

De onderwijsleersituatie

Verkenning van de basiskennis omtrent de onderwijsleersituatie bij de kernactiviteit consultatieve leerlingbegeleiding

1 Inleiding

We presenteren een werkschema vanuit een didactisch model waarin we essentiële aspecten, die het didactisch handelen bepalen en de relaties daartussen, kunnen ordenen en systematisch weergeven in een model. Als CLB-medewerker moet je niet graven in de didactiek of pedagogie maar binnen de zoekruimte kunnen denken binnen het werkschema met de directe factoren leerling en onderwijs. Daarom iets meer over het kader waarin deze componenten zich situeren. Hierin onderscheiden we 5 basiselementen.

1. Didactische principes: de algemene voorschriften, krachtlijnen die alle beslissingen van het didactisch handelen beïnvloeden. (vb. aanschouwelijk werken). Didactische principes kunnen we omschrijven als noodzakelijke of sterk gewenste kenmerken van het didactisch handelen. Ze geven aan waardoor een leerkracht zich bij de keuze van methode kan laten inspireren om effectief en efficiënt te werken met de leerlingen ondersteunen (motivatieprincipe, activatieprincipe, aanschouwelijkheidsprincipe, geleidelijkheidsprincipe, differentiatieprincipe, herhalingsprincipe).
2. Procesevaluatie: Een evaluatie over de verwachtingen en inschattingen en wat de kenmerken van de huidige situatie zijn (oa.feedback)
3. Leerinhoud: Verwijst naar wat de leerling moet leren.
4. Werkvormen: Een werkwijze die men hanteert om de vooropgestelde doelen zo efficiënt mogelijk na te streven en te bereiken. Hier plaatsen we instructievormen (Leerkracht gestuurd, microteaching, doceren, demonstratie), interactievormen (Debat, klassengesprek, brainstorm...), opdrachtvormen (Individuele opdracht/groepsopdracht, workshop, presentatie maken, practicum), samenwerkingsvormen (Groepswerk, peer tutoring) en leervormen (Spelend leren, motiverend, ervaringsleren).
5. Media: Alle hulpmiddelen/leermaterialen die activiteiten van de docent en leerlingen

Binnen het gebruikte **interactieschema** gaan we tijdens COLB niet in op deze 5 elementen maar op een selectie van 4 componenten, t.t.z. **de taak, de instructie, feedback en sturing**. Dit zijn de bouwstenen bij het zoeken naar veranderingen in de onderwijsleersituatie (OLS).

2 INSTRUCTIE

2.1 Inleiding

Heel eenvoudig gesteld is een instructie dat wat verteld wordt over hoe je een taak moet doen (aanwijzing of richtlijn). Aan een instructie gaat een planningsfase vooraf, de instructie zelf situeert zich in de interactiefase van de les. Instructies zijn gelinkt aan een taak of opdracht. De instructie kan cognitief, metacognitief of sturend (motiverend) van aard zijn.

2.2 Instructiedoelen

- Het doorgeven van basale kennis of de uitleg van moeilijke onderwerpen, in korte tijd aan grote groepen.
- Het presenteren van een inleiding of verhaal, zodat de interesse wordt gewekt.
- Het samenvatten van veel leerstof.
- Het geven van richtlijnen voor taken.

2.3 De leerkracht sluit aan bij de (voor)kennis en volgt volgende uitgangsprincipes:

- Doelen en verwachtingen duidelijk maakt.
- Instructie helder opbouwt en concrete voorbeelden geeft.
- Uitleg afstemt op de interesse en het tempo van de kinderen (motivatieverhogend).
- Afwisselt met stemgebruik, gebaren en goed gebruikmaakt van hulpmiddelen.

2.4 Welke instructievormen kan de leerkracht inzetten?

Doceervorm: informeren, vertellen, uitleggen, bespreken.

Vertelling

- Het observatieverhaal: ooggetuigenverhaal.
- Het inlevingsverhaal: de belevenissen worden zó verteld dat de leerlingen zich kunnen inleven. Leerlingen verplaatsen zich in een ander (T.O.M.).
- Het interpretatieverhaal: niet alleen een beschrijving van een gebeurtenis, maar tegelijk ook een verklaring geven of zoeken.
- De poëtische voordracht: een gedicht of lied.
- Na de vertelling kan een verdere (creatieve) verwerking plaatsvinden (Muzische).

Demonstratie (visuele instructie)

Bij een demonstratie laat de leerkracht op een aanschouwelijke manier zien hoe iets werkt. Het hangt van het onderwerp af of deze werkvorm mogelijk en geschikt is. Bij een demonstratie is het belangrijk dat de leerkracht structuur aanbrengt. Een duidelijke kijkopdracht, zodat de leerlingen doelgericht kunnen observeren is nodig. Zorg voor een logische volgorde. Bij een vaardigheid is het gebruikelijk om eerst de hele handeling te laten zien, daarna stapsgewijs de verschillende onderdelen/fasen. Leid elke fase kort in en vat hem kort samen. Schep ruimte voor vragen. Geef na afloop een samenvatting van alle fasen. Laat de leerlingen het gedemonstreerde nadoen en geef feedback. Controleer of alle leerlingen de demonstratie goed kunnen zien en horen (evaluatie).

Instructie met gebruik van materiaal: Film, ICT-les, tv-programma (vb. Karrewiet)...

PowerPointpresentatie

2.5 Directe instructie

We gaan uit van de verschillende leervermogens van kinderen. Kinderen verschillen van elkaar in de manier en snelheid van leren. Sommige kinderen begrijpen de instructie snel en willen vlot aan de slag, andere kinderen hebben meer uitleg nodig. Daar is in dit Instructiemodel rekening mee gehouden. Er zit **veel structuur** in de lessen, want elke les is opgebouwd uit een aantal fasen: terugblik, oriëntatie, instructie, begeleid inoefenen, controle, verwerking en afronding. De **leerkracht controleert** in grote mate het leerproces. Dit model is vooral effectief bij kinderen die veel begeleiding en een actieve instructie nodig hebben. Dit model is redelijk effectief is bij de voorbereiding voor een (kennis)toets.

2.6 Expliciete directe instructie (EDI)

Uitgangspunt bij directe instructie is dat je op sommige momenten in het onderwijsleerproces kennis, inzichten en vaardigheden het beste doelgericht kunt onderwijzen. Hoe kunnen we dus op een effectieve manier kennis kan overdragen. Lees het werkje van Marcel Schmeier die de Amerikaanse versie van Expliciete Directe Instructie bewerkte.

2.6.1 Opbouw van een EDI-les:

- Het lesdoel wordt expliciet met de kinderen gedeeld door voor te lezen of op het bord te schrijven.
- Activeren van voorkennis: de leerlingen krijgen een opdracht die aansluit bij de te geven les, maar daarvoor ze de benodigde kennis al in huis hebben.
- Onderwijzen van het concept.
- Onderwijzen van de vaardigheid.
- Belang van de les.
- Begeleide inoefening. De leerlingen nemen het toepassen van de leerstof over. Ondertussen controleert de leerkracht telkens of ze het correct doen en begrijpen.
- Lesafsluiting. De leerlingen maken opdrachten of beantwoorden vragen om te laten zien dat ze het lesdoel beheersen. Daarna mogen ze pas zelfstandig inoefenen.
- Zelfstandige verwerking.
- Verlengde instructie. De leerlingen waarbij bij de lesafsluiting bleek dat ze het lesdoel nog niet voldoende beheersen, krijgen een verlengde instructie van de leerkracht.

2.6.2 EDI-technieken.

- Controleren van begrip: de leerkracht monitort telkens of alle leerlingen begrijpen wat is uitgelegd. Niet na de les of tijdens de toets, maar tijdens de les. Stapstenen voor het controleren van begrip:
- Eerst instructie geven.
- Dan pas specifieke vragen over wat zojuist is onderwezen stellen.
- Bedenktijd bieden.
- Willekeurige beurten door beurtenbakje.
- Luisteren.
- Feedback geven. Herhaal een goed antwoord, vul aan als het gedeeltelijk goed is. Leg klassikaal opnieuw uit als het antwoord niet goed is.

- Uitleggen: lesgeven door te vertellen.
- Voordoen: lesgeven door gebruik te maken van voorwerpen.
- Hardop denken (modellen): lesgeven door hardop te denken en de leerlingen zodoende te laten zien hoe een expert de opdracht aanpakt.

2.6.3 Belang van het leerdoel

- maakt een les doelgericht in plaats van activiteitengericht.
- zorgt ervoor dat alle leerlingen de kans krijgen om succesvol mee te doen.
- maakt het mogelijk om te controleren of alle leerlingen bereikt hebben wat je hun wilde leren.
- geeft leerlingen duidelijkheid.
- brengen leerlingen naar een haalbaar hoger niveau, omdat deze doelen zich bevinden in de zone van naaste ontwikkeling.
- Is het kompas bij het voorbereiden van je les. Zorg dat de les één concreet, controleerbaar leerdoel heeft. Bepaal welk concept en welke vaardigheid je wilt aanleren, en in welke context. Ontwerp een effectieve, passende instructie. Stem goed af met de zelfstandige verwerking.

2.6.4 De beste vorm van preventie is kwalitatief goede instructie die leerlingen in staat stelt de basisdoelen te behalen.

2.6.4.1 Activeren van voorkennis

Door voorkennis te activeren, komt duurzaam opgeslagen kennis vanuit het langetermijngeheugen in het werkgeheugen terecht. De leerkracht maakt het verband duidelijk met de nieuwe leerstof. Nieuwe leerstof is beter te begrijpen als vastgehaakt kan worden aan reeds aanwezige kennis.

2.6.4.2 Instructievorm

- Instructie geven kan op verschillende manieren: uitleggen, voordoen of hardop denken. Deze drie vormen komen uitgebreid aan bod. De vorm die je kiest, hangt af van het doel en de inhoud van de les.
- Hardop denken is een krachtige vorm, want het laat denkprocessen zien die vaak verborgen blijven in het hoofd van de leerkracht. Enkele tips voor de leerkracht:
 - Houdt het hardop denken kort, anders haken leerlingen af.
 - Let op dat je niet teveel denkstappen tegelijk hanteert.
 - Laat de kinderen geen vragen beantwoorden die je jezelf stelt.
 - Ga niet per ongeluk over op uitleggen.
 - Spreek in de ik-vorm, want dan is het voor de leerlingen makkelijker om de denkstappen exact over te nemen.

2.6.4.3 Instructie-inhouden

Door diverse voorbeelden wordt een goede instructie volgens het EDI-model uitgewerkt in het hogergenoemde boek.

2.6.4.4 Begeleid inoefenen

Tijdens een EDI-les verschuift de verantwoordelijkheid van de leerkracht naar de leerlingen. Eerst voordoen dan samen doen en uiteindelijk, jij doet het zelf'. De fase van begeleide

inoefening is de brug tussen de instructie en de zelfstandige verwerking. Om optimaal te leren, is deze fase onmisbaar. We doen dit in drie stappen:

- Doe elke stap voor en laat de leerlingen deze herhalen.
- Doe één stap voor en laat de leerlingen de volgende stap zelf uitvoeren.
- Geef een voorbeeldopdracht en laat de leerlingen alle stappen zelf uitvoeren, maar controleer na elke stap de wisbordjes of wisbordhoezen.

2.6.4.5 Lesafsluit

In een EDI-les is de lesafsluiting vóór de zelfstandige verwerking. Je zet de leerlingen pas zelfstandig aan het werk als je zeker weet dat ze het lesdoel beheersen. Zo voorkom je dat ze het verkeerd inslijpen, en zorg je ervoor dat het inoefenen effectiever is. Laat de leerlingen pas zelfstandig verwerken als bijna het doel behaald hebben.

2.6.4.6 Zelfstandig verwerken

Een EDI-les is zo ingericht dat alle leerlingen aan het einde zelfstandig de lesstof kunnen inoefenen. Bij het zelfstandig oefenen moeten ze vooral 'oefenen en doen', zodat de leerstof naar het langetermijngeheugen verplaatst wordt.

2.6.5 Zelf een les opbouwen

- Kijk naar de eindtermen/doelen van een bepaald vak voor dit leerjaar, en kies welk leerdoel je wilt nastreven met deze les.
- Formuleer een meetbaar, concreet doel.
- Zoek een opdracht voor de zelfstandige verwerking, die aansluit op het lesdoel.
- Beschrijf in enkele zinnen hoe je het concept gaat onderwijzen.
- Noteer vragen waarmee je kunt controleren of de kinderen het begrepen hebben (evaluatie).
- Werk uit hoe je de vaardigheid onderwijst.
- Bedenk een reden om het belang van het lesdoel uit te leggen.
- Zoek voorbeeld voor bij de begeleide inoefening, en een voorbeeld op hoog niveau voor bij de lesafsluiting.
- Bedenk een activiteit om de voorkennis te activeren. Dit kun je doorgaans beter aan het einde van de voorbereiding bedenken, omdat je dan goed nagedacht hebt over de inhoud van de les.
- Bepaal wat de moeilijkste gedeelten van de les zijn, en hoe je die kunt versterken.
- Check nogmaals de opdrachten van de zelfstandige verwerking.

2.6.6 Instructie en instructietechnieken: Gagné's instructietheorie met 9 uitgangspunten

- Trekken, richten en vasthouden van de aandacht
- Informeren over de leerdoelen
- Activeren van voorkennis
- Presenteren van de **leerinhoud**
- Geven van **aanwijzingen**
- Laten oefenen en toepassen

- Geven van **feedback**
- Beoordelen van prestaties (evaluatie)
- Verbeteren vertraging (retentie) en transfer

2.7 Hoe instructies geven

Wanneer er meer duidelijk is over welke leerstrategieën effectief zijn, is de volgende vraag hoe deze dan geïnstrueerd dienen te worden. Hoe gaan leerkrachten de instructie in leerstrategieën vormgeven. Globaal genomen zijn er diverse instructievormen beschikbaar zoals een instructie met sterke leerkracht-sturing (vb. **directe instructie**), methodes waarbij een overgang van leerkracht-sturing naar zelfsturing beoogd wordt (vb. **scaffolding** en modelling) en methodes waarbij het zelf-ontdekkend leren van leerlingen centraal staat. Er wordt getracht antwoord te geven op de vraag welke eisen er aan instructie worden gesteld en de leeractiviteiten die bij leerlingen uitgelokt dienen te worden.

- Bron van sturing: Wie stuurt het leren? De leerkracht, de co-teacher, een computerprogramma of de leerling zelf?
- Inhoudsbepaling: Staat de inhoud vooraf vast, of heeft de leerling invloed? Of verandert dit misschien gaandeweg (actualiseren of via sturing).
- Instructievorm: Hoe wordt er instructie gegeven? Aan de hand van directe instructie, modelling, scaffolding, of bijvoorbeeld met gebruik van PC?

3 TAAK

3.1 Wat is een taak?

Een te verrichten werk. “Wat” je moet doen. De inhoud van een opdracht om bepaalde activiteiten te verrichten of de inhoud van een opdracht tot het verrichten van bepaalde werkzaamheden. De leerstof van de verschillende vakken van een jaar wordt opgedeeld in porties van maand- en weektaken. Bij het maken van deze taken krijgen kinderen instructies. De leerkracht bepaalt meestal hoelang leerlingen aan een bepaalde taak werken, in welke volgorde de taak wordt gemaakt en of een leerling dit alleen doet of zelf hulp inschakelt. De leerling krijgt alle hulpmiddelen die hij nodig heeft (of verzamelt deze zelf) om aan de taak te werken. Een taak heeft elementen zoals onderwerp, opgaven, schriftelijk werk, geheugenwerk, mondelinge lessen, naslagwerken, mededelingenbord, samenhang. De taak wordt vooraf gegaan door een ‘preface’, een soort voorwoord waarin de taak wordt geïntroduceerd. De taak wordt vervolgens toegelicht en de belangstelling van de leerlingen wordt gewekt. Daardoor ontstaat de behoefte om meer over een onderwerp te weten.

3.2 Kenmerken betekenisvolle taak

- Functioneel: Bij functionele taken plaatsen we leerlingen in een bepaalde situatie die het lezen, schrijven, rekenen noodzakelijk maakt. We ondersteunen leerlingen door ze gebruik te laten maken van thuistaal en taalvarianten.
- Uitdagend: Een uitdagende taak is niet te moeilijk, maar ook niet te gemakkelijk. De leerling moet er een haalbare uitdaging in zien. Door te differentiëren en hulpbronnen aan te bieden, maken we taken uitdagend voor alle leerlingen.
- Authentiek: Bij een authentieke taak probeert de leerkracht een zo realistisch mogelijke leercontext te creëren. De leerkracht streeft ernaar om de link te leggen naar de wereld. De leerlingen moeten opdrachten uitvoeren die zo nauw mogelijk aansluiten bij de maatschappelijke werkelijkheid. Talige diversiteit maakt daar deel van uit. Integreer die dan ook in je opdrachten.
- Gericht op de betrokkenheid van alle leerlingen: Leerlingen zijn divers en vragen een diverse aanpak. Dit kan door rekening te houden met de leerstijlen (lees verder: Colb) van alle leerlingen, de leefwereld van alle leerlingen, de meervoudige intelligenties en talige diversiteit van leerlingen

3.3 Cognitieve leerstrategieën

Dit heeft betrekking op de cognitieve leerstrategieën van informatieverwerking, gericht op het onthouden van informatie en het integreren van nieuwe informatie bij bestaande kennis in het geheugen. Deze strategieën worden toegepast tijdens uitvoering van taken en zijn taakspecifiek, wat zorgt dat de inhoud van de taak en de strategie in elkaar verweven zijn.

- Herhalen/memoriseren: inprenten van informatie door herhaling.
- Relateren: verbanden leggen, analogieën bedenken.
- Kritisch verwerken: meedenken, redeneren en andermans redeneringen
- toetsen.
- Concretiseren: concrete voorstellingen vormen, visualiseren.

- Toepassen: oefenen in het gebruiken van nieuwe kennis.
- Analyseren: opsplitsen in onderdelen, onderzoeken.
- Structureren: samenbrengen, schematiseren, ordenen.
- Selecteren: hoofd- en bijzaken scheiden, focussen op kern.

4 FEEDBACK

4.1 Taakgericht werken

In de OLS is het belangrijk dat kinderen zich focussen op de opdracht die zij krijgen en dat zij rustig en geconcentreerd aan die taak werken. Dit heet taakgericht werken. Orde en rust in de klas zijn hierbij onmisbaar. De leerkracht vervult met alle bouwstenen (klasmanagement,...) een sleutelrol om het taakgericht werken van de leerlingen te stimuleren. Dit kan door te zorgen voor een duidelijke structuur in de onderwijsactiviteiten. Ook is het van belang om gerichte **feedback** te geven op de werkhouding en de taakaanpak van de leerlingen. Als kinderen **horen wat beter kan** bij hun werkhouding, **weten zij waar hun werkpunten liggen** en als zij **horen wat al goed gaat**, groeit hun zelfvertrouwen.

4.2 Wat is feedback?

Feedback is de terugkoppeling die je geeft aan iemand over het effect van zijn of haar gedrag of prestaties. Feedback kan directief en sturend zijn, maar ook activerend en reflectief. Feedback is dus feitelijk het **geven van informatie over de vergelijking tussen een geobserveerde prestatie en de norm met het doel om de prestatie te verbeteren**. Ook moet feedback gefocust zijn op wat goed gaat en deze handhaven. Feedback kan dus beschreven worden als commentaar dat we geven op iemands gedrag of houding. Hierin **verschilt feedback van kritiek** in de zin dat het over een prestatie of gedrag gaat dat veranderbaar is. Leerlingen leren van de feedback van de leraar en medeleerlingen. Voor het geven of ontvangen van feedback is een vertrouwelijke sfeer oftewel een goed pedagogisch klimaat nodig. Je kunt dit ook een sfeer van veilige onzekerheid noemen. Fouten maken mag en fouten zijn om van te leren.

4.3 Metacognitieve leerstrategieën

Dit verwijst naar leerstrategieën om de cognitie te controleren en te reguleren. Het zijn strategieën op een 'hoger niveau' dan de cognitieve leerstrategieën en ze zijn dan ook algemener van aard. Bovendien worden deze strategieën niet alleen ingezet tijdens het uitvoeren van de taak, maar kunnen ze al van tevoren, en ook na afloop, geactiveerd worden

- Oriënteren: voorbereiden van een leerproces.
- Plannen: ontwerpen van een leerproces, voorspellen.
- Proces bewaken: leerproces toetsen aan plan, registreren vorderingen en (on)begrip.
- Diagnosticeren: vaststellen niveau van eigen kennis.
- Bijsturen: veranderingen aanbrengen in het leerproces.
- Toetsen: controleren of leerstof wordt beheerst.
- Evalueren: beoordelen leerproces (in licht van het plan/doel).
- Reflecteren: nadenken over leren, leeractiviteiten en -ervaringen.

4.4 Executieve functies (EF)

Executieve functies worden ook wel executieve vaardigheden of executieve vermogens genoemd. De term executieve functies wordt echter het meest gehanteerd. Executieve functies worden verschillend gedefinieerd. Hoewel definities van elkaar verschillen, zijn experts het

erover eens dat executieve functies bestaan uit vermogens die de mens in staat stellen om intentioneel en doelgericht problemen op te lossen. Deze vermogens zijn onderdeel van de cognitie. Executieve functies worden ook wel hogere cognitieve processen of hoogontwikkelde cognitieve vaardigheden genoemd. De term executieve functies wordt gezien als een paraplu-begrip, waaronder alle controlerende of zelfregulerende functies vallen die ervoor zorgen dat cognitieve activiteit, emotionele respons en openlijk gedrag georganiseerd en gestuurd worden. De executieve functies regelen bijvoorbeeld het starten met een taak en het richten en vasthouden van de aandacht. Zonder deze functies is goed georganiseerd gedrag niet mogelijk. Daarnaast maken executieve functies het mogelijk om mentaal met ideeën te spelen; de tijd te nemen om na te denken alvorens te handelen; nieuwe, onverwachte uitdagingen aan te gaan; weerstand te bieden aan verleidingen; en gefocust te blijven.

4.4.1 Wanneer zijn EF's vereist?

- Situaties waarbij **planning en besluitvorming** vereist is.
- Situaties waarbij **bijsturing en foutencorrectie** van gedrag nodig is.
- **Nieuwe vormen van gedrag** of nieuwe opeenvolgingen van handelingen.
- Gevaarlijke of technisch **moeilijke situaties**.
- Situaties waarbij ingeroest gedrag of **gewoontes moeten worden doorbroken**.

4.4.2 Welke EF zijn er?

Er is internationaal overeenstemming over drie belangrijkste EF's. Deze drie functies kunnen niet zonder elkaar en werken samen. Vanuit deze drie executieve functies worden de hogere-orde executieve functies gebouwd, zoals redeneren:

- Impulsremming: is de vaardigheid om onmiddellijke beloningen te kunnen uitstellen en niet direct te handelen of te reageren, maar pas na een zekere reflectie.
- Werkgeheugen: het opslaan, verwerken en onthouden van informatie. Het werkgeheugen houdt informatie vast die we via de zintuigen hebben binnengekregen, maar ook informatie uit het langetermijngeheugen. Het werkgeheugen maakt het mogelijk om informatie vast te houden - te 'parkeren' - maar ook om met die informatie te werken.
- Cognitieve flexibiliteit: het "outside the box" kunnen denken. Je ziet iets uit verschillende perspectieven, wisselt snel tussen taken, maar wisselt alleen wanneer dit nodig is.

4.4.3 Veranderbaarheid

Executieve functies zijn trainbaar en kunnen op elke leeftijd worden verbeterd, waarschijnlijk door veel verschillende benaderingen. Het is niet altijd gunstig om executieve functies bewust uit te oefenen. Soms denk je na over wat je doet en probeer je top-down controle uit te oefenen, maar dat blokkeert juist optimale prestaties.

4.5 Voorwaarden voor goede feedback

- Werk met Ik-boodschappen.
- Aanwijsbaar, precies: Zorg dat de feedback betrekking heeft op duidelijk aanwijsbaar gedrag. Feedback gaat over wat iemand gedaan heeft en niet over hoe hij is. Om het verschil duidelijk te hebben kun je jezelf de volgende vraag stellen: 'Kan de ander het gedrag of de prestatie veranderen?'
- Concreet: Geef de feedback zo concreet mogelijk. Baseer de feedback op gedrag dat je zelf gezien of gehoord hebt. Daarnaast is het handig om de woorden 'nooit' of 'altijd' te voorkomen. Dat is makkelijk te weerleggen en kan snel een discussie veroorzaken. Het beste is om precies te beschrijven welk gedrag je gestoord heeft.
- Wacht niet te lang: De ander moet de beschreven situatie herkennen om erop te kunnen reageren. Feedback kan direct of uitgesteld zijn.
- Ruimte voor reactie: Geef de ander de tijd en ruimte om te reageren. Dit kan een verklaring geven voor het gedrag of jou anders naar de zaak laten kijken.
- Vraag om het gewenste gedrag: Maak duidelijk wat je van de ander wilt. Zoek hierin samen naar mogelijkheden om het gedrag te veranderen.
- Werk eerst aan vertrouwen en een goede band met je leerlingen. De focus van feedback moet liggen op de veranderingen die de leerling kan maken en niet op de veranderingen in diens werk. Feedback gericht op het leerproces wordt ook wel proces-georiënteerde feedback genoemd. Hiermee kan het leerproces en de leerbereidheid bevorderd worden. Bij feedback dat beoordelend of becijferend is kan juist het tegenovergestelde effect plaatsvinden. Om de proces-georiënteerde feedback te laten werken moet de leerkracht wel instructies geven aan de leerling om deze te verwerken. Alleen dan heeft de feedback de juiste invloed zodat de leerling er ook daadwerkelijk mee aan de slag gaat.
- Geef positieve feedback. Hierin is het belangrijk op welke manier de positieve feedback gegeven wordt. Feedback op proces bevordert een growth mindset, terwijl dit bij feedback op prestatie een fixed mindset stimuleert. Het blijft ontzettend moeilijk om bij feedback aan kinderen te focussen op het proces en niet op het resultaat. Toch is het belangrijk voor de ontwikkeling van het kind om stil te staan bij de manier waarop je feedback geeft.

4.6 Methode voor feedback

- Beschrijf het gedrag dat de ander vertoont en waarop je feedback wilt geven.
- Vertel welk gevoel je krijgt door het gedrag van de ander.
- Welk gevolg heeft het gedrag van de ander.
- Wat is het gewenste gedrag dat je zou willen zien bij de ander.

4.7 Soorten feedback

- Evaluerend
- Corrigerend
- Activerende
- Motiverend

4.8 Feedback bevragen op 4 niveaus

Stel steeds volgende drie feedback-vragen op vier verschillende feedback-niveaus. De vragen zijn simpel:

- waar ga ik heen? (wat zijn de doelen?);
- hoe ga ik? (welke vorderingen heb ik al gemaakt om het doel te bereiken?);
- wat is mijn volgende stap? (welke vorderingen moet ik nog maken om het doel te bereiken?).

De vier feedback-niveaus

- Feedback op een **taak of product**. Deze feedback gaat over een specifieke taak en vooral of de taak correct of incorrect is uitgevoerd.
- Feedback op het **leerproces**. Dit zijn bijvoorbeeld aanwijzingen hoe studenten kunnen zoeken naar een nieuwe oplossingsstrategie.
- Feedback op **zelfregulatie**. Feedback op dit niveau gaat over het zelfsturend leervermogen van een student: hoe effectief voert de student een bepaalde taak uit.
- Feedback op **persoonlijke niveau**. Deze feedback op de leerling zelf heeft nog nauwelijks iets te maken met het werk en is daarom het minst effectief.

5 STURING

5.1 Motivatie/affectieve leerstrategieën

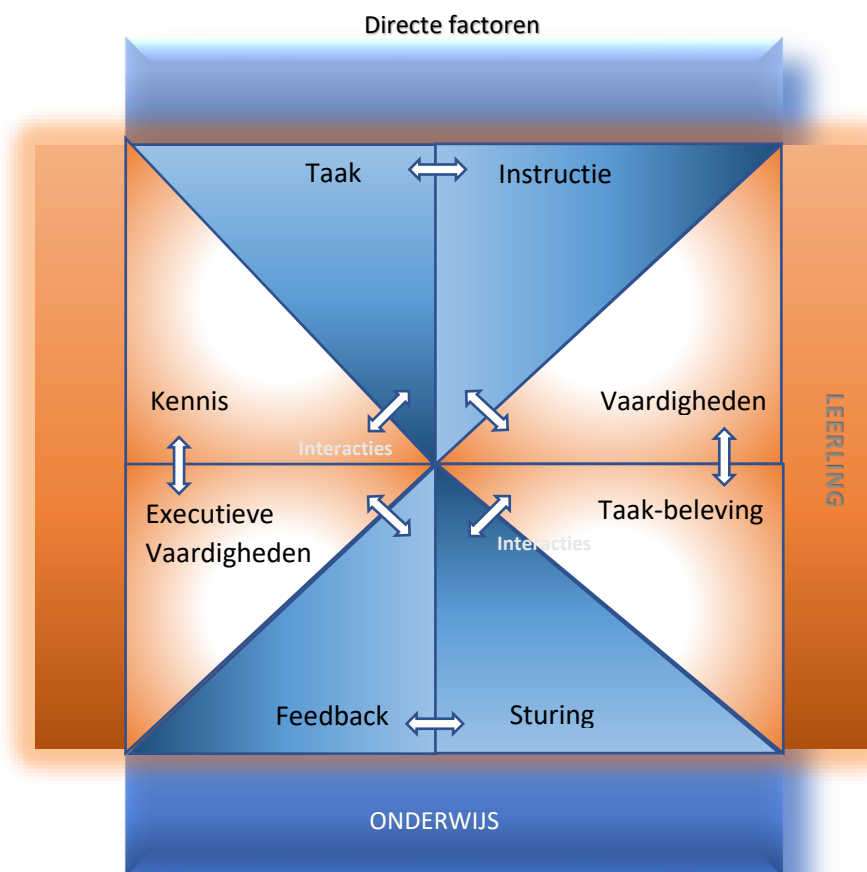
Omvatten alle motivationele opvattingen over of (emotionele) reacties op zichzelf in relatie tot de taak. Het gaat dus niet alleen om **wat men allemaal kan**, maar ook om **wat men wil doen en of men zichzelf kan motiveren om aan de taak te werken**. Motivatie lijkt nog wel eens 'ondergesneeuwd' te raken wanneer het gaat om zelfregulatie, waar de focus vooral op cognitieve en metacognitieve activiteiten ligt. Echter, zonder motivatie worden activiteiten van leerlingen al snel 'regulatie' en geen zelfregulatie. Motivatie speelt een grote rol bij het inzetten van zelfregulatiestrategieën en het bereiken van doelen in zelfgestuurd leren. In het bijzonder komt aandacht voor de relevantie en belang van de taak als een van de belangrijkste leerstrategieën naar voren. Hieraan werken in de klas vertoont overeenstemming met het bevorderen van internalisering van waarden, een belangrijk middel om te komen tot autonome vormen van motivatie en interne zelfregulatie.

Voorbeelden van

- Attribueren: toeschrijven van leerresultaten aan oorzakelijke factoren.
- Motiveren: opbouwen en onderhouden van de wil om te leren.
- Concentreren: richten van de aandacht op taakrelevante aspecten.
- Zichzelf beoordelen: het afleiden van oordelen over zichzelf als lerende.
- Waarderen: subjectieve waarden toekennen ten gunste van de wil te investeren.
- Inspannen: verrichten van denkactiviteiten die mentale energie vereisen.
- Emoties opwekken: genereren van positieve- en omgaan met negatieve gevoelens.
- Verwachten: opbouwen van verwachtingen, self-efficacy

6 Relatie met COLB

We leggen de focus op de directe factoren leerlingcomponent en onderwijscomponent en probeerden dit in één schema te vatten. We hernemen het interactieschema vanuit de vier componenten taak, instructie, feedback en sturing.



6.1 De taak

De leerkracht geeft een **taak**, gedrag dat van de leerling wordt verwacht met een bepaalde moeilijkheidsgraad, lengte, mate van gestructureerd en vorm van uitdaging, passend in de interessesfeer van de leerling.

- Ik kan zelfstandig een rekenoefening maken met getallen tot 1000.
- Ik zwijg als de meester een instructie geeft.
- Ik kan iets opzoeken in bron als men mij dat vraagt.

De leerling beschikt over (voor)**kennis** (wat de leerling weet m.b.t. de taak, dit kan gaan over taakspecifieke voorkennis, feiten en afspraken, kwaliteit van de kennis, graad van automatisering ...etc.)

- Ik weet dat ik deze bewerking languit moet uitschrijven.
- Ik weet dat je andere kinderen geen pijn mag doen.
- Ik weet dat ik moet stilzitten en zwijgen als de juf een opdracht geeft.

6.2 De instructie

De leerkracht geef aanwijzingen bij de taak die verschillende vormen kan aannemen (mondeling, of schriftelijk met een bepaalde complexiteit, klassikaal of individueel, procesgericht (voordoen, structureren ...) of productgericht.

- Ik doe een oefening voor met materiaal.
- Ik herhaal regelmatig dat leerlingen stil moeten zijn wanneer iemand anders aan het woord is.
- Ik maak een leerling er attent op dat de daglijn vooraan in de klas hangt.

De leerling beschikt over vaardigheden om op een bepaalde wijze de taak uit te (kunnen) voeren, dat kunnen taakspecifieke vaardigheden zijn zoals procedures volgen, oplossingswegen gebruiken, hulpmiddelen gebruiken.

- Ik kan splitsen en aanvullen tot 10 zonder op mijn vingers te tellen.
- Ik kan tijdens het kringgesprek stil zitten zonder een ander kind lastig te vallen.
- Ik kan hulp vragen als ik vastloop.

6.3 Sturing

Ik volg als leerkracht het uitvoeren van de taak op door structuur te bieden, ruimte te maken voor hulpvragen, te laten kiezen, het doel van de opdracht uit te leggen, betrokkenheid te tonen, te informeren naar verwachtingen en te motiveren in functie van de noden van de leerling.

- Hoe ga je deze rekenoefening aanpakken?
- Welke van deze mogelijke oplossingswijzen ga je kiezen?
- Wat wil jij bereiken?
- Waarom moeten we dit leren?

De leerling reageert met de wijze waarop hij/zij de taak beleeft (met een zekere vorm van competentiegevoel, succesverwachting, faalangst, motivatie, betrokkenheid ...).

- Ik haat spelling.
- Ik zeg niets omdat ik dat niet durf tijdens de kring.
- Ik wil niet stilzitten en aandachtig zijn, ik kan dat nu niet...

6.4 Feedback

Ik reageer als leerkracht op de uitvoering van de taak op directe of uitgestelde wijze en dat kan product- of procesgerichtgericht zijn, positief of negatief of gericht op vaststellen of ontwikkeling.

- Jullie zijn goed bezig met deze oefening.
- Jij hebt 6/10 gehaald, dat is zeer fraai.
- Jij hebt 6 oefeningen gemaakt die ik heb aangeduid, je verdient een 10.

Ik zet (aanpak)gedrag in dat nodig is om schoolse taken in het algemeen uit te voeren, dat kan gaan over niet-taakspecifieke vaardigheden (zelfredzaamheid, werkhouding, zelfregulatie, gedragsevaluatie, plannen en organiseren...)

- Ik kijk alle oefeningen na als ik denk dat ik klaar ben.
- Ik kan me beter concentreren met een hoofdtelefoon, ik ga deze nemen.
- Ik kan mijn beurt afwachten als ik tot 10 tel.

Bijlage: feedbackschema

ONDERWIJS
MAAK JE
SAMEN

Goede feedback geven.

hoe doe je dat?

Uit vele studies (zie ook: Hattie, 1999; 2009) blijkt dat feedback geven een erg krachtig middel is in leerprocessen van mensen. De manier waarop je feedback geeft, bepaalt echter wel de grootte van het effect ervan. Zo blijkt dat feedback die gericht is op de uiteindelijke product, veel minder effectief is dan feedback die gericht is op het proces (sequentiële geleerd is, strategie die is ingezet, handelingen die zijn uitgevoerd). Als de feedback knop gericht is, focusst all de leerling loop op om te volgende situatie op te lossen te kunnen inzetten. Een goede leerling doet dat! Tevens zorgt aanwijzingen feedback eerder tot een gewenst resultaat (Dweck, 2012), waardoor leerlingen een volgende situatie weer krachtiger te kanover stappen!

Inspanning

- Jij hebt heel erg je best gedaan... want ik zag dat je...
- Je gaf niet op, zelf toen het lastig werd met...
- Het was dapper dat je...
- Ik weet dat ik je kan vertrouwen omdat...
- Je hebt goed meegedaan vandaag want ik zag dat je...
- Je hebt echt goed je best gedaan omdat...
- Jij bent niet bang voor een uitdaging! Dat waardoor ik...

Strategie

- Ik hoorde dat je het woord goed opdeelde in klanken.
- Wat knap dat je telde in sprongen van twee.
- Wat goed dat je de oplossingsstrategieën even naast elkaar op een kaartje schreef.
- Ik hoorde dat je de lange woorden vloeiend las.
- Wat goed dat je even terug las in de tekst om de betekenis van dat woord te vinden.
- Ik zag dat je bij die vergelijking goed de deeltappen uitvoerde.
- Wat een creatieve oplossing voor dat probleem.
- Jij handelde erg goed in die situatie omdat...
- Het is zo fijn dat je zo goed luistert naar de mening van anderen omdat...
- Je hebt je groepsgenootjes goed aangemoedigd toen je...
- Je hebt er helemaal zelf aan gedacht om...

Vooruitgang

- Jij bent echt beter geworden in...
- Ik zie dat je vandaag...
- Je hebt nu tien woordjes meer gelezen in de zandloper tijd.
- Je hebt vandaag de drie rijtjes met sommen goed gemaakt.
- Wat glisteren nog bestig was, kende je vandaag goed.
- Wat heb je vandaag het samengespeld in de zandbak, ik zag dat je...
- De koprol kende je vandaag helemaal alleen.

Proces

- Je werkt goed samen met je klasgenootjes want ik zag...
- Wat ben jij een goede vriend zoals je...
- Wat goed dat je...help met...
- Wat ben je blij om... een goede zelfstandigheid zien.
- Ik vind het knap hoe jij...
- Ik ben zo trots dat je de keuze hebt gemaakt om...
- Voordat je begon, zag ik dat je eerst nadacht wat je eerst ging doen.