



Fontys

Hogeschool Kind & Educatie

**Studiejaar
2017-2018**

Motivatie bevorderen door feedback en formatieve assessment

Maurice Mans
Studentnummer 2641011
Georges Ledoux, onderzoeksdocent
Brechje Schouten, domeindocent
16 april 2018

Samenvatting

De ambitie van de casusschool is om zoveel mogelijk verantwoordelijkheid voor het leerproces bij leerlingen neer te leggen, leerlingen te leren het maximale uit zichzelf te halen en hen voor te bereiden op de snel veranderende maatschappij. Hierbij speelt de motivatie van leerlingen een significante rol. Toch geeft een aantal groepsleerkrachten aan dat de leerlingen onvoldoende intrinsiek gemotiveerd lijken tijdens de lesuitvoeringen.

Het onderzoek is gericht op de wijze waarop groepsleerkrachten van de casusschool tijdens de lesuitvoeringen feedback geven en evalueren. Het doel van het onderzoek is om inzicht te krijgen in wat nodig is om de effectiviteit van feedback geven en evalueren met betrekking tot de (intrinsieke) motivatie te vergroten. De onderzoeksvraag luidt derhalve: *Op welke wijze geven de groepsleerkrachten van de casusschool tijdens de lesuitvoeringen feedback en evalueren zij met de leerlingen?*

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, is bij dit beschrijvend onderzoek gebruikgemaakt van niet-participerende observaties, semigestructureerde interviews en een enquête. De meest significante conclusies zijn dat groepsleerkrachten relatief weinig feedback op proces- en zelfregulatieniveau geven, niet altijd consequent leerdoelen expliciteren naar de leerlingen en weinig variëren met verschillende technieken en middelen om formatief te evalueren.

De eerste aanbeveling is om op basis van een feedbackmodel een checklist te vervaardigen, die zowel bij het voorbereiden van een les als bij een reflectie gebruikt kan worden. De tweede aanbeveling is dat groepsleerkrachten zich verdiepen in de vijf kernstrategieën van formatieve assessment en in de praktijk gebruik gaan maken van reflectieve checklists, lesplannen en observatieformulieren die per strategie ontwikkeld zijn.

Inhoudsopgave

1 Probleemanalyse	4
1.1 Aanleiding en context	4
1.2 Probleemstelling	5
2 Theoretisch kader	7
2.1 Motivatie	7
2.1.1 Intrinsieke motivatie	7
2.1.2 Extrinsieke motivatie	8
2.2 Theoretische benadering vanuit de self-determination theory	8
2.2.1 Autonomie	9
2.2.2 Relatie	9
2.2.3 Competentie	10
2.3 Zelfregulatie	10
2.4 Feedback	11
2.5 Evaluatie	11
2.6 Onderzoeksvragen	13
3 Onderzoekopzet	14
3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling	14
3.2 Respondenten	14
3.3 Instrumenten	15
3.3.1 Observatie en semigestructureerd interview	15
3.3.2 Enquête	15
3.4 Wijze van data-analyse	16
3.4.1 Analyse observaties en interviews	16
3.4.2 Analyse enquête	16
4 Resultaten	18
4.1 Resultaten bij deelvraag 1	18
4.1.1 Resultaten enquête bij deelvraag 1	18
4.1.2 Resultaten observaties en interviews bij deelvraag 1	19
4.2 Resultaten bij deelvraag 2	21
4.2.1 Resultaten enquête bij deelvraag 2	21
4.2.2 Resultaten observaties en interviews bij deelvraag 2	22
4.3 Resultaten bij deelvraag 3	23
4.3.1 Resultaten enquête bij deelvraag 3	23
4.3.2 Resultaten interviews bij deelvraag 3	26

5 Conclusies en aanbevelingen	27
5.1 Conclusies.....	27
5.1.1 Conclusies deelvraag 1	27
5.1.2 Conclusies deelvraag 2	27
5.1.3 Conclusies deelvraag 3	28
5.1.4 Conclusies hoofdvraag	29
5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces	29
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	31
5.3.1 Aanbeveling 1.....	31
5.3.2 Aanbeveling 2.....	31
Literatuurlijst	32
Bijlagen	37
Bijlage I Feedbackmodel Hattie & Timperley	37
Bijlage II Model vijf kernstrategieën voor formatieve assessment	38
Bijlage III Voorbeeld reflectieve checklist formatieve assessment	39
Bijlage IV Observatieformulier.....	40
Bijlage V Interviewleidraad	42
Bijlage VI Enquêteformulier	45

1 Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Veel leerkrachten in Nederland willen graag het beste uit hun leerlingen halen en hun leerlingen stimuleren (Korthagen en Lagerwerf, 2008). De vraag is echter hoe een leerkracht kinderen kan helpen om hun talenten optimaal te ontplooien. Motivatie is van aanzienlijk belang om succesvol te kunnen leren (Ros, Lieskamp en Heldens, 2017). Ook voor het ontwikkelen van 21^e-eeuwse vaardigheden, waarbij leerlingen generieke vaardigheden als samenwerken, kritisch denken, creatief denken, communiceren, probleem oplossen en zelfregulering leren om levenslang te blijven leren, speelt motivatie een centrale rol (Skills-Platform, 2016). Uit onderzoek (Korthagen en Lagerwerf, 2008) blijkt dat de aansluiting van leraren in hun gedrag bij het stimuleren van de leerbehoeften en leervermogens van leerlingen een gecompliceerd proces is en dat het niet eenvoudig is om ideeën en inzichten waar leerkrachten aan gewend zijn, te veranderen. Jolles et al. (2006) geven aan dat het huidige schoolsysteem in Nederland niet in staat is om de blijvende interesse van gemotiveerde leerlingen aan te boren.

“Wie met de tijdgeest trouwt, zal snel een weduwnaar zijn”, schreef filosoof Søren Kierkegaard in de negentiende eeuw. In het rapport ‘De toekomst tegemoet’ van het Sociaal en Cultureel Planbureau (2016) beschrijven de auteurs de factoren die ervoor zorgen dat de Nederlandse samenleving in hoog tempo verandert. De afgelopen jaren verschenen verschillende publicaties over de toekomst van het onderwijs, het onderwijsstelsel, leren en het curriculum (Platform Onderwijs2032, 2015), in deze publicaties is beschreven dat in de huidige situatie het accent ligt op initieel en institutioneel leren, maar dat in de toekomst veel meer leren een niet-institutioneel en informeel begrip zal zijn. Juist in die situatie zijn begrippen als ‘zelfsturing’ en ‘motivatie’ van belang. Volgens Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck (2015) leren leerlingen die van binnenuit gemotiveerd zijn met minder inspanning, gemakkelijker en houden zij het leren langer vol dan extrinsiek gemotiveerde leerlingen.

De stichting waartoe de casusschool behoort, vindt het een significante taak van de school om kinderen voor te bereiden op de snel veranderende maatschappij. Om dit te bewerkstelligen, proberen de medewerkers bij de kinderen de verantwoordelijkheid voor de eigen ontwikkeling te stimuleren en hun zelfkennis te vergroten op welke manier(en) zij het beste kunnen leren. Binnen het leerprogramma dient een balans te bestaan tussen kennis, sociaal-emotionele ontwikkeling en dit ‘leren leren’. Op alle scholen die tot deze onderwijsstichting behoren, werken de leerkrachten dan ook aan deze drie deelgebieden samen met de leerlingen.

De casusschool is gelegen in een dorp in de gemeente Valkenswaard. Op deze rooms-katholieke basisschool zitten 350 leerlingen. De onderzoeksschool heeft veertien groepen en telt 24 leerkrachten, één directeur, twee kwaliteitsondersteuners, drie onderwijsassistenten en een aantal stagiaires. De basisschool is gevestigd in een relatief rustige wijk. Het percentage autochtone leerlingen ligt iets boven het landelijke gemiddelde en uit alle sociaaleconomische klassen zijn leerlingen afkomstig.

De cognitieve (criteriumgerelateerde) niet-methodegebonden eindopbrengsten liggen boven het landelijke gemiddelde. De ipsatiefgerelateerde en normgerelateerde resultaten van sommige leerlingen zijn bij de methodetoetsen wisselend te noemen, volgens de leerkrachten. De leerkrachten denken dat een relatie bestaat tussen de soms lage intrinsieke motivatie en de matige of wisselende ipsatieve danwel normatieve prestaties. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, onthouden de leerstof namelijk beter en leveren veelal betere prestaties dan leerlingen die meer extrinsiek gemotiveerd zijn (Ryan & Deci, 2000). Het leerkrachtteam wil ernaar streven om iedere leerling volop kansen te geven om het maximale uit zichzelf te halen. In de visie van de casusschool

staat beschreven dat de directie kiest voor een hoge mate van eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces, voor coöperatief leren, voor ontwikkelingsgericht werken en voor ondersteuning in de vorm van motiverende coaching.

In gesprekken met een van de kwaliteitsondersteuners en enkele leerkrachten uit de bovenbouw kwam naar voren dat een aanzienlijk aantal leerlingen een sterkere extrinsieke dan intrinsieke motivatie heeft en soms een ongemotiveerde en ongeïnteresseerde werk- en luisterhouding lijkt te hebben. Zowel tijdens de instructie van de leerkracht als het zelfstandig werken van de leerlingen ontbreken regelmatig de motivatie, focus en vastberadenheid om daadwerkelijk te willen leren, volgens verschillende leden van het team. Leerlingen zitten vaak met een inactieve houding en uitstraling in de klas, stellen soms weinig vakinhoudelijke vragen, zijn snel afgeleid en onvoldoende kritisch op zichzelf en het eigen werk. Ook zijn de leerkrachten van mening dat deze leerlingen hierdoor regelmatig beneden hun mogelijke niveau presteren en derhalve niet het maximale uit zichzelf halen.

De leden van het team passen verschillende interventies toe. De leerkrachten proberen de leerlingen in de bovenbouw zo goed mogelijk voor te bereiden op het voortgezet onderwijs en voeren hier met enige regelmaat gesprekken over met de groep. In deze gesprekken geven de leerkrachten aan dat een gemotiveerde en zelfsturende houding van aanzienlijk belang is. Verder voeren de leerkrachten soortgelijke gesprekken op individueel niveau tijdens de kindgesprekken. De kindgesprekken vinden twee keer per jaar plaats. Daarnaast differentiëren de leerkrachten op verschillende niveaus bij de vakken taal, spelling en rekenen, proberen zij te zorgen voor uitdagende leeractiviteiten die aansluiten bij de leef- en belevingswereld van de leerlingen en bestaat aandacht voor samenwerkend en groepsoverstijgend leren. Tevens maakt een aantal leerlingen middels het project 'leren leren' kennis met effectieve strategieën voor zelfregulerend leren. Toch zijn de leerkrachten van mening dat de leerlingen niet in meerdere mate intrinsiek gemotiveerd zijn in de klas dan vóór de reeds toegepaste interventies.

1.2 Probleemstelling

De onderwijsstichting en de casusschool willen de eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces zoveel mogelijk bij de leerlingen neerleggen, hun zelfkennis vergroten en leerlingen leren het maximale uit zichzelf te halen, hen voor te bereiden op de snel en constant veranderende maatschappij en kritisch te zijn op zichzelf en hun werk. Hiervoor is het van belang dat de leerlingen voldoende intrinsiek gemotiveerd zijn. Ondanks de reeds gedane interventies, blijft het gewenste effect echter vooralsnog uit. De directie van de casusschool beschouwt deze situatie als ongewenst en problematisch.

Een meer gewenste situatie is derhalve dat de leerlingen sterker (intrinsiek) gemotiveerd worden en daardoor meer verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leerproces. Indien de huidige situatie met de gewenste situatie vergeleken wordt, kan gesteld worden dat de diverse handelingen en interventies van de leerkrachten nog niet het gewenste resultaat hebben opgeleverd. Met de directie van de casusschool is besproken om de focus van dit onderzoek te leggen op het leerkrachthandelen tijdens de lesuitvoeringen in relatie tot de motivatie van de leerlingen. De doelstelling van dit onderzoek is overigens uitdrukkelijk niet om het gestelde probleem op te lossen, maar om kennis en diepgaande inzichten te verkrijgen, die mogelijk zullen bijdragen aan de oplossing van dit probleem (Baarda & De Goede, 2006).

De uitkomsten van het onderzoek zijn relevant voor de directie, de kwaliteitsondersteuners en de groepsleerkrachten van de basisschool. Indien het onderzoek in casu niet het gewenste resultaat oplevert, zal de situatie onveranderd blijven. Dit onderzoek is gericht op de wijze waarop de groepsleerkrachten van de casusschool tijdens de lesuitvoeringen feedback geven en evalueren met als doel inzicht te krijgen in wat nodig is om de effectiviteit van feedback geven en evalueren met betrekking tot (intrinsieke) motivatie te vergroten.

2 Theoretisch kader

Dit hoofdstuk beschrijft de kernbegrippen van dit onderzoek. Ook is gebruikgemaakt van relevante en recente literatuur en zijn verschillende meningen uit deze literatuur met elkaar in verband gebracht. Allereerst is beschreven wat 'motivatie' precies inhoudt en komen de begrippen 'intrinsieke motivatie' en 'extrinsieke motivatie' aan de orde. Vervolgens worden vanuit de self-determination theory de drie psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie belicht, omdat deze de basis vormen voor een motiverende leeromgeving. Ten slotte komen de kernbegrippen 'zelfregulatie', 'feedback' en 'evaluatie' aan bod.

2.1 Motivatie

Allereerst is de vraag wat motivatie precies is. 'Gemotiveerd zijn' houdt in dat een persoon uit zichzelf in beweging komt of door iets in beweging gebracht wordt om te handelen (Verbeeck, 2010). Volgens Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck (2015) laten leerlingen betrokkenheid, nieuwsgierigheid en een betere omgang met uitdagingen en tegenslagen zien, wanneer zij gemotiveerd zijn. Bakx, Ros en Teune (2012) stellen dat motivatie van significant belang is om te kunnen leren. Motivatie heeft daarbij een aanmerkelijke invloed op andere gevoelens, zoals zelfvertrouwen en zich veilig, geaccepteerd en gewaardeerd voelen. Een van de meest gerenommeerde theorieën over motivatie is de self-determination theory. De self-determination theory stelt dat bij intrinsieke motivatie de zelfregulering van leerlingen weloverwogen plaatsvindt, wat leren van een hoge kwaliteit kan opleveren (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, Ryan & Deci, 2008).

2.1.1 Intrinsieke motivatie

Volgens Ryan & Deci (2000) is sprake van intrinsieke motivatie bij een leertaak als de leerling oprechte interesse in de taak heeft, omdat deze hem uitdaagt en voldoening schenkt. De leerling voert de opdracht uit zonder dat externe factoren zoals beloning, straf of erkenning van belang zijn (Verbeeck, 2010). Volgens Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck (2015) is sprake van intrinsieke motivatie wanneer een leerling leert, omdat deze daadwerkelijk geïnteresseerd is en iets te weten wil komen.

De eerdergenoemde self-determination theory gaat ervan uit dat mensen van nature willen groeien en ontwikkelen en dat zij het vermogen hebben om keuzes te maken en zelf hun handelen te bepalen op basis van hun eigen behoeften. Deze theorie is dan ook relevant voor het onderwijs (De Brabander & Martens, 2014). Om intrinsiek gemotiveerd te zijn stelt deze theorie dat aan drie psychologische basisbehoeften dient te zijn voldaan: autonomie, relatie en competentie (Deci & Ryan, 2000). Waar in het verleden het accent meer lag op externe beloning en straf om kinderen te prikkelen, is motivatie tegenwoordig meer gericht op een immanente drang (De Brabander & Martens 2014; Martens & Boekaerts, 2007). Motivatie van binnenuit kan verstoord zijn door bijvoorbeeld te veel externe beloningen of door een te controlerende leeromgeving.

Onderzoeken hebben aangetoond dat intrinsiek gemotiveerde leerlingen meer gefocust zijn op het verwerven van conceptionele kennis dan op van buiten leren (Bruinsma, 2003). Ook zijn zij nieuwsgieriger (Lewalter & Krapp, 2004), voelen zij zich fijner in de klas (Levesque, Zuehlke, Stanek & Ryan, 2004), zijn zij meer geneigd tot samenwerken en uitwisselen van kennis en willen zij zelf meer ontdekken (Gulikers, Bastiaens & Martens, 2005; Wolters & Pintrich, 1998). Ook leveren deze leerlingen vaak betere prestaties (Ryan & Deci, 2000a) en hebben zij minder kans op voortijdig schoolverlaten (Hardre & Reeve, 2003). Volgens Bors & Stevens (2010) heeft iedere leerling de natuurlijke drang en intrinsieke motivatie om zich te ontwikkelen. Uit onderzoek (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005) blijkt wel dat het leerplezier en de leergierigheid over het

algemeen afnemen bij kinderen van zeven tot twaalf jaar. Volgens Lepper, Corpus en Iyengar (2005) daalt de intrinsieke motivatie geleidelijk, de extrinsieke motivatie blijft daarentegen nagenoeg constant.

2.1.2 Extrinsieke motivatie

Bij extrinsieke motivatie leert een leerling omdat deze hiertoe door iets of iemand is aangezet (Ryan & Deci, 2000; Verbeeck, 2010). Het lijkt vaak zo te zijn dat kinderen niet van binnenuit gemotiveerd zijn en dat de leerkracht derhalve een significante bijdrage aan de motivatie dient te leveren (Verbeeck, 2010). Van extrinsieke motivatie is sprake als het leren plaatsvindt om een beloning te krijgen of om bijvoorbeeld een negatieve bekrachtiging, zoals straf, te voorkomen. Dit extrinsiek motiveren komt zowel veelvuldig voor bij de opvoeding van kinderen thuis als in het onderwijs. Verbeeck (2010) stelt dat, als een kind niet van binnenuit gemotiveerd is, ouders of leerkrachten de motivatie proberen te beïnvloeden om te bereiken dat het kind toch doet wat de ouders of leerkrachten van hem vragen. Dweck (2006) beschrijft dat leerlingen hierdoor steeds meer extrinsiek gemotiveerd raken in plaats van zich te richten op hun eigen motivatie en te vertrouwen op hun zelfregulerend vermogen.

Volgens Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck (2015) houdt extrinsieke motivatie in dat een leerling alleen leert, als deze druk van buitenaf ervaart en niet omdat de leerling zelf interesse heeft in de opdracht. Bokhove-Van Wensveen (2011) beschrijft dat extrinsiek gemotiveerde leerlingen sterker gericht zijn op het eindresultaat van een activiteit, dan op het eigen leerproces. Verder stelt zij dat extrinsieke motivatie een aanvaardbaar alternatief is wanneer leerlingen niet intrinsiek te motiveren zijn.

Vansteenkiste, Lens & Deci (2006) stellen dat tegenwoordig de tweedeling autonome-gecontroleerde motivatie het vroegere expliciete onderscheid tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie vervangt. Extrinsieke motivatie bevat immers verschillende elementen, waarvan sommige meer gecontroleerd en andere meer autonoom zijn (Vansteenkiste en Soenens, 2015). Het begrip 'autonomie' komt aan bod in paragraaf 2.2.1.

2.2 Theoretische benadering vanuit de self-determination theory

De self-determination theory van Ryan & Deci (2000a) speelt ook een rol bij de vraag of sprake is van externe sturing of zelfsturing. De theorie houdt zich hoofdzakelijk bezig met het verband tussen motivatie en autonomie (Verbeeck, 2010) en is volgens Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck (2015) een goed toepasbare theorie, die ondersteuning kan bieden aan leerkrachten om de motivatie van de leerlingen te stimuleren.

De zelfdeterminatietheorie onderscheidt derhalve de hierboven genoemde extrinsieke en intrinsieke motivatie van elkaar. Niet alleen de hoeveelheid of intensiteit van de motivatie is echter van belang, maar ook de soort motivatie (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Volgens Vansteenkiste, Ryan & Deci (2008) is bij intrinsieke motivatie sprake van 'deep learning', gericht op conceptionele kennis. Volgens Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck (2015) kunnen leerlingen de geleerde kennis in andere contexten gebruiken en hebben zij deze gedurende een langere periode paraat.

Hiertegenover staat het begrip 'surface learning'. Bij deze manier van leren zijn de leerlingen gericht op de reproductie van feitenkennis zoals vaak bij een summatieve criterium- of normgerelateerde toets het geval is. De leerlingen zijn bij summatief evalueren sterker extrinsiek dan intrinsiek gemotiveerd en leren enkel omdat druk van buitenaf aanwezig is, in plaats van omdat zij de stof interessant vinden. Ryan & Deci (2000) stellen dat aan de drie psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie voldaan dient te zijn om intrinsieke motivatie bij de leerlingen te realiseren.

2.2.1 Autonomie

Volgens Bakx, Ros en Teune (2012) is autonomie het gevoel dat de leerling zelf invloed heeft op wat hij doet. Ryan en Deci (2000) pleiten ervoor leerlingen voldoende keuzes te laten maken gedurende hun leeractiviteiten. Van den Bergh en Ros (2015) noemen hierbij onder andere keuzemogelijkheden als de keuze voor een inhoudelijk onderwerp, een keuze uit verschillende (samen)werkvormen, de keuze voor verwerkingsvormen, de keuze voor het niveau, de keuze voor structuur of begeleiding, een keuze voor de manier waarop toetsing plaats vindt of de keuze met wie de leerlingen leren. De meeste leerlingen kiezen het liefst uit leertaken die wel cognitief haalbaar zijn, maar net boven hun actuele ontwikkelingsniveau liggen (Danner & Lonky, 1981). Volgens Cordova en Lepper (1996) blijkt zelfs dat keuzes met betrekking tot aspecten die niet of nauwelijks gerelateerd zijn aan de opdracht een positief effect op het leren kunnen hebben. Te weinig keuzemogelijkheden hebben daarentegen vaak een negatief effect op de intrinsieke motivatie (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kaufman, 1982). Ook kan een te veel aan controle door de leerkracht het diepgaand leren belemmeren (Vansteenkiste e.a., 2004).

Toch zijn niet alle deskundigen gelijkgestemd over het effect van keuzemogelijkheden (Verbeeck, 2010). Zo zijn Iyengar en Lepper (2002) van mening dat een teveel aan keuzes leidt tot minder gemotiveerde leerlingen. Ook geven leerkrachten volgens Verbeeck (2010) aan dat kinderen niet altijd in staat zijn om hun eigen keuzes te maken.

Reeve en Yang (2006) hebben autonomie-ondersteunend leraargedrag opgesplitst in drie elementen: identificeren, ondersteunen, en opbouwen van de eigen interesses en ideeën van leerlingen. Effectief werkende leerkrachten variëren hierbij tussen klassikale leeractiviteiten, groepsleeractiviteiten en individuele leeractiviteiten (Mitchell, 2015). Leerlingen hebben bijvoorbeeld bij coöperatieve werkvormen in veel gevallen een sterker autonoom gevoel, omdat de leerkracht in hun ogen minder nadrukkelijk aanwezig is. Dit kan de motivatie van de leerlingen stimuleren. Indien de leerkracht de autonomie van de leerlingen wenst te ondersteunen, dan dient deze tevens voldoende structuur te creëren. Jang, Reeve & Deci (2010) stellen dan ook dat autonomieondersteuning en structuurondersteuning complementaire basisbehoeften zijn. Als leerkrachten een leeromgeving weten te creëren met veel autonomie en structuur, waarbij zij vrijheid geven en duidelijke verwachtingen scheppen, zullen leerlingen gemotiveerder zijn en een beter leerresultaat behalen dan bij leraren die dit niet doen (Ryan & Deci, 2000; Grolnick & Ryan, 1989; Reeve & Jang, 2006).

2.2.2 Relatie

Volgens Bax, Ros & Teune (2012) gaat het bij de term 'relatie' om de behoefte om ergens deel van uit te maken en zich gewaardeerd te voelen. Hierin zijn twee verschillende aspecten te onderscheiden: allereerst wil de leerling dat andere kinderen om hem geven, maar ook wil hij zich bekwaam voelen om zelf om anderen te geven en om hen te respecteren (Ryan, 1991; Connell & Welborn, 1991; Deci & Ryan, 2000). Uit onderzoek is gebleken dat de hersenen minder goed ontwikkelen bij kinderen die het gevoel hebben dat zij weinig liefde of aandacht krijgen (Wisner Fries, Ziegler, Kurian, Jacoris & Pollak, 2005). Verbeeck (2010) geeft aan dat het voor de sociale verbondenheid van belang is dat een positief pedagogisch klimaat in de klas heerst, zodat leerlingen het gevoel hebben dat zij fouten mogen maken en zich vrij voelen om vragen te stellen. Het is van belang dat de leerkrachten de leerlingen accepteren zoals zij zijn, inclusief al hun specifieke eigenschappen en eigenaardigheden. Een gezonde relatie met de leerkracht en de andere leerlingen geldt dan ook als een basisvoorwaarde om te leren: "Teaching is a relationship, a way of being with and relating to others, and not merely an expression of having mastered a set of delivery skills" (Bullough & Gitlin, 1994, p.72).

2.2.3 Competentie

Competentie houdt in dat de leerling het gevoel heeft dat deze de gewenste doelen kan behalen en vertrouwen heeft in zijn eigen kunnen (Deci & Ryan, 2000). De behoefte aan competentie zorgt ervoor dat leerlingen blijven zoeken naar nieuwe uitdagingen en activiteiten die bij hun capaciteiten passen (Ryan & Deci, 2000). Als een leerling ervaart dat een leeractiviteit voor een bepaald vak te hoog gegrepen is, dan kan hij negatieve gevoelens ontwikkelen voor een bepaald vak, waardoor de intrinsieke motivatie van de leerling volgens Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck (2015) afneemt. De leerkracht kan een leerling zich competent laten voelen door duidelijke verwachtingen uit te spreken en vertrouwen naar de leerling uit te stralen over dat deze de beoogde leerdoelen kan behalen (Bakx, Ros & Teune, 2012; Connell, 1990; Reeve, Deci & Ryan, 2004). Als een leerling weet dat hij bij een moeilijke taak ondersteuning kan krijgen van de leerkracht, zal hij sterker intrinsiek gemotiveerd zijn voor deze leeractiviteit (Verbeeck, 2010).

Volgens Csikszentmihalyi (1990) zijn leerlingen in het bijzonder gemotiveerd wanneer zij in hoge mate uitgedaagd worden en het gevoel hebben de taak aan te kunnen. Wanneer leerlingen wel uitgedaagd zijn door de leertaak, maar zich niet competent voelen, kan angst voor deze leertaak ontstaan. De leerlingen zijn er in het laatste geval bang voor dat zij de opdracht niet kunnen uitvoeren of dat zij fouten maken (Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck (2015). Leerkrachten dienen de leerlingen derhalve opdrachten te geven die precies van het juiste niveau zijn en derhalve aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978).

2.3 Zelfregulatie

De self-determination theory stelt dat bij intrinsieke motivatie de zelfregulering op een bewuste wijze plaatsvindt, wat kan leiden tot leren op hoog niveau (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, Ryan & Deci, 2008). Een veelgebruikte definitie van zelfregulatie is "Een actief, constructief proces waarin leerlingen doelen stellen voor hun leren en vervolgens proberen hun cognitie, motivatie en hun gedrag te monitoren, reguleren en controleren, waarbij ze worden geleid en beperkt door de doelen die ze zichzelf hebben gesteld en door contextuele factoren in de omgeving" (Pintrich, 2000, p. 453).

Volgens Bakx, Ros en Teune (2012) kunnen intrinsiek gemotiveerde leerlingen hun leergedrag zelf aansturen. Deze zelfregulering geldt vervolgens als centrale factor voor schoolsucces (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Ook Duckworth (2009) geeft aan dat een positief verband bestaat tussen zelfregulatie en leerprestaties. De strategie maakt de leerling minder afhankelijk van de leraar (Mitchell, 2015), wat de autonomie en zelfbeschikking van de leerling verder kan bevorderen.

De leerkracht speelt een significante rol in dit proces, door leerlingen te activeren bij het plannen, uitvoeren en evalueren van hun eigen leerproces (Ros, Castelijns, Van Loon & Verbeeck, 2015; Wiliam & Leahy, 2018). Leerlingen leren effectiever wanneer de leerkrachten hun strategieën voor zelfstandig leren aanleert, dan wanneer dat niet gebeurt (De Boer, Bergstra & Kostons, 2012; Mitchell, 2015). Uit onderzoek (Hattie, 2009) blijkt dat hierbij gezamenlijk doelen stellen, taakverantwoordelijkheden afstemmen met de leerlingen en hun inzicht verschaffen in de eigen ontwikkeling en prestaties bijzonder effectief zijn.

Toch bestaat ook kritiek op zelfregulatie. Kirschner en Van Merriënboer (2013) stellen dat niet alle leerlingen de juiste vaardigheden bezitten om zelfregulerend te werken en zij geven aan dat het van significant belang is om de leerlingen goed te begeleiden en te ondersteunen bij de geleidelijke verlegging van de verantwoordelijkheid voor het leerproces.

2.4 Feedback

Leerlingen dienen handvatten voor de verdere ontwikkeling aangereikt te krijgen (Delandshere & Petrovsky, 1998; Mory, 2003). Rudduck en Flutter (2000) tonen aan dat in gesprek gaan met leerlingen over de manier van leren een positief effect heeft op hun motivatie en op de ontwikkeling van een positief zelfbeeld met betrekking tot hun leergedrag. Deze focus op het leerproces wordt gestimuleerd door doelgerichte feedback te geven (Ros, Castelijns, Van Loon & Verbeeck, 2015; Hattie, 2009).

Feedback aan de leerling kan betrekking hebben op vier niveaus (Hattie & Timperley, 2007): taakniveau, procesniveau, zelfreguleringsniveau en zelfniveau. Ongeveer 90% van alle feedback zou volgens Hattie & Timperley (2007) op taakniveau plaatsvinden. Vooral op procesniveau en zelfreguleringsniveau krijgen leerlingen onvoldoende feedback (Van den Bergh, Ros & Beijaard, 2013). Feedback op zelfreguleringsniveau is van belang voor het ontwikkelen van vaardigheden als plannen, reguleren van inzet en motivatie, het monitoren van het eigen uitvoeringsproces en het evalueren van de behaalde resultaten (Bakx, Ros & Teune, 2012). Verder kunnen leerkrachten de leerlingen helpen een growth-mindset te ontwikkelen door feedback te geven op verbeteringen die zij met hun inzet en motivatie hebben bereikt (Dweck, 2006; William & Leahy, 2018).

Uit onderzoek (Van den Bergh, Ros & Beijaard, 2013) blijkt dat leerkrachten slechts in 2,5% van alle interacties daadwerkelijk refereerden aan een van tevoren gesteld leerdoel. Kluger en DeNisi (1996) en Hattie en Timperley (2007) geven aan dat juist een relatie tussen de prestatie en het leerdoel centraal moet staan bij het geven van feedback. Volgens Ros, Castelijns, Van Loon & Verbeeck (2015) zorgt het expliciteren van een lesdoel ervoor dat leerlingen het belang van een opdracht kunnen inzien, zodat zij de motivatie hebben om de opdracht te maken.

Feedback is pas effectief als voldaan is aan drie aspecten: feed-up, feedback en feedforward (Hattie & Timperley, 2007). Bij feed-up is het van belang dat de leerkracht helder het doel aan zijn leerlingen communiceert. Feedback is vervolgens de reactie die gerelateerd dient te zijn aan dit leerdoel (zie ook bijlage I). Bij feedforward gaat het er ten slotte om te kijken naar activiteiten die de leerlingen in de toekomst zullen helpen zich verder te ontwikkelen (Hattie & Timperley, 2007). Mitchell (2015) stelt dat onzorgvuldig gegeven feedback kan leiden tot demotivatie. Volgens Kluger & DeNisi (1996) dienen leerkrachten het maken van normatieve vergelijkingen, het geven van een algemeen kwaliteitsoordeel of andere feedback die de leerling kan ontmoedigen of zijn of haar eigenwaarde kan verlagen, te vermijden.

Als de leerkracht vooraf de doelen en succescriteria bespreekt, legt deze tevens een bruikbaar fundament voor peerfeedback en self-assessment (Tillema & Segers, 2011). Peer-tutoring biedt voordelen voor zowel de tutee als de tutor. Volgens Mitchell (2015) krijgt de tutee bijvoorbeeld meer individuele aandacht, directe en persoonlijke feedback en ondersteuning van groepsleden. Bij de tutor neemt door het geven van peerfeedback in veel gevallen het zelfvertrouwen en het verantwoordelijkheidsgevoel toe. Dit werkt derhalve voor beide leerlingen motiverend en kan de zelfstandigheid en zelfbeschikking bevorderen (Mitchell, 2015).

2.5 Evaluatie

Naast feedback speelt een juiste manier van evalueren ook een significante motiverende rol. Evaluatie zou stimulerend moeten zijn voor de leerlingen (Sluijsmans, 2008) en summatieve en formatieve evaluatievormen moeten met elkaar in evenwicht zijn (Hicker, Zuiker, Taasobshirazi, Schafer & Michael, 2006). Summatieve evaluaties zijn bijvoorbeeld methodegebonden toetsen en de landelijke Cito-toetsen. Veel toetsen zijn ofwel criteriumgerelateerd, met een van tevoren vastgelegde score, ofwel normgerelateerd, waarbij de leerkracht kijkt hoe de groep als totaal scoort. Vaak zijn summatieve toetsen voorzien van een cijfer. Uit onderzoek (Grolnick & Ryan, 1987) blijkt

dat groepsleerkrachten door summatief te toetsen vaak onbewust het signaal afgeven dat met name het cijfer van belang is. Hierdoor verhogen zij de druk op de kinderen (Ros, Castelijns, Van Loon & Verbeeck, 2015), met als gevolg dat de intrinsieke motivatie van de leerlingen vervuild wordt door extrinsieke motivatieafhankelijkheid (Kohn, 1993).

Daarbij willen ouders dat hun kinderen goed presteren en leggen kinderen derhalve in veel gevallen nog meer druk op. Indien deze druk toeneemt, komt dat de motivatie doorgaans niet ten goede (Ros, Castelijns, Van Loon & Verbeeck, 2015). Uit onderzoek van Agarwal, D'Antonio, Roediger, McDermott & McDaniel (2014) blijkt daarentegen dat regelmatig summatief toetsen ervoor zorgt dat de toetsangst bij leerlingen vermindert.

De leerkrachten kunnen ook ipsatiefgerelateerd evalueren. Dit betekent dat de beoordeling van de prestatie op basis van eerdere resultaten van deze leerling plaatsvindt. Bij formatieve evaluatie is ipsatiefgerelateerd toetsen het meest stimulerend voor het leerproces (Bakx, Ros & Teune, 2012). Black & Wiliam (2009) noemen formatief toetsen ook wel 'evalueren om te leren'.

Volgens Wiliam & Leahy (2018) heeft aandacht voor formatieve assessment in de klas veruit de meeste invloed op de leerprestaties van leerlingen. Als de leerkracht in de klas formatief wil evalueren, dient deze met drie factoren rekening te houden: de leerkracht dient goed in beeld te hebben welke informatie relevant is en dus welk bewijs verzameld dient te worden, op welke momenten hij evalueert en de leerkracht dient een keuze te maken voor met welke middelen hij deze informatie verzamelt (Mitchell, 2015; Wiliam & Leahy, 2018). Hierbij is het essentieel dat de leerkracht samen met de leerlingen heldere leerdoelen formuleert, dat de leerkracht voor zichzelf heeft bepaald waarom hij formatief wenst te evalueren – bijvoorbeeld om inzicht te krijgen in wat de leerlingen reeds van een onderwerp weten of om via een evaluatie achteraf te beoordelen of de gestelde doelen behaald zijn - en welke evaluatievorm hij hiervoor gebruikt. De impact op het leerproces blijkt het grootst als de tijd tussen het verzamelen van leerresultaten en het gebruik ervan in de lesuitvoering zo kort mogelijk is (Wiliam & Leahy, 2018).

Leahy, Lyon, Thompson en Wiliam (2005) geven bij hun vijf strategieën voor formatief assessment aan dat het tevens van belang is om de leerlingen voldoende te activeren als leerbronnen van elkaar en hen te stimuleren om eigenaar van hun leerproces te zijn (zie ook bijlage II). Voorbeelden van formatieve evaluatiemiddelen zijn reflectieve checklists, quizen, toetsen, peerfeedback, self-assessment, portfolio's, observaties, opdrachten en groepsgesprekken of individuele gesprekken (Mitchell, 2015; William & Leahy, 2018).

2.6 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

Op welke wijze geven de groepsleerkrachten van de casusschool tijdens de lesuitvoeringen feedback en evalueren zij met de leerlingen?

De eerste deelvraag heeft betrekking op het kernbegrip feedback, de tweede deelvraag op het kernbegrip evalueren. Op basis van de derde deelvraag wordt onderzocht op welke wijze voldaan is aan de psychologische basisbehoeften relatie, competentie en autonomie omdat dit elementair is voor het welbevinden, de motivatie en de zelfsturing van de leerlingen in het algemeen (Stevens, 2004; Deci & Ryan, 2000; Hattie & Timperley, 2007).

De deelvragen van dit onderzoek zijn:

Deelvraag 1: Op welke van de vier in het theoretisch kader beschreven niveaus geven de groepsleerkrachten van de casusschool feedback aan de leerlingen tijdens de lesuitvoeringen?

Deelvraag 2: Op welke van de in het theoretisch kader beschreven manieren evalueren de groepsleerkrachten van de casusschool tijdens de lesuitvoeringen?

Deelvraag 3: Welke motivatiegerelateerde elementen uit de self-determination theory komen verder aan bod tijdens de lesuitvoeringen van de betreffende groepsleerkrachten?

3 Onderzoeksopzet

3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling

Om de juiste aanbevelingen te kunnen doen, is het van belang om in beeld te brengen welke motivatiegerelateerde elementen reeds in de praktijk zichtbaar zijn.

De in paragraaf 2.6 geformuleerde deelvragen zijn hoofdzakelijk beschrijvend van karakter. Een beschrijvend onderzoek geeft een duidelijk beeld van de actuele situatie (Baarda, 2014). Van der Donk en Van Lanen (2016) stellen dat observaties, interviews en enquêtes geschikt zijn als methoden van dataverzameling bij het type deelvragen zoals geformuleerd in paragraaf 2.6. Om de kwaliteit van dit onderzoek te waarborgen is gebruikgemaakt van zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden (Verhoeven, 2003).

Allereerst vinden gestructureerde niet-participerende observaties plaats die relevant zijn om de eerste twee deelvragen te kunnen beantwoorden. De deelvragen richten zich immers voornamelijk op het gedrag van de betreffende groepsleerkrachten tijdens lesuitvoeringen. Observatie is een veel gebruikte methode om leerkrachtgedrag te onderzoeken (Kallenberg et al., 2011). Voor niet-participerende observatie is gekozen om het gedrag van de respondent zo min mogelijk te beïnvloeden (Baarda et al., 2013). De observaties worden gefilmd en in een later stadium geanalyseerd. Tijdens de observaties neemt de observator alleen het feitelijke gedrag waar en niet de achterliggende motieven van de leerkracht (Baarda & De Goede, 2006).

Om meer nuance te kunnen aanbrengen wordt bij de geobserveerde respondenten vervolgens een semigestructureerd interview afgenomen (Kallenberg et al., 2011). Dit interview is gebaseerd op een vragenlijst met enkele open en meerdere gesloten hulpvragen met een vaste formulering. Bij deze interviews worden tevens vragen gesteld die relevant zijn voor het beantwoorden van deelvraag 3. De observaties en de semigestructureerde interviews vinden plaats in week 9 en 10 van het onderzoek, om te voorkomen dat de enquête het gedrag van de betreffende respondenten kan beïnvloeden.

In week 11 wordt de enquête afgenomen ter beantwoording van de drie deelvragen. Dit is een veelgebruikte methode om inzicht te krijgen in meningen, opvattingen en ervaringen van een groep mensen (Kallenberg et al., 2011). Baarda, De Goede en Kalmijn (2007) geven aan dat een enquête een betrouwbare manier is om data te verzamelen over attitudes, opinies en gevoelens. Bij de enquête is ervoor gekozen om de respondenten op basis van een Likert vijfpuntsschaal te laten aangeven in welke mate zij het eens zijn met de geformuleerde stellingen (Kallenberg et al., 2011).

3.2 Respondenten

De respondenten ($N=14$) zijn groepsleerkrachten van verschillende groepen, variërend van groep 3 tot en met groep 8. Van de betrokken groepsleerkrachten zijn acht leerkrachten werkzaam in de bovenbouw en zes in de middenbouw. De geselecteerde leerkrachten hebben allen een onderwijsbevoegdheid en bijna allemaal meer dan tien jaar werkervaring. Een aantal leerkrachten volgt momenteel een cursus of vervolgopleiding of heeft deze afgerond. De groep respondenten bestaat uit twaalf vrouwelijke en twee mannelijke leerkrachten. De leeftijd van de respondenten varieert van 35 tot 63 jaar en het betreft zowel leerkrachten die fulltime als leerkrachten die parttime werken. De samenstelling van de groep respondenten is representatief en grotendeels aselekt (Kallenberg et al., 2011; Baarda et al., 2013). De vrouwelijke respondenten hadden allen een gelijke kans om geselecteerd te worden (Baarda & De Goede, 2006), de twee mannelijke respondenten zijn bewust gekozen.

3.3 Instrumenten

Deze paragraaf beschrijft de instrumenten die zijn gebruikt om de onderzoeksgegevens te verzamelen. Bij dit onderzoek zijn drie meetinstrumenten gebruikt om data te verzamelen, namelijk een observatieformulier, een interviewleidraad voor het semigestructureerde interview en een vragenlijst.

Een geschikte manier om de betrouwbaarheid en de (instrumentele) validiteit van een onderzoek te verhogen is door triangulatie toe te passen (Burton & Bartlett, 2005). De instrumentele validiteit geeft aan in welke mate de onderzoeker ook daadwerkelijk meet wat deze beoogt te meten (Baarda, 2014). In casu betekent dit dat per deelvraag meerdere databronnen zoals observaties, interviews en een enquête ingezet worden om zo betrouwbare data te verzamelen.

3.3.1 Observatie en semigestructureerd interview

Het observatieformulier en de interviewleidraad zijn samengesteld op basis van gebruikte literatuur uit het theoretisch kader. In het observatieformulier zijn deelonderwerpen opgenomen zoals de vier niveaus van feedback (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996), leerdoelen stellen (Van den Bergh, Ros & Beijgaard, 2013; Bakx, Ros & Teune, 2012) en manieren van evaluatie (Ros, Castelijns, Van Loon & Verbeeck, 2015; Mitchell, 2015; Wiliam & Leahy, 2018). Bij de interviewleidraad zijn daaraan nog motivatiegerelateerde elementen met betrekking tot de self-determination theory toegevoegd (Deci & Ryan, 2000; Ros, Castelijns, Van Loon & Verbeeck, 2015; Verbeeck, 2010; Connell, 1990).

De observatie is beschrijvend van aard. Dat wil zeggen dat het van belang is bij het observatieschema een categorieënsysteem te hanteren waarin alle noodzakelijke waarnemingen kunnen worden geregistreerd. Het observatieschema bevat een turfsysteem wat de objectiviteit, vergelijkbaarheid en doelgerichtheid van de observatie ten goede komt (Kallenberg et al., 2011). Naast de turfkolom is ruimte vrijgelaten voor eventuele opmerkingen. Het observatieformulier is eerst tijdens een lesuitvoering van een groepsleerkracht getest, alvorens de definitieve observaties uit te voeren.

In casu is sprake van een observatie met videoregistratie. Ook komt de observatie aan bod tijdens het interview, opdat de interne validiteit van de observatieanalyse toeneemt. De geobserveerde respondenten ($N=6$) hebben op deze wijze de mogelijkheid om de gegevens op juistheid te controleren (Everaert & Peet, 2006). Een combinatie van de instrumenten 'observatie' en 'interview' levert bij het onderzoeken van leerkrachtgedrag vaak een grote hoeveelheid bruikbare data op (Kallenberg et al., 2011). Bij het semigestructureerde interview wordt gebruikgemaakt van een vragenlijst met enkele open en voornamelijk gesloten (hulp)vragen met een vaste formulering. Tijdens het interview bestaat de gelegenheid om verdiepende vragen te stellen (Baarda, De Goede & Van der Meer-Middelburg, 2007).

Bij de zes respondenten worden in totaal 18 lesuitvoeringen geobserveerd. Alle observaties vinden in de klas plaats. Van deze respondenten zijn vier leerkrachten werkzaam in de bovenbouw en twee in de middenbouw. Aan hen is vooraf gevraagd om lessen uit te voeren, die zij geschikt achten voor de betreffende observaties.

3.3.2 Enquête

Tevens is ter beantwoording van de drie deelvragen gekozen voor een vragenlijst. De respondenten ($N=14$) beoordelen individueel veertig stellingen op basis van de Likert vijf puntsschaal en geven aan in welke mate de stelling overeenkomt met de eigen opvatting (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2007). Daarbij kiezen de respondenten mogelijk minder snel voor de middencategorie (Baarda, De Goede & Van der Meer-Middelburg, 2007). De respondent heeft keuze uit een beperkt aantal voorgelegde antwoorden, waardoor de uitkomsten gemakkelijk te kwantificeren en statistisch te verwerken zijn (Kallenberg et al., 2011).

De enquête is samengesteld op basis van de gebruikte literatuur uit het theoretisch kader en bestaat uit dezelfde deelonderwerpen als de interviewleidraad, zie paragraaf 3.3.1. In de enquête zijn meerdere stellingen opgenomen die hetzelfde meten. Bij een hoge mate van betrouwbaarheid beoordelen de respondenten de stellingen met dezelfde waarde, al zijn de stellingen steeds op een iets andere wijze geformuleerd (Kallenberg et al., 2011). De kernbegrippen uit het theoretisch kader zijn bij deze enquête expliciet gedefinieerd. Een groepsleerkracht beoordeelt de vragenlijst van tevoren op helderheid, nauwkeurigheid en volledigheid. Bovendien vindt een proefafname (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2007). De privacy van de respondenten is bij de enquête gewaarborgd, de data zijn dus niet herleidbaar tot de personen die hebben deelgenomen.

3.4 Wijze van data-analyse

In de voorgaande paragrafen zijn uitgebreid de wijze en procedure van de dataverzameling, de betrokken (anonieme) respondenten en de beoogde instrumenten beschreven. Ook zijn de validiteit en de betrouwbaarheid van de instrumenten onderbouwd.

De verslagleggingen van de observaties en de interviews vinden op dezelfde dag plaats als de afnames. De kans op verkleuring of vertekening is zo kleiner (Baarda, De Goede & Teunissen, 2010). Voor de enquête is dit niet aan de orde. Hieronder staat voor de verschillende instrumenten beschreven op welke manier de verzamelde data tot een nauwkeurige en betrouwbare resultaatbeschrijving leiden.

3.4.1 Analyse observaties en interviews

Wanneer de observaties hebben plaatsgevonden, worden de geturfde handelingen omgezet in absolute getallen. Op deze manier is zichtbaar welke leerkrachthandelingen in welke mate waargenomen zijn. Vervolgens krijgen de respondenten bij het interview, dat op dezelfde dag als de observatie wordt afgenomen, de mogelijkheid om de waarnemingen op juistheid te controleren (Everaert & Peet, 2006). De geturfde resultaten worden met de respondenten besproken en de onderzoeker biedt de respondenten de mogelijkheid om de video-opnames te bekijken.

Tijdens de interviews maakt de afnemer aantekeningen. Tevens worden de interviews opgenomen met een spraakrecorder. Van deze opnames worden uitgeschreven samenvattingen per topic gemaakt. De respondent krijgt binnen één werkdag na het interview de kans om de samenvatting te controleren. Op deze manier worden de betrouwbaarheid en objectiviteit gewaarborgd.

Bij de data-analyse van de interviews reduceert de onderzoeker de hoeveelheid materiaal. Niet-relevante informatie wordt geschrapt en per deelonderwerp zijn de meest centrale uitspraken gemarkeerd. Vervolgens is gezocht naar gemeenschappelijke sleutelbegrippen, waardoor patronen, combinaties of contrasten in de data ontdekt kunnen worden (Kallenberg et al., 2011).

3.4.2 Analyse enquête

Om een duidelijk beeld van de werkelijkheid te schetsen, zijn de kwantitatieve gegevens van de schriftelijke enquête per stelling weergegeven in frequentietabellen. De vragenlijst bestaat uit een aantal van tevoren bedachte categorieën, waardoor het invullen en analyseren van de resultaten overzichtelijker is (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2007). Een onderzoek krijgt meer diepgang en wordt betrouwbaarder wanneer de verschillende stellingen aan elkaar gerelateerd zijn (Kallenberg et al., 2011). Indien het lijkt dat bij meerdere stellingen die hetzelfde meten afwijkende waarden voorkomen, wordt om de betrouwbaarheid te verifiëren een spreidingsdiagram gemaakt.

Tevens is bij iedere vraag aan elk antwoordvak een score toegekend op een schaal van 1 tot en met 5. Per vraag worden deze scores vermenigvuldigd met het aantal antwoorden per antwoordvak en gedeeld door het totaal aantal respondenten ($N=14$), waardoor een gemiddelde score per stelling zichtbaar is (Van der Donk & van Lanen, 2016).

4 Resultaten

In dit hoofdstuk zijn per deelvraag de resultaten beschreven. Bij deelvraag 1 en 2 zijn gegevens verwerkt die zijn verkregen via een enquête, niet-participerende observaties en semigestructureerde interviews. Bij deelvraag 3 zijn gegevens verwerkt die verkregen zijn uit een enquête en semigestructureerde interviews.

4.1 Resultaten bij deelvraag 1

Op welke van de vier beschreven niveaus geven de groepsleerkrachten van de casusschool feedback aan de leerlingen tijdens de lesuitvoeringen?

4.1.1 Resultaten enquête bij deelvraag 1

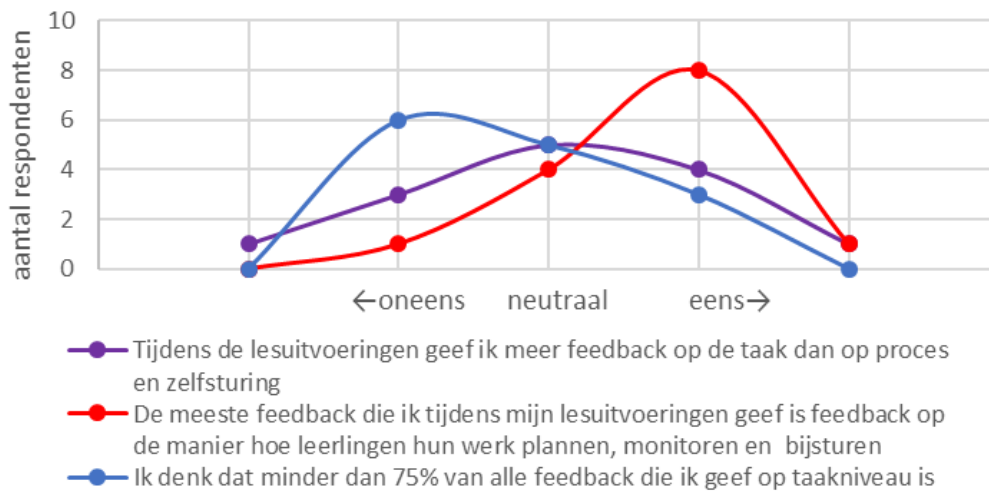
De resultaten van de data-analyses van de vragenlijsten geven weer dat de respondenten ($N=14$) de stellingen met betrekking tot deze deelvraag uiteenlopend beoordelen. Opvallend is dat de respondenten verdeeld reageren op stelling 1 en hieruit niet duidelijk blijkt of zij meer feedback op de taak dan op proces en zelfsturing geven, bij stelling 2 een ruime meerderheid aangeeft dat de respondenten veelal feedback op zelfsturingsniveau geven en bij stelling 3 de meeste respondenten van mening zijn dat meer dan 75% van alle feedback die zij geven op taakniveau is, zie tabel 4.1. Deze tegenstrijdigheid is ook zichtbaar in het spreidingdiagram, weergegeven in figuur 4.1.

Tabel 4.1 Overzicht van de antwoorden op stellingen met betrekking tot niveaus van feedback

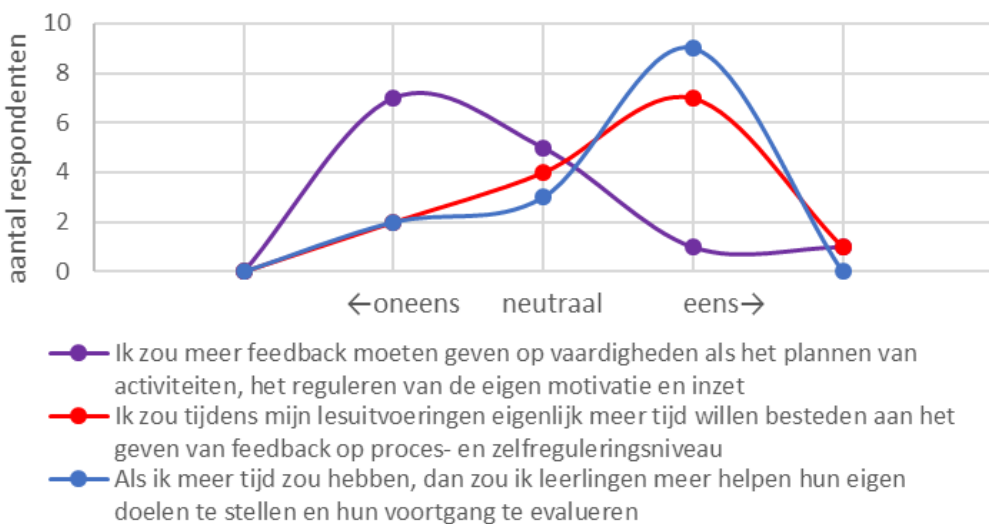
	helemaal oneens	oneens	niet eens of oneens	eens	helemaal eens	gemiddelde score
1. Tijdens de lesuitvoeringen geef ik meer feedback op de taak dan op proces en zelfsturing.	1	3	5	4	1	3,07
2. De meeste feedback die ik tijdens mijn lesuitvoeringen geef is feedback op de manier hoe leerlingen hun werk plannen, monitoren en bijsturen.	0	1	4	8	1	3,64
3. Ik denk dat minder dan 75% van alle feedback die ik geef op taakniveau is.	0	6	5	3	0	2,78
4. Ik zou meer feedback moeten geven op vaardigheden als het plannen van activiteiten, het reguleren van de eigen motivatie en inzet.	0	7	5	1	1	2,71
5. Ik zou tijdens mijn lesuitvoeringen eigenlijk meer tijd willen besteden aan het geven van feedback op proces- en zelfreguleringsniveau, maar door het drukke (dag)programma schiet dit erbij in.	0	2	4	7	1	3,50
6. Als ik meer tijd zou hebben dan zou ik leerlingen meer helpen hun eigen doelen te stellen op grond van hun voorkeuren, actieplannen te ontwikkelen en helpen te implementeren om die doelen te bereiken en hun voortgang te evalueren.	0	2	3	9	0	3,50

Ook de beoordelingen van stellingen 4 en 5 lijken enigszins tegenstrijdig: bij stelling 4 geeft een meerderheid van de respondenten aan dat zij niet meer feedback zouden moeten geven op zelfregulatie niveau, terwijl de meeste respondenten bij stelling 5

oordelen dat zij meer tijd zouden willen besteden aan het geven van feedback op proces- en zelfreguleringsniveau, maar dat dit door het drukke programma erbij in schiet. Zie ook het spreidingsdiagram dat is weergegeven in figuur 4.2. Bij stelling 6 bevestigt een grote meerderheid van de respondenten nogmaals dat zij meer feedback op zelfregulering zouden willen geven.



Figuur 4.1 Spreidingsdiagram beoordelingen stellingen met betrekking tot de niveaus van feedback



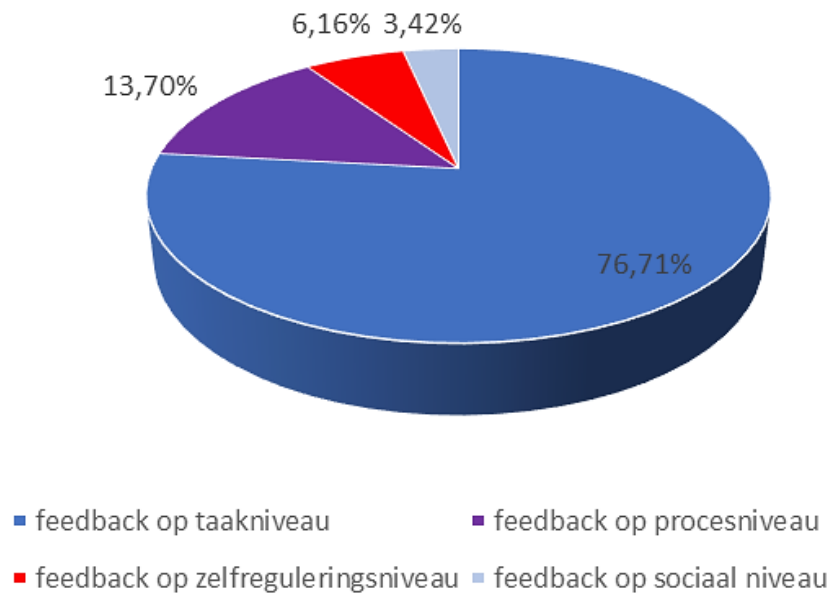
Figuur 4.2 Spreidingsdiagram beoordelingen stellingen met betrekking tot feedback op zelfregulatie

4.1.2 Resultaten observaties en interviews bij deelvraag 1

Uit de analyse van de data verkregen uit de observaties blijkt dat de respondenten ($N=6$) tijdens de geobserveerde lessen aanzienlijk meer feedback op taakniveau hebben gegeven dan op proces-, zelfregulerings- en zelfniveau. In 18 lesuitvoeringen werd in totaal 146 keer feedback waargenomen, waarvan 112 keer op taakniveau (76,71%), 20 keer op procesniveau (13,70%), 9 keer op zelfreguleringsniveau (6,16%) en 5 keer op sociaal niveau (3,42%), zie figuur 4.3.

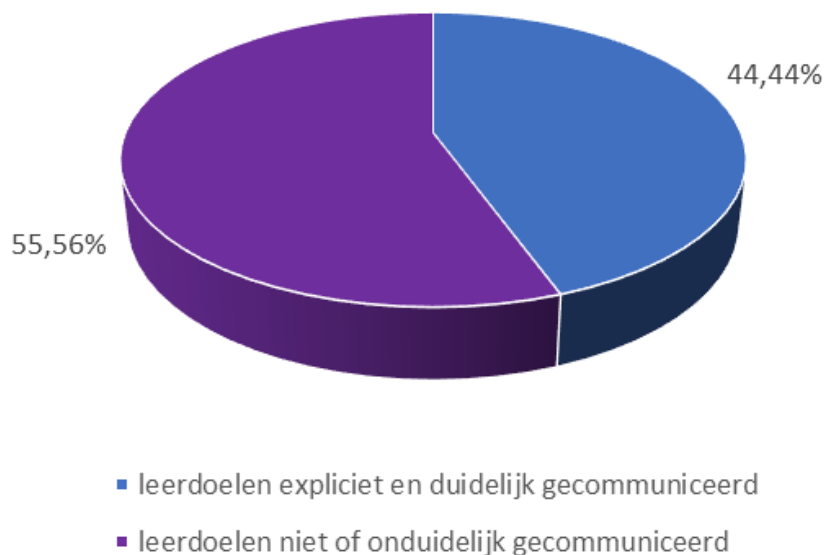
Uit de data-analyse verkregen uit de interviews komt naar voren dat de meeste respondenten erkennen dat zij relatief veel feedback op taakniveau geven. "Als aanwijzingen om tot een juiste interpretatie en uitvoering van de taak te komen ook onder feedback op taakniveau vallen, dan geef ik inderdaad veruit het meeste feedback op taakniveau", aldus respondent 4. De respondenten geven eveneens aan dat de geobserveerde lesuitvoeringen representatief zijn voor hun handelen als groepsleerkracht, al voegen respondenten 3 en 4 hieraan toe dat de lesuitvoering ook

dikwijls afhangt van het moment, de gemoedstoestand van de leerkracht en de sfeer die in de groep heerst.



Figuur 4.3 Waargenomen feedback tijdens lesuitvoeringen op verschillende niveaus in procenten

Verder laat de analyse van de data verkregen uit de observaties zien dat de respondenten de leerdoelen niet consequent naar de leerlingen communiceren. Bij 8 van de 18 lesuitvoeringen (44,44%) zijn de leerdoelen expliciet gecommuniceerd, waarbij 3 keer is waargenomen dat de respondenten daadwerkelijk controleren of de leerdoelen begrepen zijn door de leerlingen.



Figuur 4.4 Waargenomen communicatie met betrekking tot leerdoelen tijdens lesuitvoeringen in procenten

Uit de data-analyse verkregen uit de interviews blijkt dat de respondenten de taakgerelateerde leerdoelen regelmatig naar de leerlingen communiceren, mede doordat deze bij methodes voor spelling, taal, rekenen en wereldoriëntatie veelal reeds in het lesmateriaal opgenomen zijn. De respondenten blijken de leerdoelen met betrekking tot proces en zelfregulatie daarentegen juist minder vaak expliciet te communiceren naar de leerlingen.

4.2 Resultaten bij deelvraag 2

Op welke manieren evalueren de groepsleerkrachten van de casusschool tijdens de lesuitvoeringen?

4.2.1 Resultaten enquête bij deelvraag 2

Uit de data-analyse van de enquête komt naar voren dat de respondenten ($N=14$) allen aangeven dat deze het (helemaal) eens zijn met stelling 2, die aangeeft dat de meeste toetsen die de leerlingen maken summatief van karakter zijn. Daarentegen stelt een meerderheid van de respondenten bij stelling 1 dat de resultaten van toetsing of beoordeling evenzeer gebruikt worden om feedback te geven of een les aan te passen. Bij stelling 6 geven de respondenten aan dat de leeropbrengst van een leerling bij een toets hoofdzakelijk ter bewustwording van en als aanwijzing voor het leren van de leerling wordt gebruikt. De resultaten van de analyses van de vragenlijsten tonen derhalve dat in de praktijk zowel 'evalueren van het leren' als 'evalueren om te leren' plaatsvinden.

De data-analyse laat bij stelling 4 zien dat de respondenten niet structureel gebruikmaken van peerfeedback en self-assessment aan de hand van tevoren gestelde succescriteria. De stelling dat gebruikgemaakt wordt van verschillende evaluatievormen is door relatief veel respondenten met 'niet eens of oneens' beoordeeld (stelling 7). Wel blijkt dat de meeste respondenten te kennen geven dat zij meer zouden willen variëren met verschillende evaluatievormen (stelling 8).

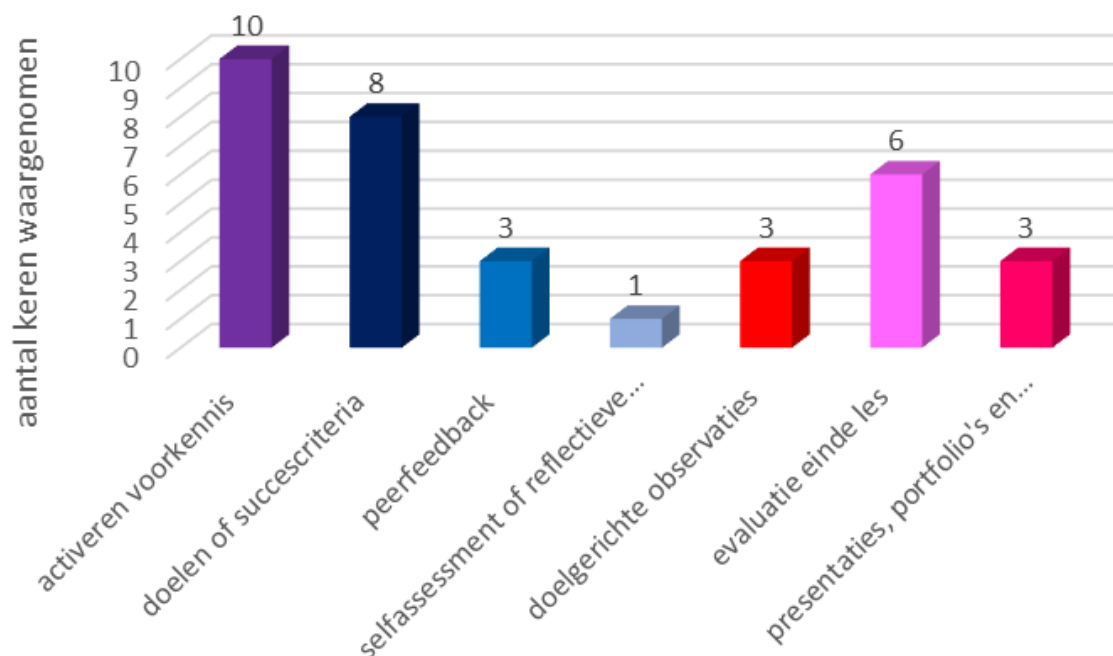
Tabel 4.2 Overzicht van de antwoorden op stellingen met betrekking tot evalueren

	helemaal oneens	oneens	niet eens of oneens	eens	helemaal eens	gemiddelde
1. Resultaten van toetsing of beoordeling worden gebruikt voor het geven van feedback en/of het aanpassen van een les.	0	1	3	8	2	3,79
2. De meeste toetsen die de leerlingen in mijn klas maken zijn summatief van karakter. Dit betekent dat deze toetsen worden gebruikt om na te gaan of alle gestelde doelen zijn bereikt en vaak voorzien zijn van een normgerelateerd cijfer.	0	0	0	13	1	4,07
3. Aan het eind van de lesuitvoering wordt samen met de leerlingen geëvalueerd in hoeverre de doelen zijn behaald en hoe het proces is verlopen.	0	2	5	6	1	3,42
4. Ik laat leerlingen zichzelf (self-assessment) of elkaar beoordelen (peer-feedback) aan de hand van tevoren bepaalde criteria.	1	3	9	1	0	2,71
5. Ik neem voldoende tijd om de leerlingen goed te observeren hoe ze aan het werk zijn.	0	0	2	10	2	4,00
6. De opbrengst van een leerling bij een toets gebruik ik hoofdzakelijk ter bewustwording van en als aanwijzingen voor het leren voor de leerling.	0	2	6	6	0	3,28
7. Ik maak gebruik van verschillende toetsvormen zoals checklists, quizzen, portfolio's, observaties, opdrachten, groeps- en individuele gesprekken.	0	4	7	3	0	2,92
8. Ik zou graag meer willen variëren met verschillende toetsvormen, zoals benoemd in de vorige stelling.	0	3	3	8	0	3,36

4.2.2 Resultaten observaties en interviews bij deelvraag 2

De resultaten van de analyses van de observatieschema's geven weer dat in de 18 geobserveerde lesuitvoeringen het 'evalueren om te leren' tussen leerkracht en leerlingen voornamelijk plaatsvindt in dialoogvorm. Formatieve evaluatie aan de hand van presentaties, spelvormen, portfolio's, peerfeedback, self-assessment, flitskaarten of mindmaps is weinig waargenomen.

De respondenten activeren 10 keer de voorkennis van de leerlingen en vragen wat deze al weten. Enkele groepsleerkrachten vragen vervolgens door over hoe de leerlingen de kennis hebben opgedaan. 8 keer is waargenomen dat de leerdoelen of succescriteria expliciet naar de leerlingen zijn gecommuniceerd. Naast de feedback door de groepsleerkrachten, die bij deelvraag 1 aan bod is gekomen, wordt slechts marginaal gebruikgemaakt van peerfeedback of self-assessment. Tijdens de zelfstandige verwerking van de leertaak lijken de respondenten een aanzienlijke hoeveelheid aandacht te besteden aan het observeren van de leerlingen, al is dit vaak niet gepland en niet doelgericht. Dit bevestigen de respondenten tijdens de interviews. Opmerkelijk is dat slechts 6 keer op het einde van de lesuitvoering met de leerlingen gezamenlijk geëvalueerd is en dat de lesuitvoeringen vaak eindigen met zelfstandige verwerking van een taak.



Figuur 4.5 Waargenomen aspecten of wijzen van formatieve evaluatie tijdens 18 geobserveerde lesuitvoeringen

Uit de data-analyse verkregen uit de interviews blijkt dat bij de respondenten sterk de nadruk ligt op 'evalueren van het leren'. In de interviews noemen de respondenten ($N=6$) voorbeelden van summatieve toetsing als de criteriumgerelateerde Cito-afnames en de normgerelateerde methodegebonden toetsen bij vakken als taal, spelling, rekenen en wereldoriëntatie.

Toch geven alle respondenten evenzo aan dat de resultaten van deze toetsen niet louter gebruikt worden om vast te stellen wat de leerlingen op een bepaald moment opgestoken hebben, maar dat zij deze gegevens ook aanwenden om de leerlingen extra te ondersteunen, door bijvoorbeeld differentiatie toe te passen of leerlingen te helpen om een volgende stap in het leerproces te zetten.

De data-analyse van de interviews laat verder zien dat de respondenten uit de bovenbouw enkele vormen van formatieve evaluatie toepassen. Zo geven de leerlingen

tijdens het werken op de Chromebooks soms peerfeedback (voornamelijk op taakniveau). Bij de zelfstandige verwerking van de weektaak hebben de leerlingen van enkele groepen de mogelijkheid tot self-assessment. De respondenten uit de bovenbouw lichten toe dat zij hierbij geregeld van tevoren de doelstellingen of succescriteria met de leerlingen bespreken. Ook bij samenwerkopdrachten, spreekbeurten, boekbesprekingen en presentaties blijkt sprake van peerfeedback, al geven meerdere respondenten hierbij aan dat dit in veel gevallen peerfeedback op taakniveau betreft.

De data-analyse verkregen uit de interviews toont eveneens aan dat het merendeel van de geïnterviewde respondenten graag frequenter, op meer verschillende manieren en meer op gebied van proces- en zelfregulatie zou willen evalueren aan het einde van de lesuitvoeringen, maar dat dit door tijdgebrek niet altijd gebeurt. Ook het hebben van een combinatieklas ervaren enkele respondenten als belemmerend voor het evalueren met de groep. "Klassikaal evalueren aan het einde van een les gebeurt eigenlijk weinig; dit is ook niet altijd makkelijk bij een combinatiegroep", geeft respondent 5 aan.

De resultaten van de interviewanalyses geven weer dat alle respondenten regelmatig observeren, in het bijzonder tijdens de zelfstandige verwerking van een taak. Deze observaties laten zij meewegen in eindbeoordelingen, naast de harde summatieve toetsinformatie. Veel observaties hebben een open karakter en zijn dikwijls niet gepland en doelgericht volgens een observatieplan. Het volgende citaat ondersteunt dit: "Regelmatig doen zich in de klas toevalligerwijze mooie observatiemomenten voor, deze momenten heb je niet voorbereid maar ontstaan spontaan."

4.3 Resultaten bij deelvraag 3

Welke motivatiegerelateerde elementen uit de self-determination theorie komen verder aan bod tijdens de lesuitvoeringen van de betreffende groepsleerkrachten?

4.3.1 Resultaten enquête bij deelvraag 3

Relatie

De resultaten van de data-analyses van de enquêtes geven weer dat de respondenten ($N=14$) een aanzienlijke hoeveelheid aandacht schenken aan de psychologische basisbehoefte relatie. Stelling 1, 2, 4 en 5 hebben elk een gemiddelde score van boven de 4.

Tabel 4.3 Overzicht van de antwoorden op stellingen met betrekking tot basisbehoefte relatie

	helemaal oneens	oneens	niet eens of oneens	eens	helemaal eens	gemiddelde score
1. Ik zorg ervoor dat leerlingen zich verbonden voelen met klasgenoten en mij als leerkracht.	0	0	0	7	7	4,50
2. Ik zorg ervoor dat leerlingen zich geaccepteerd voelen met alle specifieke eigenschappen en vaardigheden.	0	0	0	9	5	4,36
3. Tijdens mijn lesuitvoeringen laat ik leerlingen veel samenwerken en maak ik gebruik van diverse coöperatieve werkvormen.	0	1	5	7	1	3,57
4. Ik erken emoties van de individuele leerlingen en zorg dat leerlingen mogen zijn wie ze zijn.	0	0	0	6	8	4,57
5. Ik luister goed naar mijn leerlingen, veroordeel niet, geef hen vertrouwen en biedt hulp waar nodig.	0	0	1	7	6	4,36
6. Ik zou graag meer tijd hebben om aandacht te besteden aan de relatie met mijn leerlingen.	1	3	8	2	0	2,78

Ook zijn slechts 2 respondenten het eens met de stelling dat zij graag meer tijd zouden hebben om meer aandacht te kunnen besteden aan de basisbehoefte relatie van hun leerlingen. Alle 14 respondenten beantwoorden de stellingen 1, 2 en 4 met 'mee eens' of 'helemaal eens' (zie tabel 4.3).

Competentie

De resultaten van de analyses van de vragenlijsten laten daarbij zien dat de respondenten een aanzienlijke hoeveelheid aandacht schenken aan de psychologische basisbehoefte competentie. Stelling 1, 2, 4 en 6 hebben allemaal een gemiddelde score van ruim boven de 4. Uit deze data-analyse komt dan ook naar voren dat de respondenten veel ondersteuning bieden, hun verwachtingen uitspreken, doelen communiceren, vertrouwen uitstralen en differentiëren (zie ook tabel 4.4).

Tabel 4.4 Overzicht van de antwoorden op stellingen met betrekking tot basisbehoefte competentie

	helemaal oneens	oneens	niet eens of oneens	eens	helemaal eens	gemiddelde score
1. Als ik merk dat leeractiviteiten voor een leerling bij een bepaald vak te moeilijk zijn, dan bied ik ondersteuning of pas ik de leeractiviteit voor deze leerling aan.	0	0	0	13	1	4,07
2. Ik geef duidelijk mijn verwachting naar leerlingen aan en zorg dat de doelen expliciet van tevoren gecommuniceerd worden.	0	0	2	8	4	4,14
3. Ik laat leerlingen veel in kleine groepen werken.	0	1	6	6	1	3,50
4. Ik bied voldoende hulp en begeleiding aan leerlingen zodat de leerlingen worden ondersteund in hun leerproces.	0	0	2	7	5	4,21
5. Ik maak doelstellingen en verwachtingen duidelijk kenbaar en beschrijf expliciet wat de consequenties zijn van het wel of niet behalen van de gestelde doelen.	0	0	5	6	3	3,86
6. Ik straal uit dat ik vertrouwen in een leerling heb dat deze zijn doel kan bereiken.	0	0	2	8	4	4,14
7. Omdat de niveaus van de leerlingen verschillen in mijn klas, differentieer ik veel. De leerlingen werken ook aan verschillende leerdoelen.	0	1	2	10	1	3,79

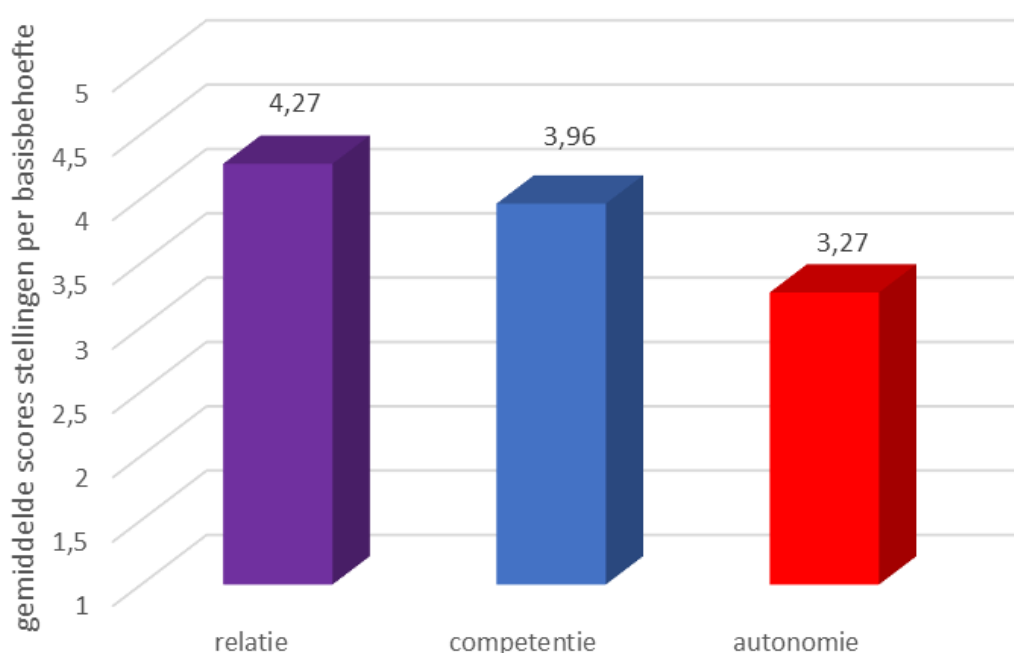
Autonomie

De data-analyse verkregen uit de enquête toont aan dat de meningen van de respondenten over de stellingen die betrekking hebben op autonomie sterker verdeeld zijn dan hun meningen betreffende de stellingen met betrekking tot de basisbehoeften relatie en competentie. Bij alle stellingen omtrent autonomie is door de respondenten zowel 'mee eens' als 'mee oneens' aangekruist. Dit wordt ook bevestigd door de gemiddelde scores per stelling, zichtbaar in tabel 4.5. Bij alle stellingen over autonomie is een gemiddelde score tussen 3 en 3,5 van toepassing, terwijl bij relatie en competentie een aantal stellingen een gemiddelde score tussen 4 en 4,5 heeft.

Tabel 4.5 Overzicht van de antwoorden op stellingen met betrekking tot basisbehoefte autonomie

	helemaal oneens	oneens	niet eens of oneens	eens	helemaal eens	gemiddelde score
1. Ik geef leerlingen voldoende ruimte om keuzes te maken in wat ze leren (binnen de kaders van de leerdoelen) en hoe ze leren. Er is tijdens mijn lesuitvoeringen voldoende ruimte voor zelfregulatie.	0	2	5	6	1	3,42
2. Ik geef leerlingen voldoende de kans om zelf inbreng te hebben, hun eigen leeractiviteit te kiezen en op hun eigen manier uit te voeren.	0	3	4	7	0	3,28
3. Ik zorg dat leerlingen voldoende eigen keuzes kunnen maken, zoals keuzes voor een inhoudelijk onderwerp, keuzes uit verschillende (samen)werkvormen, keuzes voor verwerkingsvormen of keuzes hoe toetsing plaatsvindt.	0	3	6	5	0	3,14
4. Ik besteed veel tijd aan het begeleiden en ondersteunen bij het verleggen van verantwoordelijkheid voor het leerproces naar de leerling.	0	3	4	5	2	3,42
5. Ik ga met leerlingen in gesprek over hoe zij het liefst leren en bied hun kansen om op hun eigen manier aan doelen te werken of problemen op te lossen.	0	2	7	5	0	3,21
6. Ik laat leerlingen zelf doelen stellen, want als leerlingen zelf het doel belangrijk vinden ervaren zij meer plezier in de leeractiviteit.	0	3	6	5	0	3,14

De resultaten van de analyses van de vragenlijsten geven weer dat de gemiddelde score per basisbehoefte aanzienlijk verschilt. Uit de data-analyses blijkt namelijk dat de gemiddelde score bij autonomie relatief laag uitvalt ten opzichte van de basisbehoeften relatie en competentie (zie figuur 4.6).



Figuur 4.6 Gemiddelde scores stellingen per psychologische basisbehoefte self-determination theory

4.3.2 Resultaten interviews bij deelvraag 3

Relatie

De data-analyse van de interviews toont aan dat de respondenten ($N=6$) de basisbehoefte relatie van groot belang vinden. Enkele respondenten citeren dan ook de bekende quote "zonder relatie geen prestatie" van hoogleraar orthopedagogiek Luc Stevens. De respondenten geven bovendien aan dat pedagogische tact elementair is. Het erkennen van emoties en het accepteren van specifieke eigenschappen en eigenaardigheden van de leerlingen speelt hierbij volgens een meerderheid van de respondenten een centrale rol. Om te zorgen dat aan deze basisbehoefte van het kind voldaan wordt, zijn twee aspecten van significant belang volgens respondent 3: "Je moet een kind altijd serieus nemen en heel goed luisteren naar wat het vertelt. Daarnaast dien je ontzettend veel te observeren."

Competentie

De resultaten van de analyses van de interviews laten verder zien dat de respondenten verklaren dat zij tijdens hun lesuitvoeringen actief en bewust bezig zijn met het bevorderen van de competentie van de leerlingen. Een voorbeeld hiervan is om verwachtingen of vertrouwen duidelijk uit te spreken en hen uit te dagen en aan te moedigen om een taak succesvol af te ronden. Tevens bevestigen de respondenten dat veel convergent en divergent gedifferentieerd wordt en dat leerlingen die moeite met een taak hebben extra ondersteuning krijgen. "Je kijkt iedere keer weer opnieuw naar wat een leerling op een bepaald moment nodig heeft", vertelt een respondent. Tevens geeft een meerderheid van de respondenten aan dat zij regelmatig samenwerkvormen hanteren, waarbij zij zorgen voor heterogene samenstellingen van tweetallen of groepen, zodat de leerlingen elkaar kunnen helpen.

Autonomie

De data-analyse van de interviews laat ten slotte zien dat de meningen van de respondenten enigszins variëren met betrekking tot de basisbehoefte autonomie. Enkele respondenten geven te kennen dat zij het als problematisch ervaren om een balans te vinden tussen een controlerende en een autonomie-ondersteunende leeromgeving. "Hier is nog wel de nodige winst te behalen", aldus respondent 6. Een meerderheid van de respondenten geeft aan dat zij de leerlingen wel de ruimte geven om strategieën onderling te bespreken en ideeën en kennis uit te wisselen, maar dat de invloed die de leerlingen kunnen uitoefenen op hun leeractiviteiten soms nog beperkt is. "Ik zou de leerlingen graag meer ruimte willen geven om eigen keuzes te maken, maar ik denk wel dat dit in geleidelijke stappen dient te gebeuren", voegt een respondent toe.

Opvallend is dat enkele respondenten geneigd zijn te denken dat autonomieondersteuning en structuurondersteuning tegenovergesteld van elkaar zijn. Deze ondervinding wordt ondersteund door het volgende citaat van respondent 2: "Ik kies voor een docentgestuurde en controlerende aanpak. Ik sta wel open voor een meer op autonomie gerichte of zelfsturende aanpak, maar deze groep vraagt veel structuur."

5 Conclusies en aanbevelingen

Dit hoofdstuk beschrijft de conclusies, een kritische reflectie op het onderzoeksproces en de aanbevelingen. De conclusies zijn eerst per deelvraag en vervolgens met betrekking tot de hoofdvraag beschreven. In de kritische reflectie vindt een evaluatie op het onderzoeksproces plaats en ten slotte komen de aanbevelingen met betrekking tot het stimuleren van de (intrinsieke) motivatie met behulp van feedback en evaluatie aan de orde.

5.1 Conclusies

5.1.1 Conclusies deelvraag 1

Op welke van de vier beschreven niveaus geven de groepsleerkrachten van de casusschool feedback aan de leerlingen tijdens de lesuitvoeringen?

Op basis van de resultaten van de observaties kan geconcludeerd worden dat het overgrote gedeelte van alle waargenomen feedback op taakniveau plaatsvindt (77%), en dat slechts marginaal sprake is van feedback op procesniveau (14%), zelfregulatie niveau (6%) en zelfniveau (3%). Uit de resultaten van de interviews kan een vergelijkbare conclusie getrokken worden: een meerderheid van de respondenten erkent dat zij relatief veel feedback op taakniveau geven. Deze resultaten sluiten aan bij een onderzoek van Van den Bergh, Ros en Beijaard (2013) waaruit blijkt dat leerlingen weinig feedback krijgen op proces- en zelfreguleringsniveau, terwijl juist deze feedback, zoals het theoretisch kader beschrijft, het meeste effect heeft op leerprestaties (Schunk, Pintrich & Meece, 2008); Hattie, 2009; Van den Bergh & Ros, 2015) en motivatie en inzet (Mitchell, 2015; Van den Bergh & Ros, 2015).

Op basis van de observaties kan geconcludeerd worden dat de leerdoelen niet altijd consequent, expliciet en duidelijk gecommuniceerd worden naar de leerlingen en dat het aspect feed-up (Hattie & Timperley, 2007) voor effectieve feedback te vaak ontbreekt. De resultaten van de interviews geven weer dat de respondenten de taakgerelateerde leerdoelen regelmatig naar de leerlingen communiceren, maar dat leerdoelen met betrekking tot proces en zelfregulatie daarentegen aanzienlijk minder vaak expliciet naar de leerlingen worden gecommuniceerd. Zoals het theoretisch kader beschrijft, geven Kluger en DeNisi (1996) en Hattie en Timperley (2007) aan dat juist een relatie tussen de prestatie en het leerdoel centraal dient te staan, omdat feedback informatie is over hoe ver de leerling nog van het te bereiken doel af is en wat de leerling kan doen om het doel te bereiken.

5.1.2 Conclusies deelvraag 2

Op welke manieren evalueren de groepsleerkrachten van de casusschool tijdens de lesuitvoeringen?

Uit de resultaten van de enquête en de interviews komt naar voren dat relatief veel aandacht is voor 'evalueren van het leren'. Hierbij dient wel vermeld te worden dat een ruime meerderheid van de respondenten aangeeft dat de opbrengst van summatieve toetsing eveneens gebruikt wordt ter bewustwording van en als aanwijzingen voor het leren. Een onderscheid tussen de twee vormen van evaluatie lijkt dan ook niet altijd even duidelijk te maken.

Het theoretisch kader beschrijft dat groepsleerkrachten door summatief te toetsen vaak onbewust het signaal afgeven dat met name het cijfer van belang is (Grolnick & Ryan, 1987). Hierdoor verhogen zij mogelijk de druk op de kinderen (Ros, Castelijns, Van Loon

& Verbeeck, 2015), met als gevolg dat de intrinsieke motivatie van de leerlingen vervuild wordt voor extrinsieke motivatieafhankelijkheid (Kohn, 1993). Dit zou een verklaring kunnen vormen voor het feit dat een aanzienlijk aantal leerlingen een meer extrinsieke dan intrinsieke motivatie lijkt te hebben.

Uit de resultaten van de observaties kan de conclusie worden getrokken dat formatieve assessment tijdens reguliere lesuitvoeringen voornamelijk plaatsvindt door dialoog en relatief weinig formatief geëvalueerd wordt aan de hand van presentaties, peerfeedback, self-assessment of reflectieve checklists, spelelementen, portfolio's, flitskaarten en mindmaps (Mitchell, 2015; Wiliam & Leahy, 2018). Leahy, Lyon, Thompson en Wiliam (2005) benadrukken hierbij het belang om de leerlingen te activeren als leerbronnen voor elkaar. Dit lijkt nog weinig te gebeuren.

De resultaten van de observaties geven tevens weer dat slechts in beperkte mate op het einde met de leerlingen gezamenlijk geëvalueerd is en dat de lesuitvoeringen vaak eindigen met de zelfstandige verwerking van een taak. Uit onderzoek (Wiliam & Leahy, 2018) blijkt echter dat aandacht voor formatieve assessment in de klas meer impact op de leerprestaties van leerlingen heeft dan enige andere interventie, mede doordat de tijd tussen het verzamelen van leerresultaten en het gebruik ervan in de lesuitvoering betrekkelijk kort kan zijn.

Uit de resultaten van de enquête en in het bijzonder de interviews blijkt dat een meerderheid van de geïnterviewde respondenten graag frequenter, op meer verschillende manieren en meer op proces- en zelfregulatie zou willen evalueren aan het einde van de lesuitvoeringen. Als mogelijke belemmeringen hierbij worden tijdgebrek en hebben van een combinatieklas genoemd.

5.1.3 Conclusies deelvraag 3

Welke motivatiegerelateerde elementen uit de self-determination theory komen verder aan bod tijdens de lesuitvoeringen van de betreffende groepsleerkrachten?

De resultaten van de enquête- en interviewanalyses laten zien dat de respondenten veel aandacht voor de psychologische basisbehoeften relatie en competentie hebben. Met betrekking tot de basisbehoefte autonomie kan op basis van de enquête en interviews geconcludeerd worden dat de respondenten leerlingen met enige reservering de ruimte geven om keuzes te maken, zelf inbreng te hebben, hun eigen leeractiviteit te kiezen en op hun eigen manier uit te voeren. Een gebrek aan keuzes kan een negatief effect op de intrinsieke motivatie en taakuitvoering hebben (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kaufman, 1982).

Uit de resultaten van de interviews blijkt dat enkele respondenten te kennen geven het als vrij problematisch te ervaren om een goede balans te vinden tussen een controlerende leeromgeving met veel structuur en een autonomie-ondersteunende leeromgeving. Dit is een opvallende opmerking. Zoals het theoretisch kader beschrijft, zijn autonomie-ondersteuning en structuurondersteuning volgens Jang, Reeve & Deci (2010) namelijk juist complementaire basisbehoeften. Een leeromgeving met zowel veel autonomie als structuur levert de sterkst gemotiveerde leerlingen op (Ryan & Deci, 2000).

5.1.4 Conclusies hoofdvraag

Op welke wijze geven de groepsleerkrachten van de casusschool tijdens de lesuitvoering feedback en evalueren zij met de leerlingen?

Op basis van de conclusies betreffende de deelvragen kunnen met betrekking tot de hoofdvraag de volgende conclusies worden getrokken:

Conclusie 1 De groepsleerkrachten geven relatief veel feedback op taakniveau

De groepsleerkrachten van de casusschool geven op alle van de vier in het theoretisch kader beschreven niveaus feedback aan de leerlingen tijdens de lesuitvoeringen. Wel kan geconcludeerd worden uit het antwoord op deelvraag 1 dat een aanmerkelijk gedeelte van deze feedback op taakniveau is en dat slechts marginaal sprake is van feedback op procesniveau, zelfregulatie niveau en zelfniveau.

Conclusie 2 De groepsleerkrachten communiceren de leerdoelen niet consequent expliciet en duidelijk naar de leerlingen

Op basis van de resultaten bij deelvraag 1 kan eveneens geconcludeerd worden dat de leerkrachten tijdens de lesuitvoeringen de leerdoelen niet consequent expliciet en duidelijk naar de leerlingen communiceren. Hoewel de taakgerelateerde leerdoelen wel regelmatig gecommuniceerd worden, gebeurt dit aangaande de leerdoelen en succescriteria met betrekking tot proces en zelfregulatie relatief weinig.

Conclusie 3 De groepsleerkrachten variëren relatief weinig met verschillende middelen om formatief te evalueren

Uit het antwoord op deelvraag 2 komt naar voren dat de groepsleerkrachten zowel summatief als formatief evalueren. Toch lijkt de nadruk te liggen op het summatief evalueren. Bovendien kan de conclusie worden getrokken dat formatieve assessment tijdens reguliere lesuitvoeringen voornamelijk plaatsvindt door dialoog en dat in beperkte mate geëvalueerd wordt aan de hand van activerende technieken en middelen voor formatieve assessment.

5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces

Gedurende de periode waarin dit praktijkgerichte onderzoek werd uitgevoerd, heeft een prettige samenwerking plaatsgevonden tussen de onderzoekende student en de directie en groepsleerkrachten van de casusschool. Dit kan de betrouwbaarheid van het onderzoek hebben verhoogd (Baarda et al., 2013). Op basis van een vooronderzoek, het schoolplan 2015-2019, de bevindingen van een van de kwaliteitsondersteuners, de visie van de directie van de basisschool, de maatschappelijke ontwikkelingen en de persoonlijke professionele ontwikkeling van de onderzoekende student is het onderwerp van dit onderzoek gekozen. De aanleiding en de context van het onderzoek zijn uitgebreid beschreven en verbonden met maatschappelijke ontwikkelingen en inzichten in de literatuur. De probleemstelling sluit hier vervolgens op aan.

Een aanzienlijke hoeveelheid relevante, actuele, nationaal en internationaal georiënteerde bronnen is gebruikt om een stevig theoretisch fundament te leggen voor dit onderzoek. Met behulp van deze bronnen zijn de kernbegrippen, die in de probleemstelling aan bod komen of nodig worden geacht om de onderzoeksvragen te beantwoorden, uitgebreid omschreven. Een krachtig onderdeel hiervan is dat verschillende perspectieven en bronnen met elkaar in verband zijn gebracht. Op basis van de feedback van de onderzoeksdocent zijn de onderzoeksvragen specifiek en concreter geformuleerd.

Aan de hand van de onderzoeksvragen en de gebruikte literatuur zijn stellingen voor de enquête, de observatiecriteria en de vragen voor het interview geformuleerd, waardoor het onderzoek valide is. De keuze voor de databronnen en methoden is verantwoord vanuit de onderzoeksliteratuur en om de betrouwbaarheid en de instrumentele validiteit

te verhogen, is triangulatie toegepast (Burton & Bartlett, 2005). Een groepsleerkracht heeft de vragenlijst van tevoren gecontroleerd op helderheid, nauwkeurigheid en volledigheid. Het observatieformulier is op basis van een testobservatie aangepast, omdat het in eerste instantie te omvangrijk bleek voor een gerichte observatie. De vragenlijst bij de enquête is ook ingekort op advies van de onderzoeksdocent. De betrokken respondenten zijn uitgebreid, duidelijk en anoniem beschreven en tevens is toegelicht in welke mate de keuze voor respondenten representatief is. 14 van de 18 groepsleerkrachten uit de middenbouw en bovenbouw zijn geselecteerd voor het onderzoek, dit is meer dan 75%. De respons op de enquêtes was 100%; alle 14 respondenten leverden de vragenlijst tijdig in. Het aantal geselecteerde leerkrachten en de hoge respons maken de resultaten van de data-analyse van de enquête betrouwbaar.

De resultaten van de observaties van de 18 lesuitvoeringen bij 6 verschillende respondenten geven tevens een betrouwbaar beeld, omdat alleen concreet waarneembaar gedrag is geturfd. Enkel de handeling 'observeert gepland en doelgericht' bleek minder concreet waarneembaar. Aan het einde van een observatie is dan ook direct bij de desbetreffende respondenten gecontroleerd of de waarneming juist bleek. Bij twijfel zijn de video-opnames bekeken. Verder heeft de observator er voortdurend op gelet zo feitelijk mogelijk waar te nemen, niet te interpreteren en eventuele vooroordelen zo veel mogelijk uit te schakelen (Kallenberg et al., 2011). Opvallende waarnemingen zijn aan bod gekomen tijdens de semigestructureerde interviews die met de betreffende respondenten op een later tijdstip plaatsvonden.

Of alle waargenomen feedback ook daadwerkelijk als feedback gezien dient te worden of dat tijdens de geobserveerde lesuitvoeringen veelal sprake is geweest van 'losse' opmerkingen of aanwijzingen voor de leerlingen, kan bediscussieerd worden. Hattie en Timperley (2007) en Kluger & DeNisi (1996) stellen immers dat de leerdoelen helder en duidelijk moeten zijn, omdat échte feedback informatie is over hoe ver de leerling nog van het te bereiken doel af is en wat de leerling kan doen om het doel te bereiken. Als de definitie zo scherp zou zijn gesteld, zou relatief nog minder feedback op proces- en zelfregulering gegeven zijn, omdat de gecommuniceerde leerdoelen grotendeels op taakniveau plaatsvonden.

De wijze waarop de data-analyses hebben plaatsgevonden, is helder beschreven en verantwoord. De meest relevante en opvallendste resultaten van de data-analyses zijn geselecteerd, beschreven en ondersteund door grafieken en tabellen. Bij de resultaten van de enquête bij deelvraag 1 zijn twee spreidingsdiagrammen toegevoegd omdat stellingen met eenzelfde strekking verschillend door respondenten beoordeeld zijn. Deze data zijn dan ook niet verder gebruikt om conclusies te trekken. Ook blijkt uit onderzoek (Hattie & Timperley, 2007; Van den Bergh, Ros & Beijaard, 2013) dat leerkrachten zelf denken dat zij veelvuldig en op verschillende niveaus feedback geven, maar dat dit in de praktijk niet altijd het geval is.

Uit de resultaten van het onderzoek zouden meer conclusies getrokken kunnen worden, maar gekozen is voor drie conclusies die relevant zijn voor het beantwoorden van de hoofdvraag en in verband kunnen worden gebracht met het theoretisch kader. De door dit praktijkgericht onderzoek verkregen resultaten zijn van waarde voor de groepsleerkrachten en de directie van de casusschool, omdat de resultaten een concreet en helder beeld geven van de huidige situatie. Een mogelijk vervolgonderzoek is het bekijken van de (intrinsieke) motivatie wanneer de groepsleerkrachten hun kennis en vaardigheden met betrekking tot feedback, formatieve evaluatie en intrinsieke motivatie hebben uitgebreid en op basis hiervan hun leerkrachthandelen in de klas hebben aangepast. Op deze manier komt in beeld of de gedane aanbevelingen de intrinsieke motivatie en leerprestaties van de leerlingen hebben bevorderd.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen in wat nodig is om de effectiviteit van feedback geven en evalueren met betrekking tot (intrinsieke) motivatie te vergroten. De conclusies van het onderzoek in relatie tot dit doel resulteren in onderstaande aanbevelingen:

5.3.1 Aanbeveling 1

Leerkrachten meer inzicht verschaffen aan de hand van een feedbackmodel van Hattie & Timperley (2007).

De eerste aanbeveling, die is gebaseerd op conclusie 1 en 2, is om de leerkrachten meer inzicht te verschaffen in wat nodig is om de effectiviteit van feedback geven met betrekking tot (intrinsieke) motivatie te vergroten aan de hand van een feedbackmodel van Hattie & Timperley. Uit onderzoek (Hattie, 2009) blijkt namelijk dat feedback een van de krachtigste middelen is om het leren van de kinderen en de leermotivatie te stimuleren. De doelgerichtheid (Kluger & DeNisi, 1996) en de verschillende niveaus van feedback (Hattie & Timperley, 2007) staan hierbij centraal.

Het advies is om een checklist op basis van dit feedbackmodel van Hattie & Timperley (zie bijlage I) te vervaardigen, die de groepsleerkrachten zowel bij het ontwerpen of voorbereiden van een lesuitvoering als bij een reflectie achteraf kunnen gebruiken. Tevens kunnen de groepsleerkrachten deze checklist inzetten als intervisie- of observatieinstrument. Het hanteren van de checklist kan zorgdragen voor meer bewustzijn met betrekking tot het expliciteren van heldere leerdoelen, het relateren van feedback en feedforward aan deze leerdoelen en het frequenter feedback geven op proces- en zelfregulatieniveau. Dit kan uiteindelijk leiden tot een hogere intrinsieke motivatie en meer zelfsturing bij de leerlingen.

5.3.2 Aanbeveling 2

Het gebruikmaken van richtlijnen, reflectieve checklists, lesplannen en observatieformulieren op basis van de vijf kernstrategieën voor formatieve assessment.

De tweede aanbeveling, die is gebaseerd op conclusie 3, is om de leerkrachten inzicht te geven in hoe zij formatieve assessment in de klas kunnen toepassen. De impact op het leerproces blijkt namelijk het grootst als de tijd tussen het verzamelen van leerresultaten en het gebruik ervan in de lesuitvoering zo kort mogelijk is (Wiliam & Leahy, 2018). Leahy, Lyon, Thompson en Wiliam (2005) hebben de drie feedbackvragen van Hattie & Timperley (zie bijlage I) afgezet tegen de drie verschillende actoren tijdens het leerproces en vervolgens vijf kernstrategieën geformuleerd (zie bijlage II).

Op basis van deze vijf strategieën, waarbij opgemerkt kan worden dat de strategieën 1 en 3 overlap vertonen met het feedbackmodel van Hattie en Timperley in bijlage I, zijn door Wiliam en Leahy (2018) per strategie richtlijnen, reflectieve checklists, lesplannen en observatieformulieren ontwikkeld. Een voorbeeld van een reflectieve checklist (met betrekking tot strategie 2) is opgenomen in bijlage III. Om frequenter formatief te evalueren, maar ook om meer te variëren met activerende technieken en middelen bij formatieve assessment, verdient het aanbeveling dat de groepsleerkrachten zich verdiepen in de vijf kernstrategieën en in de praktijk gebruikmaken van de ontwikkelde instrumenten. De onderzoeker zal de instrumenten tijdens de presentatie van het onderzoek aan de directie van de casusschool overhandigen.

Literatuurlijst

- Agarwal, P., D'Antonio, L., Roediger III, H., McDermott, K. & McDaniel, M. (2014). Classroom-based programs of retrieval practice reduce middle school and high school students' test anxiety. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B. & De Goede, M. (2006). *Basisboek methoden en technieken*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., De Goede, M. & Kalmijn, M. (2007). *Basisboek enquêteren*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., De Goede, M. & Van de Meer-Middelburg, A. (2007). *Basisboek open interviewen*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., Van der Velden, T. & De Goede, M. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., De Goede, M., & Teunissen, J. (2010). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Bakx, A., Ros, A. & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum: Coutinho.
- Bergh, L. van den & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren*. Bussum: Coutinho.
- Bergh, L., van den, Ros, A., & Beijaard, D. (2013). Feedback during active learning: elementary school teachers' beliefs and perceived problems. *Educational Studies*, 39(4), 418-430.
- Bergh, L., van den, Ros, A., & Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: a case study. *Teaching and Teacher Education*, 47, 142-150.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Boer, H. de, Donker-Bergstra, A., & Kostons, D. (2012). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. Groningen: GION.
- Bokhove-Van Wensveen, N. (2011). *Kinderen en... hun manieren van leren: Motivatie in de klas*. Amersfoort: Kwintessens Uitgevers.
- Brabander, K. de & Martens R. (2014). Towards a Unified Theory of Task-Specific Motivation. *Educational Research Review*.
- Bruinsma, M. (2003). *Effectiveness of higher education: factors that determine outcomes of university education*. Groningen: s.n.
- Bullough, R. & Gitlin, A. (1994). Challenging teacher education as training. *Journal of Education for Teaching*, 20 (1), 67-81.
- Burton, D. & Bartlett S. (2005). *Practitioner Research for Teachers*. London: Paul Chapman Publishing.

- Connell, J.P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 66-97). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Self processes and development* (Vol. 23, pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Cordova, D. & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715-730.
- Cziksztentmihalyi, M. (1990). *Flow: Psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Danner, F. & Lonky, E. (1981). A Cognitive-Developmental Approach to the Effects of Rewards on Intrinsic Motivation. *Child Development* Vol. 52, No. 3 (Sep., 1981), pp. 1043-1052.
- Deci, E., Spiegel, N., Ryan, R., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859.
- Delandshere, G. & Petrosky, A. (1998). Assessment of complex performances: Limitations of key measurement assumptions. *Educational Researcher*, 27(2), 14-24.
- Donk, C. van der, & Lanen, B. van (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Duckworth, A. (2009). (Over and) beyond high-stakes testing. *American Psychologist*, 64(4), 279-280.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Everaert, H. & Peet, A. (2006). *Kwalitatief en kwantitatief onderzoek*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk.
- Grolnick, W. & Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W. & Ryan, R. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Martens, R. L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21, 509-521.
- Hardre, P. & Reeve, J. (2003). A Motivational Model of Rural Students' Intentions to Persist in, Versus Drop Out of, High School. *Journal of Educational Psychology*, 2003, Vol. 95, No. 2, 347-356.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Taylor & Francis.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 81-112.

- Hickey, D. T., Zuiker, S. J., Taasobshirazi, G., Schafer, N. J., Michael, M. A. (2006). Three is the magic number: A design-based framework for balancing formative and summative functions of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 32 (180-201).
- Iyengar, S. & Lepper, M. (2002). Choice and its consequences: On the costs and benefits of self-determination. In A. Tesser, D.A. Stapel & J.V. Wood (Eds.), *Self and motivation: Emerging psychological perspectives*. 71-96. Washington, DC. American Psychological Association.
- Jang H., Reeve, J. & Deci, E. (2010) Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 588-600.
- Jolles, J., Groot, R. de, Benthem, J. van, Dekkers, H., Glopper, C. de, Uijlings, H. & Wolff-Albers, A. (2006). *Brain Lessons: A contribution to the international debate on Brain, Learning & Education, based on the results of an international conference organised by the Netherlands Organisation for Scientific Research (NWO)*. Maastricht: Neuropsych Publishers.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. (2013). De zelfsturende leerling? *Van twaalf tot achttien, september*, 42-44.
- Kluger, A. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: Historical review, a meta-analysis and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards. The trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise and Onther Bribes*. Boston – New York: Houghton Mifflin Company.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Lepper, M., Corpus, J. & Iyengar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Levesque, C., Zuehlke, A., Stanek, L. & Ryan, R. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 2004, Vol. 96, No. 1, 68–84.
- Lewalter, D. & Krapp, A. (2004). The role of contextual conditions of vocational education for motivational orientations and emotional experiences. *European Psychologist*, 9 (4), 99. 210-221.
- Martens, R. & Boekaerts, M. (2007). *Motiveren van studenten in het hoger onderwijs. Theorie en interventies*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Mitchell, D. (2015). *Wat écht werkt*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Mory, E. H. (2003). Feedback research revisited. In: D. H. Jonassen. *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 745783). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Platform Onderwijs 2032 (2015). *Ons Onderwijs2032 Eindadvies*. Den Haag: Bureau Onderwijs2032.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekarts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M., *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502).

Reeve, J., Deci, E. & Ryan, R. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D.M. McInerney & S. van Etten (Eds.) *Big Theories revisited*, 31-60. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.

Rudduck, J. & Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: 'Carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30, 75-89.

Ros, A., Castelijns, J., van Loon, A. & Verbeeck, K. (2015). *Gemotiveerd leren en lesgeven*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Ros, A., Lieskamp, M. & Heldens H. (2017). *Leren voor morgen. Uitdagingen voor het onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Ryan, R. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss & G.R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches*, 208-238. New York: Springer-Verlag.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R. & Deci, E. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R. & Deci, E. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organisation of behavior. In O.P. John, R.W. Robbins & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, 654-678. New York: The Guilford Press.

Schunk, D., Pintrich, P. & Meece, J. (2010). *Motivation in education. Theory, research and applications. Third edition*. New Jersey: Pearson Education.

Skills-Platform (2016). *Skills voor de toekomst, een onderzoeksagenda*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.

Sluijsmans, D. M. A. (2008). *Duurzaam beoordelen in vraaggestuurd leren* (lectorale rede). Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Sociaal en Cultureel Planbureau (2016). *De toekomst tegemoet*. Opgehaald van Sociaal en Cultureel Planbureau:
https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2016/De_toekomst_tegemoet

Stevens, L. (Red.), Beekers, P. Evers, M., Wentzel, M. & Van Werkhoven, W. (2004). *Zin in School*. Amersfoort: CPS.

Stevens, L. & Bors G. (Reds.) (2013). *Pedagogische tact*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Swaffield, S. (2008). *Unlocking Assessment: Understanding for reflection and application*. London: Routledge Taylor & Francis Group.

Tillema, H. & Segers, M. (2011). Evalueren om te leren: Wat bedoel je? In J. Castelijns, M. Segers & K. Struyven (Red.), *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho.

Vansteenkiste, M., Ryan, R. & Deci, E. (2008). Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. In L. Bruni, F. Comin & M. Pugno (Eds.), *Capabilities and happiness*, 187-223. Oxford, UK: Oxford University Press.

Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei*. Leuven/Den Haag: Uitgeverij Acco.

Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal-contents in selfdetermination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. & Deci, E. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260.

Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Verhoeven, N. (2003). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger beroepsonderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Vygotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wiliam, D. & Leahy, S. (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

Wisner Fries, A.B., Ziegler, T.E., Kurian, J.R., Jacoris, S. & Pollak, S.D. (2005). Early experience in humans is associated with changes in neuropeptides critical for regulatory social behavior. *Proceedings of the National Academy of Science*, 102, 17237-17240.

Wolters, C., and Pintrich, P.R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instr. Sci.* 26: 27-47.

Bijlagen

Bijlage I Feedbackmodel Hattie & Timperley



Figuur I Een feedbackmodel om leren te stimuleren (naar Hattie & Timperley (2007))

Bijlage II Model vijf kernstrategieën voor formatieve assessment

	Waar werkt de leerling naar toe?	Waar staat de leerling nu?	Hoe komt de leerling naar de gewenste situatie?
leerkracht	1 Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria voor succes.	2 Realiseren van effectieve discussies, talen en activiteiten die bewijs leveren voor leren.	3 Feedback geven die het leerproces stimuleert en gericht is op verder leren.
mede-leerling	Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.	4 Activeren van leerlingen als significante leer- en informatiebronnen voor elkaar.	
leerling	Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.	5 Leerlingen stimuleren om eigenaar van hun leerproces te zijn.	

Figuur II Vijf kernstrategieën voor formatieve assessment (naar Leahy (2005))

Bijlage III Voorbeeld reflectieve checklist formatieve assessment

Strategie 2: bewijs verzamelen van de leerresultaten

	Ik doe dit niet	Ik doe dit soms	Dit is onderdeel van mijn manier van lesgeven	Hier kan ik iemand bij helpen
Ik controleer ten minste één keer per les wat de leerlingen weten met een werkwijze waarbij iedere leerling reageert.				
Ik zorg ervoor dat leerlingen de tijd hebben om over een antwoord na te denken voordat ik bepaal wie gaat antwoorden.				
Als een leerling de vraag niet kan beantwoorden, bied ik hem/haar een uitweg, maar ik kom wel bij diegene terug.				
Ik stel een scharniervraag tijdens de les om te bepalen of ik verder kan gaan.				
Leerlingen bedenken hun eigen vragen, waarop andere leerlingen moeten antwoorden.				
‘Geen vinger opsteken’ is standaardbeleid in mijn klas.				
Ik gebruik liever stellingen dan vragen, om beter doordachte antwoorden te krijgen.				
Ik gebruik leerlogboeken, exitkaarten of een andere manier om uitgebreide antwoorden van leerlingen te krijgen.				
Ik toets leerlingen, kijk naar hun antwoorden en ga dan in op de dingen waar leerlingen moeite mee hebben voordat ik verderga.				
Andere technieken die ik voor deze strategie gebruik om het leerproces van mijn leerlingen te verbeteren:				

Figuur III Checklist kernstrategie 2 voor formatieve assessment (naar Wiliam & Leahy (2018))

Bijlage IV Observatieformulier

Datum:.....

Begintijd en eindtijd:.....

Observatie bij:.....

Geobserveerde lesuitvoering(en):.....

Observator:.....

Door middel van deze gestructureerde, niet-participerende observatie wordt getracht antwoord te krijgen op onderstaande vragen:

- Op welke van de vier beschreven niveaus geven de groepsleerkrachten van de casusschool feedback aan de leerlingen tijdens de lesuitvoeringen?
- Op welke manieren evalueren en toetsen de groepsleerkrachten van de casusschool tijdens de lesuitvoeringen?

deelonderwerp	handeling leerkracht	waargenomen? (turfsysteem)	toelichting
leerdoelen	Communiqueert expliciet en duidelijk de leerdoelen of succescriteria naar de leerlingen.		
	Controleert of deze leerdoelen begrepen worden.		
feedback	Geeft feedback op taakniveau.		
	Geeft feedback op procesniveau.		
	Geeft feedback op zelfregulatie niveau.		
	Geeft feedback op sociaal niveau.		
evaluatie	Activeert voorkennis van de leerlingen en vraagt wat ze al weten.		
	Vraagt ook door hoe ze aan deze voorkennis komen.		
	Laat leerlingen peerfeedback op elkaar geven.		
	Laat leerlingen gebruik maken van self-assessment of reflectieve checklists.		
	Observeert gepland en doelgericht.		
	Evalueert op het einde van de lesuitvoeringen met de leerlingen		
	Evalueert op basis van presentaties, portfolio's,		

	mindmaps, flitskaarten en quizen.		
--	--------------------------------------	--	--

Ruimte voor opmerkingen of bijzonderheden:

Bijlage V Interviewleidraad

Datum waarop het interview afgenomen is:.....

Begintijd en eindtijd interview:.....

Respondent:.....

Afnemer interview:.....

1. Introductie

Doel van het interview

Door middel van dit semigestructureerd interview wordt getracht antwoord te krijgen op onderstaande vragen:

- Op welke van de vier beschreven niveaus geven de groepsleerkrachten van de casusschool feedback aan de leerlingen tijdens de lesuitvoeringen?
- Op welke manieren evalueren de groepsleerkrachten van de casusschool tijdens de lesuitvoeringen?
- Welke motivatiegerelateerde elementen uit de self-determination theory komen verder aan bod tijdens de lesuitvoeringen van de betreffende groepsleerkrachten?

Hoe wordt het gesprek vastgelegd of opgenomen?

Met de respondent is afgesproken dat het interview wordt opgenomen, er aantekeningen gemaakt worden en dat deze een samenvatting van het interview ter validatie ontvangt.

Wijze

Dit interview bevat een vragenlijst met enkele open en voornamelijk gesloten hulpvragen met een vaste formulering. Tijdens het interview bestaat nog ruimte om dóór te vragen (Baarda, De Goede & Van der Meer-Middelburg, 2007). Ook het waargenomen gedrag bij de observatie komt aan bod tijdens het interview, opdat de interne validiteit van de analyse van de observatie toeneemt. De vragen zijn op pagina 2 en 3 van deze leidraad geformuleerd.

Vertrouwelijkheid

Dit interview is volledig anoniem. In het uiteindelijke onderzoeksverslag worden nergens de namen van de betreffende respondenten vermeld.

Duur van het interview

Het interview zal ongeveer 40 minuten duren.

Vragen of opmerkingen

Voor de start van het interview wordt de respondent in de gelegenheid gesteld om eventueel nog vragen te stellen.

2. Vragen semigestructureerd interview

Aan de hand van deze open en gesloten vragen kan worden doorgevraagd met welke frequentie, op welke wijze of in welke situaties de betreffende handeling van de respondent plaatsvindt. Tevens worden de antwoorden vergeleken met de wel of niet waargenomen handelingen van de respondent tijdens de observatie.

Waren de geobserveerde lesuitvoeringen representatief voor jouw handelen als groepsleerkracht? Waarom wel/niet?

Open vraag 1: Op welke manier maak je gebruik van leerdoelen? (10 minuten)

- Denk je dat je expliciet en duidelijk de leerdoelen en succescriteria naar de leerlingen communiceert?
- Controleer je of deze leerdoelen duidelijk zijn en begrepen worden?
- Laat je de leerlingen zelf leerdoelen bedenken?
- Denk je dat je de leerdoelen voldoende afstemt op het niveau van de leerlingen?

Open vraag 2: Op welke manier geef je vorm aan feedback? Waarmee houd je rekening bij het geven van feedback? (10 minuten)

- Op welk niveau geef je het meeste feedback? (taak-, proces, zelfregulatie-, zelfniveau)?
- Denk je dat meer of minder dan 75% van alle feedback op taakniveau is?
- Geef je veel feedback op de manier hoe leerlingen hun werk plannen, monitoren en bijsturen?
- Zou je graag meer tijd willen besteden aan het geven van proces- of zelfregulatie-niveau?
- Denk je dat meer feedback geeft op de handelingen van de leerlingen of op de persoon?

Open vraag 3: Op welke manier geef je vorm aan (formatief) evalueren? Waarmee houd je rekening bij het evalueren? (10 minuten)

- Activeer je de voorkennis van leerlingen door te vragen wat ze al weten over een onderwerp?
- Vraag je door hoe ze aan deze voorkennis komen?
- Laat je leerlingen veel peerfeedback op elkaar geven?
- Laat je de leerlingen gebruik maken van self-assessment of reflectieve checklists?
- Observeer je veel in de klas? Zijn deze observaties gepland en doelgericht?

Open vraag 4: Op welke manier geef je vorm aan de psychologische basisbehoeften relatie, competentie en autonomie? (10 minuten)

Relatie

- Denk je dat de leerlingen zich verbonden voelen met de klasgenoten en mij als leerkracht?
- Denk je dat de leerlingen zich voldoende geaccepteerd voelen?
- Laat je leerlingen veel samenwerken en maak je gebruik van coöperatieve werkvormen?
- Denk je dat je emoties van de leerlingen voldoende erkent en ervoor zorgt dat leerlingen mogen zijn wie ze zijn?
- Denk je dat je goed luistert naar de leerlingen en hen niet veroordeelt?

Competentie

- Denk je dat je voldoende ondersteuning biedt, als je merkt dat leeractiviteiten bij een bepaald vak moeilijk zijn?
- Pas je leeractiviteiten aan als je merkt dat deze te moeilijk zijn voor de leerlingen?
- Denk je dat je duidelijk jouw verwachtingen naar de leerlingen aangeeft en ervoor zorgt dat de leerdoelen expliciet van tevoren naar de leerlingen gecommuniceerd worden?
- Laat je de leerlingen vaak in kleinere groepen werken?
- Denk je dat je de consequenties van het wel of niet behalen van de gestelde doelen beschrijft?

- Denk je dat je vertrouwen naar de leerlingen uitstraalt in de leerlingen dat deze hun doel kunnen bereiken?
- Denk je dat je voldoende differentieert en leerlingen aan verschillende leerdoelen laat werken?

Autonomie

- Denk je dat je leerlingen voldoende ruimte geeft om keuzes te maken in wat ze leren (binnen de gestelde kaders van de leerdoelen) en hoe ze leren?
- Besteed je veel tijd aan het begeleiden en ondersteunen bij het verleggen van verantwoordelijkheid van het leerproces naar de leerling?
- Ga je met leerlingen in gesprek hoe zij het liefst leren en hun kansen biedt om op hun eigen manier aan doelen te werken en problemen op te lossen?
- Denk je dat je leerlingen voldoende ruimte geeft om zelf hun eigen doelen te stellen?
- Zorg je dat de leerlingen voldoende eigen keuzes kunnen maken en invloed kunnen uitoefenen op hun leeractiviteiten? Denk hierbij aan keuzes voor een inhoudelijk onderwerp, keuzes uit verschillende (samen)werkvormen, keuzes voor verwerkingsvormen of keuzes hoe evaluatie plaatsvindt.

3. Afsluiting

De respondent wordt bedankt voor de verleende medewerking aan dit onderzoek en medegedeeld dat deze binnen één werkdag een samenvatting van dit interview krijgt toegezonden ter validatie.

Bijlage VI Enquêteformulier

Beste leerkracht,

Hieronder treft u een enquêteformulier aan met betrekking tot uw handelen in de groep. Het enquêteformulier maakt onderdeel uit van een praktijkgericht onderzoek dat gericht is op de wijze waarop de groepsleerkrachten van de casusschool tijdens de lesuitvoeringen feedback geven en evalueren, met als doel inzicht te krijgen in hetgeen wat nodig is om de effectiviteit van feedback geven en evalueren met betrekking tot (intrinsieke) motivatie te vergroten.

Door middel van deze enquête wordt getracht antwoord te krijgen op onderstaande vragen:

- Op welke van de vier beschreven niveaus geven de groepsleerkrachten van de casusschool feedback aan de leerlingen tijdens de lesuitvoeringen?
- Op welke manieren evalueren de groepsleerkrachten van de casusschool tijdens de lesuitvoeringen?
- Welke motivatiegerelateerde elementen uit de self-determination theory komen verder aan bod tijdens de lesuitvoeringen van de betreffende groepsleerkrachten?

Enkele definities die in deze enquête gehanteerd worden zijn:

Motivatie

'Gemotiveerd zijn' houdt in dat een persoon uit zichzelf in beweging komt of door iets in beweging gebracht wordt om te handelen (Verbeeck, 2010).

Intrinsieke motivatie

Volgens Ryan & Deci (2000) is sprake van intrinsieke motivatie bij een leertaak als de leerling oprechte interesse in de taak heeft, omdat deze hem uitdaagt en voldoening schenkt. De leerling voert de opdracht uit zonder dat externe factoren zoals beloning, straf of erkenning van belang zijn (Verbeeck, 2010).

Extrinsieke motivatie

Bij extrinsieke motivatie leert een leerling omdat deze daartoe door iets of iemand is aangezet (Ryan & Deci, 2000; Verbeeck, 2009).

Autonomie

Volgens Bakx, Ros en Teune (2012) is autonomie het gevoel dat de leerling zelf invloed kan uitoefenen op wat deze doet.

Relatie

Volgens Bax, Ros & Teune (2012) gaat het bij de term 'relatie' om de behoefte om ergens deel van uit te maken en zich gewaardeerd te voelen.

Competentie

Competentie hangt samen met de ervaring van een leerling dat deze gewenste resultaten kan behalen en vertrouwen heeft in zijn eigen kunnen (Ros et al., 2009).

Zelfregulatie

"Een actief, constructief proces waarin leerlingen doelen stellen voor hun leren en vervolgens proberen hun cognitie, motivatie en hun gedrag te monitoren, reguleren en controleren, waarbij ze worden geleid en beperkt door de doelen die ze zichzelf hebben gesteld en door contextuele factoren in de omgeving" (Pintrich, 2000, p. 453).

Niveaus van feedback

Feedback aan de leerling kan betrekking hebben op vier niveaus (Ros et al., 2009; Hattie & Timperley, 2007): taakniveau, procesniveau, zelfreguleringsniveau en sociaal niveau.

- Feedback op taakniveau: leerlingen aanwijzingen geven om tot een juiste interpretatie van de taak te komen.
- Feedback op procesniveau: leerlingen aanwijzingen geven om een passende aanpak of strategie te hanteren.
- Feedback op zelfreguleringsniveau: leerlingen aanwijzingen geven om hun eigen leergedrag te sturen.
- Feedback op sociaal niveau: leerlingen feedback geven die betrekking heeft op persoonlijk vlak.

Evaluëren

Evaluëren is een cyclisch proces waarin het stellen van doelen, het geven van feedback en het geven van gerichte aanwijzingen aan leerlingen een belangrijke plaats hebben (Ros, Castelijns, Van Loon & Verbeeck, 2017). Zowel toetsen of proefwerken als dagelijkse gesprekken met de leerlingen over hun werk vallen onder het begrip evaluatie.

Bij het invullen van deze enquête wordt u gevraagd bovenvermelde definities te hanteren, opdat alle respondenten precies weten wat bedoeld wordt en aan de begrippen een gelijke betekenis toegekend wordt.

Geslacht

☐ Man ☐ Vrouw

Leeftijd

☐ 18 – 25 jaar ☐ 46 – 55 jaar
☐ 26 – 35 jaar ☐ 56 – 65 jaar
☐ 36 – 45 jaar ☐ 66 jaar of ouder

Periode werkzaam in het onderwijs

☐ 5 jaar of korter
☐ 6 – 10 jaar
☐ 11 – 20 jaar
☐ 21 jaar of langer

Bouw

☐ Ik ben (hoofdzakelijk) werkzaam in de middenbouw (Groep 3-4-5)
☐ Ik ben (hoofdzakelijk) werkzaam in de bovenbouw (Groep 6-7-8)

Hieronder wordt uw mening gevraagd aan de hand van een aantal stellingen.
 U kunt deze stellingen beoordelen met: helemaal oneens, mee oneens, niet eens of oneens, mee eens en helemaal eens.
 Indien de stelling hiertoe uitnodigt, mag u de antwoordcategorieën respectievelijk interpreteren als: (bijna) nooit, zelden, soms, vaak, (bijna) altijd.
 De stellingen hebben betrekking op uw handelen als leerkracht in de groep.
 Het is niet de bedoeling dat u lang over elke vraag nadenkt; ga op uw eerste indruk af.
 Deze enquête is in week 8 beoordeeld op helderheid, nauwkeurigheid en consistentie en er heeft tevens een proefopname plaatsgevonden.
 De gegevens zullen vertrouwelijk worden behandeld.

Uw medewerking aan dit onderzoek wordt zeer gewaardeerd!

1. Niveaus van feedback (6 stellingen)

1.1 Tijdens de lesuitvoeringen geef ik meer feedback op de taak dan op proces en zelfsturing.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

1.2 De meeste feedback die ik tijdens mijn lesuitvoeringen geef is feedback op de manier hoe leerlingen hun werk plannen, monitoren en bijsturen. *Monitoren is hierbij het nagaan of de manier van werken en de gevonden informatie bijdraagt aan het bereiken van het leerdoel.*

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

1.3 Ik denk dat minder dan 75% van alle feedback die ik geef op taakniveau is.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

1.4 Ik zou meer feedback moeten geven op vaardigheden als het plannen van activiteiten, het reguleren van de eigen motivatie en inzet.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

1.5 Ik zou tijdens mijn lesuitvoeringen eigenlijk meer tijd willen besteden aan het geven van feedback op proces- en zelfreguleringsniveau, maar door het drukke (dag)programma schiet dit erbij in.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

1.6 Als ik meer tijd zou hebben dan zou ik leerlingen meer helpen hun eigen doelen te stellen op grond van hun voorkeuren, actieplannen te ontwikkelen en helpen te implementeren om die doelen te bereiken en hun voortgang te evalueren.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

2. Evaluatie (8 stellingen)

2.1 Resultaten van toetsing of beoordeling worden gebruikt voor het geven van feedback en/of het aanpassen van een les.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

2.2 De meeste toetsen die de leerlingen in mijn klas maken zijn summatief van karakter. *Dit betekent dat deze toetsen worden gebruikt om na te gaan of alle gestelde doelen zijn bereikt en vaak voorzien zijn van een normgerelateerd cijfer.*

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

2.3 Aan het eind van de lesuitvoering wordt samen met de leerlingen geëvalueerd in hoeverre de doelen zijn behaald en hoe het proces is verlopen.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

2.4 Ik laat leerlingen zichzelf (self-assessment) of elkaar beoordelen (peer-feedback) aan de hand van tevoren bepaalde criteria.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

2.5 Ik neem voldoende tijd om de leerlingen goed te observeren hoe ze aan het werk zijn.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

2.6 De opbrengst van een leerling bij een evaluatie of toets gebruik ik hoofdzakelijk ter bewustwording van en als aanwijzingen voor het leren voor de leerling.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

2.7 Ik maak gebruik van verschillende evaluatievormen zoals checklists, quizzen, portfolio's, observaties, mindmaps, flitskaarten, opdrachten, groeps- en individuele gesprekken.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

2.8 Ik zou graag meer willen variëren met verschillende evaluatievormen, zoals benoemd in de vorige stelling.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

3. Motivatie (6 stellingen)

3.1 Als leerkracht probeer ik tijdens mijn lesuitvoeringen eerst de voorkennis van de leerlingen te activeren en vraag aan de leerlingen wat ze van het onderwerp weten en hoe ze dit weten.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

3.2 Tijdens de lesuitvoeringen leveren kinderen uit zichzelf een inspanning zonder dat externe factoren als beloning, straf en waardering een rol spelen.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

3.3 Ik denk dat de leerlingen tijdens een lesactiviteit meer gericht zijn op de uitkomst van een activiteit dan op het proces.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

3.4 Ik denk dat de leerlingen in mijn klas duidelijk meer gemotiveerd zijn als er een mogelijke beloning aanwezig is.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

3.5 Ik denk dat de meeste kinderen in mijn klas van mening zijn dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen gedrag of resultaat.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

3.6 Ik denk dat de meeste leerlingen in mijn klas geloven dat hun intelligentie vormbaar is en dat hun intelligentie kan groeien door inspanningen te leveren.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

4. Basisbehoefte relatie (6 stellingen)

4.1 Ik zorg ervoor dat leerlingen zich verbonden voelen met de klasgenoten en met mij als leerkracht.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

4.2 Ik zorg ervoor dat leerlingen zich geaccepteerd voelen met alle specifieke eigenschappen en eigenaardigheden.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

4.3 Tijdens mijn lesuitvoeringen laat ik leerlingen veel samenwerken en maak ik gebruik van diverse coöperatieve werkvormen.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

4.4 Ik erken emoties van de individuele leerlingen en zorg dat leerlingen mogen zijn wie ze zijn.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

4.5 Ik luister goed naar mijn leerlingen, veroordeel niet, geef hen vertrouwen en biedt hulp waar nodig.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

4.6 Ik zou graag meer tijd hebben om aandacht te besteden aan de relatie met mijn leerlingen, maar door tijdgebrek schiet dit er helaas bij in.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

5. Basisbehoefte competentie (7 stellingen)

5.1 Als ik merk dat leeractiviteiten voor een leerling bij een bepaald vak te moeilijk zijn, dan bied ik ondersteuning of pas ik de leeractiviteiten voor deze leerling aan.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

5.2 Ik geef duidelijk mijn verwachtingen naar leerlingen aan en zorg ervoor dat de doelen expliciet van tevoren gecommuniceerd worden.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

5.3 Ik laat de leerlingen veel in kleine groepjes werken.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

5.4 Ik bied voldoende hulp en begeleiding aan leerlingen zodat zij worden ondersteund in hun leerproces.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

5.5 Ik maak doelstellingen en verwachtingen duidelijk kenbaar en beschrijf expliciet wat de consequenties zijn van het wel of niet behalen van de gestelde doelen.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

5.6 Ik straal uit dat ik vertrouwen in een leerling heb dat deze zijn doel kan bereiken.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

5.7 Omdat de niveaus van de leerlingen verschillen in mijn klas, differentieer ik veel. De leerlingen werken ook aan verschillende leerdoelen.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

6. Basisbehoefte autonomie (7 stellingen)

6.1 Ik geef de leerlingen voldoende ruimte om keuzes te maken in wat ze leren (binnen de kaders van de leerdoelen) en hoe ze leren. Er is tijdens mijn lesuitvoeringen voldoende ruimte voor zelfregulatie.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

6.2 Ik geef leerlingen voldoende de kans om zelf inbreng te hebben, hun eigen leeractiviteit te kiezen en op hun eigen manier uit te voeren.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

6.3 Ik zorg ervoor dat de leerlingen voldoende eigen keuzes kunnen maken en invloed kunnen uitoefenen op hun leeractiviteiten. Denk hierbij aan keuzes voor een inhoudelijk onderwerp, keuzes uit verschillende (samen)werkvormen, keuzes voor verwerkingsvormen of keuzes hoe toetsing plaatsvindt.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

6.4 Ik besteed veel tijd aan het begeleiden en ondersteunen bij het verleggen van verantwoordelijkheid voor het leerproces naar de leerling.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

6.5 Ik ga met leerlingen in gesprek over hoe zij het liefst leren en bied hun kansen om op hun eigen manier aan doelen te werken of problemen op te lossen.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

6.6 Ik laat leerlingen zelf doelen stellen, want als leerlingen zelf het doel belangrijk vinden, ervaren zij meer plezier in de leeractiviteit en vertonen ze meer doorzettingsvermogen.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

6.7 Ik help de leerlingen om inzicht te krijgen in de leerdoelen en wat nodig is om die te bereiken door hun eigen opvattingen, motieven en behoeften in relatie tot leren naar voren te brengen.

helemaal oneens	mee oneens	niet eens/oneens	mee eens	helemaal eens

Einde vragenlijst

Bedankt voor uw medewerking aan dit onderzoek.