorbeeldfunctie in heeft.

### **Leerlingenbegeleiding**

Als het gaat over feedback die leerkrachten krijgen van leerlingenbegeleiders of zorgleerkrachten dan zijn de resultaten vergelijkbaar met die van collega's: feedback wordt vooral langs informele weg of soms na een klasobservatie verkregen. Opmerkelijk is dat het onderwerp van feedback eerder de individuele omgang met leerlingen is. Meer bepaald de twee leerkrachten uit het buitengewoon secundair onderwijs geven aan dat klasobservaties vaak worden uitgevoerd door leerlingenbegeleiders in functie van de aanpak van een bepaalde leerling met een specifieke problematiek zoals ADHD of autisme.

De feedback van leerlingenbegeleiders situeert zich eerder op het procesniveau, volgens de respondenten, en is eerder verbeterend dan informerend of validerend.

*"FB krijgt ge dan ook wel na dat gesprek met hen van 'Goh, misschien kunt ge het de volgende keer zo aanpakken, ik heb gezien dat bij andere leerkrachten dat werkt, misschien moet je dat bij u in de les ook mee opnemen.'"*

[LG, leerkracht algemene sociale vorming]

Misschien benadert feedback van leerlingenbegeleiding nog het sterkst de feedback die men van directie zou verwachten. Verbeterende feedback op procesniveau stelt leerkrachten immers in staat om te groeien in hun lespraktijk en hun competenties daardoor te versterken.

### **Leerlingen**

Maar uiteindelijk geven de respondenten aan het vaakst spontane feedback van hun leerlingen te krijgen. Dit gebeurt meestal informeel of via een evaluatie op het einde van het schooljaar. Het gaat dan voornamelijk over de lessen zelf (over de gehanteerde werkvormen) en bevindt zich op taakniveau.

*"Aan de andere kant vind ik het ook zeer belangrijk dat die leerlingen tegen mij zeggen van 'Hey mevrouw, dat was een toffe les.' of 'Mevrouw, kunnen we volgende keer nog eens dat taalspel doen?' Dan heb ik ..se..dan voel ik mij tien trapkes hoger klimmen, he. Een belachelijk taalspel! Galgje bijvoorbeeld! Dat doe je dan in de klas en in groepen, dat is niet te doen."*

[MH, leerkracht nederlands]

En daarnaast verklaren de leerkrachten ook regelmatig feedback te krijgen van leerlingen op niveau van het zelf. Het gaat dan over uiterlijke kenmerken of over de persoon van de leerkracht. Een aantal respondenten geeft aan dat dit te maken heeft met de achtergrondkenmerken (Bv.: thuissituatie waarin ze noodgedwongen assertief leren zijn en daardoor sneller durven zeggen wat ze denken) van de leerlingen die er voor zorgen dat leerlingen hun feedback vaak op een heel directe, open manier geven. Ze ervaren dit niet als storend, noch als motiverend, maar bewaken vaak wel een zeker grens in afstand en nabijheid ten opzichte van de leerlingen.

*“Gisteren kwam ik toevallig met mijn auto op de parking gereden en dat is nogal een opvallende auto en dan krijg je daar wel reactie op hé, zo hé. Dat is het BV-dom hé. Allez een BL, je bent een Bekende Leraar hé.”*

[AP, leerkracht Duits]

Hoewel de bevrageden de feedback van leerlingen als zeer waardevol beschouwen beperkt deze feedback zich tot de minder kwalitatieve niveaus van feedback: het taakniveau en het niveau van het zelf. Bovendien is het doel van de feedback eerder validerend of informerend van aard, het verbeterende aspect ontbreekt. Dit zorgt ervoor dat leerkrachten wel informatie krijgen over wat er kan verbeteren maar niet over de manier waarop ze dit moeten doen.

### **Ouders**

Tot slot stellen de respondenten dat ze weinig tot geen feedback van de ouders ontvangen, ze wijten dit zelf aan de specifieke doelgroep waarmee ze werken: ouders van deze leerlingen hebben vaak andere prioriteiten of vertonen weinig interesse in de schoolprestaties van hun kind. Dit merken ze vooral bij de lage opkomst tijdens ouderavonden en rapportbesprekingen. Als er dan toch eens feedback van de ouders komt dan gaat dit meestal over de individuele omgang met een leerling naar aanleiding van een geschil of een slecht resultaat. Deze feedback situeert zich dan ook meestal op taakniveau en uit zich vooral in het controlerende aspect van feedback.

*“Ja, omdat ze vinden dat je niet volgens de Sticordi-maatregelen verbetert. Terwijl wij daar een heel duidelijke visie over hebben met onze vak werkgroep maar ja, dat strookt dan niet met wat zij vinden dat wij moeten doen en dan is dat altijd wel..., ja dan spreken ze je daar op aan hé.”*

[SDG, leerkracht Nederlands].

Enkele respondenten geven aan graag meer feedback van ouders te ontvangen, voor de andere bevrageden is dit minder van belang. Het is opvallend hoe leerkrachten de ouders van hun leerlingen niet als belangrijke stakeholders in het onderwijsproces beschouwen en de resultaten van het TALIS-onderzoek gaven dit reeds

aan. Van alle leerkrachten spenderen de Vlaamse leerkrachten het minste tijd aan communicatie met ouders (OECD, 2014).

### Zelf

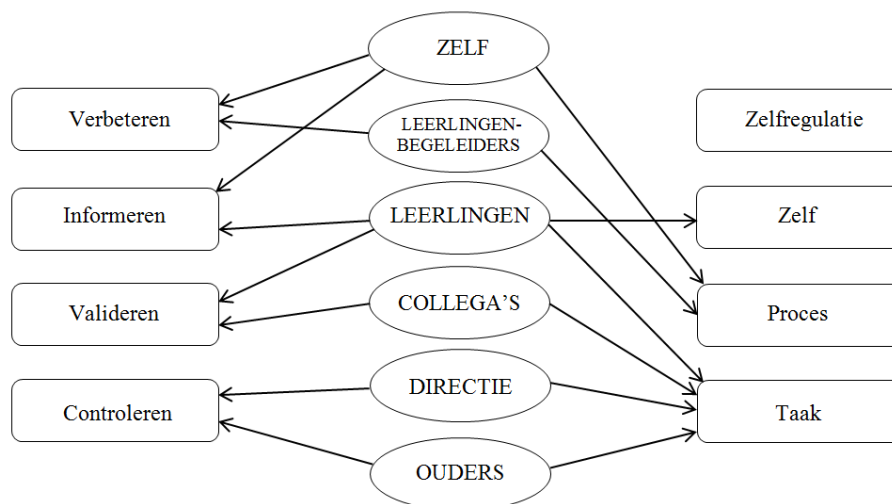
Verder vernoemen de meeste van de bevraagde leerkrachten ook zelf-feedback als een veelgebruikte bron. Ze doen dan aan zelfreflectie en geven zichzelf feedback over de manier waarop ze een les hebben gegeven (werkvormen) of de manier waarop ze zijn omgegaan met leerlingen.

*“Ik kan dan thuis, als ik de tafel aan het afruimen ben of aan het aanrecht sta, wel eens zeggen: ‘Potverdorie, morgen moet ik nu..of nee, daarstraks heb ik nu een les gegeven.. goh, als ik nu die andere klas morgen heb, ga ik dat toch wat anders doen, zenne, want dat werkte vandaag niet goed.’”*

[MH, leerkracht nederlands]

De feedback gaat dus meestal over het proces en heeft een informerend of verbeterend karakter. Maar soms heeft de feedback ook betrekking tot diepere vraagstukken die eerder betrekking hebben tot het niveau van zelfregulering zoals bijvoorbeeld ‘de werkdruk die ik ervaar komt voort uit mijn eigen perfectionisme, ik kan de werkdruk verlagen door deze perfectie wat minder hard na te streven’.

### Conclusie



Figuur 3. Schematische weergave van de manier waarop leerkrachten feedback ontvangen.

Dit schema verduidelijkt dat er door de verschillende bronnen voornamelijk feedback op taakniveau gegeven wordt en er geen feedback komt op het niveau van zelfregulatie. Dat is een jammere zaak omdat net dit feedbackniveau zeer effectief kan zijn in de verbetering van prestaties. Bovendien is het taakniveau het meest oppervlakkige niveau om feedback op te geven dus ook hier is er ruimte voor verbetering.

De verdeling over de verschillende doelen van feedback is op het eerste zicht mooi verspreid maar als je kijkt naar de verbeterende feedback dan stel je vast dat deze vooral afkomstig is van de feedbackontvanger zelf en van de leerlingenbegeleiding. Als je dan weet dat leerlingenbegeleiding in elke school anders georganiseerd wordt is dit een zeer wisselvallige bron om deze belangrijke feedback aan over te laten. Deze feedback zou daarom door meerdere bronnen voorzien kunnen worden.

#### 4.1.2 FEEDBACK VRAGEN

##### **Directie**

Ondanks de summiere feedback die de bevroagde leerkrachten zeggen te krijgen van hun directie, gaan ze bij hen ook niet op zoek naar meer informatie. Als ze graag feedback willen dan vragen ze dat uitsluitend aan collega's, leerlingenbegeleiders en leerlingen. Uit de interviews blijkt wel dat de enkele leerkrachten die wel regelmatig feedback ontvangen van hun directie, zij ook minder drempels ervaren om zelf feedback aan hen te vragen. Je kan dus stellen dat het van belang is voor een wederkerige feedbackrelatie dat de directie deze relatie initieert.

##### **Collega's**

Hoewel er dus geen spontane feedback gegeven wordt onderling, wordt er wel vaak feedback gevraagd aan elkaar. De aanleiding tot het vragen naar feedback bij collega's is meestal het ervaren van problemen in de omgang met een leerling, met klasmanagement in het algemeen of het willen uitproberen van een nieuwe werkvorm. Het vragen naar deze feedback gebeurt bijna altijd op een informele manier: in de leraarskamer, tijdens de lunch of als men elkaar tegenkomt in de gang.

*"Want ik heb dat ook soms dat ge dat in de leraarskamer zijt aan het zeggen van 'Amai, da's een situatie, ik weet niet zo goed wat ik daarmee moet doen'. Dan kan zowel een zorgleerkracht als een collega zijn en dan hebt ge vaak wel... dat mensen dat met u bespreken van "Hebt ge dat zo al eens geprobeerd of zo..."*

[KVP, leerkracht kunstinitiatie]

De feedback die leerkrachten van elkaar ontvangen op eigen vraag is bovendien vooral van informerende of verbeterende aard en bevindt zich doorgaans op procesniveau.

*“In mijn eerste jaar dat ik les gaf had ik een klas en ik kon daar echt niet mee om. En dan heb ik met een collega eens samen gezeten op een middag en ik zei van ‘Allez L, hoe doe je dat, wat doe je daar mee?’. En dan had zij gezegd van ‘Ok, je moet strikter zijn, die moeten neerzitten, die moeten hun dagboek op de bank leggen, vanaf dat er iets verkeerd gaat, schrijf daar iets in, euhm... echt een militaire aanpak’. En dan heb ik dat gevolgd, gewoon haar tips gevolgd, en dat ging perfect, dat was super.”*

[SDG, leerkracht nederlands en drama]

Dat leerkrachten zelden spontaan feedback aan elkaar geven en zeker al niet met een verbeterend doel, wil niet zeggen dat ze hier geen mening over hebben. Collega's blijken immers graag in te gaan op de vraag naar feedback. Maar het lijkt wel alsof ze beleefd wachten tot hen iets gevraagd wordt vooraleer ze durven zeggen wat ze (misschien al langer) denken.

### **Leerlingenbegeleiding**

Daarnaast bleek uit de interviews dat ongeveer de helft van de bevroegde leerkrachten ook regelmatig feedback vraagt aan de leerlingenbegeleiding of de zorgleerkrachten. Feedbackonderwerp hier is bijna altijd de omgang met individuele leerlingen. Het vragen van deze feedback gebeurt zowel tijdens een klassenraad als informeel (Bv: door het kantoor van de leerlingenbegeleiders binnen te wandelen). Een van de leerkrachten zegt hierover:

*“Ik zit heel vaak op ‘den bureau’. Wij zitten daar allemaal heel vaak. in tussenuren en ... is dat zo onze plek waar dat wij koffie drinken en dat is zo een heel open, losse sfeer.”*

[RR, leerkracht aardrijkskunde]

### **Leerlingen**

De meeste respondenten getuigen regelmatig feedback te vragen aan hun leerlingen én dit tevens als de belangrijkste bron van feedback te beschouwen. Ze vragen deze feedback op twee manieren: meestal informeel in de klas zelf, maar soms ook via een evaluatieformulier op het einde van het schooljaar. Het feedbackonderwerp betreft steeds de lesinhoud en de gebruikte werkvormen.

*“Bij LO probeer ik soms heel nieuwe dingen en dan vraag ik dat achteraf ook aan de leerlingen van ‘Wat vonden jullie er van want dat is de eerste keer dat ik dat gegeven heb?’ en dan zeg ik dat gewoon*

*heel eerlijk en dan antwoorden de leerlingen ook heel eerlijk, zo van: 'Ik vond dat niet leuk daarom en daarom of ja, ik vond het wel leuk maar misschien zouden we dat zo kunnen doen of...'* “

[AR, leerkracht lichamelijke opvoeding en biologie]

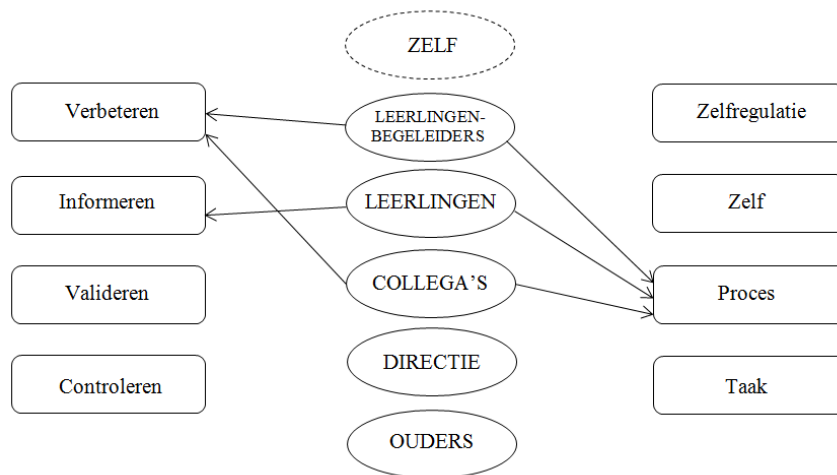
De bevroegde leerkrachten vermelden ook dat ze vooral op zoek zijn naar feedback op procesniveau van de leerlingen: wat kan er anders, beter? Wat missen de leerlingen, wat vinden ze boeiend? Ze geven dan ook aan het leuk te vinden om validerende feedback te krijgen van hun leerlingen maar meer belang te hechten aan informerende feedback. Een van de respondenten zegt hierover:

*“Kritiek, bv over mijn aanpak of over een thema dat ze niet interessant vonden... ja, dat blijf ik echt het interessantste vinden. Ik vind dat tof hé als er iemand positief is ... en da's leuk, maar als dat zo wat algemeen blijft van: 'Ja mevrouw u doet dat wel goed hé...' dan denk ik da's kei tof en daar word ik blij van, maar geef ook wat commentaar en zeg echt tegen mij van dat vond ik goed, dat vond ik niet goed, daarom en daarom.”*

[KVP, leerkracht kunstinitiatie]

Indien leerkrachten bij hun leerlingen ten rade gaan voor feedback dan is dat vooral feedback op procesniveau met een informerend doel. Ze zoeken geen bevestiging bij hen maar concrete informatie over wat er anders en beter kan. Op dit vlak blijken leerkrachten hun leerlingen ook als belangrijkste bron van informatie te zien.

**Conclusie**



*Figuur 4. Schematische weergave van de manier waarop leerkrachten feedback vragen.*

Leerkrachten vragen meer feedback aan minder bronnen dan waar ze feedback van krijgen. Er wordt geen feedback gevraagd aan directie of ouders en zelf-feedback werd hier niet expliciet onderzocht omdat dit sterk overlapt met feedback krijgen. De meest opmerkelijke bevinding is dat wanneer leerkrachten feedback vragen



ze uitsluitend op zoek zijn naar feedback op procesniveau. Dit toont een sterke motivatie om aan de slag te gaan met feedback in functie van het verbeteren van hun prestaties in hun dagelijkse lespraktijk.

## **4.2 WELK VERBAND BESTAAT ER TUSSEN FEEDBACK EN DE PSYCHOLOGISCHE BASISBEHOEFTE VAN LEERKRACHTEN?**

### **4.2.1 AUTONOMIE**

De bevroegde leerkrachten geven over het algemeen aan veel belang te hechten aan de autonomie die ze krijgen om hun lespraktijk vorm te geven op hun eigen manier. Daarnaast vinden ze het ook belangrijk om hun mening over het schoolbeleid kwijt te kunnen. Op de vraag welk effect het zou hebben als men de eigen mening niet voldoende kwijt kon op school en de job niet op de eigen manier vorm kon geven antwoordt één van hen:

*“Ja, dan zou ik euhm... dan zou ik mijn ziekteverlof indienen denk ik, daar zou ik niet mee kunnen leven.”*

[SC, leerkracht nederlands]

De leerkrachten geven daarnaast ook eenstemmig aan dat deze basisbehoefte binnen hun werkcontext sterk vervuld is.

De beperkte feedback die ze ontvangen van hun directie associëren de bevroegde leerkrachten met autonomie. Ze ervaren dus een grote mate van autonomie doordat ze op hun eigen manier vorm kunnen geven aan hun lespraktijk zonder bemoeienis van directie.

*“Wij zijn op school heel vrij, wij mogen onze lessen organiseren hoe wij willen, wij mogen uitstappen vastleggen wanneer we dat willen. Wij krijgen ook heel weinig controle van bovenaf. Is dat goed of is dat slecht, dat laat ik in het midden, maar dat wil wel zeggen dat ge kunt lesgeven hoe dat ge wilt.”*

[EG, leerkracht geschiedenis]

Er blijkt uit de interviews dan ook een negatief effect op autonomie wanneer de directie leerkrachten te veel feedback geeft over procedures (Bv. bijwerken Smartschool, lesvoorbereidingen maken, verslagen vakvergaderingen, ...). Het betreft hier dan vooral het controlerende aspect van feedback. Dit geeft hen het gevoel dat hun autonomie beknot wordt. Sommigen onder hen verklaren zelfs dat dit gevoelens van demotivatie teweeg brengt.

*“En nu met die Smartschool verwachten die echt dat ge... en ik check mijne Smartschool heel veel, maar die verwachten dat ge dat 24 op 24 uur doet en dat ge onmiddellijk reageert terwijl euhm, ik wil dan reageren als ik daar tijd voor heb om er iets zinnig op te zetten.”*

[KVU, leerkracht technologie]

*“Dat stoort mij ook mateloos, dat bij ons op school alles gefocust is op die administratie. Als dat in orde is, dan zijt ge een goeie leerkracht. Maar ik zou dan eens liever hebben dat ze komen kijken en dat ze zeggen van: “Ok, maar dat en dat zou ik misschien dan veranderen”.*

[EG, leerkracht geschiedenis]

Naast de beperkte feedback van directie beschouwen ze ook de beperkte feedback die ze krijgen van hun collega's als bevorderlijk voor hun autonomie.

*“In de praktijk komt het er eigenlijk eerder op neer dat wij kleine zelfstandigen zijn die 20 uur per week in onze school ons ding komen doen en wat er zich achter die gesloten deur afspeelt euhm... bij uw collega's, daar hebt ge eigenlijk meestal geen zicht op. Dus ik heb heel veel vrijheid in wat ik doe.”*

[SC, leerkracht nederlands]

Er is dus eerder een effect vast te stellen van het ontbreken van feedback van directie op autonomie dan van de aanwezigheid van feedback uit deze bron. Deze tendens zou er bij sommige leerkrachten voor kunnen zorgen dat ze weigerachtig staan tegenover het vragen of krijgen van feedback uit angst hierdoor te moeten inboeten op vlak van autonomie. Dit kan resulteren in een contra-productieve houding waar leerkrachten het enkel op de eigen manier willen doen en er vanuit gaan dat de eigen manier ook de beste manier is.

Als aan de respondenten gevraagd werd of ze zich vrij voelen om feedback te geven aan collega's, dan blijkt dat ze zich daar toch enigszins geremd in voelen, net omdat ze vrezen dat collega's dan het gevoel zouden krijgen dat hun autonomie in het gedrang zou komen. Vooral als het gaat om klasobservaties is deze overtuiging opmerkelijk. Zo werd er bijvoorbeeld gezegd dat klasobservaties bij collega's niet verplicht zou mogen worden of niet gewaardeerd zou worden omdat leerkrachten zich dan 'gecontroleerd' of 'op de vingers gekeken' zouden kunnen voelen.

#### 4.2.2 VERBONDENHEID

Gevraagd naar welke van de drie basisbehoeften hun motivatie het sterkst beïnvloedt zijn de respondenten quasi unaniem. Verbondenheid met hun collega's is voor hen van cruciaal belang. Deze verbondenheid uit zich vooral in de hechtheid van sommige leerkrachtenkorpsen die ook buiten de school aan een aantal gemeenschappelijke activiteiten deelnemen. Voorbeelden die uit de interviews kwamen zijn: gezamenlijk

brunchen, volleybal spelen of zelfs de 'VVV': een groepje leerkrachten dat zichzelf de Vrienden Van Vrijdag noemt en elke vrijdag na school iets gaat drinken om de voorbije week te bespreken. Die verbondenheid gaat bij sommige leerkrachten heel ver, een van hen zegt hierover:

*"Ik denk dat ik nooit in een andere school zou willen lesgeven. Want het feit dat ik nog altijd in Antwerpen zit, ja de enige reden is X (naam van de school). Omdat ik, ja er zijn ook wel vrienden dat je leert kennen, maar op zich... ja, mijn familie zit in Oostende, iedereen zit in Oostende. Eigenlijk had ik ook gewoon kunnen zeggen van 'Ik pak heel m'n boeltje en ik vertrek terug naar Oostende, eigenlijk heb ik hier niks te zoeken'. Maar eigenlijk ben ik daar wel voor hier gebleven. Omdat ik ja... die verbondenheid onder collega's en ge... de school mij motiveerde om hier te blijven. Ja, t is een groot onderdeel van je leven en als je dan niet gemotiveerd bent of die verbondenheid niet hebt met de mensen die daar zijn..."*

[SDG, leerkracht Nederlands en drama]

De bevroegde leerkrachten vernoemen waardevolle feedback ook vaak in een adem met gevoelens die gelinkt kunnen worden aan verbondenheid zoals 'dichterbij staan', 'veiligheid', 'persoonlijke raakpunten', 'samen zoeken'. Die verbondenheid die leerkrachten aanvoelen blijkt dan ook een belangrijke voorwaarde te zijn voor zowel het vragen als voor het geven van feedback.

*"Ik vind het belangrijker en dat gebeurt zeker en vast wel dat collega's positieve of zelfs negatieve FB geven want daar kunt ge uit leren. Om... ik weet niet, omdat die dichterbij u staan of zo?"*

[AR, leerkracht lichamelijke opvoeding en biologie]

En ook als het gaat over meer formele vormen van feedback ontvangen zoals na een klasobservatie dan blijkt die verbondenheid nog een belangrijke voorwaarde te zijn:

*"Ik denk ook dat ge daar allez, ik denk dat dat ook afhankelijk is van hoe dat ge tot uw collega's staat, dat ge in een veilige werkomgeving zit. Want als ge u niet goed voelt tegenover anderen, gaat ge ook niet blij zijn dat die efkes in uw les gaan komen kijken en dan kunt ge dat ervaren als kritiek zijnde."*

[LG, leerkracht algemene sociale vorming]

Het solliciteren naar feedback en het spontaan geven van feedback worden in het kader van hun relatie met verbondenheid samen genomen omdat op basis van de resultaten gelijkaardige vaststellingen kunnen gedaan worden. Er werd namelijk een sterk verband geconstateerd tussen het vragen of geven van feedback en de verbondenheid. Meer bepaald blijkt uit de interviews dat verbondenheid een belangrijke voorwaarde is voor het geven en vragen van feedback, sterker zelfs: ook voor het aanvaarden van de gekregen feedback is deze verbondenheid van belang.

In de eerste plaats zeggen de leerkrachten dat de nabijheid van hun collega's hier een grote rol in speelt. Feedback wordt vooral en bij sommigen zelfs uitsluitend gegeven als men het gevoel heeft een collega goed te kennen en te waarderen. Op de vraag of hij zelf spontaan feedback geeft aan collega's antwoordt een van de respondenten:

*“Hmmm afhankelijk van wie het is. Als het iemand is waar ik heel goed mee over een kom dan dan kan dat zeker maar er zijn ook dingen die ik niet echt kan zeggen of kan doen.”*

[TW, leerkracht frans]

Ten tweede ervaren leerkrachten moeite met zich kwetsbaar op te stellen en dus feedback te ontvangen als deze veiligheid er niet is. Hoewel de bevroagde leerkrachten aangeven dat de beperkte feedback die ze ontvangen van directie een gunstig effect heeft op hun gevoel van autonomie, voelen de meesten zich langs de andere kant niet door hen ondersteund. Ze ervaren dan ook minder verbondenheid met hen. Dit zorgt ervoor dat leerkrachten minder veiligheid ervaren waardoor het moeilijker wordt om feedback te geven of te vragen. Opvallend hier is dat de twee leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs een nauwere band met de directie beleven.

*“Dat is ook iets dat groeit, ik durf daar nu ook iets tegen te zeggen. In het eerste jaar was die afstand heel groot. En ik heb, ik heb mijn directrice gaandeweg ook wel beter leren kennen en ja als ik iets... als ik vooruit wil of ik wil dat er dingen veranderen dan moet ik ze ook wel zeggen want anders kan zij... Ze kan het ook niet weten als ge het niet meegeeft dus...”*

[LG, leerkracht algemene sociale vorming]

Feedback van hen wordt dan ook sterker gewaardeerd door de bevroagde leerkrachten. Of in sommige gevallen is er een nauwere band met de directie omdat de leerkracht en de directie al lang samen meegaan, dit versterkt in dat geval ook de verbondenheid.

#### 4.2.3 COMPETENTIE

De bevroagde leerkrachten beschouwen zichzelf allemaal als competent, zij het in mindere of meerdere mate. De meesten onder hen geven daarbij aan dat ze nog steeds bijleren in hun job, maar dit heeft voornamelijk te maken met klasmanagement en individuele omgang met leerlingen. Ze signaleren daarnaast dat het vakinhoudelijk niet altijd evident is om hun competenties te blijven ontwikkelen. Vooral de meer ervaren leerkrachten beschouwen het niet vanzelfsprekend om de vakinhoud die ze soms al jaren behandelen in hun lessen te verdiepen of verder te ontwikkelen.

Vooral de feedback van leerlingen en collega's op procesniveau heeft volgens de leerkrachten een gunstig effect op hun competentie. Feedback van leerlingen daagt leerkrachten uit om nieuwe werkvormen te gebruiken en zo hun lespraktijk verder te ontwikkelen.

*“Dan zeggen ze dat ook zo van: 'Amal, dees is saai'. En ja, dan kunt ge het bijsturen ook, dat vind ik wel goed. Plus daar ga ik dan ook een discussie mee aan van 'Kijk, dat is saai omwille van die of die of die reden, en gij vindt dat misschien saai, maar vindt iedereen dat hier saai?' Enzovoort... dus naar het lesgeven geven ze toch wel feedback.”*

[RW, leerkracht project algemene vakken]

Het is de feedback op procesniveau van collega's die dan weer eerder zorgt voor een professionele groei bij leerkrachten op vlak van gebruik van nieuwe werkvormen, klasmanagement en individuele omgang met de leerlingen. Maar uit sommige interviews blijkt ook dat leerkrachten een drempel ervaren in het vragen naar feedback omdat dit volgens hen blij zou kunnen geven van een gebrek aan competentie. Dit weerhoudt hen er dan van om ten rade te gaan bij elkaar. Een jonge leerkracht vertelt daarover:

*“Er zijn veel collega's die dat niet durven of die niet durven zeggen van euh... het gaat niet goed bij mij of ik heb die klas niet in de hand of dat gaat niet.”*

[SDG, leerkracht nederlands en drama]

Vaak speelt deze terughoudendheid ofwel bij de beginnende leerkrachten omdat ze vrezen dat hierdoor een gebrek aan ervaring zou blijken ofwel bij de meer ervaren leerkrachten, die het eerder als een nederlaag beschouwen om na al die jaren nog hulp te vragen. Van de bevroegde leerkrachten is het vooral die laatste groep die zegt feedback te geven aan jongere, minder ervaren collega's. Doordat ze in hun carrière reeds tegen dezelfde problemen en frustraties aangelopen zijn, vinden ze over voldoende competentie te beschikken om andere leerkrachten hier in bij te staan. Gevraagd naar of ze haar collega's feedback geeft zegt een van de meer ervaren leerkrachten:

*“Ik doe dat bijvoorbeeld, in het lokaal naast mij heb ik heel vaak iemand zitten die nog maar net lesgeeft. Ik denk het eerste of tweede jaar. Ik had dan gezegd: 'Michiel, zet ook uw deur open'. Die doet dan dan ook. Ik zet mijn deur open. En dat ik dan zeg: 'Michiel, jij doet dat keigoed, jongen!’”*

[MH, leerkracht nederlands]

### 4.3 WELKE FEEDBACK BEÏNVLOEDT DE MOTIVATIE VAN LEERKRACHTEN?

Uit de interviews blijkt dat feedback van directie, collega's, leerlingenbegeleiders en leerlingen het sterkst samenhangt met de motivatie van leerkrachten in een uitdagende klascontext. Daarnaast werden er op basis van de onderzoeksdata ook verbanden vastgesteld tussen verbeterende, informerende en validerende feedback en motivatie. Maar ook feedback op procesniveau en motivatie correleren.

#### **Directie**

De beperkte feedback die directie geeft aan leerkrachten heeft volgens het merendeel van de respondenten amper een effect op hun motivatie. Als men aangeeft dat er feedback van directie gemist wordt dan gaat het zowel om validerende als om verbeterende feedback, opmerkelijk echter is, dat indien de bevroegde leerkrachten gewag maken van een negatief effect, ze in alle gevallen ook zeggen verbeterende feedback te missen.

*“Weinig, ah van collega's wel maar van directie niet. Minder ja, k da's niet zo belangrijk hé. Daarom eigenlijk.... Ge hoopt alles wat ge doet... in een school hoopt ge dat dat ook in twee richtingen werkt. Dat als ge dat doet dat daar ook wel erkenning voor is want ge steekt daar al die moeite in, maar da's niet zo belangrijk. Dat is zo.... dat is echt zo wel enekes en nullekes dat is echt heel wetenschappelijk en ja, dat demotiveert wel. Eigenlijk.”*

[JV, leerkracht geschiedenis]

Hier manifesteert zich een duidelijk trend. Leerkrachten die een negatief effect van de feedback van directie op hun motivatie ervaren geven allemaal aan vooral controlerende feedback te ontvangen en verbeterende feedback te missen. Leerkrachten die wel een positief effect op hun motivatie ervaren, verklaren juist hoofdzakelijk verbeterende feedback te ontvangen. De kans dat motivatie bij leerkrachten stijgt is dus groter bij verbeterende dan bij controlerende feedback van directie. Jammer genoeg bleek uit de resultaten met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag dat directie net eerder geneigd is om zich te beperken tot het geven van controlerende feedback.

#### **Collega's**

Bijna alle bevroegden verklaren dat feedback van collega's een positief effect heeft op hun motivatie. Slechts enkelen onder hen geven aan geen of weinig effect van deze feedback te ervaren en niemand beweert hier een negatief effect van te ondervinden. Als de leerkrachten specificeren om welk soort feedback het dan gaat zegt

de meerderheid van hen dat het om validerende of informerende feedback op procesniveau gaat. Gevraagd naar welke feedback hem het meest motiveert antwoordt een van de respondenten:

*“Ik denk van collega's omdat dat ook gewoon het meeste... daar krijg ik het meeste FB van en ook het meest directe euhm... of dat een collega bv zegt van ik heb dit of dit zo gedaan dat ik denk van dat wil ik ook wel eens proberen, dat soort van dingen.”*

[TW, leerkracht frans]

Een aantal leerkrachten geeft expliciet aan nood te hebben aan validerende feedback van collega's om hun motivatie hoog te houden. Ook informerende feedback is hier van belang: het geeft de leerkrachten het gevoel bij elkaar terecht te kunnen met hun vragen en ze voelen zich er ondersteund door. Toch valt op dat hoewel de leerkrachten zelf het vaakst naar verbeterende feedback vragen, dit niet de feedback is die hun motivatie het sterkst beïnvloedt. Allicht heeft dit te maken met het grote belang dat zij hechten aan hun autonomie of omdat sommigen onder hen verbeterende feedback als afkeuring of aanmerking op hun competentie beschouwen.

### **Leerlingenbegeleiding**

Feedback van leerlingenbegeleiders wordt door de respondenten niet vermeld als hen gevraagd wordt naar welke feedback hun motivatie het sterkst beïnvloedt. Dit zou te wijten kunnen zijn aan het verschil in organisatie van leerlingenbegeleiding binnen de school of omdat leerkrachten het gevoel hebben sterker verbonden te zijn met collega's.

### **Leerlingen**

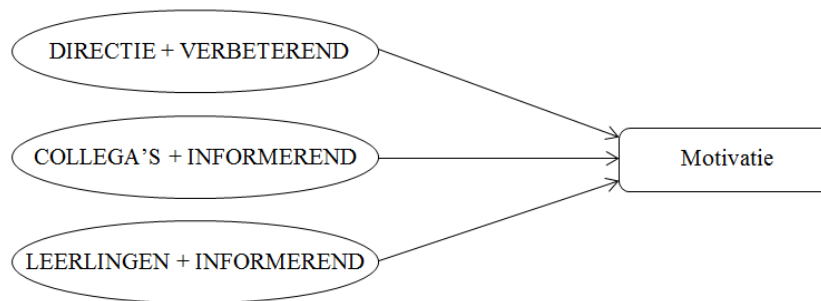
Maar uiteindelijk beschrijven de bevroegde leerkrachten bijna unaniem hun leerlingen als de feedbackbron die de meest gunstige invloed op hun motivatie genereert. Hier geeft een meerderheid van de bevroegden aan dat het dan specifiek de informerende feedback is die hen stimuleert om zijn of haar lespraktijk voortdurend te ontwikkelen. Enkel onder hen geven ook aan dat het de validerende feedback die ze van oud-leerlingen ontvangen is die hen dagelijks motiveert om hun job naar best vermogen uit te voeren. Een van de respondenten zegt hierover:

*“Als ik voor een van die leerlingen een verschil kan maken op een jaar, daar haalt ge vitamines uit. Bij een opendeurdag sta ik in de hamburger-kraam. En dat is een fantastische job vind ik, omdat ge daar al die oud-leerlingen ziet passeren en dan zijn er toch die komen zeggen van 'Dat, dat vond ik toen echt...'. En dat vind ik heel plezant, dat is iets... dat doet u enorm...”*

[RW, leerkracht project algemene vakken]

Waarschijnlijk is het vanzelfsprekend dat feedback uit deze bron het meeste impact op de motivatie van leerkrachten heeft, de leerlingen zijn immers hun 'klanten'. Wat echter opvalt is dat leerkrachten informerende feedback als motiverender beschouwen dan validerende feedback. Het geeft blijk van beroepsernst dat ze de genuanceerde mening van hun leerlingen over hun lesinhoud, werkvormen of lesstijl motiverender vinden dan het ontvangen van een compliment.

### Conclusie



De informerende feedback die leerkrachten ontvangen van hun collega's en van hun leerlingen hebben een positieve invloed op hun motivatie. Dit sluit logisch aan op de bevindingen bij de andere twee onderzoeksvragen. Collega's en leerlingen zijn immers hun voornaamste bron van feedback en eerder bleek ook al dat leerkrachten sommige feedback soms als een inbreuk op hun autonomie beschouwen. Vandaar allicht dat enkel informerende feedback als positief voor de leerkrachten hun motivatie wordt vermeld en niet de verbeterende. Deze verbeterende feedback verwachten ze echter wel meer van hun directie. Dit komt vermoedelijk door de hiërarchische positie van leidinggevendens waardoor leerkrachten wel verbeterende feedback van hun directie aanvaarden maar niet van collega's.

## **5 DISCUSSIE EN CONCLUSIE**

Uit de analyse van de diepte-interviews met dertien leerkrachten werd duidelijk op welke manier feedback de motivatie van leerkrachten in een uitdagende klascontext beïnvloedt. Door de rijke en genuanceerde data-verzameling werd de perceptie van leerkrachten op feedback inzichtelijker. Een grondige data-analyse zorgde ervoor dat er zich duidelijke tendensen aftekenden in de antwoorden van de respondenten. Daardoor konden heldere antwoorden gegeven worden op de verschillende onderzoeksvragen.

In dit hoofdstuk zullen de resultaten uit hoofdstuk 4 per deelvraag verbonden worden aan uitvoerige conclusies. Verder worden er suggesties voor vervolgonderzoek geformuleerd en in het laatste deel volgen een aantal concrete aanbevelingen.



## FEEDBACK WORDT WEINIG GEKREGEN MAAR VEEL GEVRAAGD

Leerkrachten in een uitdagende klascontext ontvangen voornamelijk feedback van hun collega's, de leerlingenbegeleiders en de leerlingen zelf. Deze feedback komt er echter eerder op hun eigen vraag dan dat deze spontaan gegeven wordt. Waar uit het TALIS-onderzoek op het eerste zicht bleek dat slechts 1 op 5 Vlaamse leerkrachten feedback ontvangt van collega's kan hier de vraag gesteld worden of het zelf solliciteren naar feedback mee werd opgenomen in de vraagstelling van dat onderzoek? Indien dit in rekening wordt gebracht zou kunnen blijken dat Vlaamse leerkrachten meer feedback van hun collega's ontvangen dan oorspronkelijk gedacht.

Dat leerkrachten regelmatig zelf feedback vragen aan elkaar is op zich trouwens geen slechte zaak, London, Larsen en Thisted (1999) benoemen dit als een belangrijk element in carrière-ontwikkeling. Toch waarschuwt London (2003) ook voor de neiging van mensen om enkel feedback te vragen als ze weten dat de informatie positief zal zijn. De bevindingen in dit onderzoek lijken dat op het eerste zicht tegen te spreken. Leerkrachten vragen immers uitsluitend feedback op procesniveau, een niveau waar je ook minder positieve feedback kan verwachten. Echter, deze feedback wordt enkel aan collega's of leerlingen gevraagd, twee feedbackbronnen die enige terughoudendheid in acht nemen bij het geven van feedback (zie verder). Bij directie ligt dit anders, daar kan je wel kritische informatie over het functioneren van leerkrachten verwachten. En hoewel sommige leerkrachten wel aangeven verbeterende feedback van directie te missen, gaan ze hier toch niet zelf naar op zoek.

Een belangrijke vaststelling in dit onderzoek is dat leerkrachten slechts in beperkte mate feedback ontvangen van hun directie en voornamelijk validerende en verbeterende feedback van hen missen. Dit wijten zij aan de mentale en fysieke afstand tot directie die zij soms ervaren. De directeur of directrice wordt zeker niet als een naaste collega beschouwd en schermt zich volgens de respondenten soms zelfs fysiek af door zich hele dagen 'op te sluiten' op kantoor. Een verklaring hiervoor zou de zware taakbelasting van directie kunnen zijn waardoor ze zich in het geven van feedback beperken tot het hoogst noodzakelijke, een soort van *damage control*. De getuigenissen van de twee leerkrachten uit het Buitengewoon Onderwijs spreken dit echter tegen aangezien zij getuigen van directies die regelmatig feedback geven tot op procesniveau en zich dan vooral focussen op het verbeterende aspect van feedback.

Directie kan allicht meer inspanningen doen om meer betrokkenheid te tonen bij de leerkrachten zelf en niet enkel bij de school, de leerlingen en de ouders. Misschien gaan directeurs er te snel vanuit dat leerkrachten 'hun plan wel zullen trekken' en liefst met rust gelaten zouden worden.

Er werd een duidelijk verschil vastgesteld tussen de feedback gegeven door leerlingen en collega's en de feedback die leerkrachten ontvangen van hun directie. Waar de eerste twee bronnen sterker focussen op informeren, is er bij directie eerder sprake van een controlerend doel. Controlerende feedback heeft echter een negatieve invloed op intrinsieke motivatie (Deci et al., 1973). Uiteraard hoort dit deels bij hun taak als

leidinggevende maar anderzijds mag je van hen ook een meer coachende rol verwachten waarbij ze ook zorg dragen voor de motivatie van medewerkers. Vervolgonderzoek zou hier kunnen nagaan hoe directies hun rol in het feedbackproces zelf zien. Hebben ze te weinig kennis van effectief feedback geven, ervaren ze een te sterke werkdruk op andere vlakken of spelen er nog andere factoren mee?

Leerkrachten geven zichzelf verbeterende feedback of ontvangen deze vooral van de leerlingenbegeleiding. Als je weet dat leerlingenbegeleiding in elke school anders georganiseerd wordt is dit een zeer wisselvallige bron om deze belangrijke feedback aan over te laten. Deze feedback zou daarom door meerdere bronnen voorzien kunnen worden. In de eerste plaats door directie en collega's maar ook leerlingen zouden hier een actievere rol in kunnen spelen.

De verschillende bronnen geven voornamelijk spontaan feedback op taakniveau terwijl leerkrachten zelf vooral feedback op procesniveau vragen. Ook dit getuigt opnieuw van een zekere terughoudendheid bij leerkrachten om elkaar genuanceerde feedback te geven. Als hen er om gevraagd wordt doen ze dit wel, wat aantoont dat ze wel in staat zijn om op dit niveau feedback te geven, maar het lijkt wel alsof ze eerst de toestemming nodig hebben alvorens uitspraken te doen over het proces. Bovendien komt er geen enkele feedback op het niveau van zelfregulatie. Aangezien feedback op dit niveau als uiterst effectief beschouwd wordt, lijkt het daarom zinvol dat directie hier sterker op inzet. Daarnaast zou vervolgonderzoek naar de relatie tussen feedback en zelfregulering op zich ook interessant kunnen zijn omdat beiden op het eerste zicht sterk verbonden lijken. Ryan en Shin (2011) zeggen daarover: "Zelfregulerende leerders weten hoe en waar ze hulp moeten zoeken en zijn in staat om deze hulp aan te passen en te evalueren in functie van wat ze nodig hebben".

Alle leerkrachten blijken wel regelmatig zichzelf feedback te geven. Bij de jonge generatie leerkrachten is dat misschien niet vreemd omdat begrippen zoals zelfreflectie, zelfregulering en feedback legio zijn in de lerarenopleidingen van vandaag. In die zin beperkt dit onderzoek zich vooral tot deze generatie leerkrachten en men kan zich dan ook de vraag stellen of feedbackprocessen generatiegebonden zijn. Zoals reeds eerder werd aangegeven is het actief op zoek gaan naar feedback in de loop der jaren steeds een belangrijkere plaats gaan innemen in het professionaliseringsproces van werknemers (Kossek et al., geciteerd in van der Rijt et al., 1998). Bovendien onderscheidt London andere functies van feedback in de verschillende fasen van een loopbaan. Feedback leert nieuwkomers de kneepjes van het vak, werkt prestatieverbetering en het overwegen van kansen voor ontwikkeling in de hand in het midden van de carrière en zorgt op het einde voor het behoud van de productiviteit (London, 2003). Misschien is feedback vragen als vorm van professionalisering dus meer ingeburgerd bij jonge leerkrachten. Deze vraag werd in dit onderzoek niet expliciet beantwoord maar de onderzoeksdata hintten wel in die richting.

En ook verder onderzoek naar de invloed van schoolculturen op feedback zou interessant kunnen zijn. Een goede feedbackomgeving heeft immers een positief effect op motivatie bij medewerkers (Anseel & Lievens, 2007). Maar wat betekent dat dan precies in een schoolse context, een goede feedbackomgeving? Een opvallende vaststelling in dit onderzoek is bijvoorbeeld het verloop van feedbackprocessen in het

buitengewoon onderwijs. Twee van de dertien bevroegde leerkrachten werken in een BuSO-school en beiden geven verschillende voorbeelden van gestructureerde feedbackprocessen bij hen op school. Vervolgonderzoek zou kunnen uitklaren of dit een tendens is of eerder een toevallig verschijnsel in dit onderzoek.

## **FEEDBACK HEEFT STERKSTE INVLOED OP COMPETENTIE, VERBONDENHEID IS EEN VOORWAARDE VOOR FEEDBACK**

Uit het onderzoek kwamen een aantal bevindingen naar voor die aantonen dat er effectief een verband is tussen bepaalde aspecten van feedback en de verschillende psychologische basisbehoeften. Wat hier opvalt is dat er niet enkel een invloed van feedback is op verbondenheid maar ook omgekeerd. Een tweede opmerkelijke vaststelling is dat het ontbreken van feedback in een aantal gevallen een positief effect lijkt te hebben op de behoefte aan autonomie bij leerkrachten

### ***Autonomie***

De resultaten leren dat leerkrachten autonomie hoog in het vaandel dragen. Het feit dat ze vaker feedback vragen dan krijgen is hier een mooie illustratie van. Indien leerkrachten feedback gaan vragen aan elkaar hebben ze immers vaak zelf al vastgesteld dat iets niet goed loopt en zijn ze dus op zoek naar extra info die hun prestatie kan verbeteren. Ze bepalen dan zelf het onderwerp van hun feedback waardoor hun autonomie gevrijwaard blijft. De controlerende feedback van directie beschouwen leerkrachten als een beperking van hun autonomie, dit bevestigt eerder onderzoek waaruit bleek dat controlerende feedback effectief de autonomie ondermijnt en daardoor de intrinsieke motivatie bij mensen doet dalen (Deci & Vansteenkiste, 2004). De directie zou hier meer kunnen investeren in het geven van autonomie-ondersteunende feedback. Deze feedback focust op het verbeteren van prestaties door het taak- en het procesniveau te combineren en door niet-controlerend taalgebruik te hanteren. Dit laatste is een van de vijf voorwaarden die naar voor worden geschoven voor effectieve autonomie-ondersteuning bij medewerkers door Su en Reeve (2011).

Leerkrachten blijken zoveel waarde te hechten aan hun autonomie dat dit hen er soms van weerhoudt om feedback te geven aan elkaar. Bij elkaar gaan kijken in de klas is voor velen onder hen zeker geen evidentie en dit bevestigt het gegeven dat Vlaanderen slechts een beperkte traditie van klasobservaties en co-teaching kent (OECD, 2014). Deze houding verandert echter indien het gaat om collega's die dicht bij hen staan en waar ze een grotere verbondenheid mee voelen.

### ***Verbondenheid***

Verbondenheid blijkt een belangrijke rol te spelen in het geven, ontvangen en accepteren van feedback. Te weten dat ze bij elkaar terecht kunnen maakt dat leerkrachten zich ondersteund voelen door elkaar en versterkt hun gevoel van verbondenheid. Het feit dat leerkrachten eerder een beperkte feedback relatie met hun directie ervaren zorgt er dan ook voor dat ze het gevoel krijgen dat de directie niet betrokken is bij hun lespraktijk. Langs de andere kant zeggen de leerkrachten verbondenheid als een belangrijke basisvoorwaarde te beschouwen voor het geven of vragen van feedback. Eerder onderzoek toonde het belang van een ondersteunende en veilige omgeving bij het vragen naar en geven van feedback ook al aan (van der Rijt et al. 2012). In die optiek zou verbondenheid -of liever het gebrek er aan- ook een rol kunnen spelen in het uitblijven van regelmatige en kwalitatieve feedback van directie.

Je kan dus kunnen stellen dat er sprake is van wederzijdse beïnvloeding. Minimale inspanningen van directie zoals zich af en toe vertonen in de leraarskamer of een leerkracht complimenteren met een extra engagement dat hij of zij neemt voor de school zou de verbondenheid tussen leerkrachten en directie al kunnen versterken. Van zodra de verbondenheid hierdoor versterkt wordt kan de directie zich meer toeleggen op het geven van verbeterende feedback (wat op zich het gevoel van verbondenheid ook weer zal versterken). Leerkrachten beschouwen directie nu meestal louter als een controlerend orgaan dat toekijkt of ze hun job al dan niet naar behoren vervullen en niet als een coach die hen door middel van verbeterende feedback op procesniveau kan stimuleren om hun strategieën bij te sturen en inspanningen te verhogen. Het feit dat de bevroagde leerkrachten de beperkte feedback die ze van hun directie ontvangen linken aan hun autonomie onderschrijft dit: van zodra er feedback door directie gegeven wordt, ervaren ze dit als controle en dus een beknotting van hun autonomie.

### ***Competentie***

Voor de behoefte aan competentie wordt bij de bevroagde leerkrachten het sterkst aangesproken. Het is de informerende feedback van collega's en leerlingen op procesniveau die maken dat leerkrachten hun competentie kunnen versterken. Anderzijds leeft bij sommige leerkrachten ook soms de idee dat feedback vragen afbreuk zou doen aan hun competentie. Dit is te wijten aan de natuurlijke angst van mensen om te falen (London, 2003). Het beleid zou hier sterker kunnen inzetten op leerkrachten aan te leren zich kwetsbaar te durven opstellen naar elkaar én naar directie. Van feedback leren vraagt immers om het overwinnen van mentale blokkages en het onderdrukken van de neiging om feedback te rationaliseren, te vermijden of te negeren (London, 2003).

## **FEEDBACK VAN COLLEGA'S EN LEERLINGEN MOTIVEERT HET STERKST**

Tot slot expliciteerde het onderzoek ook welke feedback de motivatie van de bevroegde leerkrachten beïnvloedt. Feedback met een informerend doel die door collega's en leerlingen gegeven wordt heeft de grootste impact op hun motivatie. Deze vaststelling sluit aan bij de vorige bevindingen. Een verklaring voor het feit dat enkel informerende feedback als positief voor de motivatie wordt vermeld en niet de verbeterende, vinden we terug in het antwoord op de tweede onderzoeksvraag. Daar werd al duidelijk dat sommige feedback soms als een inbreuk op de autonomie of het in vraag stellen van competentie beschouwd wordt.

Overigens blijkt ook dat de feedback die directie geeft geen uitgesproken effect heeft op hun motivatie, positief, noch negatief. Dit bevestigt enigszins het beeld van de kloof die er bestaat tussen leerkrachten en directie. De resultaten van het onderzoek suggereren dan ook dat deze kloof enkel gedicht kan worden als directies werken aan hun verbondenheid en leerkrachten bereid zijn hun autonomie deels los te laten in functie van die verbondenheid. Anderzijds blijkt dan weer dat leerkrachten wel meer verbeterende feedback van hun directie verwachten. Dit suggereert dan weer dat het net die hiërarchische afstand is die ervoor zorgt dat leerkrachten zulke feedback wel verwachten én zouden accepteren van directie. De directie zou ten minste het stellen van duidelijke doelen aan leerkrachten als hun taak moeten beschouwen omdat dit een grote toewijding en een geloof in de eigen slaagkansen bevordert zoals Kluger en DeNisi (1996) poneren.

Hoewel alle leerkrachten zeggen aan zelf-feedback te doen kwam de invloed van zelf-feedback op motivatie niet duidelijk naar voor in het onderzoek. De hypothese is dan ook dat zelf-feedback eerder een gevolg dan een oorzaak van motivatie is. Met andere woorden: minder gemotiveerde mensen zullen zichzelf niet zo snel feedback geven.

## **NAAR EEN GEDRAGEN FEEDBACKBELEID**

Dit onderzoek heeft bestaande theorieën die het verband tussen feedback en motivatie reeds aantoonen bevestigd. Daardoor is het feit dat er enkel gemotiveerde leerkrachten bevroegd werden waarschijnlijk de grootste beperking aan dit onderzoek. Hoewel er gepoogd werd om ook minder gemotiveerde leerkrachten bij het onderzoek te betrekken was er weinig enthousiasme bij hen om geïnterviewd te worden over het thema motivatie. Nu geweten is op welke manier gemotiveerde leerkrachten in een uitdagende klascontext feedback ontvangen en hoe dit hen motiveert, zou het uiteraard ook interessant kunnen zijn om dit te onderzoeken bij minder gemotiveerde leerkrachten die lesgeven in een uitdagende klascontext. Wat verloopt er anders in hun feedbackproces en aan wat is dat dan te wijten?

In dit onderzoek werd er slechts een klein aspect van feedback onderzocht. Feedbackprocessen zijn zo complex doordat ze onder meer onderhevig zijn aan omgevingsfactoren (Bv. feedbackcultuur), persoonlijke kenmerken van de feedbackontvanger (Bv. hoe gaat hij of zij om met feedback) en de competentie van de feedbackgever (Bv. beheerst hij of zij de regels van respectvol feedback geven?), dat dit slechts het topje van de ijsberg is. Dit onderzoek was te beperkt in tijd om diepgaand op al deze aspecten te kunnen ingaan. Een uitgebreidere methodologisch opzet zou hiervoor immers een vereiste zijn. Diepte-interviews zouden dan gecombineerd kunnen worden met observaties in de school zelf. Ook omdat uit dit onderzoek blijkt dat feedback een gegeven is dat onderhevig is aan de context waarin hij zich manifesteert. Het zou daarom interessant kunnen zijn om in vervolgonderzoek op die manier te bekijken hoe persoonlijke eigenschappen van leerkrachten zoals zelfkennis en leergierigheid of schoolcultuur de feedback processen beïnvloeden.

Feedback is een krachtig instrument dat een grote invloed kan hebben op de motivatie van leerkrachten in een uitdagende klascontext. Er blijven echter nog te veel bepalende elementen onbekend. Indien het beleid sterker wil inzetten op motivatie van leerkrachten, zal er eerst verder onderzoek verricht moeten worden naar bepalende en belemmerende factoren die significant zijn voor het verloop van kwalitatieve feedbackprocessen. En ook de rol van de directie in het feedbackproces zal verder gespecificeerd moeten worden. Vooral in functie van het begeleiden van beginnende leerkrachten in een uitdagende klascontext zal dit van belang zijn om de positieve effecten van feedback te kunnen maximaliseren.

En tot slot zal er meer geïnvesteerd moeten worden in samenwerking tussen leerkrachten door bijvoorbeeld klasobservaties en *co-teaching*. Naast het versterken van de verbondenheid kan zo de rigide autonomie waar leerkrachten nu soms te sterk aan vasthouden plaats maken voor een open leerklimaat waar ruimte is voor feedback die competentieversterkend werkt zonder daarbij het gevoel van autonomie bij leerkrachten te bedreigen. Zo'n leerklimaat waarin tegemoet wordt gekomen aan alle drie de basisbehoeften bij leerkrachten kan alleen maar winst betekenen voor hun motivatie.

## 7 BIJLAGEN

### BIJLAGE 1: INTERVIEWLEIDRAAD

<b>Vraag</b>
<p>Introductie</p> <p><i>In het kader van mijn studie Opleidings- en onderwijswetenschappen schrijf ik een masterscriptie over het effect van feedback op motivatie bij leerkrachten in een uitdagende schoolcontext. Ik wil dan ook graag meer te weten komen over hoe en van wie jij feedback krijgt op jouw werkplek. Het interview zal ongeveer 45 minuten duren en de antwoorden die je geeft zullen vertrouwelijk worden behandeld en enkel gebruikt worden in functie van mijn scriptie. Ik wil je vragen om zo eerlijk en persoonlijk mogelijk te antwoorden, er zijn geen foute antwoorden mogelijk. Om tot een antwoord te komen op mijn onderzoeksvragen zal ik bij momenten nogal directief zijn in het interview, dit is niet persoonlijk bedoeld en heeft vooral te maken met de relevantie voor mijn onderzoek.</i></p> <p><i>Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan?</i></p>
<b>Achtergrondvragen</b>
1) Wat is uw naam en leeftijd?
<b>Openingsvragen</b>
2) Op welke school geef je les? 3) Hoe lang werk je reeds in deze school? 4) Hoeveel ervaring heb je in totaal? 5) Welke vakken geef je?
<b>Inleidende vragen</b>
6) Kan je de klas(sen) waaraan je lesgeeft in enkele woorden omschrijven? 7) Wat vind je het leukste aspect aan je beroep?

8) Wat vind je het meest uitdagende aspect van je beroep?

- Slaag je hier in?
- Kan je een voorbeeld geven?

9) Is er ook iets dat je demotiveert?

### **Overgangsvragen**

9) Heb je het gevoel dat je (veel) kan bijleren in je job?

- Kan je hier eens een voorbeeld van geven?

10) Heb je het gevoel dat je jezelf kan zijn op het werk?

- Wat heb je daar voor nodig?

### **Kernvragen en bijkomende vragen**

11) Vind je dat je genoeg inspraak hebt in de manier waarop je je job kan uitoefenen?

- Vind je dat je voldoende autonomie krijgt van de directie?
- Vind je dat een goede zaak?
- Voel je je genoeg ondersteunt door de directie?

12) Krijg je soms feedback op initiatieven die je zelfstandig neemt?

13) Heb je dit schooljaar al eens feedback gekregen van je directie?

- Kan je hier een voorbeeld van geven?
- Verloopt deze feedback eerder formeel of informeel?
- Komt de directie jou soms observeren terwijl je lesgeeft?
- **Wat doet dit met jou? (ABC)**
- Werkt deze feedback motiverend?
- Doe je iets anders nadat je feedback hebt gekregen, hoe zou ik dit kunnen merken?

14) Kom je goed overeen met je collega's?

- Voel je je verbonden met hen?
- Is die verbondenheid belangrijk voor jou?
- Voel je je ook ondersteund door hen?
- Op welke manier?
- Heeft dit een effect op jouw motivatie om les te geven?



15) Voel je jezelf vrij om feedback te geven aan collega's of directie?

- Doe je dit zowel op een formele (bv: tijdens een vergadering) als op een informele (bv: in de gang) manier?
- Kan je hier een voorbeeld van geven?
- Over welke aspecten geef je meestal feedback aan collega's?
- Kan je je eigen mening voldoende kwijt?
- Is die vrijheid om je eigen mening te kunnen geven en je eigen ding te kunnen doen van belang voor je motivatie?

16) Krijg je zelf soms feedback van collega's?

- Zo ja, waarover? over lesgeven of over omgaan met leerlingen?
- Kan je hier een voorbeeld van geven?
- Komen collega's jou soms observeren in de klas?
- Zo ja, welke feedback vloeit daaruit voort?
- Zo ja, werkt dit motiverend?
- Zo nee, zou je dit graag hebben?
- Zo nee, zou dit een invloed hebben op je motivatie?
- **Hoe ervaar je deze feedback? Heeft dit soort feedback een effect? Op wat? (ABC)**
- Heeft dit een (positief) effect op je lespraktijk?
- Motiveert dit je? In welke zin wel/niet?

17) Heb je dit schooljaar al uit andere bronnen feedback gekregen (leerlingen, ouders, andere, ...)?

- **Hoe ervaar je dit? (ABC)**
- Van wie krijg je het vaakst feedback?
- Aan wie zijn/haar feedback heb je het meest?
- Welke feedback beïnvloedt jouw motivatie het sterkst?

18) Geef je jezelf soms feedback?

- Heeft dit een invloed op je motivatie? Is er een verband?

19) Over welke onderwerpen heb je dit schooljaar al feedback gekregen?

- Kan je hier een voorbeeld van geven?  
(Taak-proces-zelfregulatie-persoon)

20) Krijg je eerder feedback op het al dan niet bereiken van je doelstellingen of over de manier waarop je deze bereikt?

21) Krijg je soms feedback over je persoon zelf? (Bv: uiterlijk,...)

22) Uit welk soort feedback haal je het meest voldoening?

- Welke feedback helpt jou het meest om je lespraktijk te verbeteren?
- Waarom?
- Doet dit iets met je motivatie, heeft het er een invloed op?
- Wat wel of waarom niet?

21) Over wat zou je graag meer feedback ontvangen en van wie?

22) Is er ook feedback die jou demotiveert?

23) Denk jij soms na over wat je kan doen om een betere leerkracht te worden?

24) Ben je dan actief bezig met de strategie of de methoden die je gebruikt om jezelf te verbeteren als leerkracht?

- Krijg je hier soms feedback over?
- Zo ja, van wie en over wat?
- Zo nee, zou je dit graag willen en van wie en over wat?

25) Zou je jezelf als een gemotiveerde leerkracht omschrijven?

- Waaraan zou ik dat kunnen merken?
- Zijn er voor jou nog andere kenmerken van een gemotiveerde leerkracht?

*We komen stilaan bij het einde van dit interview. Ik heb nog twee vragen voor jou als afsluiter:*

26) Welke van volgende zaken zijn voor jou belangrijk om gemotiveerd te raken/worden/blijven in je job?

- Competentie: steeds verbeteren in het beheersen van je vakinhoud en het versterken van je didactische vaardigheden

- Autonomie: de vrijheid hebben om een invulling te geven aan jouw job op de manier dat jij dat zelf wel en inspraak hebben in het schoolbeleid
- Verbondenheid: het gevoel hebben ondersteund te worden door collega's en directie

27) Zijn er nog andere zaken die jij als leerkracht nodig hebt om gemotiveerd te blijven/worden?

## **6. Slotvragen**

*Ik heb je een aantal vragen kunnen stellen om meer inzicht te krijgen in de manier waarop je feedback krijgt op je werkplek.*

- Zijn er nog andere opmerkingen of aspecten die je wil toevoegen die tot niet of onvoldoende belicht werden tijdens dit interview?

## **7. Afronding**

Ik wil je graag bedanken voor de medewerking aan dit interview. Als je in de komende dagen nog iets te binnen schiet met betrekking tot het thema feedback, kan je me altijd bellen of mailen.

BIJLAGE 2: EERSTE CODEERSHEMA

<b>Basisbehoeften</b>
Autonomie
Competentie
Verbondenheid
<b>Demotiverend</b>
<b>Feedbackaspect</b>
Controlerend
Informerend
<b>Feedbackbronnen</b>
Collega's
Directie
Leerlingen
Leerlingenbegeleiding
Mentor
Ouders
Resultaten leerlingen
Vakcoördinator
Vakwerkgroep
Zelf
<b>Feedbackniveaus</b>
Proces
Taak
Zelf
Zelfregulering
<b>Feedbackonderwerp</b>
Concrete tips
Extra engagement
Klasmanagement
Lesinhoud
Omgang met leerlingen
Werkvormen
<b>Methodes</b>
Bijscholing
Einde schooljaar
Evaluatieformulier
Evaluatiegesprek
Functioneringsgesprek
gewoon gesprek
Informeel
Klasobservatie
Klassenraad
Ouderavond
Per mail
Vakvergadering
Vergadering
<b>Motiverend</b>

BIJLAGE 3: TWEDE CODEERSHEMA

<b>Basisbehoeften</b>
Autonomie
Competentie
Kwetsbaarheid of veiligheid
Verbondenheid
<b>Demotiverend</b>
Altijd hetzelfde
Altijd iets anders
Andere
Andere collega's
Beperking als leerkracht
Commentaar van ouders
Directie
Gebrek aan autonomie
Geen schouderklopjes directie
Kritiek
Planlast
Werkdruk
Zinvol of nuttig
<b>Feedbackaspect</b>
Controlerend
Informerend
<b>Feedbackbronnen</b>
Collega's
Directie
Leerlingen
Leerlingenbegeleiding
Mentor
Ouders
Resultaten leerlingen
Vakcoördinator
Vakwerkgroep
Zelf
<b>Feedbackniveaus</b>
Proces
Taak
Zelf
Zelfregulering
<b>Feedbackonderwerp</b>
Concrete tips
Extra engagement
Klasmanagement
Lesinhoud
Omgang met leerlingen
Werkvormen
<b>Methodes</b>

Bijscholing
Einde schooljaar
Evaluatieformulier
Evaluatiegesprek
Functioneringsgesprek
gewoon gesprek
Informeel
Klasobservatie
Klassenraad
Ouderavond
Per mail
Vakvergadering
Vergadering
<b>Motivatie</b>
Effect (pos of neg)
Hoog
Laag
<b>Motiverend</b>
Andere
Contact met de leerlingen
Feedback van leerlingen
Keuzevrijheid
Leerlingen die u later nog (her)kennen
Leerlingen warm maken voor hun vak
Ondersteuning door collega's
RoI als opvoeder
Waarderende feedback persoon
<b>Soort FB</b>
Administratief doeleinde
Adviserend
Bemiddelend
Beoordelend
Informatief
Meedenkend
Non-verbaal
Onrechtstreeks
Oordelend
Oplossingsgericht
Signalerend
Terugfluitend
Waarderend

BIJLAGE 4: DERDE CODEERSHEMA

<b>Basisbehoeften</b>
Autonomie
Competentie
Veiligheid
Verbondenheid
<b>Demotiverend</b>
Altijd hetzelfde of altijd iets anders
Beperking als leerkracht
Commentaar van ouders
Directie
Gebrek aan autonomie
Geen schouderklopjes directie
Planlast of werkdruk
<b>Feedbackaspect</b>
Controlerend
Informerend
<b>Feedbackbronnen</b>
Collega's
Directie
Leerlingen
Leerlingenbegeleiding
Ouders
Zelf
<b>Feedbackniveaus</b>
Proces
Taak
Zelf
Zelfregulering
<b>Feedbackonderwerp</b>
Concrete tips
Extra engagement
Klasmanagement
Individuele omgang met leerlingen
Werkvormen
<b>Methodes</b>
Functioneringsgesprek
Informeel
Klasobservatie
Klassenraad
Ouderavond
Schriftelijk
<b>Motiverend</b>
Andere
Contact met de leerlingen
Feedback van leerlingen
Leerlingen die u later nog (her)kennen
Leerlingen warm maken voor hun vak
Ondersteuning door collega's

Rol als opvoeder
<b>Soort FB</b>
Adviserend
Non-verbaal
Oordelend
Waarderend