

OBSERVATIE VAN LEERKRACHTSTIJL



WEETJE

De manier waarop een leerkracht zich opstelt in het klasgebeuren, blijkt een grote impact te hebben op het welbevinden, de motivatie, de betrokkenheid en de prestaties van leerlingen. In het Procrustesonderzoek spreken we over de "leerkrachtstijl".

Uit ons onderzoek blijkt dat de drie leerkrachtstijldimensies - autonomie verlenen, structuur bieden en affectief ondersteunen - sterk samenhangen met de betrokkenheid van leerlingen.

Meer nog: de leerkrachtstijl speelt een belangrijke rol in de identiteitsontwikkeling van jongeren. Algemeen kunnen we stellen dat leerkrachten die structuur bieden en autonomie verlenen de explorerende houding van leerlingen bevorderen en het negeren van vragen en problemen verminderen.

DOEL

De leerkrachtstijlschaal is een instrument dat gebruikt wordt door onderzoekers om leerkrachtstijl van een leraar gestructureerd in drie dimensies en concreet in kaart te brengen bij lesobservaties.

Met dit observatie-instrument verkrijg je inzicht in het concept leerkrachtstijl en kan je reflecteren op je eigen leerkrachtstijl. Vanuit je reflectie kan je initiatieven ondernemen om betrokkenheid te verhogen.

AANPAK

Het grondig doorlezen van deze schaal, geheel of voor een dimensie, geeft jou

- inzicht in het concept leerkrachtstijl met zijn drie dimensies door voorbeelden en beschrijvingen van concreet gedrag
- inzicht in je eigen leerkrachtstijl in relatie met betrokkenheid
- concrete elementen die je zelf kan aanpakken om je leerkrachtstijl te

veranderen

Er zijn heel wat verschillende mogelijkheden:

- Je kan na afronding van een lesonderwerp zelf nagaan of je voldoende scoort op één of meer leerkrachtstijldimensies.
- Je kan een collega/coach vragen om jou te observeren voor één of meer dimensies.
- Je kan een vaste camera plaatsen in je les (best achteraan zodat je goed zichtbaar in beeld bent) en achteraf jou leerkrachtstijl onder de loep nemen, eventueel samen met collega's of een coach.

Let op! Er kan maar een 5 gescoord worden wanneer alle leerlingen in rekening genomen worden. Wanneer er bijvoorbeeld stimulerend tussengekomen wordt, autonomie verleend wordt of gevoeligheid voor beleving is voor een deel van de leerlingen of voor één of twee leerlingen helemaal niet, kan er niet hoger dan een 4 gescoord worden op de subschalen.

BRONNEN

Laevers, F. & Heylen, L. (2013). Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs. Leuven: CEGO Publishers.

Van den Bruel, E. (2014). Observatie van leerkrachtstijl in het secundair onderwijs: Onderzoek naar de psychometrische kwaliteit van de Adult Style Observation Scale. (Masterproef, KU Leuven, Leuven, België).

De bestaande EGO-schaal leerkrachtstijl is aangepast in april 2014 en uitgetest in april-mei 2014 in scholen die meewerkten aan het Procrustesonderzoek.

Stimulerend tussenkomen

Subschalen van de nieuwe schaal:

- duidelijkheid: toelichting bij overgangen lesfases, doelstellingen duidelijk stellen, opdrachten kaderen, informatie op een duidelijke wijze presenteren (mondeling of schriftelijk)
- inhoud aansluiten bij niveau, leefwereld, interesses van de leerlingen?
- uitnodigen tot communicatie/dialogue/discussie tussen leerlingen onderling
- inhoudelijke leraar-leerling interactie (vragen/opmerkingen die aan het denken zetten en tot inzicht stimuleren, feedback geven)
- aanreiken van materialen, activiteiten die inzicht in de inhoud stimuleren

Nieuw ontwikkelde schaal (5 items op een 5- of 5-puntenschaal)

1. <u>Logische en heldere lesfases</u>

Toelichting

De subschaal duidelijkheid gaat over hoe duidelijk de leraar is in de overgangen van de lesfases mbt de inhoud en werkwijze die tijdens de les aan bod komen. Wanneer leerlingen zelfstandig werken (vb. eigen onderzoek, vast contractwerk, opdracht uit vorige les die doorloopt, ...), is er nog steeds schriftelijk of mondeling een toelichting waarop de leerlingen zich baseren (herhaling van vorige les over de bedoeling, omschrijving van de opdracht, ...). Wanneer er geen toelichting bij de lesfases is of geen formulering van doelstellingen, kortom, wanneer de overgangen van de lesfases niet logisch en duidelijk zijn voor de leerlingen, maar wanneer informatie eventueel wel op een heldere wijze gepresenteerd wordt, kan er toch niet hoog gescoord worden. De nadruk in deze schaal ligt op de overgangen van de lesfases.

Niet scoren wanneer je binnenkomt in een les die al bezig is (vb twee lessen na elkaar) en er is schriftelijk of mondeling geen indicatie meer op deze punten.

Schaalwaarden

1. De leraar geeft zelden of nooit inhoudelijke toelichting bij een nieuwe lesfase (geen kadering vb : iets gezegd over de inhoud van de tekst die gelezen zal worden, over welke regels er in de oefeningen worden

ingeoefend, een verwijzing naar de actualiteit of een vorige les) en/of bij oefeningen/opdrachten (vb de leraar noteert bladzijden en oefeningen op het bord zonder toelichting). De relevantie van wat er aan bod komt wordt niet aangegeven. OF: Doelstellingen worden niet vernoemd en duidelijk gemaakt. Daarbij wordt de informatie (inhoudelijke uitleg, opdrachten die gegeven worden) die de leraar geeft (mondeling of schriftelijk) zelden of nooit op een duidelijke wijze gepresenteerd. Indicatie is dat leerlingen nog veel vragen hebben voor de leraar of voor elkaar. De overgangen tussen de verschillende lesfasen verlopen zelden tot nooit vlot en logisch.

3. De leraar geeft soms toelichting bij nieuwe lesfasen/oefeningen. Af en toe worden doelstellingen geëxpliciteerd. Daarbij wordt informatie soms op een duidelijke wijze gepresenteerd. Er is op te merken dat leerlingen toch nog wat vragen hebben voor elkaar of voor de leraar. De overgangen tussen de verschillende lesfasen verlopen soms vlot en logisch. De relevantie wordt in beperkte mate aangegeven.
5. De leraar maakt vlotte en logische lesovergangen, de verschillende lesfasen worden toegelicht en verantwoord. Daarbij wordt de informatie op een erg heldere wijze gepresenteerd. Een indicatie hiervoor is dat de leerlingen niet veel vragen meer moeten stellen aan elkaar of aan de leraar. De leerkracht geeft duidelijk de relevantie aan van wat er aangereikt wordt tijdens de les.

2. Aansluiten bij niveau, interesse, leefwereld

Toelichting

De subschaal 'aansluiten bij niveau, interesse, leefwereld' gaat erover of de leraar de link kan leggen tussen de leerstof die verwacht wordt geleerd te worden en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen, hun interesses en hun dagelijkse leefwereld. De leraar probeert een brug te slaan tussen de leefwereld van de leerlingen, het dagelijks leven en wat er in de les aan bod komt of is gekomen.

Schaalwaarden

1. De leraar brengt de leerstof op een, voor de leerlingen weinig motiverende wijze. Er wordt zelden of nooit aangesloten bij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen en met hun interesses en leefwereld wordt door de leraar zelden of nooit rekening gehouden bij het aanbrengen van inhoud en bij het opstellen van opdrachten.

3. De leraar weet de leerlingen tot op zekere hoogte te motiveren met de leerstof. Er wordt soms aangesloten bij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen en met hun interesses en leefwereld wordt door de leraar soms rekening gehouden bij het aanbrengen van inhoud en bij het opstellen van opdrachten.
5. De leraar weet heel goed hoe de leerlingen te motiveren met de leerstof. Er wordt telkens aangesloten bij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen en met hun interesses en leefwereld wordt voortdurend rekening gehouden bij het aanbrengen van inhoud en bij het opstellen van opdrachten.

3. Tempo van het lesgebeuren

Toelichting

De subschaal 'tempo van het lesgebeuren' gaat erover of de les vlot vooruit gaat, of er niet te lang of te kort stilgestaan wordt bij bepaalde lesonderdelen, praktische elementen, Na afloop van de les kan hier ook geëvalueerd worden of er genoeg betekenisvolle inhoudelijke momenten aanwezig zijn geweest voor de leerlingen.

Schaalwaarden

1. De les gaat veel te snel of veel te traag of er wordt steeds hetzelfde tempo gehanteerd voor alle leerlingen.
3. De les gaat soms te snel of te traag en er wordt vaak hetzelfde tempo gehanteerd voor alle leerlingen.
5. De les kent een vlot lestempo met veel betekenisvolle inhoudelijk momenten. Momenten van boeken nemen, iets halen, ... zijn zeer kort. Leerlingen kunnen zeer vaak op hun eigen tempo werken waarbij het 'wachten op' en dode momenten tot een minimum beperkt worden.

4. Uitnodigen tot communicatie tussen leerlingen onderling

Toelichting

De subschaal 'uitnodigen tot communicatie tussen leerlingen onderling' geeft weer hoe de interactie tussen de leerlingen onderling gestimuleerd wordt door de leraar.

Dit geldt bij klassikale werkvormen zowel als bij individueel werk of duo- of groepswork.

Schaalwaarden

1. De leraar zorgt er zelden of nooit dat leerlingen op een open manier (zonder beperkende tussenkomsten van de leraar) kunnen overleggen. Er worden gesloten vragen gesteld, sterk afgebakende denkopdrachten gegeven en vragen van de leerlingen die naar voor komen worden door de leraar zelf erg kort beantwoord, gericht aan de leerling van wie de vraag kwam.
3. De leraar zorgt er soms dat leerling en onderling over de leerinhoud kunnen overleggen door open vragen te stellen, denkopdrachten te geven, vragen die naar voor komen terug te geven aan de groep. Leerlingen worden soms gestimuleerd om te reageren op elkaars opmerkingen/Vragen/bedenkingen, maar meestal geeft de leraar zelf het antwoord.
5. De leraar zorgt ervoor dat leerlingen onderling zeer vaak en op een open manier over de leerinhoud kunnen overleggen door open vragen te stellen, denkopdrachten te geven, vragen die naar voor komen terug te geven aan de groep. De leraar formuleert in eerste instantie zelf geen antwoord, maar de leerlingen worden voortdurend gestimuleerd om te reageren op elkaars opmerkingen/vragen/bedenkingen.

5. <u>Inhoudelijke leraar-leerling interactie (vragen/opmerkingen die aan het denken zetten en tot inzicht stimuleren, feedback geven)</u>

Toelichting

Deze subschaal bekijkt de inhoudelijke interactie tussen leerlingen en leraar en het proces dat ermee gepaard gaat om leerlingen tot inzicht te brengen omtrent bepaalde lesinhouden. Hierbij wordt ook de feedback gerekend die leerlingen individueel krijgen van de leraar bij een zelfstandige opdracht.

Schaalwaarden

1. De leraar-leerling interactie getuigt zelden tot nooit van diepgaande inhoudelijke interactie. De leraar geeft zelden tot nooit inhoudelijke feedback die aanzet tot denken of die inzicht stimuleert, stelt zelden tot nooit

doelgerichte vragen en opmerkingen. De leraar focust op het antwoord eerder dan op het proces om tot het antwoord te komen. Het antwoord is ook belangrijker dan het inzicht. Heel suggestieve vragen (vb: beginletter aangeven, zeggen waar het antwoord te vinden is, aangeven dat het antwoord al eerder gegeven werd) karakteriseren dit. De leraar geeft de indruk dat de les vooral vooruit moet gaan.

3. De leraar-leerling interactie getuigt soms van diepgaande inhoudelijke interactie. De leraar geeft soms inhoudelijke feedback die aanzet tot denken of die inzicht stimuleert, stelt soms doelgerichte vragen en opmerkingen. De leraar focust vaker op het juiste antwoord dan op het proces er naartoe. De tips die gegeven worden om tot het antwoord te komen zijn soms nuttige aanvullingen die leiden tot inzicht, maar soms ook niet bruikbaar. Soms worden nog suggestieve vragen gebruikt.
5. De leraar-leerling interactie getuigt steeds van diepgaande inhoudelijke interactie. De leraar geeft voortdurend inhoudelijke feedback die aanzet tot denken of die inzicht stimuleert, stelt steeds doelgerichte vragen en opmerkingen. De leraar bevrageert de leerlingen over hun leerproces en hun beleving ervan, ook wanneer er schijnbaar geen problemen opduiken. De leraar stelt vragen/geeft tips/geeft commentaar die de leerlingen net voldoende inhoudelijke of procedurele info geeft om zelf een stap verder te kunnen zetten. De leraar bouwt verder op de antwoorden van leerlingen op een wijze die leerlingen tot dieper inzicht brengt. Er is vaak heen-en-weer communicatie tussen leraar en leerlingen (feedback loops).

6. aanreiken van materialen, activiteiten die inzicht in de inhoud stimuleren

Toelichting

De subschaal 'aanreiken van materialen, activiteiten die inzicht in de inhoud stimuleren' bekijkt de non-verbale elementen die een stimulerende omgeving bevat. Materiaal kan zodanig uitdagend zijn dat er geen verbale tussenkomst van de leraar nodig is om leerlingen aan het denken te zetten en tot inzicht te brengen. Echter, wanneer het rijke materiaal verarmd wordt of niet goed benut wordt, kan er niet hoger dan een 3 gescoord worden.

Schaalwaarden

1. De materialen en activiteiten zijn zelden of nooit zodanig rijk dat ze de leerlingen begeleiden tot diepgaande inzichten in de lesinhouden. De materialen en activiteiten geven nauwelijks of niet weer wat de essentiële componenten van de concepten/procedures die centraal staan in de les zijn. Verder leent het aanbod zich er niet toe om de leerstofinhoud vanuit verschillende perspectieven te bekijken. Voorbeelden (zowel positieve als negatieve) komen niet naar boven. Er is zelden of nooit variatie mbt materialen en activiteiten.
3. De materialen en activiteiten zijn soms rijk waardoor ze leerlingen begeleiden tot diepgaande inzichten in de lesinhouden. De materialen en activiteiten geven deels weer wat de essentiële componenten van de concepten/procedures die centraal staan in de les zijn. Verder leent het aanbod zich er niet consequent toe om de leerstofinhoud vanuit meerdere perspectieven te bekijken. Voorbeelden (zowel positieve als negatieve) komen slechts af en toe kort naar boven. Er is matige variatie mbt materialen en activiteiten.
5. De materialen en activiteiten zijn zodanig rijk dat ze de leerlingen begeleiden tot diepgaande inzichten in de lesinhouden. De materialen en activiteiten geven goed weer wat de essentiële componenten van de concepten/procedures centraal in de les zijn. Verder leent het aanbod zich er toe de leerstof vanuit verschillende facetten te bekijken. Voorbeelden (zowel positieve als negatieve) komen mooi aan de oppervlakte. Er is een grote variatie aan materialen en activiteiten.

Autonomie verlenen

Subschalen van de nieuwe schaal:

- Initiatief van de leerlingen
- Keuze in aanpak en inhoud
- Informatief, niet-controlerend taalgebruik

Nieuw ontwikkelde schaal (4 items op een 5- of 5-puntenschaal)

1. <u>Initiatief van de leerlingen</u>

Toelichting

Bij de subschaal 'initiatief van de leerlingen' wordt gekeken naar of de leerlingen al dan niet ideeën aanreiken en suggesties doen en of de leraar hier al dan niet voor open staat en op ingaat tijdens het lesmoment zelf of tijdens een volgende les de ideeën mee oppikt.

Schaalwaarden

1. De leraar reageert zelden tot nooit op de ideeën die de leerlingen verwoorden tijdens het lesgebeuren of de leraar laat geen ruimte om ideeën te verwoorden. Er wordt door de leerlingen zelden tot nooit initiatief genomen tijdens het lesgebeuren en het verwoorden van hun interesse omtrent leerinhouden en werkwijzen krijgt zelden tot nooit ruimte.
3. De leraar reageert soms op de ideeën die de leerlingen verwoorden tijdens het lesgebeuren of de leraar laat soms ruimte om ideeën te verwoorden. Er wordt door de leerlingen soms initiatief genomen tijdens het lesgebeuren en het verwoorden van hun interesse omtrent leerinhouden en werkwijzen krijgt soms ruimte. De leraar luistert wel naar ideeën en interesses van de leerlingen en gaat er soms op in.
5. De leraar gaat op een positieve manier om met de ideeën en interesses die de leerlingen aanbrengen en verwerkt deze tijdens de huidige of volgende les. Wanneer de leerlingen zelf geen initiatief nemen, vraagt de leraar de leerlingen expliciet om hun ideeën over de les of aanpak te verwoorden en gaat hier tijdens het lesgebeuren mee verder op een positieve manier mee om (aanvaarden en uitvoeren; aanvaarden, kaderen en verantwoorden waarom het eventueel niet mogelijk is, ...). Dit gaat over open vragen die

leerlingen de kans geven om mee te bepalen wat er tijdens de les aan bod komt (ownership). Wanneer er meerdere ideeën geopperd worden, gaat de leraar met de klas in gesprek over welk idee het beste is. Wanneer het idee niet kan worden meegenomen, geeft de leraar een grondige, eerlijke en inlevende verantwoording waarom het idee niet haalbaar is.

2. Keuze in aanpak en inhoud

Toelichting

De subschaal 'keuze in aanpak en inhoud' gaat na of leerlingen keuzes krijgen omtrent aanpak en/of inhoud tijdens het lesgebeuren. Hierbij gaat het specifiek over de keuze die de leraar inbouwt in de voorbereiding/lesgebeuren zelf. (Alles wat te maken heeft met op het moment aangeven van ideeën zit bij 'initiatief van de leerlingen')

Schaalwaarden

1. De werkwijze voor de te volgen stappen tijdens het lesgebeuren is door de leraar vastgelegd en de leerlingen worden verondersteld deze stappen strikt te volgen. De leraar laat zelden of nooit ruimte voor keuzes van de leerlingen omtrent werkwijze, inhouden, Bij gesprekken is het duidelijk dat de leraar een eigen stappenplan heeft dat overgebracht moet worden. Bij opdrachten zijn de groeperingsvormen (alleen, in groep, ...), de materialen en werkwijze vastgelegd door de leraar.
3. De leraar laat ruimte voor keuzes van de leerlingen omtrent werkwijze, inhouden, ... maar slaagt er slechts deels in om deze op een goede manier aan te wenden in het klasgebeuren of om te motiveren waarom een bepaalde keuze van leerlingen niet kan uitgevoerd worden. Soms is er dus plaats om te kiezen hoe een taak aangepakt wordt of wat de lesinhoud zal zijn. Wanneer de leerlingen zelf bepalen hoe ze iets aanpakken, zonder dat er expliciet een keuze gelaten wordt, probeert de leraar de leerlingen toch de werkwijze van de leraar te doen toepassen. Het kan hier ook dat leerlingen eerst mogen kiezen in werkwijze, maar nadien toch moeten meedoen met de werkwijze van de leraar.
5. De leerlingen mogen kiezen hoe ze hun werk aanpakken, worden actief bevraagd over mogelijke werkwijzen of te volgen stappen of krijgen de mogelijkheid om op autonome wijze verantwoordelijk te zijn voor activiteiten

in de klas (vb. zelf een project plannen). De leraar speelt voortdurend in op de mogelijkheid van leerlingen om zelf betekenisvolle keuzes te maken mbt tot werkwijze en inhoud. Wanneer leerlingen zelf bepalen hoe ze iets aanpakken, zonder dat er expliciet een keuze gelaten wordt, reageert de leraar op een positieve, ondersteunde manier waarbij hij/zij de leerling probeert met open vragen te begeleiden tot het inzicht of de meest gepaste werkwijze.

3. Informatief taalgebruik

Toelichting

De schaal 'informatief taalgebruik' gaat over de manier waarop de leraar de leerlingen benadert op een controlerende en beperkende manier versus een informatieve, flexibele en niet-controlerende manier.

Schaalwaarden

1. De leraar wijst de leerlingen voortdurend terecht, reageert afbrekend op opmerkingen/negatieve gevoelens/bedenkingen van de leerlingen, geeft bevelen (moeten, zou moeten, imperatief), zet leerlingen onder druk, kortom gebruikt controlerende taal.
3. De leraar reageert soms met controlerende taal (afbrekend, negatief, bevelend), soms met informatieve taal (positief, informerend, oprecht vragend).
5. De leraar reageert voortdurend vanuit een positieve, informerende houding tav de leerlingen. Boodschappen van de leraar zijn informatief voor de leerlingen. De leraar geeft verre van de indruk de leerlingen te willen controleren of strikt te dwingen tot luisteren, meewerken,

Gevoeligheid voor beleving

Subschalen van de nieuwe schaal:

- Respect
- Sensitief en responsief voor de signalen van leerlingen)
- Positieve feedback (affectieve component)
- Inleven in emoties

Nieuw ontwikkelde schaal (5 items op een 5- of 5-puntenschaal)

1. <u>Respect</u>

Toelichting

De subschaal 'respect' bekijkt of de leraar de leerlingen waardeert in hun persoon en interesse toont.

Schaalwaarden

1. De leraar toont zelden respect voor de leerling. Hij/zij noemt leerlingen zelden bij hun naam en gebruikt zelden taal die van respect getuigt (aub, dankjewel, etc.). Verder blijkt op basis van de toon van de stem geen waardering voor de leerlingen. De leraar lijkt eerder afwezig wanneer leerlingen iets vertellen. Ook non-verbaal zijn er zelden of nooit indicaties die wijzen op respect (vb.: knikje naar de leerling, schouderklopje, glimlach,...).
3. De leraar toont soms respect voor de leerlingen maar interacties die hier van getuigen worden niet consequent geobserveerd over de tijd of over leerlingen. Dit door hun naam te noemen en taal te gebruiken die van respect getuigt (aub, dankjewel, etc.). Ook de toon van de stem toont waardering voor de leerlingen. De leraar lijkt soms afwezig wanneer leerlingen aan het woord zijn. Non-verbaal zijn er soms indicaties die wijzen op respect (vb.: knikje naar de leerling, schouderklopje, glimlach,...).
5. De leraar toont consequent respect voor de leerlingen. De leraar noemt leerlingen bij hun naam en gebruikt taal die van respect getuigt (aub, dankjewel etc.). De leraar gebruikt een warme stem waaruit blijkt dat de leerlingen door hem/haar gewaardeerd worden. De leraar luistert actief

naar elke leerling. Non-verbaal zijn er vaak indicaties die wijzen op respect (vb.: knikje naar de leerling, schouderklopje, glimlach,...).

2. Ondersteuning van de nood aan aandacht

Toelichting

Bij de subschaal 'ondersteuning van de nood aan aandacht' gaat het erover of de leraar de noden van de leerlingen opmerkt en hier op een degelijke, inlevende manier kan op inspelen. Aan het klasgebeuren en differentiëren in taken, zit ook een emotionele component. Hierbij gaat het erover of de leraar rekening houdt met de emotionele elementen die voor de leerlingen gepaard gaan met uitleg geven, opdrachten maken, samenwerken, alleen werken, ...

Schaalwaarden

1. De leraar is zelden of nooit alert voor van de noden van leerlingen en geeft ze geen ondersteuning. Hij/zij checkt amper of niet of leerlingen iets begrepen hebben, anticipeert niet op mogelijke problemen en merkt moeilijkheden niet op. De leraar differentieert weinig of niet, doet geen moeite om de leerlingen te betrekken bij het klasgebeuren (bijv. door een vraag te stellen). Verder komt een leraar niet onmiddellijk langs wanneer leerlingen hun hand opsteken om een vraag te stellen of geeft ook geen teken dat hij/zij de leerling opgemerkt heeft.
3. De leraar is soms alert voor de noden van de leerlingen en geeft hen op basis daarvan de ondersteuning die nodig is.
5. De leraar is voortdurend alert voor de noden van leerlingen en geeft ze op basis daarvan ondersteuning . De leraar gaat na of leerlingen iets begrepen hebben, hij/zij anticipeert op mogelijke problemen (vraagt bijv. aan klasgenoten zieke medeleerlingen iets uit te leggen; bord niet goed zichtbaar etc.), en merkt moeilijkheden op (ziet bijvoorbeeld dat leerling hand opsteekt). De leraar differentieert op basis van de noden van individuele leerlingen, bevestigt, betreft alle leerlingen actief bij het klasgebeuren (door bijv. een vraag te stellen) en antwoordt onmiddellijk en consequent wanneer leerlingen om hulp vragen.

3. Positieve feedback (affectieve component)

Toelichting

Bij de subschaal 'positieve feedback (affectieve component)' gaat het over het geloof van de leraar in de capaciteiten van de leerlingen en over de bekwaamheid van de leraar om deze al dan niet op een oprechte manier te bevestigen. Hier gaat het louter over de affectieve elementen in de positieve feedback. De inhoudelijke elementen die mogelijk aan bod komen in de feedback worden gescoord bij 'inhoudelijke leraar-leerling interacties'.

Schaalwaarden

1. De leraar geeft weinig of geen positieve feedback (Prima!, Goed gedaan!, Knap werk!) en toont weinig of geen positieve verwachtingen t.a.v. leerlingen (uitingen van geloof in het 'kunnen' van de leerling: "Ik geloof erin dat je het kan."). Deze uiting kan er wel zijn (vb.: "Je zal dat wel kunnen."), maar eerder vanuit het feit dat de leraar wil dat de leerling verder werkt (enig ongeduld in de stem), niet vanuit een oprecht geloof in de leerling. De feedback die hier aanwezig is, gaat vooral over het resultaat (product).
3. De leraar geeft af en toe positieve feedback en toont positieve verwachtingen t.a.v. leerlingen.
5. De leraar geeft vaak positieve feedback en toont positieve verwachtingen t.a.v. leerlingen. De leraar geeft feedback op product en proces (hard gewerkt, je best doen, al goed over nagedacht, grondig onderzocht, ...).

4. Inleven in emoties en gevoelens

Toelichting

De subschaal 'inleven in emoties en gevoelens' brengt de empathie van de leraar in kaart tov de emotionele toestand van de leerlingen, die getriggerd kan worden door verscheidene elementen binnen en buiten de klas- en schoolcontext.

Schaalwaarden

1. De leraar is zich zelden bewust van emoties en gevoelens van leerlingen en eventuele factoren binnen en buiten de klascontext die het leren moeilijk maken.

3. De leraar is zich soms bewust van emoties en gevoelens van de leerlingen en eventuele factoren binnen en buiten de klascontext die het leren moeilijk maken. De leraar gaat hier op een eerder beperkte empathische wijze mee om.
5. De leraar is zich bewust van emoties en gevoelens van de leerlingen en factoren binnen en buiten de klascontext die het leren moeilijk maken. De leraar gaat hier op een empathische wijze mee om (bijv. zegt tegen leerling die zich niet lekker voelt: 'Ik weet dat je je ziek voelt vandaag en dat het moeilijk is.').