

Eigenaarschap en motivatie creëren door werken met formatieve assessments



Ik heb het nog
nooit gedaan, dus
ik denk dat ik
het wel kan.

Pippi Langkous

Yvette Duppen, 366193

Fontys OSO Pauline Bruinsma & Karin

Diemel

Mei 2018

Inhoud

Samenvatting.....	4
1. Probleemanalyse	5
1.1.1 Context	5
1.1.2 Aanleiding	5
1.1.3 De onderzoeksorganisatie	5
1.1.4 Aansluiting van het onderzoek in de school.....	6
1.2 Het praktijkprobleem	6
1.2.1 Doel onderzoek	6
2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag	7
2.1 Onderzoeksvraag en deelvragen	11
2.1.1 Onderzoeksvraag	11
2.1.2 Deelvragen.....	11
3. Onderzoeksstrategie en methoden.....	12
3.1 De onderzoeksstrategie.....	12
3.1.1 Deelnemers	12
3.1.2 Gebruikte methode en keuze voor deze methode	13
3.2 Onderzoeksactiviteiten per deelvraag	15
3.3 Betrouwbaarheid en validiteit.....	16
3.3.1 Ethiek.....	17
4. Data analyse en resultaten.....	18
4.1 Resultaten per deelvraag	18
5. Conclusie en discussie	27
5.1 Conclusie per deelvraag	27
5.2 Conclusie	29
5.3 Discussie	29
5.4 Aanbevelingen.....	30
5.4.1 Aanbevelingen voor de schoolpraktijk	30
5.4.2 Vervolgstappen binnen dit onderzoek	31
5.4.3 Mogelijk vervolgonderzoek naast dit onderzoek	31
5.5 Evaluatie	32
6. Logboek	33
7. Literatuurlijst	35
8. Bijlagen	37
Bijlage 1: Posters inspiratie dag Montessori 2.1	37
Bijlage 2: Les met het formatieve assessment	39

Bijlage 3: Enquête collega's.....	43
Bijlage 4: Enquête ouders.....	47
Bijlage 5: Interview Leerlingen	53
Bijlage 6: Enquête leerlingen onderzoeksgroep.....	0
Bijlage 7: Enquête leerlingen controlegroep.....	0

Samenvatting

“Ik heb het nog nooit gedaan, dus ik denk dat ik het wel kan” zegt Pippi Langkous trots bij een nieuwe uitdaging. Het is een uitspraak die veel docenten hun leerlingen graag zouden horen maken. Jezelf uitdagen, motivatie om te leren, eigenaarschap hebben over je eigen werk en niet alles altijd willen toetsen. Het zijn onderwerpen die in de koffiekamer vaak voorbij komen en toch ontzettend lastig blijken om in de praktijk toe te passen.

Binnen dit onderzoek is gedurende een periode van twaalf weken in twee eerstejaars klassen gewerkt volgens de methode ‘Leren zichtbaar maken met formatieve assessments’ van Shirley Clarke (2014). In deze methode omschrijft zij een aantal voorwaarden waaraan een goede les moet voldoen willen leerlingen kunnen werken met formatieve assessments. Hier is voor gekozen naar aanleiding van de wens van docenten op de onderzoeksschool om te werken aan een meer individuele leerroute voor leerlingen. Deze individuele leerroute kan volgens hen gecreëerd worden als leerlingen zich eigenaar voelen over hun leerproces, zij een growth-mindset hebben en gemotiveerd zijn om te leren.

Ik heb daarom onderzocht op welke wijze het werken met formatieve assessments in de lessen van mens en maatschappij het eigenaarschap van leerlingen kan vergroten omdat ik wil weten op welke wijze deze manier van lesgeven een bijdrage kan leveren aan het eigenaarschap van leerlingen teneinde de motivatie voor het vak mens en maatschappij te vergroten.

In twee periodes hebben de leerlingen gewerkt met formatieve assessments. Door middel van enquêtes, interviews en evaluatiemomenten is gemonitord hoe leerlingen het werken op deze manier vonden. Middels enquêtes gericht aan de ouders en collega’s uit de vakgroep is onderzocht hoe deze ontwikkeling een plek in de school zou kunnen krijgen en of dat wenselijk zou zijn.

Uit het onderzoek bleek dat leerlingen door het werken met formatieve assessments in plaats van toetsen aan het eind van de deeltaak niet meer intrinsiek gemotiveerd werden om te leren. Wel gaven leerlingen aan het idee te hebben meer te leren over een onderwerp als ze meer zeggenschap hebben over wat ze leren. Het eigenaarschap is dan ook wel iets toegenomen.

Opvallend was de positieve en frisse blik die ouders hadden op dit onderzoek. Ouders die de enquêtes invulden hadden vaak meer ‘out of the box’ ideeën dan de collega’s en leerlingen.

Als vervolg op dit onderzoek zou er gekeken kunnen worden naar het ontwikkelen van persoonlijke leerroutes waarin leerlingen met begeleiding van docenten aan gepersonaliseerde leerdoelen kunnen werken. Zowel gepersonaliseerd op onderwerp als op niveau.

1. Probleemanalyse

1.1.1 Context

Dit onderzoek is uitgevoerd op een kleinschalige Montessorischool met een mavo- en havo-afdeling. Dit onderzoek is uitgevoerd in het eerste leerjaar bij het vak Mens en Maatschappij. Ik heb voor dit vak gekozen omdat ik deze leerlingen het meest zie, namelijk drie lessen van 70 minuten per week. Deze leerlingen ken ik daardoor het best hun leerproces zo goed volgen. De leerlingen werken in hun eigen klas, ik geef les in een groot lokaal met ruimte voor 28 leerlingen. Klas 1A bestaat uit 22 leerlingen waarvan 6 jongens en 16 meisjes, klas 1B¹ bestaat uit 23 leerlingen waarvan 5 jongens en 18 meisjes.

1.1.2 Aanleiding

Motto's van onze school zijn: "Leer me het zelf doen" (Maria Montessori) en "Help me te worden wie ik ben" (Drop, 2016). De vertaalslag maken van deze motto's naar de praktijk is voor mij een dagelijks terugkerende uitdaging waarvoor ik nog geen goede manier in heb gevonden. Middels interventies heb ik dit jaar getracht het eigenaarschap van leerlingen in het leerproces te vergroten om zo tegemoet te komen aan de motto's van onze school.

In schooljaar 2016/2017 heb ik verschillende interventies gepleegd waarmee ik de keuzevrijheid van leerlingen binnen de les wilde vergroten en leerlingen op zo meer intrinsieke motivatie uitlokken voor het van mens en maatschappij. Eind schooljaar 2016/2017 heb ik bij de leerlingen van klas 2 een enquête afgenomen gericht op motivatie en eigenaarschap. Ik heb hiervoor de *Academic Self-Regulation* enquête van Ryan en Connell (1989) gebruikt. Er waren toen zeven leerlingen geïdentificeerd gereguleerd gemotiveerd om te leren voor mens en maatschappij en één intrinsiek gemotiveerd. Uit gesprekken met leerlingen bleek dat leerlingen opdrachten inderdaad doen omdat zij weten dat zij naar school moeten. Dat wat zij op school moeten doen vinden zij vaak niet erg om te doen, maar het zou niet hun keus zijn om dat te gaan leren. Leerlingen gaven daarbij aan ook niet de ruimte te voelen om een andere keuze te maken dan de opdrachten en de leerstof die een docent hen biedt. Aan het eind van het tweede leerjaar gaven leerlingen aan dat zij vooral extra werken om naar de havo doorgestuurd te worden, niet omdat zij graag nog iets willen onderzoeken.

Het bovenstaande houdt mij als docent bezig. Ik vind het lastig dat ik leerlingen bij mens en maatschappij twee jaar lang lesgeef 'omdat het moet' in plaats van 'omdat wij dat willen'. Ik heb hier met collega's uit verschillende vakgebieden over gesproken en mijn dilemma wordt vaak gedeeld. Hoe goed klassen het ook doen, leerkrachten missen eigenaarschap en motivatie bij de leerlingen. De gedachte dat eigenaarschap en motivatie met elkaar verbonden zijn wordt vaak uitgesproken, maar ik kan er in de literatuur nog geen bewijs van vinden. In dit onderzoek ga ik deze begrippen aan elkaar koppelen.

1.1.3 De onderzoeksorganisatie

In dit onderzoek is samengewerkt met de sectie voor mens en maatschappij. De sectie bestaat uit zes docenten, inclusief mijzelf, waarvan twee collega's niet meegaan in de interventies voor dit onderzoek en twee collega's aangeven soms wel en soms niet mee te zullen doen. Sinds dit jaar werken wij met LeerKracht. In de LeerKracht vergaderingen is meer ruimte om de ervaringen uit de dagelijkse lespraktijk met een kleine groep collega's te delen. Deze vergaderingen heb ik ook ingezet om feedback te vragen op ideeën. Daarnaast is het binnen LeerKracht gebruikelijk om leerling arena's te organiseren waarin aan leerlingen wordt gevraagd een bepaald vraagstuk te bespreken.

¹ De benamingen klas 1A en 1B zijn fictief en verzonnen om de anonimiteit van de leerlingen te kunnen waarborgen.

1.1.4 Aansluiting van het onderzoek in de school

Dit schooljaar zijn er aanzienlijke veranderingen geschreven in het schoolplan. Dit vernieuwde schoolplan is beter passend bij de wensen van onze leerlingen en docenten. Het is daarom belangrijk dat in dit onderzoek rekening wordt gehouden met deze wensen. In het schoolplan wordt omschreven hoe de lessen in 2020 meer leerlinggestuurd zullen zijn en leerlingen op individuele basis hun leerroute kunnen vormgeven (Drop, 2016).

In de eerste leerlingarena van dit schooljaar gaven de leerlingen aan dat zij graag meer keuzes zouden kunnen maken tijdens lessen, zij willen hun tijd meer zelf kunnen indelen en zelf naar de docent toestappen als zij hulp nodig hebben in plaats van een (te lange) klassikale uitleg waarna iedereen tegelijk aan hetzelfde gaat werken. Deze leerlingen omschreven hier, zonder het woord te gebruiken, al dat zij meer eigenaarschap willen in het kiezen van een individuele leerroute. Hun leerwensen neem ik daarom ook mee in dit onderzoek.

Ook is begin dit schooljaar de docenten gevraagd in een korte pitch te vertellen hoe zij de toekomst van lesgeven voor zich zien. Hieruit kwam duidelijk naar voren dat ook de docenten behoefte hebben aan onderwijs dat gericht is op de individuele leerroute van iedere leerling waarin leerlingen eigenaar mogen zijn van hun leerproces. Daarnaast kwam de wens naar voren leerlingen te helpen bij hun ontwikkeling tot zelfstandig, maatschappelijk betrokken burgers. In [bijlage 1](#) staat in postervorm de uitwerking van deze pitches ontworpen door het docententeam.

Om meer eigenaarschap te creëren is er in schooljaar 2016/2017 een werkgroep opgericht over formatieve assessment. Deze werkgroep wilde naar een manier van werken toe waarin leerlingen probeerden zichzelf uit te dagen en zichzelf doelen te stellen voor zichzelf in plaats van zich te vergelijken met klassikale of zelfs landelijke gemiddeldes. Leerlingen gaven na proeven met formatieve assessments wel aan dat zij de kleine formatieve assessments die zij op zelf gekozen momenten in de klas kunnen afnemen wel erg prettig vinden als voorbereiding op een toets.

1.2 Het praktijkprobleem

Omdat ik niet de enige docent ben die zoekende is naar een manier van begeleiding die beter aansluit op de leerbehoeftes van de individuele leerlingen wil de school vanaf komend schooljaar een nieuwe manier van lesgeven introduceren. In dit nieuwe systeem staat het montessorionderwijs centraal, maar worden leerlingen nog meer eigenaar van hun leerroute en coachen de docenten de leerlingen in hun leerproces. Het idee is dat leerlingen hierdoor gemotiveerder zullen werken en leren. In dit leerproces zullen leerlingen meer betrokken worden bij de voorbereiding, wordt er gewerkt vanuit een growth-mindset (Dweck, 2013) door docenten en leerlingen en zal de persoonlijke groei van de leerling veel meer centraal staan dan cijfers en gemiddeldes. Deze wensen over de inrichting van ons nieuwe onderwijs sluiten heel goed aan bij de manier van lesgeven met formatieve assessments zoals Shirley Clarke (2014) dat omschrijft.

1.2.1 Doel onderzoek

Ik onderzoek op welke wijze het werken met formatieve assessments in de lessen van mens en maatschappij het psychologisch eigenaarschap van leerlingen kan vergroten omdat ik wil weten hoe deze manier van lesgeven een bijdrage kan leveren aan het psychologisch eigenaarschap van leerlingen teneinde de motivatie voor het vak mens en maatschappij te vergroten.

2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag

Hieronder zal ik een samenvattend overzicht geven van de belangrijkste kernbegrippen en de onderlinge relatie tussen die begrippen, die betrekking hebben tot dit onderzoek.

Definities binnen het Montessori Onderwijs

Omdat dit onderzoek plaatsvindt op een montessorischool is het van belang dat er rekening wordt gehouden met de brede montessoridoelen zoals deze voor de onderzoeksschool zijn omschreven. Voor docenten in het voortgezet montessori onderwijs is er de opdracht leerlingen te stimuleren in zelfstandig, creativiteit (met grote en kleine c) en maatschappelijk betrokkenheid. Deze doelen zorgen voor een activerende leeromgeving waardoor de leerlingen gemotiveerd worden om zelfstandig te willen leren. Deze brede montessoridoelen sluiten goed aan bij de ingrediënten die Shirley Clarke (2014) noemt voor het ontwerpen van lessen met formatieve assessments.

Zelfstandigheid zie je terug in de samenwerking tussen leerlingen, het betrekken van leerlingen bij de voorbereiding van de lessen, het opstellen van succescriteria met de leerlingen en bijvoorbeeld de succesgerichte feedback waarbij leerlingen leren feedback te geven, te ontvangen en hun eigen werk durven verbeteren.

Creativiteit met grote C gaat er om dat leerlingen leren omgaan met onverwachte gebeurtenissen en verschillende situaties. Binnen het lesgeven met formatieve assessments is het belangrijk dat leerlingen een growth-mindset ontwikkelen en dus ook fouten durven maken, leerlingen elkaar helpen en niet altijd de hulp van docenten inschakelen en mogelijke oplossingen bekijken voordat ze een keuze maken. Creativiteit met een kleine c gaat erom dat niet alle leerlingen hetzelfde zijn en ook daarom hun lesstof op verschillende manieren verwerken, soms met tekst, soms met film of juist met beeld of muziek.

De maatschappelijke betrokkenheid ten slotte gaat erom leerlingen bewust een onderdeel van de maatschappij te laten zijn. Binnen het formatieve assessment leren leerlingen elkaar op respectvolle wijze feedback te geven en werken steeds met verschillende praatmaatjes waarmee zij overleggen en waarvan zij verschillende manieren van werken leren.

Om deze redenen lijkt het mij bijzonder interessant om juist binnen het montessorionderwijs te onderzoeken op welke wijze het formatieve assessment kan bijdragen aan de ontwikkeling van het psychologisch eigenaarschap van de leerlingen.

Definitie: Vroege adolescentie

Een mens loopt gedurende zijn leven een aantal ontwikkelingsfasen door. De leerlingen die deelnemen aan dit onderzoek zijn tussen de 11 en 14 jaar en bevinden zich daardoor ongeveer in de formeel operationele fase. In deze fase ontwikkelt zich het vermogen tot abstract denken en leren leerlingen problemen op te lossen waarin meerdere factoren een rol spelen. Daarnaast past bij het vermogen tot abstract denken, het vermogen te leren evalueren. Zo wordt het voor adolescenten mogelijk om na te denken over de tijd, toekomstplannen en leren zij inzien dat voor een goede ontwikkeling een aantal jaar moet worden besteed aan opleiding. Natuurlijk verloopt deze ontwikkeling bij ieder mens op een andere manier, toch lijkt juist deze ontwikkeling zo goed aan te sluiten bij het werken met formatief evalueren. Adolescenten hebben niet meer de behoefte precies te volgen wat de docent zegt, maar willen juist zelf aan de slag met hun ontwikkeling (Wal, Mooij, & Wilde, 2001).

Definitie: Eigenaarschap

Eigenaarschap is een hot item. In gesprekken met collega's komt steeds naar voren dat een leerling niet gemotiveerd zal zijn zolang deze zich geen eigenaar voelt van de lesstof. Volgens Brown, Pierce en Crossley (2013) is eigenaarschap te definiëren in twee niveaus: formeel eigenaarschap en psychologisch eigenaarschap.

Formeel eigenaarschap wil zeggen dat iemand vanuit controle en regels eigenaar is. Dit ervaren leerlingen op deze school bijvoorbeeld omdat ze hun huiswerk gedurende zes weken zelf mogen inplannen, het werk dat ze gaan maken staat echter al vast. Formeel eigenaarschap ervaren leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn. Deze leerlingen zullen wel hun opdrachten doen, maar dat doen zij omdat het moet, niet omdat zij willen leren.

Psychologisch eigenaarschap is van een hoger niveau, dit betekent dat iemand met *motivatie* wil werken aan een opdracht en hiervan wil leren. Wanneer ik in dit onderzoek van eigenaarschap spreek, is mijn wens dan ook dat het gaat om psychologisch eigenaarschap.

Om het psychologisch eigenaarschap te vergroten is het van belang om leerlingen hun eigen leerdoelen te laten verwoorden. Om dit te realiseren zal de houding van de leerkrachten, de ouders en de leerlingen moeten veranderen. Waar het onderwijs nu toch vaak nog voornamelijk gericht is op het product, vraagt dit om procesgerichte sturing. Dat wil zeggen dat leerlingen niet vergeleken worden met elkaar, maar met zichzelf (Marino, 2016). Groeit de leerling ten opzichte van zichzelf en hoe kan een leerling het beste tot groei komen?

Zimmerman gaf al in 1990 aan dat het van groot belang is dat leerlingen actief betrokken worden bij het eigen leerproces. Dit is volgens hem een belangrijke voorbereiding op de toekomst, waar de leerlingen zich staande moeten houden in de maatschappij en waar van hen wordt verwacht dat ze blijven leren (Zimmerman, 1990). Deze stelling sluit goed aan bij de huidige missie van de school waarin gestreefd wordt het persoonlijke leiderschap, de maatschappelijke verantwoordelijkheid en de creativiteit van leerlingen te ontwikkelen en te vergroten (Drop, 2016). Door leerlingen actief bij te laten dragen aan hun eigen leerproces en zo hun eigenaarschap te vergroten wil ik aan deze missie bijdragen.

Definitie: Motivatie

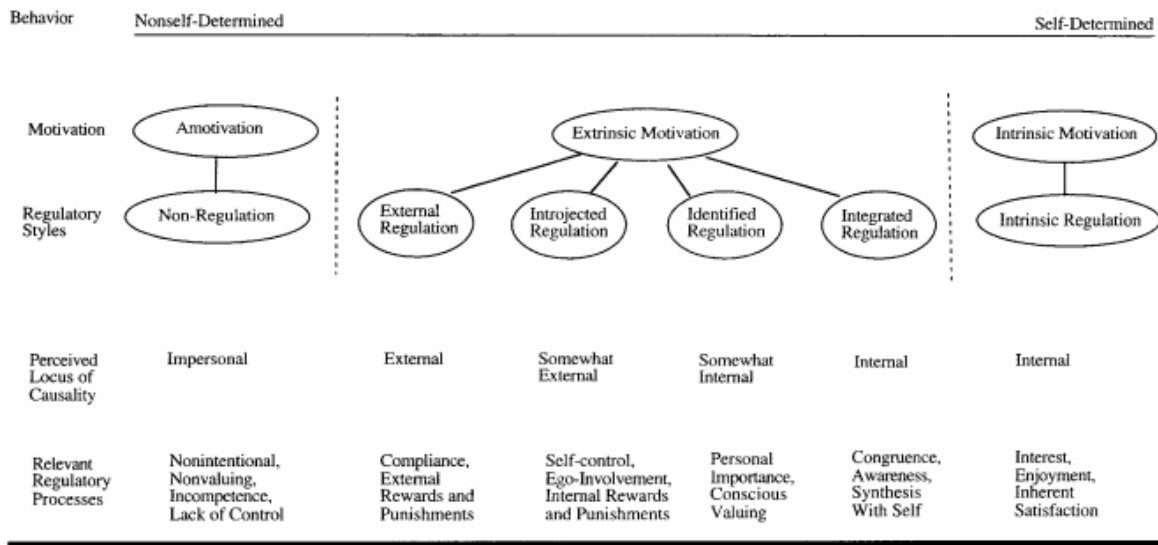
Bij geïdentificeerde regulatie werkt een leerling aan een bepaalde opdracht omdat ingezien wordt dat het een middel is op de weg naar een doel. Dit gedrag is dan extrinsiek gemotiveerd maar intern gereguleerd omdat de leerling er zelf voor gekozen heeft. Bij de intrinsieke motivatie is een persoon intrinsiek gereguleerd indien hij of zij activiteiten doet vanwege de activiteit zelf, om hieruit plezier en tevredenheid te ervaren (Ryan & Deci, 2000).

Deci en Ryan (2000) geven in hun zelfdeterminatietheorie aan dat leerlingen gestimuleerd worden bij hun leerproces wanneer leerlingen het gevoel hebben dat ze mee mogen beslissen (autonomie), de gegeven opdrachten aankunnen (competentie) en docenten/ medeleerlingen/ ouders bij hen betrokken zijn (relatie). Hoe sterker het gevoel van autonomie, competentie en relatie ontwikkeld is hoe sterker de motivatie van een leerling zal zijn.

Om dit gevoel te versterken is het belangrijk om als docent met leerlingen te werken aan hún doelen en te praten over wat zij belangrijk vinden in de wereld. Wanneer je als docent de kans ziet om de leerstof zoveel mogelijk aan te sluiten bij de doelen van de leerlingen en leerlingen zelf op onderzoek uit te laten gaan dan is de kans groot dat zij hun intrinsieke motivatie om te leren vergroten (Wulp, 2016).

Figure 1

The Self-Determination Continuum Showing Types of Motivation With Their Regulatory Styles, Loci of Causality, and Corresponding Processes



Definitie: Formatieve Assessment

Zoals hierboven omschreven is, wil ik het psychologisch eigenaarschap proberen te vergroten door middel van formatieve assessments, in het Nederlands te vertalen als formatieve evaluaties. Formatief evalueren is een manier om leerlingen te helpen een volgende stap te zetten in hun leerproces. Je focust daarbij op hun ontwikkeling. Dit doe je als leraar door leerlingen de juiste vragen te stellen en feedback te geven op het leren. Maar leerlingen leren ook van gesprekken met klasgenoten (peer-assessment). Bovendien leren ze om te reflecteren op hun eigen leerproces en hun resultaten (self-assessment). Er is dus sprake van 'teacher assessment', 'self assessment' en 'peer assessment'. Bij formatief evalueren ben je steeds gericht op de ontwikkeling: wat is goed en hoe kun je het nog beter maken? Er is een leercultuur waarin leerlingen en leraren een growth mindset hebben, geloven in zichzelf, beschikken over metacognitieve vaardigheden en de overtuiging hebben dat iedereen succesvol kan zijn (Clarke, 2014). In dit onderzoek zal ik in navolging van de gebruikte methode spreken van formatieve assessments.

Werken met formatieve assessments is voor een groot deel gebaseerd op de het boek 'De impact van leren zichtbaar maken' van John Hattie (2014). In dit boek laat Hattie zien wat wel en wat weinig effect heeft op het leren van leerlingen. De belangrijkste aspecten van leren door middel van formatief evalueren staan in de top van de door John Hattie gevormde lijst over het effect op leren.

Definitie: Growth Mindset

Een belangrijk onderdeel van formatief evalueren is de growth mindset. De term growth-mindset laat zich niet makkelijk vertalen naar het Nederlands, maar zou het best omschreven kunnen worden als een op groei gerichte denkrichting. In dit onderzoek ga ik verder met de term growth-mindset. Volgens Shirley Clarke (2014) geloven leerlingen en leraren met een growth mindset in zichzelf, beschikken zij over metacognitieve vaardigheden en hebben zij de overtuiging dat iedereen succesvol kan zijn.

Carol Dweck (2013) omschrijft in haar boek 'Mindset, de weg naar een succesvol leven' twee soorten mindsets. Mensen die geloven dat hun kwaliteiten vast staan hebben een statische mindset. Deze mensen geloven dus dat hun intelligentie, persoonlijkheid en karakter vaststaande gegevens zijn. Wanneer je gelooft dat al deze dingen al vaststaan, zal je er alles aan doen om te bewijzen dat jouw basis goed is. Wanneer je ergens niet goed in bent, is opgeven ook makkelijk 'Wiskunde, dat kan ik gewoon niet!'. Op school kan het aanleren van kennis voor leerlingen met een statische mindset

daardoor erg stressvol of demotiverend zijn. Als je van te voren al weet dat je iets toch wel of niet kan, waarom zou je er dan voor gaan?

Naast de statische mindset zijn er ook mensen met een growth mindset. Mensen met growth mindset gaan er vanuit dat je je basiskwaliteiten kunt ontwikkelen door er moeite voor te doen. Er wordt wel erkend dat mensen op alle mogelijke manieren van elkaar verschillen, maar toch is iedereen in staat om te veranderen en te groeien door te leren en ervaring op te doen. In plaats van te bewijzen hoe goed een leerling is, of lage cijfers laten bevestigen dat een leerling ergens slecht in is, kan de growth mindset ervoor zorgen dat een leerling zichzelf uitdaagt en op die manier ook kan ontwikkelen. Voor dit onderzoek is het van belang dat de leerlingen worden getraind om te denken vanuit een growth-mindset, zonder een growth-mindset zullen leerlingen wellicht de meerwaarde van een toets zonder cijfer niet inzien. Pas wanneer leerlingen weten dat zij leren om zelf slimmer te worden en dit ook willen heeft het formatieve assessment zin. Ik zal daar voortdurend aandacht aan moeten besteden.

Eerder onderzoek

Zoals ik al eerder noemde is de theorie voor werken met formatieve assessments voor een groot deel gebaseerd op de onderzoeken van John Hattie (Hattie, De impact van leren zichtbaar maken, 2014). In *Review of educational research* geven John Hattie en Helen Timperley aan dat het geven van feedback een van de belangrijkste onderdelen is van het leerproces. Feedback is nauw verbonden met het stellen van doelen en helpt de leerling te bepalen hoever in het leerproces hij/zij al is. Er wordt daarbij wel gewaarschuwd dat er veel verschillende vormen van feedback bestaan en niet iedere vorm is even effectief. Ook is feedback die volgt op een zwakke instructie niet nuttig. Door feedback te krijgen over de opgedane kennis wordt het voor een leerling makkelijker om in te zien wat er nog geleerd moet worden om de gewenste hoeveelheid kennis op te doen (Hattie & Timperley, 2011).

Shirley Clarke (2014) baseert haar theorie voor werken met formatief evalueren op de onderzoeken van John Hattie. Vooral de vervolgvragen die Hattie stelt gedurende het proces van leren: *waar ga ik heen, wat is mijn doel? hoe heb ik het doel tot nu toe aangepakt? en wat ga ik verder doen om de gestelde doelen te kunnen behalen?* sluiten goed aan bij de theorie van werken met formatief evalueren waarin leerlingen steeds bekijken wat zij al snappen van de stof, welke informatie zij nog nodig hebben en hoe zij deze informatie het beste kunnen verkrijgen.

Ook Linda van den Bergh heeft in haar boek *Begeleiden van actief leren* (Bergh, 2015) geschreven over de zelfsturing van leerlingen tijdens het leerproces. Zij omschrijft zelfsturing daarbij als een manier van leren waarbij leerlingen zelfstandig hun leerdoelen behalen door middel van zelfgekozen leeractiviteiten. De leerkracht heeft hierbij een coachende rol en begeleid leerlingen op momenten dat dat nodig is. Het is daarbij dus belangrijk dat leerlingen een actieve rol spelen in hun eigen leerproces. Linda van der Bergh omschrijft hierbij vijf uitgangspunten die nodig zijn om leerlingen zelfstandig hun leerdoelen te laten behalen.

1. De leerdoelen staan centraal
2. De leerdoelen sluiten aan bij de verschillende niveaus van de leerlingen
3. De leerkracht heeft een begeleidende rol
4. De leerlingen kunnen zelf keuzes maken in het leerproces
5. De leerlingen werken samen.

Zonder dat Shirley Clarke en Linda van den Bergh naar elkaar verwijzen in hun boeken hebben ze toch beiden een theorie geschreven over zelfstandig werken, samen met klasgenoten en gericht op de persoonlijke ontwikkeling van kinderen. In dit onderzoek kies ik uiteindelijk voor het werken met de methode van Shirley Clarke omdat daar op de onderzoeksschool al eerder voor is gekozen. Op die manier sluit dit onderzoek goed aan bij de wensen van de school.

2.1 Onderzoeksvraag en deelvragen

2.1.1 Onderzoeksvraag

Op welke wijze kan het formatieve assessment bijdragen aan de ontwikkeling van psychologisch eigenaarschap en intrinsieke motivatie van leerlingen binnen het vak mens en maatschappij?

2.1.2 Deelvragen

1. In hoeverre zien leerlingen, ouders en collega's een meerwaarde van het werken met formatieve evaluaties in de lessen mens en maatschappij?
2. Op welke wijze draagt het werken met formatieve evaluaties bij aan het leerproces van de leerlingen van klas 1A en 1B, betreffende het psychologisch eigenaarschap en de motivatie, tijdens en na een periode van twaalf weken waarin is gewerkt met een growth-mindset en formatieve assessments?
3. Welke verschillen in de ontwikkeling van een gevoel van motivatie en eigenaarschap zijn er tussen de leerlingen die mee hebben gedaan in dit onderzoeksprogramma en leerlingen die niet mee hebben gedaan aan dit onderzoeksprogramma.

3. Onderzoeksstrategie en methoden

3.1 De onderzoeksstrategie

Om tot een antwoord op de hoofdvraag te komen is gekozen voor het uitvoeren van een actieonderzoek. Met dit actieonderzoek (Lange, Schuman, & Montessori, 2016) wil ik een nieuwe methode in mijn dagelijkse lespraktijk invoegen en verkennen hoe deze methode bij kan dragen aan het psychologisch eigenaarschap van de leerlingen. Er is niet gekozen voor een implementatieonderzoek omdat het dan vooral om de invoering van de interventie zou gaan (Stals, 2016), terwijl hier juist naar bewijs wordt gezocht dat aantoonst dat het invoeren van formatieve assessments invloed heeft op het psychologische eigenaarschap. Dit onderzoek maakt echter wel deel uit van een groter implementatieproces waarbij wordt gezocht naar passende methodes voor onderwijsvernieuwing waarbij leerlingen meer zeggenschap krijgen over hun leerproces binnen het montessori onderwijs op deze school.

De keuze voor de invoering van het formatieve assessment was door de directie en de docenten van de school al gemaakt. Er was echter nog niet bedacht hoe formatieve assessments in de lessen plaats zouden krijgen. Door het formatieve assessment in de dagelijkse lespraktijk te implementeren wordt onderzocht in welke mate het formatieve assessment kan bijdragen aan het psychologische eigenaarschap van leerlingen.

Er wordt in dit onderzoek uitgegaan van het kritisch-emancipatorische onderzoeksparadigma. In deze stroming, die afstamt vanuit de Marxistische hoek, wordt gesproken over de ongelijkheid in de maatschappij. In deze stroming wordt beweerd dat kennis nooit objectief is, maar altijd een afspiegeling van de ideologische belangen van de dominante groep. Het doel binnen het kritisch-emancipatorische onderzoeksparadigma is om deze ongelijke machtsstructuren bloot te leggen en zo ruimte te bieden voor individuele en maatschappelijke vrijheid (Lange, Schuman, & Montessori, 2016). Deze stroming past goed bij dit specifieke onderzoek omdat leerlingen middels formatief evalueren actief betrokken worden bij het uitzoeken van hun leerdoelen en zo een meer individuele leerroute kunnen bepalen. Door leerlingen middels enquêtes en gesprekken actief te bevragen over hun ervaringen met formatieve assessments worden zij betrokken bij het onderzoek, het is niet alleen een onderzoek van de docent maar van docent en leerlingen samen. Door een 0-meting te maken en na de interventie nog eens meting te doen worden de resultaten zo objectief mogelijk gemeten. De resultaten worden echter wel met leerlingen en ouders besproken zodat zij daadwerkelijk een bijdrage kunnen leveren aan dit onderzoek. Het is daarbij belangrijk om steeds te bedenken dat het waarschijnlijk niet mogelijk is geheel zonder interpretaties de antwoorden van de betrokkenen in dit onderzoek te gebruiken.

3.1.1 Deelnemers

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in twee eerste klassen. Deze klassen hebben van te voren uitleg gekregen over formatieve assessments en over de implementatie daarvan in de lessen mens en maatschappij. De implementatie van formatieve assessments binnen mens en maatschappij bij deze twee klassen is goedgekeurd door de afdelingsleider. Aan ouders is toestemming gevraagd gegevens uit interviews en eventuele foto's van hun kinderen aan het onderzoeksverslag toe te voegen.

- Klas 1A bestaat uit 19 meisjes en 6 jongens
- Klas 1B bestaat uit 18 meisjes en 5 jongens

3.1.2 Gebruikte methode en keuze voor deze methode

Voor dit onderzoek pleeg ik een interventie in de dagelijkse lespraktijk bij het vak mens en maatschappij. Hieronder leg ik kort uit wat die interventie inhoudt en waarom er voor deze interventie is gekozen. De resultaten van het werken met deze methode behandel ik in hoofdstuk 4.

Gedurende twaalf weken is er in de twee onderzoeksgroepen gewerkt aan het implementeren van het werken met formatieve assessments. Om houvast aan deze implementatie te geven is gekozen voor een bestaande methode, namelijk *Leren zichtbaar maken met formatieve assessments*, van Shirley Clarke (2014). Er is voor deze methode gekozen omdat dit boek door de schoolleiding is aangewezen als manier om te gaan werken met formatieve assessments, waarbij de wens werd uitgesproken dat wij hiermee zouden gaan experimenteren. De klassen die deelnemen aan dit onderzoek zijn dus geheel gaan werken volgens deze methode.

Om dit onderzoek goed uit te kunnen voeren was het belangrijk om aan alle voorwaarden zoals die door Shirley Clarke zijn omschreven te kunnen voldoen.

De ingrediënten van formatieve assessment

Op dit moment ben ik tot de volgende ingrediënten van formatieve assessment gekomen:

- Een leercultuur waarin leerlingen en leraren een *growth mindset* hebben, geloven in zichzelf, beschikken over metacognitieve vaardigheden en de overtuiging hebben dat iedereen succesvol kan zijn.
- Leerlingen betrekken bij de voorbereiding van de lessen om hun motivatie en eigenaarschap te vergroten.
- Geen 'vinger opsteken'-cultuur maar gebruik maken van praatmaatjes. Leerlingen helpen elkaar en iedereen kan meedoen aan klassengesprekken.
- Leren in heterogene groepen met een gedifferentieerd aanbod, zodat leerlingen hun gevoel van eigenwaarde behouden en de verwachtingen hoog zijn.
- Duidelijke leerdoelen die aan de leerlingen worden meegedeeld. Niet noodzakelijkerwijs aan het begin van de les, maar wanneer hun belangstelling is gewekt.
- Succescriteria die in samenspraak met de leerlingen zijn opgesteld.
- Effectieve vragen, vooral aan het begin van een les, om vast te stellen wat leerlingen al weten en begrijpen.
- Voortdurend in de gaten houden in hoeverre leerlingen begrijpen wat ze leren, zodat individuele en klassikale feedback en het verdere verloop van de les daarop afgestemd kunnen worden.
- Goede voorbeelden analyseren en delen, voordat leerlingen hun eigen 'product' maken.
- Feedback van klasgenoten en leraren die gericht is op succes: wat is goed en waar is verbetering nodig?
- Coöperatieve feedback van klasgenoten tijdens een time-out in de les, waarbij voorbeelden van verbeteringen worden voorgedaan, zodat de feedback en het verbeteren meteen kunnen plaatsvinden en deel uitmaken van de les.
- Een effectieve afsluiting van de les, waarin het geleerde wordt samengevat en daarop wordt gereflecteerd.

De ingrediënten zoals Shirley Clarke (2014) ze omschrijft. Deze heb ik gedurende de onderzoeksperiode volledig geïmplementeerd.

In [bijlage 2](#) staat de lesvoorbereiding en de daarbij horende presentatie, formatieve assessments en opdrachten voor de leerlingen van 1 van de 6 weken. Dit is ter illustratie in de bijlagen toegevoegd.

De lesstructuur

In de eerste periode stond de ontwikkeling van de growth-mindset centraal. Middels opdrachten, denkmomenten, instructietafels en oefeningen met zelfreflectie konden leerlingen hun growth-mindset vergroten. Deze periode was belangrijk omdat er zonder een goede implementatie van de growth mindset volgens Shirley Clarke (2014) niet met het formatieve assessment gewerkt kan worden.

In de tweede periode waren de leerlingen vrij om hun werk in te delen in de volgorde die zij zelf prettig vonden. Wel moesten zij elke week aan het begin van de week uitkiezen aan welke leerdoelen zij wilden werken en aan het eind van de week werd geëvalueerd hoe dit ging. Ook stonden er een aantal instructiemomenten vast. Leerlingen konden kiezen of zij hieraan deel wilden nemen.

Alle leerdoelen stonden op een blad uitgewerkt, zie het voorbeeld hieronder. Dit blad werd het bouwstenenblad genoemd waarbij iedere bouwsteen een leerdoel vertegenwoordigde.

Leren	Verwerken	Kennis toepassen	Actief met kennis
- <i>Herkennen</i> - <i>Opsommen</i> - <i>Beschrijven</i> - <i>Benoemen</i> - <i>aanwijzen</i>	- <i>interpreteren</i> - <i>toelichten</i> - <i>indelen</i> - <i>samenvatten</i> - <i>vergelijken</i> - <i>uitleggen</i>	- <i>gebruiken</i> - <i>hanteren</i> - <i>uitvoeren</i>	- <i>onderscheiden</i> - <i>organiseren</i> - <i>structureren</i> - <i>ontleden</i> - <i>integreren</i>
I. Je kunt de begrippen van Blok 1 in eigen woorden uitleggen.	II. Je kunt in een lopend verhaal uitleggen wat reliëf, klimaat en vegetatie met elkaar te maken hebben.	III. Je kunt uitleggen waardoor klimaatverschillen ontstaan.	IV. Je kunt uitleggen waarom mensen wegtrekken van het platteland én uitleggen wat daarvan het gevolg is voor het platteland.
Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
V. Je kent de topo van het Middellandse Zee gebied.	VI. Je kunt uitleggen waarom de bevolkingsdichtheid in het Middellandse Zeegebied aan de kust het hoogst is.		VII. Je kunt met behulp van de geschiedenis twee culturele verschillen noemen tussen Zuid-Europa en Noord-Afrika.

Om voor leerlingen inzichtelijk te maken hoe makkelijk of moeilijk een bouwsteen is, is ervoor gekozen de bouwstenen in te delen volgens de RTTI-methode waarbij vragen in categorieën worden opgedeeld (Visser, 2014).

Op de digitale omgeving van school stond hetzelfde blad klaar. Als een leerling daar op het betreffende leerdoel klikte werd er een link geopend met informatie over hoe een leerling aan dit doel kon werken.

Wanneer leerlingen een aantal van deze bouwstenen af hadden gerond konden ze hun werk aan de docent laten zien en middels verschillende soorten formatieve evaluaties hun kennis testen. Leerlingen bepaalden vervolgens samen met de docent of zij vonden dat ze het leerdoel voldoende beheersten. Het uitdelen van formatieve assessments, nakijken van werk en leerlingen feedback geven gebeurde aan de instructietafel voorin de klas.

3.2 Onderzoeksactiviteiten per deelvraag

Hieronder wordt per deelvraag omschreven welke instrumenten zijn gebruikt om dit onderzoek uit te kunnen voeren.

1. In hoeverre zien leerlingen, ouders en collega's een meerwaarde van het werken met formatieve assessments in de lessen mens en maatschappij?

Collega's

Om te onderzoeken hoe andere betrokkenen denken over het werken met formatieve assessments heb ik de collega's van mens en maatschappij een enquête laten invullen over het werken met formatieve assessments en of/hoe zij denken dat dit motivatie voor leren en eigenaarschap kan vergroten. Deze vragen waren gericht op het werken met formatieve assessments in hun eigen lespraktijk, dus niet mijn lespraktijk. Hiervoor is gekozen omdat zij niet bij mij in de les hebben geobserveerd en daarom ook niet kunnen invullen hoe zij vinden dat het bij mij ging. Wel kunnen zij invullen in hoeverre zij baat zien in het werken met formatieve assessments.

Leerlingen

Met een groep leerlingen afkomstig van de twee klassen waarin het onderzoek werd uitgevoerd is een interview afgenomen. In dit interview stonden een aantal thema's centraal, namelijk: toetsen met en zonder cijfer, formatieve assessments, samenwerken in de klas, motivatie om te leren en leren door middel van praktische opdrachten. Mede met behulp van de uitkomsten van dit interview is de enquête voor ouders opgesteld.

Ouders

In de enquête voor ouders is specifiek gevraagd naar hoe zij denken over het werken zonder/met minder cijfers en over de motivatie en het eigenaarschap van hun kind bij het vak mens en maatschappij. In deze enquête is verwezen naar het interview dat is gedaan met de leerlingen.

2. Op welke wijze draagt het werken met formatieve evaluaties bij aan het leerproces van de leerlingen van klas 1A en 1B, betreffende het psychologisch eigenaarschap en de motivatie, tijdens en na een periode van twaalf weken waarin is gewerkt met een growth mindset en formatieve assessments?

Enquête

Om een beeld te krijgen van de motivatie voor het vak mens en maatschappij en in welke mate leerlingen voor het onderzoek psychologisch eigenaarschap ervoeren is een enquête gebruikt als beginmeting. Voor deze enquête is een bestaande vragenlijst gebruikt, namelijk de *Academic Self-Regulation* enquête van Ryan en Connell (1989) waaraan een aantal vragen zijn toegevoegd met name gericht op de growth mindset en hoeveel eigenaarschap leerlingen ervaren. Deze vragen zijn hieraan toegevoegd omdat de growth-mindset een essentieel onderdeel vormt van het werken met formatieve assessments (Clarke, 2014). Er is gekozen voor een vragenlijst aan het begin van dit onderzoek om zo van alle leerlingen in beeld te krijgen hoe gemotiveerd zij nu al zijn en hoeveel eigenaarschap zij nu al ervaren. In deze enquête wordt vooral gebruik gemaakt van multiple-choice vragen volgens de Likert-schaal (Likert, 1932). Door deze schaal te gebruiken kan goed bekeken worden of leerlingen die bijvoorbeeld intrinsiek gemotiveerd zijn ook meer eigenaarschap ervaren binnen het vak of juist niet. De Likert-schaal kan worden opgevat als een intervalschaal waardoor er berekeningen mee gemaakt kunnen worden (Lange, Schuman, & Montessori, 2016). De uitkomsten van deze enquêtes dienen als 0-meting voor de mate van eigenaarschap en motivatie bij de leerlingen.

Feedback van leerlingen tijdens de lessenserie

Een onderdeel van het werken met de methode van Shirley Clarke (Leren zichtbaar maken met Formatieve Assessment, 2014) is het geven van feedback van leerlingen aan elkaar. Ik heb van die momenten gebruik gemaakt om de leerlingen feedback te vragen op deze manier van werken. Hun feedback heb ik steeds opgeschreven en meegenomen in de evaluatie van dit lesprogramma.

Herhaling enquête

Na een periode van twaalf weken in totaal is de aangepaste enquête over eigenaarschap en motivatie van Ryan en Connell (1989) opnieuw ingevuld door de leerlingen. Op deze manier is onderzocht of er veranderingen te zien zijn in de motivatie voor mens en maatschappij en of leerlingen zich meer of minder eigenaar voelen van hun leerproces dan voor het werken met formatieve assessments. De resultaten van de twee enquêtes zijn met elkaar vergeleken om te gebruiken bij de formulering van een antwoord op deelvraag

3. Welke verschillen in de ontwikkeling van een gevoel van motivatie en eigenaarschap zijn er tussen de leerlingen die mee hebben gedaan in dit onderzoeksprogramma en leerlingen die niet mee hebben gedaan aan dit onderzoeksprogramma.

Vergelijking met andere klassen

Om een goed beeld te krijgen van het gevoel van eigenaarschap, motivatie en de ontwikkeling van een growth mindset van de kinderen in deze klas in vergelijking tot kinderen die niet mee hebben gedaan aan het onderzoek, is de leerlingen uit de andere eerstejaars mens en maatschappijklassen ook gevraagd de enquête in te vullen. Op die manier kan ook worden vergeleken in hoeverre er verschillen zijn tussen de klassen waarin is gewerkt met formatieve assessments en klassen waarin is gewerkt zonder formatieve assessments en of deze verschillen interessante informatie bieden voor vervolgonderzoek.

3.3 Betrouwbaarheid en validiteit

In dit onderzoek wordt gewerkt vanuit één onderwijsmethode. Hier is voor gekozen om zo goed te kunnen onderzoeken hoe deze methode een bijdrage kan leveren aan het gevoel van motivatie en eigenaarschap voor het vak mens en maatschappij van de leerlingen. Om toch te zorgen voor een goede triangulatie is er voor gekozen om collega's, leerlingen en ouders bij dit onderzoek te betrekken en de resultaten met hen te delen (Lange, Schuman, & Montessori, 2016). Op die manier wordt er door veel verschillende mensen naar de veranderingen in de lespraktijk gekeken. Ook wordt informatie verzameld door middel van vragenlijsten en gesprekken waardoor de antwoorden op vragenlijsten verduidelijkt kunnen worden en andersom de vragenlijsten op de gesprekken aangepast kunnen worden.

Om dit onderzoek zo valide mogelijk te maken is er gebruik gemaakt van een bestaande en getoetste enquête voor de leerlingen. De leerlingen spelen in dit onderzoek de belangrijkste rol omdat zij laten zien hoe ze reageren op deze vernieuwing in het onderwijs. Deze enquête is daarom vooraf en achteraf bij de leerlingen afgenomen. Op die manier konden eventuele veranderingen in kaart gebracht worden. Deze enquête geeft echter wel een indicatie van de veranderingen binnen deze groep leerlingen. De bevindingen zijn dan ook niet in te zetten voor algemeen gebruik en moeten voorzichtig worden geïnterpreteerd. Daarnaast is deze methode niet helemaal betrouwbaar omdat er binnen het vak mens en maatschappij per zes weken van thema wordt gewisseld, waardoor een leerling die het eerste thema heel leuk vond de enquête misschien positiever invulde dan wanneer

de enquête na een 'saai' thema komt. Om hieraan tegemoet te komen heeft er ook een gesprek plaatsgevonden met acht kinderen uit de twee klassen om dieper in te kunnen gaan op de onderzoeksthema's.

3.3.1 Ethiek

Nederlandse kinderen zijn er aan gewend om cijfers te krijgen voor hun prestaties en krijgen vaak complimenten van de docent als zij iets goed doen. Dit past goed binnen het behaviorisme van psycholoog John Watson, die stelt dat mensen bepaald gedrag vertonen voor een beloning (McLeod, 2017). Binnen dit onderzoek is juist daarin de lespraktijk voor de leerlingen veranderd. In plaats van dat zij opdrachten deden voor een cijfer (beloning), deden zij dit nu om te zien of zij hun kennis konden vergroten. Dit heeft in de klas de nodige discussies opgeleverd. Leerlingen begrepen het nut van het onderzoek goed, maar er waren ook leerlingen die het oneerlijk vonden dat zij geen cijfer zouden krijgen voor al hun werk. Door mijn handelingen steeds zuiver en transparant aan de leerlingen uit te leggen heb ik geprobeerd zo dicht mogelijk bij de onderzoeksdoelen te blijven. Daarnaast zijn de leerlingen eerst getraind in het werken met een growth-mindset waardoor het makkelijker was om aan hen uit te leggen wat zij uiteindelijk terug zouden krijgen voor het werken met formatieve assessments in plaats van toetsen.

Om de privacy van de deelnemers te waarborgen is er in dit onderzoek gewerkt met verzonden namen en klascodes.

4. Data analyse en resultaten

4.1 Resultaten per deelvraag

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste analyseresultaten per deelvraag weergegeven.

1. In hoeverre zien leerlingen, ouders en collega's een meerwaarde van het werken met formatieve assessments in de lessen mens en maatschappij?

Enquête collega's

In de teamvergaderingen met het team van mens en maatschappij heb ik met mijn collega's regelmatig gesproken over het werken met formatieve assessments. Zij waren daardoor goed op de hoogte van mijn onderzoek en dachten actief mee over mogelijke manieren van formatief evalueren.

Van de vijf collega's bij mens en maatschappij hebben vier collega's de enquête kunnen invullen. Het meest opvallende is dat alle vier deze collega's erg positief zijn over het werken met formatieve assessments. Drie van de vier collega's hebben al regelmatig gewerkt met formatieve assessments en een collega heeft het een enkele keer geprobeerd. Alle vier de collega's hebben het idee dat door te werken met formatieve assessments leerlingen hun eigenaarschap verder kunnen ontwikkelen.

Quote:

Leerlingen moeten zichzelf verantwoordelijk voelen voor hun leerproces en ze mogen dan ook trots zijn op zichzelf!

Alle vier de collega's geven aan dat het ontwikkelen van een growth-mindset erg belangrijk is voor het creëren van eigenaarschap, maar zien ook in dat dat in een vakles alleen niet gaat lukken. Zij geven aan dat er voor het ontwikkelen van een growth-mindset zowel in de mentorlessen, thuis als in de vaklessen aandacht aan zal moeten worden besteed.

Twee van de vier collega's geven aan dat zij denken dat deze methode erg goed past binnen het huidige montessori onderwijs van de school. Een collega twijfelt waarbij wordt aangegeven dat nog niet alle collega's hier aan toe zullen zijn en een collega geeft aan dat eigenaarschap en motivatie voor hem/haar centraal staan en dat formatieve assessments een middel zijn om daar te komen.

Al met al zijn de collega's erg tevreden over de experimenten die zij dit jaar hebben uitgevoerd en zien zij mogelijkheden in het verder implementeren van deze werkwijze in de school. Alle antwoorden van deze enquête onder collega's kunnen worden nagelezen in [bijlage 3](#).

Enquête ouders

Aan alle ouders van groep 1A en 1B is een enquête gestuurd over het werken met formatieve assessments, het ontwikkelen van een growth-mindset en de motivatie voor het vak mens en maatschappij. Deze enquête is aan het eind van de periode van het werken met deze methode verstuurd. Op die manier konden ouders thuis nog goed zien wat leerlingen in de klas allemaal deden. In totaal hebben 21 ouders gereageerd op de enquête.

Van alle ouders geeft 85% aan dat zij denken dat hun kind gemotiveerd of een beetje gemotiveerd is voor het vak mens en maatschappij. Dat idee halen ouder vooral uit het feit dat de kinderen thuis niet negatief praten over het vak en omdat zij weten dat hun kind een algemene interesse heeft voor het vak. 5% van de ouders geeft aan dat zij denken dat hun kind het vak niet leuk vindt.

Quotes:

- Saai (puber)
- De bouwstenen zijn duidelijk plus begrijpelijk.
- Ze is niet negatief over dit vak, wel over andere vakken.

50% van de ouders geeft aan te denken dat hun kind een growth-mindset heeft, terwijl 80% aangeeft het belangrijk te vinden dat er op school aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van een growth-mindset.

Quotes:

- Alleen dan staan ze open om te leren, zijn ze nieuwsgierig.
- Omdat onze dochter al snel denkt dat ze iets niet kan en het dan laat zitten.
- Toetsen en examineren zijn niet meer van deze tijd. We weten inmiddels zoveel over het brein dat we inmiddels toch ook moeten weten dat toetsen en examineren weinig zin hebben.

De manier waarop wij het niveau van kinderen volgens 38% van deze groep ouders het beste kunnen testen is middels praktische opdrachten waaraan geen cijfer, maar feedback verbonden is. 21% van de ouders geeft aan een hoofdstuktoets zonder cijfer maar met feedback een waardevolle

Quotes:

- Leren voor een cijfer is wel dwangmatig maar het zet tieners wel aan het werk. Kleine praktische toetsen met feedback tussendoor is heel goed. Daar leren ze van.
- Zonder cijfers is prima het hokjes denken over mavo / havo etc moeten we echt leren loslaten in Nederland, bah. Veel belangrijker dat kinderen zich ontwikkelen in hun interesses, dat ze daar beter in worden.

manier te vinden. 10% vindt een hoofdstuktoets met cijfer een fijne methode en 17% een praktische opdracht met cijfer. Ouders geven hierbij aan dat zij een leerling portfolio waarin de groei wordt bijgehouden een goed idee vinden, maar twijfelen of hun puberende kind hiervoor wel de motivatie kan vinden.

Veertien ouders geven in deze enquête aan dat zij denken dat het eigenaarschap van leerlingen zal vergroten als leerlingen op verschillende niveaus en/of over verschillende onderwerpen zouden kunnen leren. Ouders zien veel meerwaarde in meer individuele begeleiding per kind. Daarbij wordt ook hier door een aantal ouders de vraag gesteld hoeveel eigenaarschap een kind in deze leeftijd echt aankan, zij vinden een goede begeleiding hierin erg belangrijk.

Quotes:

- Ze goed te begeleiden bij hun planning en duidelijk de stappen met ze door te nemen, als in 'zo kun je het doen'. Daarna het zelf laten doen.
- Mini-excursies of hands on les? historische voorwerpen in de les, bezoek kelders? opgraving?
- Het is fijn voor leerlingen om opdrachten te kunnen kiezen die bij ze past.

Voor de uitwerking van de enquête onder ouders kunt u doorklikken naar [bijlage 4](#), de ouderenquête.

Interview leerlingen

Aan het eind van de onderzoeksperiode van het werken met de formatieve evaluaties is een willekeurig gekozen groep van acht leerlingen, afkomstig uit de twee klassen, geïnterviewd. In dit

interview is gevraagd naar hun bevindingen en ervaringen van het werken met de formatieve assessments.

Samenvatting interview per onderwerp:

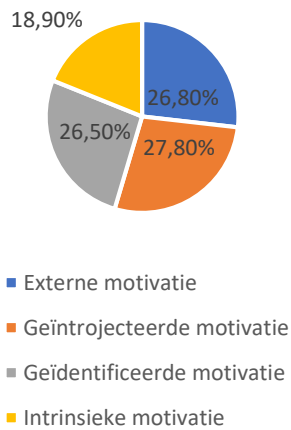
Toetsen over de lesstof of Praktische opdrachten.	In deze groep neigen de meeste leerlingen naar Praktische opdrachten omdat zij aangeven dat toetsen veel stress opleveren. Een leerling geeft aan toetsen makkelijker te vinden maar praktische opdrachten leuker. Als een leerling aangeeft meer aandacht voor haar huiswerk te hebben als ze niet voor een toets hoeft te leren zijn de andere leerlingen het hiermee eens.
Formatieve evaluaties	Zeven van de acht leerlingen vinden het werken met kleine tussentijdse toetsjes fijn. Alle leerlingen geven aan deze het liefst digitaal te doen en op zelfgekozen momenten. Leerlingen vinden dit een goede manier om zich voor te bereiden op een echte toets.
Samenwerken	Leerlingen kiezen het liefst zelf een groepje of laten het de mentor kiezen. Het werken met willekeurig gekozen praatmaatjes zoals de methode van Shirley Clarke voorschrijft vindt niet een leerling fijn.
Eigenaarschap door middel van bouwstenen	De meningen van de leerlingen zijn wisselend over de bouwstenen. Het idee van de bouwstenen (zelf keuzes maken in lesprogramma) vinden ze over het algemeen goed, maar de lesstructuur wordt dan gemist.

De uitwerkingen van de enquêtes en het interview uit dit hoofdstuk kunt u vinden in [bijlage 5](#).

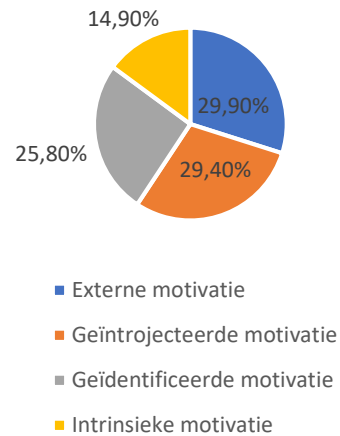
2. Op welke wijze draagt het werken met formatieve evaluaties bij aan het leerproces van de leerlingen van klas 1A en 1B, betreffende het psychologisch eigenaarschap en de motivatie, tijdens en na een periode van twaalf weken waarin is gewerkt met een growth mindset en formatieve assessments?

Hieronder wordt in grafieken de voormeting en nameting die is gedaan door middel van enquêtes uitgewerkt. Per klas wordt getoond hoe de scores op het gebied van motivatie, eigenaarschap en het hebben van een growth-mindset zich ontwikkelen voor en na de onderzoeksperiode. Voor een volledig overzicht van de scores van klas 1A en 1B verwijs ik u door naar [bijlage 6](#), enquêtes leerlingen

Totaal behaalde punten
motivatie klas 1A
December 2017

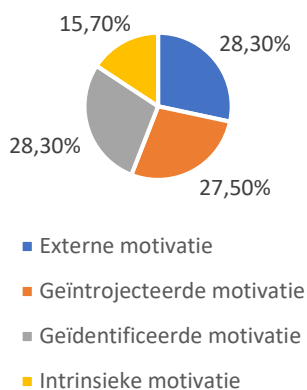


Totaal behaalde punten
motivatie klas 1B
December 2017

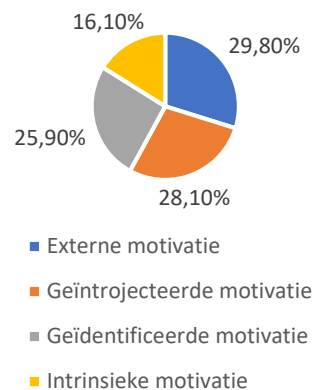


In de grafiek is te zien dat bij beide klassen voor de interventieperiode de meeste punten werden behaald op geïntrojecteerde motivatie. Dat wil zeggen dat de meeste leerlingen de opdrachten in de klas doen omdat het moet, dat deze leerlingen aan het werk gaan wordt gestuurd door drijfveren van buitenaf. Vlak daarna volgt Extrinsieke motivatie en vervolgens geïdentificeerde motivatie. In beide klassen blijkt de minderheid van de leerlingen intrinsiek gemotiveerd te zijn om te werken aan het schoolvak mens en maatschappij.

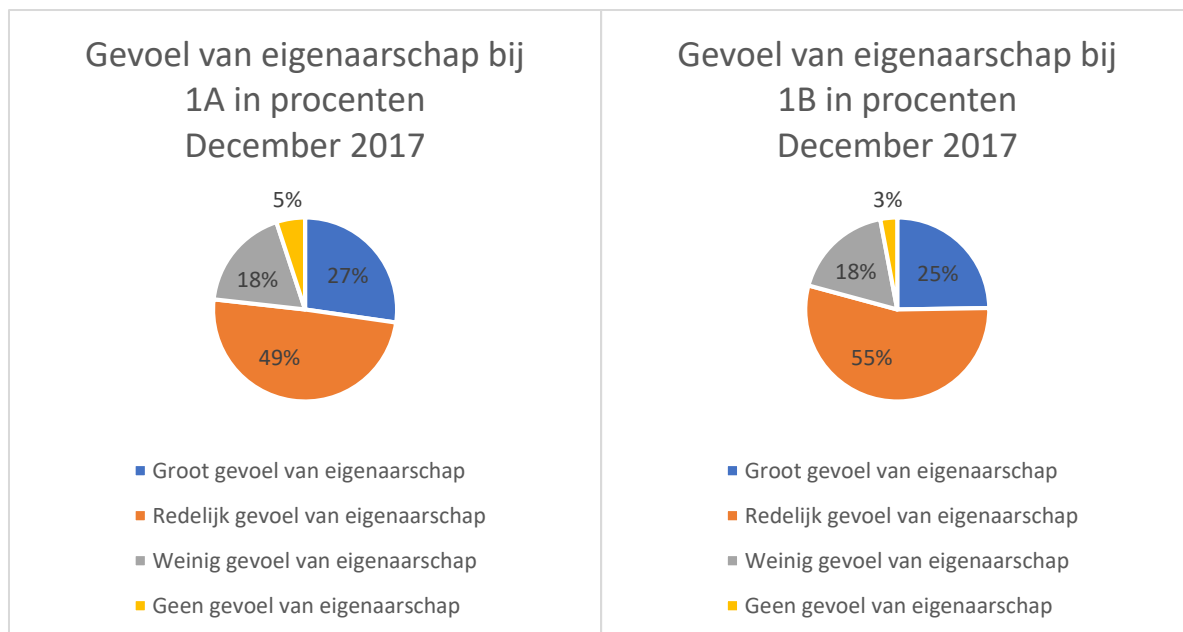
Totaal behaalde punten
motivatie klas 1A
April 2018



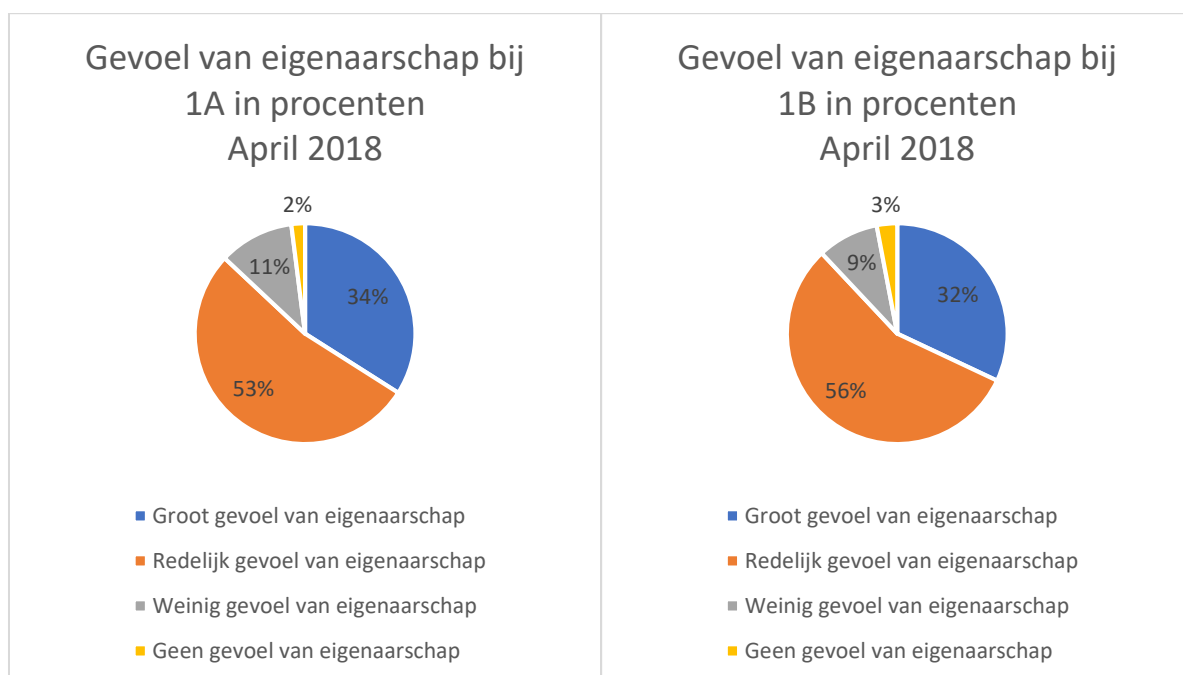
Totaal behaalde punten
motivatie klas 1B
April 2018



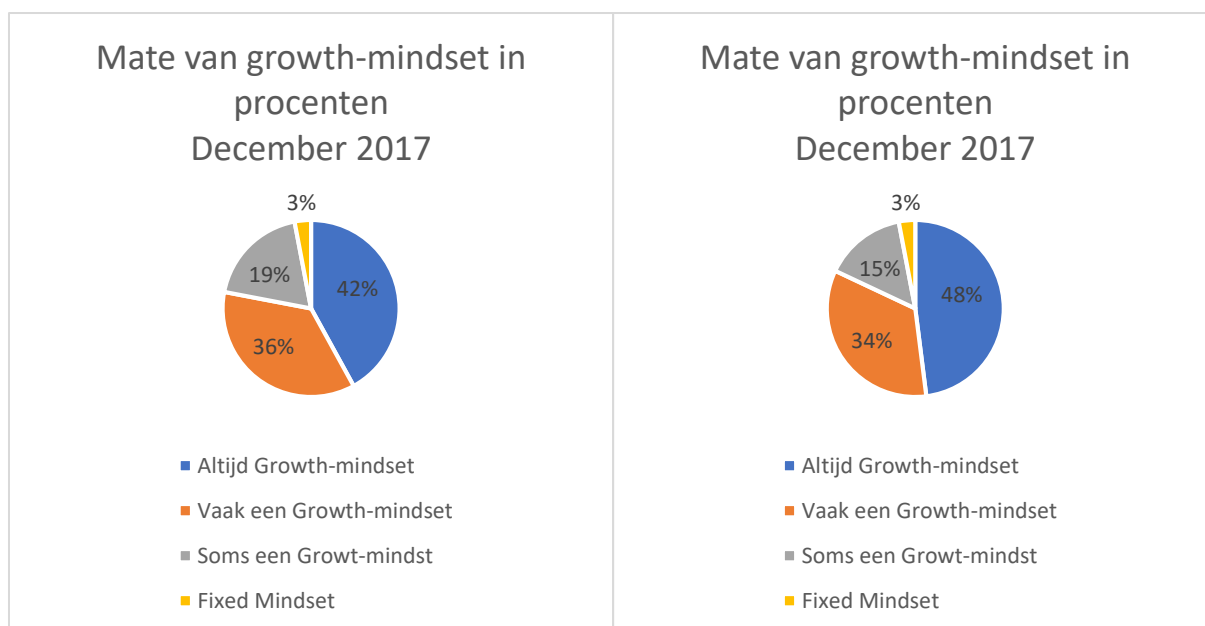
Opvallend is dat het percentage leerlingen dat intrinsiek gemotiveerd is in klas 1A na het werken met formatieve evaluaties verlaagd is. In klas 1B is dat percentage iets verhoogd. Het aantal extern gemotiveerde leerlingen is in klas 1A iets verhoogd en in 1B net iets verlaagd.



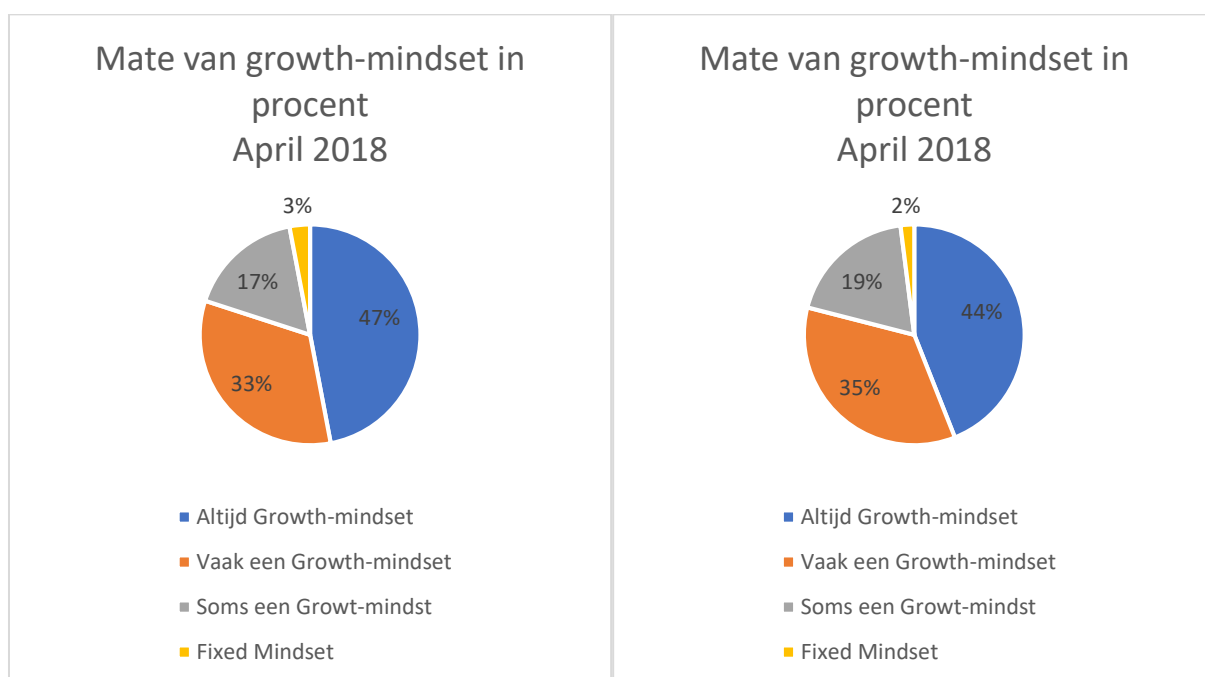
Zoals in de grafiek duidelijk te zien is, ervaart 49% van de kinderen uit klas 1A en 55% van de kinderen uit 1B een redelijk gevoel van eigenaarschap voor de interventieperiode in de lessen mens en maatschappij in december. In klas 1A ervaart 5% en 3% van de kinderen in 1B geen gevoel van eigenaarschap.



7% meer kinderen uit klas 1A ervaren in april een groot gevoel van eigenaarschap in de lessen mens en maatschappij. In klas 1B ervaart slechts 1 % meer kinderen een redelijk gevoel van eigenaarschap, maar 7% meer leerlingen uit klas 1B heeft in april een groter gevoel voor eigenaarschap dan in december.



In december gaven van klas 1A gaf 42% van de kinderen aan altijd een growth mindset en 36% van de kinderen hadden vaak een growth-mindset. Van klas 1B gaf 48% van de kinderen aan altijd een growth-mindset te hebben 3% gaf in beide klassen aan een fixed-mindset te hebben.



Na het werken met formatieve evaluaties gaf 47% van de kinderen uit 1A aan altijd een growth-mindset te hebben. Dat is 5% meer dan ervoor. Het aantal kinderen dat vaak een growth-mindset heeft zakte van 36% naar 33% en nog evenveel kinderen hebben voor hun gevoel een fixed-mindset. Omdat de enquêtes anoniem zijn afgenomen kan niet worden bekeken of het hier om dezelfde leerlingen gaat. In klas 1B is het aantal kinderen dat altijd een growth-mindset ervaart juist iets gedaald ten opzichte van december. 4% meer leerlingen ervaart vaak het gevoel soms een growth-mindset te hebben.

Resultaten tijdens het werken met formatieve evaluaties in de klas

Tijdens de implementatieperiode hebben de leerlingen regelmatig klassikaal hun werk en de manier van werken geëvalueerd waarbij ze de docent en elkaar feedback gaven.

Werken in de klas

Leerlingen hebben deze periodes **gemiddeld minder opdrachten** gemaakt dan in andere perioden. De opdrachten die leerlingen maakten zijn beter nagekeken en verbeterd. De **kwaliteit van het gemaakte werk was beter**. Leerlingen geven in de feedback aan dat dit komt doordat zij meer tijd besteden aan het zoeken naar de juiste informatie en de opdrachten die zij kiezen graag zo goed mogelijk willen doen.

Leerlingen kiezen binnen **samenwerken vooral op sociale basis**. Tijdens het zelfstandig werken mogen leerlingen verplaatsen door de ruimte naar een klasgenoot die met dezelfde opdrachten bezig is. Leerlingen draaien dit om en gaan bij vrienden zitten waarmee ze vooraf afgesproken bouwstenen gaan maken. Volgens leerlingen werkt dit prettiger dan met de willekeurig aangewezen praatmaatjes die ze volgens de methode toegewezen krijgen.

Feedback geven en ontvangen

Ontvangen en geven van feedback vinden leerlingen lastig. Bij het beoordelen van werk tijdens de lessen blijft de **feedback vaak oppervlakkig**, bijvoorbeeld: 'het ziet er netjes uit' en 'de samenwerking was gezellig'. Feedback over het proces en werkhouding kwam daardoor alsnog met name van de docent waardoor **leerlingen erg afhankelijk bleven van feedback van de docent** en er deze periode zelfs meer vragen aan de docent werden gesteld dan in periodes voor de implementatie van werken met formatieve assessments. Leerlingen geven zelf aan de feedback van de docent belangrijker te vinden dan die van klasgenoten. Het **inschatten van hun eigen niveau** voorafgaand aan een formatieve evaluatie kunnen de leerlingen na een paar keer proberen **steeds beter**.

Instructiemomenten

Instructie werd gegeven aan de **instructietafel**. Leerlingen konden **goed kiezen** of zij wel of geen gebruik wilden maken van de instructietafel. Veel leerlingen aan de instructietafel vonden het ook erg prettig om daar vast een start te maken aan de opdrachten. Belangrijke feedback van leerlingen was dat zij ook graag **een instructietafel zouden willen voor leerlingen die juist extra moeilijke/verdiepende uitleg willen**.

Afsluiten van de periode

Alle leerlingen hebben deze periode afgesloten met een **praktische opdracht**. Deze praktische opdrachten zijn klassikaal ontworpen en in tweetallen uitgewerkt. De praktische opdrachten waren aanzienlijk **creatiever** in vormgeving en onderwerpen dan eerdere praktische opdrachten. Het geven van feedback hebben de leerlingen zelf gedaan. Leerlingen waren **eerlijk en opbouwend**. Twee groepjes kregen een onvoldoende beoordeling, de andere groepjes voldoende of goed. Dit komt overeen met de gemiddeldes van beoordelingen die ik als docent eerder dit jaar al heb gegeven.

Resultaten met betrekking tot de lesstof

De leerlingen hielden zelf op hun bouwstenenblad bij wat zij al hadden afgerond. Op die manier hadden zij een goed overzicht van hoeveel zij al hadden gedaan. Ook voor de docent was dit erg inzichtelijk.

Er is deze periode geen toets geweest waar leerlingen al hun kennis in konden laten zien, maar leerlingen konden een eigen praktische opdrachten ontwerpen. Deze opdrachten gingen vaak maar over een deel van de lesstof. Toch geven leerlingen aan dat **zij door het werken aan de praktische**

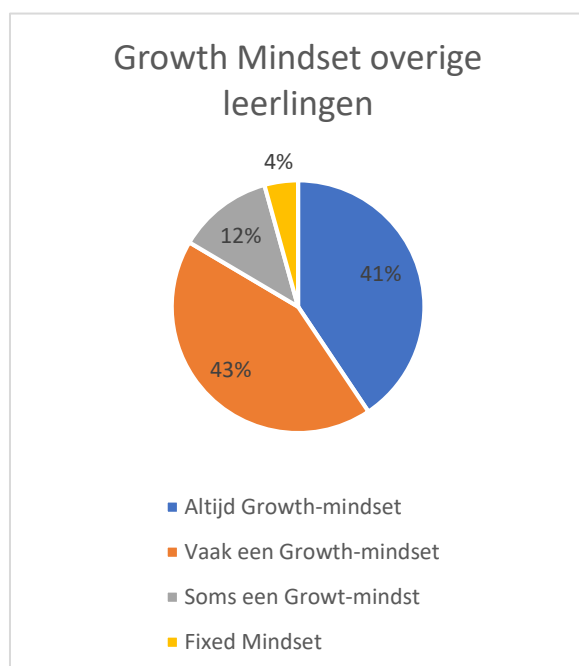
opdracht intensiever met de lesstof zijn bezig geweest tijdens de gehele periode dan wanneer zij voor een toetsweek gaan werken voor een toets.

3. Welke verschillen in de ontwikkeling van een gevoel van motivatie en eigenaarschap zijn er tussen de leerlingen die mee hebben gedaan in dit onderzoeksprogramma en leerlingen die niet mee hebben gedaan aan dit onderzoeksprogramma?

Met deze laatste deelvraag wil ik onderzoeken of het werken met formatieve assessments in klas 1A en 1B een verschil heeft opgeleverd met het gevoel van eigenaarschap en motivatie dat de leerlingen uit de andere klassen aan het eind van deze onderzoeksperiode. In de overige eerstejaars klassen zitten samen 96 leerlingen. Van deze leerlingen hebben 72 leerlingen de enquête ingevuld. Ik zal hieronder de meest opvallende verschillen benoemen en zo nodig met grafieken ondersteunen.



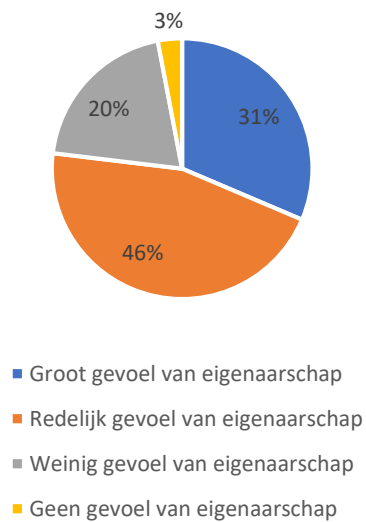
Ook bij de leerlingen die niet meededen aan het onderzoek, is de grootste groep leerlingen geïntrojecteerd gemotiveerd, wat wil zeggen dat de leerlingen de opdrachten doen omdat dat moet. In deze controlegroep is deze groep leerlingen echter wel ongeveer 6% groter dan in de groepen die wel meededen aan het onderzoek. Opvallend is dat de groep leerlingen die intrinsiek gemotiveerd is in de controlegroep ongeveer even groot is als bij de onderzoeksgroep. De groep leerlingen die extrinsiek gemotiveerd is, is in deze controlegroep zelfs iets kleiner dan in de onderzoeksgroep.



In de controlegroep had 41% van de leerlingen altijd een growth-mindset. Dit is 6% minder dan de leerlingen in klas 1A en 3% minder dan de kinderen in klas 1B.

Opvallend is dat de groep kinderen die vaak een growth-mindset heeft bijna 10% groter is bij deze controlegroep dan bij de onderzoeksgroep. Dit betekent automatisch dat de kinderen die soms een growth-mindset ervaren en een fixed-mindset hebben kleiner is in de controlegroep dan in de onderzoeksgroep.

Gevoel van eigenaarschap bij de controlegroep



In de controlegroep heeft in totaal 77% van de leerlingen een redelijk tot groot gevoel van eigenaarschap. Dit is 11% minder dan in klas 1B en 10% minder dan in klas 1A. Het percentage leerlingen dat weinig tot geen gevoel van eigenaarschap ervaart is ongeveer 8,5% groter dan diezelfde groep in klas 1A en klas 1B.

Het gevoel van eigenaarschap is dus na de implementatieperiode in klas 1A en 1B gegroeid ten opzichte van de controlegroep.

5. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk wordt eerst per deelvraag ingegaan op de onderzoeksresultaten. In de conclusie wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag en worden aanbeveling voor de onderwijspraktijk weergegeven. Daarna worden in de discussie vervolgstappen, aanbevelingen voor vervolgonderzoek gegeven en gereflecteerd op de onderzoeksmethode.

5.1 Conclusie per deelvraag

1. In hoeverre zien leerlingen, ouders en collega's een meerwaarde van het werken met formatieve assessments in de lessen mens en maatschappij?

Uit de enquête die is voorgelegd aan de collega's van het leergebied mens en maatschappij blijkt als eerste dat collega's erg enthousiast zijn over het werken met formatieve assessments en er meerwaarde in zien deze ontwikkeling voort te zetten. Daarbij wordt gezegd dat leerlingen trots mogen zijn op hun werk en het belangrijk is dat zij zich eigenaar voelen van hun leerproces. De docenten die meededen aan deze enquête hebben het idee dat door te werken met formatieve assessments leerlingen meer zicht krijgen op hun eigen leerproces en zo meer eigenaar worden van hun werk en resultaten.

Uit de enquête die is voorgelegd aan de ouders van de onderzoeksgroep blijkt dat veel ouders erg positief staan tegenover ontwikkelingen naar een onderwijsmethode die meer gericht is op het proces dan op eindcijfers. Ouders vinden het belangrijk dat er veel aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van een growth-mindset en ook dat leerlingen meer eigenaarschap over hun eigen werk zullen ervaren. Belangrijke kanttekening daarbij van veel ouders is wel dat zij aangeven dat er een goede begeleiding zal moeten zijn voor leerlingen om deze keuzes te maken, ouders twijfelen over de capaciteiten van hun kind om zulke beslissingen al goed te kunnen nemen.

In het interview dat is gedaan met leerlingen uit de onderzoeksgroepen kwam duidelijk naar voren dat voor leerlingen het maken van een praktische opdracht vaak waardevoller wordt gevonden dan het maken van een toets. Leerlingen geven aan dat zij door middel van formatieve assessments tijdens de les hun kennis goed kunnen bijhouden, en doordat zij zelf een keuze mogen maken in uitwerking van de lesstof meer geïnteresseerd zijn.

Het werken met de bouwstenen was voor leerlingen afwisselend positief. Zij konden goed inschatten dat het werken met bouwstenen als hulpmiddel om meer zelfstandig te kunnen werken zou helpen. Maar gaven daarbij toch ook aan dat het vervelend was om van te voren niet een heel duidelijk overzicht te hebben van wat ze precies moesten doen, wat het plannen lastig maakte. Sommige leerlingen werken liever uit het werkboek met daarnaast een aantal keuzeopdrachten en formatieve assessments om de kennis te testen.

Het werken met formatieve assessments vonden leerlingen niet perse leuker dan de periodes voorafgaand aan het onderzoek. Het mogen kiezen voor een toets of ontwikkelen van een praktische opdracht werd wel zeer gewaardeerd.

2. Op welke wijze draagt het werken met formatieve evaluaties bij aan het leerproces van de leerlingen van klas 1A en 1B, betreffende het psychologisch eigenaarschap en de motivatie, tijdens en na een periode van twaalf weken waarin is gewerkt met een growth mindset en formatieve assessments?

Opvallend is dat de **intrinsieke motivatie** van leerlingen gedurende deze periode niet is verbeterd en zelfs een beetje gedaald in klas 1A. De leerlingen van klas 1A geven daarbij aan dat ze hoofdstuk vier 'De Stad' waar het tijdens de onderzoeksperiode over ging echt heel saai vonden. Dat kan dus hebben bijgedragen aan deze uitkomst. Ook geven leerlingen aan erg hebben moeten wennen aan het werken met de bouwstenen waarbij ze zelf mochten plannen wanneer ze welk werk wilden doen. Hierdoor hadden leerlingen uiteindelijk minder opdrachten af. De opdrachten die werden gedaan werden kwalitatief beter gedaan, maar leerlingen geven toch aan het vervelend te vinden hun werk niet af te krijgen.

In klas 1A hadden meer kinderen een **growth-mindset** aan het eind van de onderzoeksperiode dan in klas 1B. Toch merkte ik als docent dat leerlingen goed konden uitleggen wat een growth-mindset voor hen inhield en ook konden zij goed aangeven waardoor het soms niet lukte die growth-mindset vast te houden. Een vraag over waarom het soms wel lukte te werken met growth-mindset en soms niet was in de enquête van toegevoegde waarde geweest.

Leerlingen uit klas 1A en 1B hebben na het werken met formatieve assessments gedurende de onderzoeksperiode wel meer een gevoel van **eigenaarschap**. Hoewel leerlingen minder opdrachten maken en aangeven dat zij het lastig vinden zelf uit te mogen zoeken wat ze gaan maken, blijkt toch uit de enquête dat het gevoel voor eigenaarschap is gegroeid. Toch gaat het hier nog steeds niet altijd om **psychologisch eigenaarschap**. Hoewel de leerlingen mogen kiezen welke opdrachten ze gaan doen, staat het onderwerp nog steeds vast en ook de gestelde tijd voor de opdrachten staat vast. Waar leerlingen echt het gevoel hadden zelf te mogen kiezen was tijdens het ontwerpen van een eigen praktische opdracht. Leerlingen geven hierover aan dat zij gemotiveerd waren aan deze opdracht te werken en dit ook waardevoller vonden dan het maken van een leertoets.

Het formatieve assessment draagt dus vooral bij aan het gevoel van eigenaarschap. De ontwikkeling van een growth-mindset en motivatie voor het vak mens en maatschappij zijn *niet aanzienlijk veranderd gedurende de onderzoeksperiode*.

3. Welke verschillen in de ontwikkeling van een gevoel van motivatie en eigenaarschap zijn er tussen de leerlingen die mee hebben gedaan in dit onderzoeksprogramma en leerlingen die niet mee hebben gedaan aan dit onderzoeksprogramma?

In de controlegroep hebben de docenten wel met formatieve assessments gewerkt, maar dit in het reguliere lesprogramma ingepland. Opvallend is dat de kinderen in deze controlegroep aan het eind van de onderzoeksperiode **evenveel intrinsiek gemotiveerd** zijn voor het vak mens en maatschappij en zelfs **minder kinderen hebben een extrinsieke motivatie**.

Ook de kinderen met een **growth-mindset zijn meer vertegenwoordigd in de controlegroep** dan in de onderzoeksgroep. Wanneer je kijkt naar de open vragen over wat een goede leerling is en of leerlingen zichzelf een goede leerling vinden valt op dat leerlingen uit de onderzoeksgroep strenger voor zichzelf zijn dan leerlingen uit de controlegroep. Of dit ook verband heeft met de grotere groep kinderen met een growth-mindset uit de controlegroep kan hieruit niet worden opgemaakt.

Hoewel het kinderen in de onderzoeksgroep nog niet altijd beschikken over een gevoel van psychologisch eigenaarschap, hebben deze leerlingen wel vaker het gevoel dat zij keuzes mogen maken in hun lesprogramma en manieren van leren dan kinderen in de controlegroep. Hiermee is het gevoel van eigenaarschap onder de leerlingen die hebben gewerkt met de bouwstenen en formatieve assessments groter dan bij de kinderen die dit niet/in mindere mate hebben gedaan. De uitwerking van deze bouwstenen, keuzes in het lesprogramma en formatieve assessments moet

volgens de leerlingen nog verbeterd worden. Leerlingen missen het gevoel van overzicht in de keuzes, wat zij als vervelend ervaren.

5.2 Conclusie

Op welke wijze kan het formatieve assessment bijdragen aan de ontwikkeling van psychologisch eigenaarschap en intrinsieke motivatie van leerlingen binnen het vak mens en maatschappij?

Door middel van formatieve assessments worden leerlingen uitgedaagd hun eigen leerproces te monitoren en keuzes te maken in de leermiddelen die zij nodig hebben. Ook kunnen leerlingen het geleerde werk op verschillende manieren presenteren aan klasgenoten en de docent. De docent stimuleert daarbij de ontwikkeling van een growth-mindset, betreft leerlingen bij het ontwikkelen van opdrachten, laat leerlingen vooral samen werken en stelt gerichte effectieve vragen om leerlingen te laten nadenken over wat zij al weten en waar nog aan gewerkt kan worden (Clarke, 2014).

In het onderzoek is aangetoond dat de interventie effect heeft op het ontwikkelen van eigenaarschap. Leerlingen geven aan zelf ontworpen opdrachten rond een thema waardevoller te vinden dan toetsen en hebben het idee hier meer van te kunnen leren, dan het leren voor een toets. Door middel van het inzetten van verschillende formatieve assessments konden leerlingen gedurende de onderzoeksperiode goed zelf inschatten hoe goed zij het onderwerp begrepen en had de docent een goed zicht op de ontwikkeling van de leerlingen.

Ouders gaven daarbij aan vooral de ontwikkeling van een growth-mindset belangrijk te vinden en hopen kinderen hiermee verder te krijgen in hun wil om te leren. Ouders onderkennen hiermee het idee dat voor het ontwikkelen van psychologische eigenaarschap leerlingen op groei gericht moeten zijn en dat er ruimte moet zijn om te kunnen leren van fouten. Hiervoor zullen docenten opgeleid moeten worden in het ontwikkelen van een growth-mindset bij leerlingen. Docenten in dit onderzoek gaven al aan dat deze ontwikkeling er een is die zowel thuis als op school gestimuleerd moet worden, dit vraagt dus een samenwerking van ouders, school en leerlingen. Marino (2016) stelt dat er een belangrijke stap ligt in het veranderen van de mindset van leerkrachten en leerlingen zodat leerlingen leren eigen doelen te stellen en leerkrachten sturing kunnen geven aan het leerproces.

Voor het ontwikkelen van intrinsieke motivatie van leerlingen is het werken met formatieve assessments niet genoeg. Leerlingen geven aan het fijn te vinden dat zij meer keuzes hebben in het leerproces, maar of zij ook echt willen leren hangt sterk af van het onderwerp en met wie zij moeten samenwerken. Intrinsieke motivatie wordt volgens dit onderzoek dus niet verbeterd door het werken met formatieve assessments. De intrinsieke motivatie was in de controlegroep van gelijke grootte als in de onderzoeksgroep.

5.3 Discussie

Tijd

In de onderzoeksgroep zaten in totaal 37 leerlingen. Deze leerlingen is van te voren goed uitgelegd dat er gedurende twee periodes gewerkt zou worden volgens een nieuwe methode om onderzoek te kunnen doen naar hun motivatie en eigenaarschap. In de eerste zes weken werd gewerkt aan het vergroten van de growth-mindset om vervolgens in de tweede zes weken volledig te werken met formatieve assessments. Gedurende het onderzoek bleek al snel dat zes weken eigenlijk een te korte

periode is om echt veranderingen te kunnen zien op de ontwikkeling van eigenaarschap. Leerlingen reageerden erg verschillend op de veranderingen. Veruit de meeste leerlingen gaven in klassikale feedback terug dat het de eerste weken erg moeilijk was te bepalen wat zij nu moesten doen. Voor de leerlingen waren de gezette stappen dus te groot om goed te kunnen werken in het nieuwe systeem, hierdoor kwam de nameting voor veel leerlingen te vroeg.

Enquête leerlingen: Voor en nameting

Als gevolg van de kwestie 'tijd tekort' kwam de nameting eigenlijk te vroeg. Na afronding van de onderzoeksperiode zijn de beiden klassen doorgegaan met werken met formatieve assessments en het ontwikkelen van eigenaarschap; de leerlingen zijn er nu een stuk positiever over dan twee maanden geleden.

De vragenlijst was een bestaande en geteste vragenlijst waarvan de vragen al waren ingeschaald. Hierdoor kon ik wel een goed beeld maken van bijvoorbeeld de verschillende vormen van motivatie van de leerlingen, maar alleen op het onderdeel eigenaarschap was er een duidelijk verschil zichtbaar. Dit verschil had volgens de leerlingen echter vooral te maken met de eindopdracht (die leerlingen zelf mochten ontwerpen en beoordelen) waardoor er niet uitgesloten kan worden of zonder deze eindopdracht hetzelfde resultaat behaald zou zijn.

Onderzoeker en uitvoerder

Binnen dit onderzoek had ik verschillende rollen. Als eerst was ik docent van de leerlingen en moest ik er voor zorgen dat de lessen goed verliepen. Daarnaast had ik een belangrijke rol als onderzoeker waarin ik steeds goed moest observeren en evalueren wat er tijdens de onderzoeksperiode gebeurde. Mijn subjectiviteit binnen dit onderzoek is daardoor moeilijk te beoordelen. Ik heb de uitkomsten van dit onderzoek zo objectief mogelijk proberen op te schrijven door ouders en collega's te betrekken en ook leerlingen buiten de klas te interviewen. Toch zal mijn visie met dit onderzoek verweven zijn. Ik heb immers al uit persoonlijke interesse gekozen voor het werken met formatieve assessments. Om ervoor te zorgen dat de invoering van formatieve assessments zo gestructureerd en navolgbaar mogelijk gebeurde heb ik ervoor gekozen een bestaande methode te gebruiken, die ook al door het bestuur van de school werd beschouwd als een mogelijk waardevolle methode.

Verder had ik graag een beter systeem willen hebben voor het noteren van de resultaten van de leerlingen. Dit systeem is nu gaandeweg ontstaan, waardoor ik achteraf bepaalde gegevens mis zoals het niveau waarop een formatief assessment is afgesloten, want nu heb ik alleen informatie over of het is afgesloten. Het verbeteren van dit systeem zou een begin kunnen zijn van een leerling portfolio waarover een aantal ouders spreekt in de enquête aan ouders gericht.

Leeftijd

Zowel ouders als onderzoek naar puberbreinen geven aan goed te bedenken dat het voor kinderen in deze leeftijd lastig is goede keuzes te kunnen maken met lange-termijn effecten (Nelis & Stark, 2010). Beiden geven aan dat pubers het fijn vinden serieus genomen te worden en mee te mogen denken in hun leerproces, maar ook dat pubers veel sturing nodig hebben. De leerlingen zelf gaven daarbij aan dat het stress kan opleveren als ze niet goed weten wat ze moeten doen. De gestuurde opdracht van zelf een eindopdracht mogen ontwerpen was wel erg prettig.

5.4 Aanbevelingen

5.4.1 Aanbevelingen voor de schoolpraktijk

Naar aanleiding van dit praktijkgerichte onderzoek binnen het vak mens en maatschappij wordt aanbevolen gezamenlijk, met docenten van verschillende vakken en ouders, te werken aan de ontwikkeling van een growth-mindset. Deze growth-mindset geldt als basis voor het werken naar

meer eigenaarschap. Leerlingen leren keuzes te maken en hun keuzes te reflecteren. Zonder dit inzicht blijft het lastig voor hen nieuwe stappen te durven zetten en 'buiten het werkboekje' te kunnen werken. Docenten zullen hierin getraind moeten worden en ouders voorgelicht over het belang van de growth-mindset.

Daarnaast is het wenselijk om in alle veranderingen waar de school momenteel mee bezig is de ouders en leerlingen veel actiever te betrekken. Zowel ouders als leerlingen binnen dit onderzoek kunnen erg scherp uitleggen waarom sommige onderdelen van werken met formatieve assessments, bouwstenen en cijfers wel of niet kan werken. Ouders gaven daarbij aan dat zij het een erg interessant onderzoek vinden en graag meer betrokken zouden zijn bij de ontwikkelingen.

De lessenserie die nu is ontwikkeld kan goed gebruikt worden om te kijken naar wat er werkt binnen het werken met formatieve assessments en welke verbeteringen zeker toegepast kunnen worden. Hierbij kan de feedback van leerlingen, ouders en collega's die meedachten in dit onderzoek goed gebruikt worden.

5.4.2 Vervolgstappen binnen dit onderzoek

Omdat er op de school van dit onderzoek volop wordt geëxperimenteerd met vernieuwingen in het onderwijs is het van belang dat de bevindingen uit dit onderzoek worden gedeeld. Hiervoor zal de onderzoeker een afspraak maken met de schoolleiding. Eén van de aanbevelingen daarin zal zijn om kennis de school in te halen over de ontwikkeling van hersenen van kinderen en het belang van een growth-mindset om leerlingen uiteindelijk meer formatief te kunnen laten werken en leren.

Daarnaast wordt dit onderzoek gedeeld met het onderzoeksloket, een vakgroep binnen de school die onderzoeken verzamelt en deelt met belangstellenden zodat niet ieder onderzoek op verschillende manieren opnieuw gedaan wordt, maar er gebruik gemaakt kan worden van elkaars werk.

5.4.3 Mogelijk vervolgonderzoek naast dit onderzoek

Scaffolding

Te laat kwam ik achter het bestaan van scaffolding. Dit was een mooie basis geweest om de zelfstandigheid mee te trainen. Bij scaffolding gaat het erom leerlingen te begeleiden naar zelfstandigheid. Dit is een fundament van eigenaarschap. Docenten die werken met scaffolding beginnen met passende begeleiding per leerling en bouwen dat langzaam af (Beeker, Canton, & Trimbo, 2008). Het zou goed zijn de mogelijkheden van scaffolding binnen ons onderwijs, gericht op persoonlijke ontwikkeling van kinderen, verder te onderzoeken.

Ouderparticipatie

Het zou interessant zijn om een grotere groep ouders en leerlingen te bevragen over hun mening over het ontwikkelen van meer eigenaarschap en het werken met of zonder cijfers. De ouders die nu zijn bevestigd zijn via hun kind natuurlijk betrokken geweest bij dit onderzoek en hebben daardoor misschien al hun beeld aangepast.

Een op zichzelf staand onderzoek zou kunnen zijn hoe ouders in het algemeen meer betrokken kunnen worden bij de ontwikkelingen in de school. Als onderzoeker was ik positief verbaasd over hun positieve frisse blik op onderwijs, waarbij ouders vaak een stuk minder stug waren dan wij in vergaderingen over vernieuwingen vaak denken.

Persoonlijke leerdoelen

Het betrekken van leerlingen bij de voorbereiding en het ontwikkelen van persoonlijke leerdoelen per leerling was een onderdeel dat tijdens dit onderzoek te weinig van de grond is gekomen. Als wij

als docenten willen dat leerlingen meer eigenaar worden van hun eigen werk is het van groot belang dat wordt onderzocht hoe leerlingen betrokken kunnen worden in het stellen van leerdoelen en maken van opdrachten (Zimmerman, 1990).

5.5 Evaluatie

Halverwege dit onderzoek ben ik naar een lezing van Claire Boonstra (Boonstra, 2017) geweest waarin zij allerlei typische onderwijsdingen aan de kaak stelde. Haar opdracht aan ons was vooral onszelf de vraag te stellen waarom we dingen doen zoals we ze doen. Deze lezing gaf mij de inspiratie die ik nodig had om door te gaan met dit onderzoek. Het formatieve assessment was namelijk in het voorgaande schooljaar een veel besproken onderwerp, maar kwam dit jaar door allerlei nieuwe plannen een beetje op een zijspoor. Clair Boonstra gaf in haar lezing aan dat docenten vaak geneigd zijn brandjes te blussen, in te springen op wat er dan nodig lijkt zonder goed naar de lange termijn effecten te kijken.

De ouders die meewerkten aan dit onderzoek hebben mij positief verrast en hebben er ook zeker voor gezorgd dat ik in het vervolg ouders meer zal betrekken bij ideeën over onderwijsvernieuwing. Ik zie het dan ook als een belangrijke opdracht om deze bevindingen met collega's te delen en ook hen uit te dagen ouders vanaf het begin mee te nemen in nieuwe processen en niet 'achteraf' mee te delen wat er is onderzocht en wat we willen gaan doen.

Het doen van enquêtes was een fijne manier om veel participanten te bereiken. Toch was het voor het bekijken van de resultaten niet altijd de fijnste manier. Doordat de enquêtes anoniem zijn ingevuld was het lastig om, vooral bij de open vragen, altijd goed in te kunnen schatten wat een participant bedoelde. Daarbij had ik voor een leerling enquêtes een onhandig programma gebruikt waardoor ik alle gegevens per klas met de hand moest uitrekenen, wat de eerste keer niet goed ging. Dit heeft onnodig veel tijd gekost.

Het bijhouden van een logboek had ik beter moeten doen. In het begin liep mijn logboek gelijk met mijn onderzoeksplan, maar met het wachten op ingevulde enquêtes, aanpassen van de lessen op basis van feedback van de leerlingen en het interviewen van de leerlingen kwam ik steeds een beetje krapper in de tijd. In mijn logboek heb ik dit niet altijd goed bijgehouden, waardoor er stappen missen. Dit is lastig wanneer iemand mijn onderzoek wil nalopen en er wellicht delen uit wil proberen in de lespraktijk.

6. Logboek

Datum	Activiteit	Resultaten/uitkomst
25/09/2017	Onderzoeksplan met afdelingsleider onderbouw bespreken.	Zij geeft mij feedback op het onderzoeksplan en raadt aan het boek 'Formatieve assessments' van Shirley Clarke als rode draad te gebruiken.
13/11/2017	Onderzoeksplan laten lezen door Pauline Bruinsma.	Feedback gekregen en verwerkt. Onderzoeksvraag is akkoord!
20/11/17/ 08/12/17	Literatuur verzamelen over formatieve assessments. Boek 'Formatieve Assessments' van Shirley Clarke lezen. Ideeën over inzetten van formatieve assessments met sectie overleggen.	Er is veel literatuur te vinden! Lastig om door de bomen het bos te zien. Met een tip van critical friends besluit ik te gaan werken vanuit een aantal belangrijke definities.
4/12/17 – 8/12/17	Enquête motivatie & eigenaarschap afnemen bij leerlingen.	Uitkomst van de enquête verrast mij positief. Veel leerlingen hebben al een aardig gevoel van eigenaarschap en zijn redelijk gemotiveerd. Leerlingen geven aan het vak gewoon leuk te vinden. Heel anders dan mijn onderbouw klas van vorig jaar, door wie ik dit onderzoek ben gaan ontwikkelen.
04/12/17 – 19/01/18	Gedurende zes weken stond de growth-mindset centraal waarbij leerlingen steeds bij zichzelf te raden gingen of zij het beste uit zichzelf haalden.	Een erg tot de verbeelding sprekend onderwerp dat makkelijk in iedere les toegepast kan worden. Hier kunnen we meer mee....
29/01/2018 – 09/03/2018	Feedback-moment Growth Mindset en instructietafel. Gedurende meerdere momenten tijdens de lessen	Lln. kunnen heel goed uitleggen waarom het belangrijk is een growth mindset te hebben. Instructietafel is te veel gericht op leerlingen die het moeilijk vinden. Leerlingen die extra uitdaging zoeken missen dat nog.
29/01/2018 – 09/03/2018	Gedurende zes weken is er gewerkt met formatieve assessments waarbij de leerlingen werkten in V-vormige groepjes, met praatmaatjes, leerdoelen in	Lln. gaven aan dat het werken met kleine toetsjes zonder cijfer heel fijn was. Ook het presenteren van het werk aan elkaar werd als positief ervaren. Wel gaven leerlingen

	willekeurige volgorde konden oefenen en testen zonder dat daar uiteindelijk een toets over kwam.	aan dat de bouwstenen voor verwarring en soms zelfs stress zorgden.
02/04/18 – 12/04/18	Enquête leerlingen motivatie & eigenaarschap herhalen. Gesprek met lln. over motivatie en eigenaarschap met de onderzoeksgroep. Zelfde enquête afgenomen bij de andere eerstejaars klassen als controlegroep.	De uitslagen vallen wat tegen voor mij als onderzoeker. De leerlingen zijn meestal enthousiast over het vak, wat erg fijn is. Maar dat komt niet perse door het werken met formatieve assessments. Lastig om uit te zoeken waardoor dan wel.
12/04/18 - 27/04/18	Enquête ouders en collega's over eigenaarschap en motivatie bij leerlingen voor M&M.	Zeer positieve bijdrage van ouders en collega's met betrekking tot dit onderzoek. Hielp zeker bij het definiëren van de resultaten uit de leerlingen en interviews.
Meivakantie	Herschrijven hoofdstuk 1, 2 en 3. Opsturen naar Karin Diemel voor feedback	Feedback geeft hulp bij het herindelen van de hoofdstukken zodat alles makkelijker te schrijven is.
	Herschrijven hoofdstuk 1, 2 en 3. Uitwerken resultaten en in hoofdstuk 4 weergeven.	
5/6/2018	Bel afspraak met Karin Diemel over deelvragen en indelen van hoofdstuk 4.	Na deze afspraak heb ik eindelijk het idee dat ik mijn onderzoek af kan gaan schrijven, ik was vast gelopen.
13/6/2018	Onderzoek helemaal doorlezen, bijlages toevoegen en opsturen aan critical friends voor laatste controle	Ik ben ziek, dus dit loopt moeizaam, maar het moet.
15/6/2018	Inleveren PGO eerste keer.	

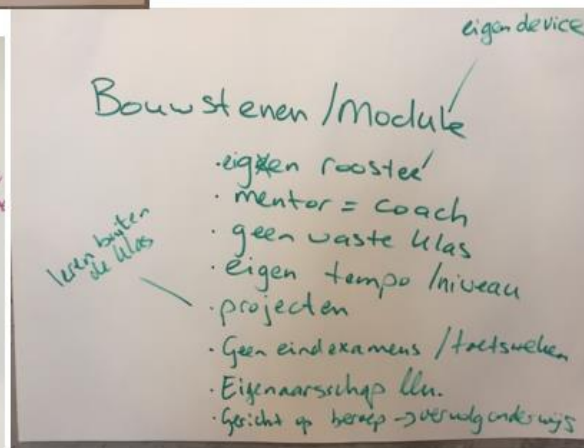
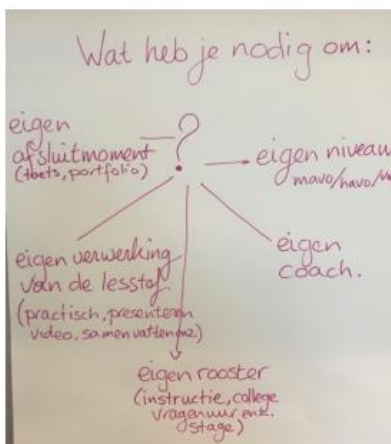
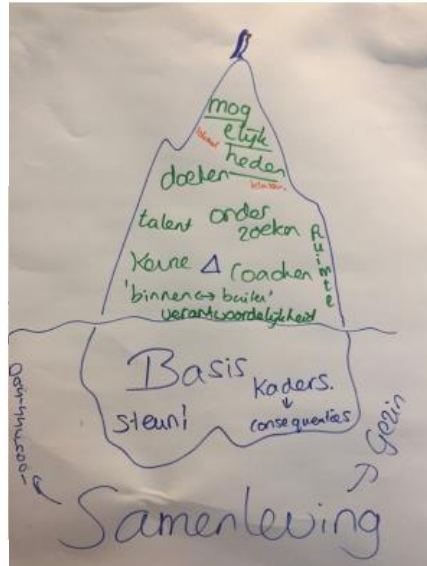
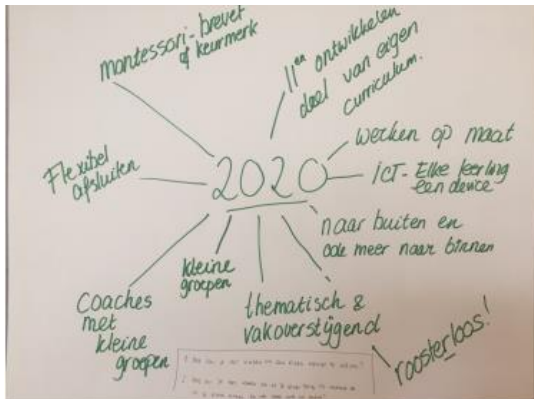
7. Literatuurlijst

- Beeker, A., Canton, J., & Trimbos, B. (2008). *Scaffolding*. Enschede: SLO.
- Bergh, L. v. (2015). *Begeleiden van actief leren*. Bussum: Coutinho.
- Boonstra, C. (2017). *operation.education*. Opgehaald van operation.education/onderwijsvragen/: <https://operation.education/onderwijsvragen/>
- Brown, G., Pierce, J., & Crossley, C. (2013). *Toward an understanding of the development of ownership feelings*. Hoboken (USA): Wiley Blackwell.
- Clarke, S. (2014). *Leren zichtbaar maken met Formatieve Assessment*. Rotterdam: Bazalt.
- Cohen, L. M. (2016). Research Methods in Education. In R. d. Lange, *Praktijkgericht onderzoek voor de reflectieve professional* (p. 49). Apeldoorn: Garant.
- Drop, B. e. (2016). Jaarplan, op naar 2020. Arnhem: Montessori College Arnhem.
- Dweck, C. (2013). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP.
- Hattie, J. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt/Abimo.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2011). *Review of educational research*. American Educational Research Association & Sage.
- Kamphuis, E., & Vernooy, K. (2011). Feedback geven, een stere leerkrachtvaardigheid. *Basisschool management*, 4 - 9.
- Lange, d. R., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Likert, R. (1932). A technique for measurement of Attitudes. In d. R. Lange, H. Schuman, & N. M. Montessori, *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (pp. 214-216). Apeldoorn: Garant.
- Marino, J. (2016, september 17). *Niemand ontsnapt aan continuous-improvement*. Opgehaald van [expertis.nl](http://expertis.nl/dienst/continuous-improvement/): <http://expertis.nl/dienst/continuous-improvement/>
- McLeod, S. (2017). *www.simplypsychology.org*. Opgehaald van [simplypsychology.org](http://www.simplypsychology.org/behaviorism.html): <https://www.simplypsychology.org/behaviorism.html>
- Nelis, H., & Stark, Y. (2010). *Puberbrein binnestebuiten*. Utrecht: Kosmos.
- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. In R. & Ryan, *Perceived locus of causality and internalization : Examining reasons* (pp. 749-761).
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 68-78.
- Stals, K. (2016). De cirkel is rond. Onderzoek naar succesvolle implementatie van interventies in de jeugdzorg. In d. R. Lange, *Praktijkgericht onderzoek voor de reflectieve professionals* (p. 126). Apeldoorn: Garant.

- Visser, B. (2014, november 5). <http://www.maakwerkvanonderwijs.nl>. Opgehaald van RTTI: wat is het wel en wat is het nie(t)?: <http://www.maakwerkvanonderwijs.nl/rtti-wat-het-wel-en-wat-het-niet/>
- Wal, v. d., Mooij, d. I., & Wilde, d. J. (2001). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum: Coutinho.
- Wulp, D. v. (2016, juni 1). <https://wij-leren.nl>. Opgehaald van Kennisplatform voor het voortgezet onderwijs: <http://wij-leren.nl/zelf-gereguleerd-leren.php>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 3 - 17.

8. Bijlagen

Bijlage 1: Posters inspiratie dag Montessori 2.1



Kun je vooraf vaststellen wat jij nodig hebt qua kennis en kunde om de leeractiviteiten te behalen?

Je wilt het jij nodig om te ontdekken waar jij goed in bent?

Kun je vertellen waar je goed in bent en waar je nog wat moet leren?

Hoe ziet jouw ideale schooldag eruit als jij zelf de keuze mag maken?

Waarom zou je op school niet bij willen horen?

Van docentrol naar
 (O)achtrol;
 leerling stopt eigen leer-
 markt zelf;
 leerling wordt zelf bewust van
 zijn eigen kwaliteiten;
 leerling handelt naar op eigen
 kwaliteiten;
 Ruimte voor eigen projecten/
 initiatief;
 Onderwijs gericht op ontdekking
 van talent & leerlingen;
 kwaliteiten worden zichtbaar in
 klas; Prestige mag of niet?
 Weg van het "traject van de klas"
 leerling maakt keuze voor bege-
 leiding, begeleidingstrategie;
 Docenten zijn expertise team
 Onderwijsambacht i.p.v. verplichting
 onderwijsambacht onderwijsambacht

→ Leerling vanuit
 sterke kant stimuleren/
 nieuwsgierigheid → enthousiasme

→ Leerling in verhou-
 ding tot de wereld.

→ Vertrouwen

→ Eigen verantwoordelijk-
 heid

maatwerk
 gepersonaliseerd leren
 2 FWO
 Binnen ~ buiten school
 Terugkoppelen - docent
 Duidelijkheid - leerling

'controle-
 begrippen':
 veiligheid in gebonden-
 heid

- Eigenaar ll van eigen leerproces
- Thematisch werken / vakoverstijgen projectmatig / loslaten van strikte vakinhoud
- Eigen tempo: toetsing / leerproces / assessment
- Eigen niveau per vak (mavo/havo/vwo)
- Meer leren buiten de school
- Loslaten van vast aantal lesuren per vak en tijdsduur per vak
- Veiligheid in gebondenheid (duidelijke kaders en leren verantwoordelijkheid te dragen)

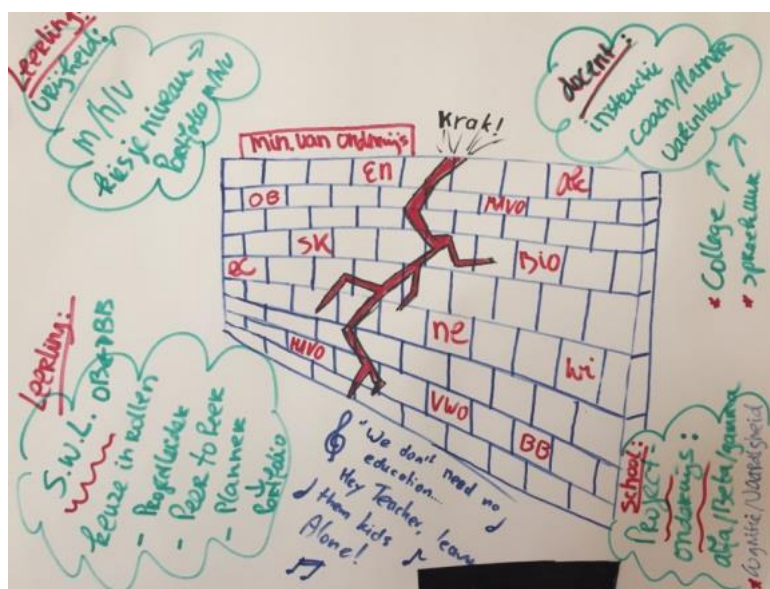
Leerlingen:

* Verantwoordelijkheid:

- Waar ligt de verantwoor-
 delijkheid voor het leren:
 docent of leerling (of
 ouders?)
- Denk je dat je zelf al
 de consequenties van ge-
 maakte keuzes kunt over-
 zien of heb je daar bege-
 leiding nodig/bij nodig?
 (b.v. mavo, havo niveau
 mentoree volgen)

* Vertrouwen

- Hoe belangrijk is wederzijds
 vertrouwen tijdens het
 leerproces?
 → docent - leerling, ouder?



Bijlage 2: Les met het formatieve assessment
-Bouwstenenblad

Bouwstenen Thema 3: Toerisme

Kijk op It's Learning bij Leermiddelen → Thema 3 → Bouwstenen; voor de invulling van de bouwstenen.

Leren	Verwerken	Kennis toepassen	Actief met kennis
- <i>Herkennen</i> - <i>Opsommen</i> - <i>Beschrijven</i> - <i>Benoemen</i> - <i>aanwijzen</i>	- <i>interpreteren</i> - <i>toelichten</i> - <i>indelen</i> - <i>samenvatten</i> - <i>vergelijken</i> - <i>uitleggen</i>	- <i>gebruiken</i> - <i>hanteren</i> - <i>uitvoeren</i>	- <i>onderscheiden</i> - <i>organiseren</i> - <i>structureren</i> - <i>ontleden</i> - <i>integreren</i>
I. Je kunt de begrippen van Blok 1 in eigen woorden uitleggen.	II. Je kunt in een lopend verhaal uitleggen wat reliëf, klimaat en vegetatie met elkaar te maken hebben.	III. Je kunt uitleggen waardoor klimaatverschillen ontstaan.	IV. Je kunt uitleggen waarom mensen wegtrekken van het platteland én uitleggen wat daarvan het gevolg is voor het platteland.
Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
V. Je kent de topo van het Middellandse Zee gebied.	VI. Je kunt uitleggen waarom de bevolkingsdichtheid in het Middellandse Zeegebied aan de kust het hoogst is.		VII. Je kunt met behulp van de geschiedenis twee culturele verschillen noemen tussen Zuid-Europa en Noord-Afrika.
Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
VIII. Je kunt twee manieren noemen waarop de Romeinse cultuur zich verspreidde over een groot gebied.	IX. Je kunt aan de hand van vier voorbeelden uitleggen waarom de eenheid in het Arabische Rijk zo groot was.		
Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
X. Je kunt opnoemen waar een toerist op let bij het kiezen van een vakantiebestemming.			
Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
XI. Je kunt de begrippen van Blok 2 in eigen woorden uitleggen.	XII. Je kunt uitleggen waarom Griekenland in de oudheid geen land was.	XIII. Je kunt verklaren waarom Griekenland niet geschikt was voor landbouw.	XIV. Je kunt een verschil omschrijven tussen de Atheense democratie en onze democratie.
Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
XV. Je kunt vier manieren noemen hoe de Romeinse Keizer kon zorgen voor rust in het grote Rijk.	XVI. Je kunt uitleggen hoe de Atheense democratie werkte.	XVII. Je kunt beschrijven welke oplossing de Grieken bedachten om te kunnen overleven.	XVIII. Burgerschap en wetenschappelijk denken in de Griekse Stadstaat.
Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
XIX. Je kunt voorbeelden noemen van de invloed van de Grieken en Romeinen op onze cultuur.	XX. Je kunt uitleggen wat de Grieken en Romeinen geloofden.		XXI. Je kunt uitleggen hoe het komt dat het Christendom in het Romeinse Rijk eerst verboden was en later de enig toegestane godsdienst.

Thema 3: Toerisme

Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
Leren - <i>Herkennen</i> - <i>Opsommen</i> - <i>Beschrijven</i> - <i>Benoemen</i> - <i>aanwijzen</i>	Verwerken - <i>interpreteren</i> - <i>toelichten</i> - <i>indelen</i> - <i>samenvatten</i> - <i>vergelijken</i> - <i>uitleggen</i>	Kennis toepassen - <i>gebruiken</i> - <i>hanteren</i> - <i>uitvoeren</i>	Actief met kennis - <i>onderscheiden</i> - <i>organiseren</i> - <i>structureren</i> - <i>ontleden</i> - <i>integreren</i>
	XXII. Je kunt uitleggen waarom het Romeinse Rijk een Wereldrijk was.		
Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
	XXIII. Je kunt uitleggen waardoor het Christendom zich gemakkelijk kon verspreiden in het Romeinse Rijk		
Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
XXIV. Je kunt de begrippen van blok 4 in eigen woorden uitleggen.	XXV. Je kunt uitleggen waarom Nijmegen een geschikte plek was voor een Romeins fort.		
Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
XXVI. Je kunt op een kaart aanwijzen waar de grens van het Romeinse Rijk in Nederland lag.	XXVII. Je kunt een voorbeeld geven van de manier waarop steden met hun geschiedenis proberen mensen te trekken.		
Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
	XXVIII. Je kunt rekenen met Romeinse cijfers	XXIX. Je kunt rekenen met schaal en de Bevolkingsdichtheid berekenen.	XXX Je kunt overeenkomsten en verschillen noemen tussen het Jodendom, Christendom en de Islam.
Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
Creatieve opdrachten			
Reisgids maken eigen omgeving	Museumstuk maken	Romeins/Griekse Krant	Eigen verwerking

-Voorbeeld uitgewerkte bouwstenen in de digitale omgeving

In de digitale omgeving kunnen leerlingen op het bouwstenenblad klikken, ze komen dan op een pagina waarop precies staat wat ze kunnen doen om leerdoelen te behalen. Een aantal van deze pagina's worden hieronder gekopieerd. Voor een compleet overzicht kunt u contact opnemen met de onderzoeker via y.duppen@montessoriarnhem.nl

Begrippen Blok 1

Leer de volgende begrippen zodat je deze voortaan begrijpt en goed kunt gebruiken:

- Absolute afstand
- Bevolkingsaantal
- Bevolkingsspreiding
- Föhn
- Gematigd zeeklimaat
- Islam
- Massatoerisme
- Middellandse Zeeklimaat
- Recreatie
- Relatieve afstand
- Relief
- Toerisme
- Vegetatie

Zijn er misschien begrippen die je al kent? Dat scheelt weer wat leerwerk! 😊

Je beheerst de begrippen als je:

- Ieder begrip in eigen woorden kunt uitleggen.
- Je het begrip bij de juiste uitleg kunt plaatsen.

Hoe kun je de begrippen leren?

Een aantal mogelijkheden:

- Je kunt de begrippen oefenen op quizlet:
https://quizlet.com/_44411y
- Je kunt de begrippen leren door begripkaartjes te maken, waarbij je aan de voorkant het begrip schrijft en op de achterkant de uitleg. Zo kun je jezelf overhoren.
- Je kunt een leermaatje in de klas uitzoeken en samen de begrippen leren. Zoek daarvoor wel even een rustig hoekje in het lokaal.
- Heb je een andere manier om begrippen te leren, kom dat dan even vertellen. Ik ben heel benieuwd!

Wanneer teken je dit doel af?

Plan zelf een moment in je agenda waarop je dit doel wil aftekenen. Zorg dat je de afspraak met jezelf nakomt.

Je kunt dit doel aftekenen door middel van een korte overhoring van de begrippen. Dit kan in de laatste les van iedere lesweek.

Wil je van te voren zeker weten of je de begrippen goed kent, laat je dan eens overhoren door een leermaatje, je ouders of quizlet.

Uitleggen waardoor klimaatverschillen ontstaan.

Om goed uit te kunnen leggen *hoe klimaatverschillen ontstaan* is het belangrijk dat je weet welke soorten klimaten er zijn en ongeveer weet waar welk klimaat is. Het is daarom een doel waarbij je je eerder geleerde kennis moet kunnen toepassen.

Interessante links:

http://www.studioaardrijkskunde.nl/KB1/K01_03/index.html

Oefeningen over de klimaatverschillen

Maak de volgende opdrachten:

Opdracht 2: Blz. 8 in je werkboek.

Opdracht 3: Blz. 8 in je werkboek.

Kom de oefeningen nagekeken en verbeterd laten zien. Denk aan een goede formulering! Wanneer jij en je docent beiden tevreden zijn beheers je dit doel.

Of heb je zelf een andere manier om te laten zien dat je dit doel beheerst?

Informatie verzamelen

Lees de volgende tekst:

'Zon en zee' op blz. 52 uit je tekstboek.

Kijk het onderstaande filmpje, maak aantekeningen als je nieuwe informatie hoort:



Noem twee culturele verschillen tussen Zuid-Europa en Noord-Afrika en leg uit hoe dit gekomen is.

Stap 1. Bekijk de filmpjes.

Stap 2. Bekijk de kaarten.

Stap 3. Bedenk waarom de mensen in Noord-Afrika een andere cultuur hebben dan in Zuid-Europa.

Stap 4. Schrijf een kort verslag waarin je twee culturele verschillen tussen Zuid-Europa en Noord-Afrika beschrijft en leg uit hoe die verschillen ontstaan zijn.

Kaart Islam



kaartgodsdienst2a

Het Arabische Rijk

Oefenen met de stof

Lees de tekst op bladzijde 54 'Het Arabische Rijk'

Maak opdracht 17ab en 18ab.

Kijk na en verbeter.

De verspreiding van het Christendom



kaartgodsdienst1a

De verspreiding van het Christendom in Europa



Ontstaan en verspreiding van de Islam



Informatie verzamelen

Weet jij al waarom Griekenland niet geschikt was voor landbouw?

Je hebt daar al iets over kunnen leren in Bouwsteen XII in de Histoclip 'De Oude Grieken'.



Meer informatie vind je in de tekst 'Olijven en druiven' op blz. 58 in je tekstboek.

Oefenen met de informatie

Om goed te oefenen kun je **opdracht 5 en 6** maken, nakijken en verbeteren van blz. 21 uit je werkboek.

Of

Je mag zelf een **uitleg schrijven** waarin je verklaart waarom Griekenland niet geschikt was voor de landbouw. Lees daarvoor vaardigheid 3 uit het vaardighedenoverzicht 'Verklaren' op blz. 146 uit je tekstboek.

Kom je opdrachten of tekstje aftekenen bij je docent.

-Presentatie met lesplan

<https://lessonup.io/app/embed/RSFtrgHuQyNK3r6B8> In deze link staan de lessen van de eerste week waarin echt wordt gewerkt met bouwstenen. Op de bouwstenen staan verwijzingen naar formatieve assessments en hoe leerlingen bepaalde stof kunnen leren beheersen.

Bijlage 3: Enquête collega's

Formatieve assessments in de klas

We hebben dit jaar in de LK-vergaderingen veel gesproken over het gebruik van formatieve assessments in de klas. Middels deze enquête wil ik jullie vragen te reflecteren op het gebruik van formatieve assessments.

Daarnaast gaat deze enquête over het bevorderen van eigenaarschap van leerlingen binnen de les en hoe jullie die eigenschap nu ervaren.

Alvast bedankt!

Groeten Yvette

1. Heb jij dit jaar binnen je lessen gebruik gemaakt van formatieve assessments?

[Meer details](#)

Ja, regelmatig	3
Nee, nooit	0
Een enkele keer	1



2. Hoe zou jij uitleggen wat formatieve assessments zijn?

4 Antwoorden

Id ↑	Naam	Antwoorden
1	anonymous	Formatieve assessment is in beeld brengen hoe een leerling vooruitgaat tov eerder prestaties ipv vergelijken met de klas. Het maakt de groei, het leren inzichtelijk.
2	anonymous	Tussentijdse (oefen)toets
3	anonymous	Leerlingen werken met leerdoelen, leerlingen maken een eigen plan om hun doel te bereiken. Leerlingen proberen er achter te komen hoe ze de volgende keer een doel beter kunnen behalen. Leerlingen komen erachter op welke manier ze een toets het beste kunnen voorbereiden. Dat kan per leerling verschillen. Leerlingen hebben toegang tot verschillende materialen: kortom ze kunnen verschillende wegen volgen om zich de stof eigen te maken en een eigen persoonlijke weg kiezen. Regelmatig is er overleg met de docent over de aanpak en de persoonlijke weg die een leerling wil volgen.
4	anonymous	Tussentijds checken van ontwikkeling, zonder cijfer

3. Welke vormen van formatieve assessments heb jij dit jaar ingezet in de klas? (bijv. proeftoetsjes, quizlet, feedbackrondes, enz.)

4 Antwoorden

Id ↑	Naam	Antwoorden
1	anonymous	Quizlet, Plickers, Proeftoetsjes, maatjesleren
2	anonymous	Quizlet en proeftoetsen
3	anonymous	Zie bij 2. KLeerlingen kunnen proef SE's maken. In specialisten groepjes hebben leerlingen zelf ook oefen vragen gemaakt. Ook Lesson up gebruikt met quiz vragen. Havo 3 heeft rubrics ingevuld (o.a zelfstandigheid, samenwerking) en leerlingen hebben elkaar feedback gegeven. Klassengesprekken over hoe leerlingen een toets voorbereiden (tips).
4	anonymous	quizlets, in gesprek met leerling een meetmoment.

4. Kunnen leerlingen in jouw klas zelf kiezen of ze meedoen aan formatieve assessments of gebeurt dit klassikaal?

[Meer details](#)

● Leerlingen kunnen individueel...	2
● Leerlingen doen mee aan klas...	0
● Formatieve assessments word...	2
● Ik heb dit jaar nog niet gewer...	0



5. Heb je het idee dat het werken met formatieve assessments leerlingen kan helpen om meer eigenaarschap te ervaren?

[Meer details](#)

● Ja, dat denk ik wel	4
● Nee, dat denk ik niet	0
● Dat weet ik niet	0



6. Leg uit waarom je denkt dat het werken met formatieve assessments volgens jou wel of niet kan bijdragen aan het gevoel van eigenaarschap in de lessen.

4 Antwoorden

Id ↑	Naam	Antwoorden
1	anonymous	Ik denk dat leerlingen meer zicht krijgen op hun "groei" en ik geloof dat als leerlingen zien dat leren dat ze met meer inzet en plezier leren.
2	anonymous	Hierdoor kan een leerling zelf oefenen en checken of hij/zij klaar is om de echte toets te maken.
3	anonymous	Leerlingen moeten zich zelf verantwoordelijke voelen voor hun leerproces en ze mogen dan ook trots zijn op zichzelf!
4	anonymous	Leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor het ophalen van kennis, hebben meer inzicht hoe ver ze zijn in hun proces

7. Op welke andere manier kunnen leerlingen in jouw lessen eigenaar worden van hun leerproces?

4 Antwoorden

Id ↑	Naam	Antwoorden
1	anonymous	Door leerlingen inspraak te geven in de te leren stof en hoe zij dit willen leren.
2	anonymous	Maken van samenvattingen/ opdrachten/ quizlets
3	anonymous	Leerlingen hebben toegang tot alle materialen. Regelmatig het gesprek aangaan en leerlingen de credits geven.
4	anonymous	minder uitleg, waardoor ze beter moeten bekijken waar ze hulp bij nodig hebben.

8. Vind je het belangrijk dat leerlingen veel eigenaarschap ervaren binnen het eigen leerproces?

[Meer details](#)

Ja, heel belangrijk	2
Ja, een beetje belangrijk	2
Nee, niet zo belangrijk	0
Nee, helemaal niet belangrijk	0
Anders	0



9. Shirley Clarke geeft in haar boek 'Leren zichtbaar maken met Formatieve assessments' aan dat een leerling geen eigenaar kan worden van zijn leerproces zonder een goed ontwikkelde Growth-Mindset. Waar moeten leerlingen volgens jou hun Growth-mindset ontwikkelen? (Je kunt meerdere antwoorden invoeren)

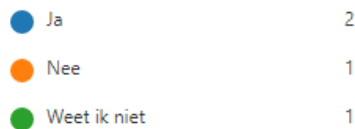
[Meer details](#)

Thuis	4
In de mentorles	4
In de vakles	4
Die ontwikkel je niet, sommig...	0
Die ontwikkelt een kind vanzelf	0



10. Denk je dat ons huidige schoolstelsel geschikt is voor het werken met formatieve assessments?

[Meer details](#)



11. Kun je uitleggen waarom je "ja/nee/weet ik niet" hebt ingevuld bij vraag 10?

[Meer details](#)

4

Antwoorden

Meest recente antwoorden

"De individuele benadering vanuit montessori pas bij de formatieve to...

"Montessori gedachte!"

"Omdat iedereen binnen het mca nog niet zo ver is met formatieve as...

×

12. In mijn onderzoek probeer ik uit te zoeken of het werken met formatieve assessments een (positieve) invloed kan hebben op het gevoel van eigenaarschap en motivatie om te leren. Heb jij in het afgelopen jaar het idee gekregen dat het werken met formatieve assessments invloed heeft op het gevoel van eigenaarschap en/of de motivatie om te leren van jouw leerlingen?

4 Antwoorden

Id ↑	Naam	Antwoorden
1	anonymous	Ja, ik merk dat het leerlingen uitdaagt en dat leerlingen meer 'wil' hebben om stof te beheersen.
2	anonymous	Ja
3	anonymous	Ja, maar voor mij is formatieve assessment meer een werkwijze een manier van doen tijdens de les dat een soort begrip. Voor mij staat eigenaarschap en motivatie vanuit de leerling zelf centraal.
4	anonymous	Ja! Kinderen zien veel beter hoe ver ze zijn in het proces richting (helaas) een eindtoets.

Bijlage 4: Enquête ouders

Motivatie en eigenaarschap bij mens en maatschappij

Beste ouders en mentoren,

In de afgelopen deeltaken heb ik met klas 1A en 1D gewerkt met formatieve assessments. Bij formatieve assessments gaat het erom dat leerlingen zichzelf steeds uitdagen nieuwe stof te leren en hun kennis te testen middels cijferloze toetsjes. Op deze manier kan een leerling zelf het leerproces goed in de gaten houden. We hebben een deeltaak gewerkt met toets en een deeltaak met Praktische opdracht. Met de leerlingen heb ik deze manier van werken al uitgebreid geëvalueerd, maar ik ben ook erg benieuwd wat u als ouder vindt/denkt van deze andere manier van werken.

1. Heeft u het idee dat uw kind het vak Mens en Maatschappij leuk vindt?

[Meer details](#)

Ja, dat denk ik wel	8
Een beetje wel	10
Een beetje niet	2
Nee, dat denk ik niet	1



2. Kunt u uitleggen waarom u denkt dat uw kind Mens & Maatschappij wel of niet leuk vindt?

- Geschiedenis is leuk, aardrijkskunde minder
- Niet specifiek, ze vindt gewoon niets echt heel leuk.
- ze klaagt er in ieder geval niet over ;-) en het interesseert haar wel, maar ze besteed er te weinig tijd aan omdat ze erg veel tijd aan haar talen moet besteden oor het dyslexie. Dat is best jammer want ze zou het veel beter kunnen.
- De uitleg en bouwstenen zijn duidelijk plus begrijpelijk
- ze vertelt er relatief vaak over en dan merk ik dat de onderwerpen haar interesseren
- Ze praat er niet negatief over... (echte puber)
- Ze is niet negatief over dit vak, wel ove andere vakken
- Praktisch is leuk.Ook wel spannend : veel eigen initiatief verwacht.
- Hangt v h onderwerp af. Geschiedenis vindt hij bijvoorbeeld erg leuk. Andere dingen weer minder
- Het interesseert haar.
- Heeft niet zijn interesse
- Dat is wel interessant
- Ze vind het leuk om projectjes te doen, opzoeken iets moois van maken, boekje, poster, ppt iets er mee doen. ik heb ook de indruk dat dit motiveert om meer van het onderwerp te weten
- Het is afwisselend en praktisch toepasbaar.
- N. vraagt af n toe informatie voor opdrachten n is dan aansluitend ook geïnteresseerd in meer info. Ze vraagt dan bijvoorbeeld door op het onderwerp.
- Saai (puber)
- Ik hoor er niets vervelends over.
- Ligt aan onderwerp...
- Ze heeft veel interesse in geschiedenis en kan ook heel goed feiten onthouden en ze weet er al veel van.
- Geen enthousiaste verhalen thuis.
- Ze voelt zich betrokken bij wat er in de wereld gebeurt

3. Onderdeel van het werken met formatieve-assessments is het vergroten van de groei-mindset. Kinderen met een groei-mindset durven vragen te stellen, fouten te maken en uitdagende opdrachten aan te gaan. Heeft u het idee dat uw kind een groei-mindset heeft voor het vak Mens & Maatschappij?

[Meer details](#)

Ja	11
Nee	4
Dat weet ik niet	6



4. Vindt u het belangrijk dat er veel aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van de groei-mindset? (<https://wij-leren.nl/mindset-talent.php> --> Op deze site staat meer informatie, mocht u dat prettig vinden om even te lezen)

[Meer details](#)

Ja, heel belangrijk	17
Een beetje belangrijk	4
Niet zo belangrijk	0
Nee, niet belangrijk	0



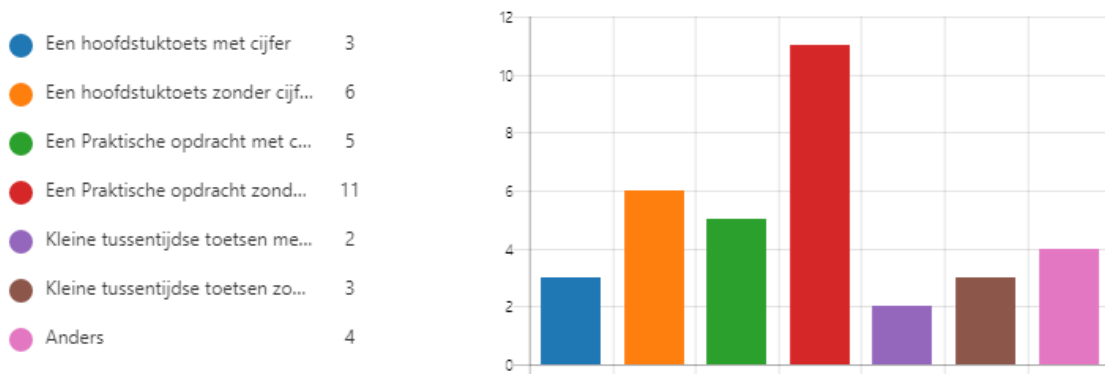
5. Kunt u uitleggen waarom u het werken aan een groei-mindset wel of niet belangrijk vindt?

- Het is intrinsiek een niet opgelegd moeten
- Zodat ze zich in alle opzichten kan redden, ook als het buiten haar eigen comfort zone komt. Dat ze leert dat ze meer kan dan ze denkt.
- Omdat onze dochter al heel snel denkt dat ze iets niet kan en het er dan bij laat zitten
- Het is belangrijk voor en draagt bij aan het zelfvertrouwen en positief zelfbeeld van de leerling
- ik denk dat kinderen daardoor positief in het leven en in het leren leren staan.
- Alleen dan staan ze open om te leren, zijn ze nieuwsgierig.
- Dan wordt leren leuk en niet een moeten
- Uitdagender dan toetsen. Kind moet initiatief tonen en dat wordt beloond met een waardering.
- Omdat de persoonlijke groei van een leerling, hiermee op natuurlijke wijze gestimuleerd wordt.
- Dan leren ze om zichzelf neer te zetten in de maatschappij
- allereerst omdat toetsen een moment opname zijn die voor ons allemaal stress opleveren. Daarnaast zegt het behalen van die toets niets over de kennis die je bezit en of je deze kennis ook in de praktijk gebruikt laat staan toe kan passen. Toetsen en examineren zijn niet meer van deze tijd. We weten inmiddels zoveel over het brein (nog lang niet alles) dat we inmiddels toch ook wel moeten weten dat toetsen en examineren weinig zin hebben. Leren kan je alleen maar door fouten te maken. Fouten leren maken kan je alleen maar door niet bestraft te worden op die fouten maar juist geholpen worden de juiste weg in te slaan.
- Een puberbrein is lastig te doorgronden. Op een dag staan ze toch anders in het leven. Het is een proces. Dus het helpt om aan te geven dat ze fouten mogen maken en vragen durven stellen. Maar wel op hun eigen tempo.

- Ik denk dat een open blik naar alle facetten van het leven je een gelukkiger prettiger en vrolijker mens kunnen leren zijn. Van fouten en indekken en vragen stellen vul je je rugzak met informatie. Het vormt/vult je referentiekader.
- Goed voor de ontwikkeling van een onzekere puber
- Zelf regie over jouw leren
- Altijd goed om de wereld om je heen nieuwsgierig te aanschouwen!
- het is goed om te vragen als je zaken niet goed begrijpt anders krijg je ook gauw een houding van ja, het zal wel...
- Een leven lang leren zal het nieuwe normaal zijn.
- Leert je kritisch te zijn, en groeien.

6. Een groot aantal leerlingen gaf in reflecties aan dat zij Praktische Opdrachten een fijnere manier vinden om te laten zien wat zij kunnen, dan toetsen aan het eind van de deeltaak. Wat is voor u een waardevolle manier waarop leerlingen kunnen laten zien wat zij hebben geleerd? U kunt meerdere antwoorden aanvinken.

[Meer details](#)



7. Binnen het werken met formatieve assessments gaat het er ook om dat leerlingen leren te werken en leren voor zichzelf, om meer kennis te vergaren om slimmer te worden in plaats van leren voor een cijfer. We hebben daar een voorproefje van gedaan door te werken met losse toetsjes over kleine onderdelen van de stof die leerlingen konden aftekenen zonder cijfer. Zo wisten zij goed of ze de geleerde kennis begrepen. Leerlingen gaven in gesprekken aan dat zij het een heel goed idee vinden om ook grote toetsen zonder cijfers te doen, cijfers zorgen voor stress gaven zij aan. Wel vragen zij zich af hoe dan duidelijk wordt welk niveau zij aankunnen na het tweede leerjaar, mavo of havo. De leerlingen met wie ik hierover heb gesproken gaven daarom aan dat zij liever een paar cijfers hebben, maar niet perse elke deeltaak, dat is niet nodig vonden zij. Wat is uw mening over het werken zonder cijfers, maar (bijvoorbeeld) met leerlingportfolio's waarin leerdoelen van leerlingen staan uitgewerkt?

- Leren voor een cijfer is wel dwangmatig maar het zet tieners wel aan het werk. Kleine praktische toetsen met feedback tussendoor is heel goed. Daar leren ze van. Een goed cijfer halen wn daarna alles vergeten is niet Incol.
- Ik vind het een super goed iets. Ik had het er met mijn dochter over maar zij vond het heel lastig gaf ze aan. Zij heeft liever opgegeven opdrachten die afgebakend zijn, Met teveel ruimte weet ze niet wat ze doen moet en hoe ze er mee om moet gaan.
- Ik snap dat cijfers nodig zijn, maar ik denk inderdaad dat dit voor veel stress zorgt. Ik denk dat kinderen veel beter beoordeeld kunnen worden op wat ze kunnen, dus ik zie een portfolio wel zitten.

- prima! Geen cijfers halen (prestrategiegericht), maar je leerdoelen (persoonsgericht).....vermindert ook competitief gedrag
- ik vind het vernieuwend en heel goed dat er zo gedacht wordt en dat de leerlingen erbij betrokken worden volgens mij kan je niveau ook bepalen zonder cijfers maar iig minder toetsmomenten met cijfers
- Klinkt leuk, maar in de praktijk lastig om te volgen - het is nu al ingewikkeld genoeg om bij te houden hoe ze het doen.
- Cijfers kunnen stimuleren maar ook demotiveren. Ik denk dat een leerlingportfolio gaat werken maar ook niet bij alle kinderen
- Dit zal de toekomst zijn.Echter, op deze leeftijd is zelf-feedback erg moeilijk en er zal veel tijd beschikbaar moeten gemaakt door de docenten.....
- Persoonlijk geloof ik niet dat wij leerlingen moeten beoordelen met cijfers. Of dat we leerlingen mavo of havo moeten laten doen. Ieder kind is een expert en het is aan de school, de leerling en ouders om dit te achterhalen en hem daarin te ondersteunen. Vakken waar een leerling niet goed in is moet hij in worden geholpen maar zijn uiteindelijk niet doorslaggevend voor zijn toekomst. Tenslotte gaat een leerling iets kiezen wat zijn interesse heeft.
- Het huidige onderwijssysteem is daar niet op ingericht. Manier van toetsen en examineren is niet meer van deze tijd. Maar zolang dit niet verandert, werken portfolio's volgens mij minder goed. Omdat uiteindelijk de cijfers het belangrijkste blijven. Niet voor mij trouwens, ik zou heel graag verandering willen zien in het huidige systeem.
- Liever met cijfers, helder en duidelijk voor de leerling
- Ik denk dat cijfers niet zo belangrijk zijn en dat de docenten wel in kunnen zien welke leerling welk niveau kunnen
- Zonder cijfers is prima het hokjes denken over mavo / havo etc moeten we echt leren loslaten in Nederland, bah. Veel belangrijker dat kinderen zich ontwikkelen in hun interesses, dat ze daar beter in worden. Dat ze lerende merken dat minder leuke zaken wel belangrijk kunnen zijn voor dat wat ze wel willen en daardoor zich gaan interesseren voor die zaken. iemand die goed is in talen kan best wat minder met wiskunde tenzij die persoon het ook weer leuk vindt iets in de architectuur business te doen. Dan komen ze er zelf achter dat het handig is toch iets meer met wiskunde te kunnen. Er wordt altijd gezegd dat pubers lastig zijn, ik ben van mening dat we veel meer moeten kijken waar hun interesses liggen en via die kanalen de jongeren hun kansen moeten bieden en laten benutten.
- Cijfers geeft zekerheid. Omdat het schoolsysteem zo werkt. Uiteindelijk wordt je afgerekend op cijfers en is het fijn dat je weet waar je staat. Ik merk dat communiceren over cijfers makkelijker is dan over leerdoelen praten. Ze geven dan aan.. ja mam komt wel.
- Ik ben het eens met de druk en stress die een cijfer voor een toets kunnen opleveren. Beter en fijner is volgens mij om geschreven feedback te krijgen met verbeterpunten en daaraan vast een doel wat je kan halen voor Mavo advies en een doel voor Havo advies.
- mijn dochter geeft aan dat ze minder haar best gaat doen als er geen cijfers gegeven worden
- Afwisseling is goed. Toetsen zonder cijfer geven geen stress maar de vraag is of je jezelf kunt motiveren als er toch geen cijfer wordt gegeven.
- Beter!
- Zoals gezegd, mijn dochter is een cijfer fetishist die haar interesse verliest en er met de pet naar gooit als het niet voor een cijfer is.
- Prima, waardevolle feedback is belangrijker dan cijfers zonder duiding.
- Toetsmomenten zijn denk ik nuttig maar moeten een soort evaluatie moment zijn. Niet een doel op zich.

8. Door middel van het werken met bouwstenen hebben de leerlingen de afgelopen deeltaken meer vrijheid gekregen in de volgorde van werken en leren binnen het vak Mens en Maatschappij. De meningen van de leerlingen lopen hierover erg uiteen. Het doel van de bouwstenen is leerlingen uiteindelijk meer eigenaarschap te geven over hun eigen leerproces. Wat zou volgens u (nog meer) een goede manier zijn om leerlingen meer eigenaarschap te geven over hun eigen leerproces?

[Meer details](#)

- Eigen onderwerp w.n. inbrengen vanuit de actualiteit?
- Daar weet ik zo geen antwoord op.
- Dit kan ik niet goed beoordelen, Ik denk wel dat het belangrijk is de leerlingen hierin te blijven begeleiden. Sommigen zullen moeite hebben met deze vrijheid en hier en daar gestuurd moeten worden.
- de leerlingen zelf aan het einde van de deeltaak in groepjes vragen zelf nog een bijpassende bouwsteen te maken
- de bouwstenen werkten heel goed maakt het overzichtelijk en in behapbare onderdelen zodat de leerling er niet tegenop ziet, actuele onderwerpen verwerken in de stof die leerlingen zelf aandragen
- Ze goed te begeleiden bij hun planning en duidelijk de stappen met ze door te nemen, als in 'zo kun je het doen'. Daarna het zelf laten doen.
- Ik vraag me af of kinderen op deze leeftijd meer eigenschap moeten krijgen. Vind ik erg lastig
- Begeleiden van plannen (door docent of medeleerling)
- Door leerlingen een keuze te geven in welke bouwstenen zij zich willen verdiepen. Nu moeten ze alle bouwstenen doen. Bepalen ze alleen zelf de volgorde. Met als gevolg dat ze eerst de leukere opdrachten doen en daarna opzien tegen de rest.
- Geen idee
- Iets minder opdrachten en meer uitleg
- Zoals eerder aangegeven vindt ik het goed om te kijken waar de interesse van de leerling ligt en van daaruit te kijken naar de ontwikkeling. Als iemand meer met sport heeft dan kijken hoe de onderwerpen van M&M ingepast kunnen worden in die interesse. Dat motiveert en stimuleert de leerling om meer kennis op te doen. Dit vindt ik overigens voor alle vakken. De traditionele docent zal er moeite mee hebben "mijn vak kan zo niet gegeven worden". De (in mijn ogen) echte docent zal het leerproces van de student voorop stellen en de kansen zien die een nieuw inzicht bieden.
- Meer vrijheid vind ik op zich goed als het wordt getoetst met cijfers. Zodat ze zelf weten wanneer ze er voor moeten werken en geen stress krijgen.
- Het is fijn voor leerlingen om opdrachten te kunnen kiezen die bij ze past. Mijn ervaring persoonlijk is dat je ook veel kan leren van een opdracht maken die buiten je eigen Comfort zone ligt. Dat is mogelijk door ze 1 opdracht/bouwsteen te laten maken die buiten hun comfort zone ligt.
- Ik vind het zelf een hele goede manier van leren maar weet niet of pubers er aan toe zijn
- Als je alle vakken op verschillende eind niveaus kunt halen. Bijvoorbeeld een kind dat goed is in betavakken haalt die vakken op vwo niveau en andere vakken op mavo niveau
- Ze bevragen en uitdagen!
- deelkeuze opdrachten? Je kan kiezen hoe je de kennis over dit verkrijgt. mini-excursies of hands on les? historische voorwerpen in de les, bezoek kelders? opgraving? waterschap?
- Nog niet alle kinderen kunnen goed plannen (met name jongens). Dat maakt deze aanpak wel lastig.
- Laagdrempelig contact over hun proces, feedback hierover.

Bijlage 5: Interview Leerlingen

IV = interviewer

LL=Leerling, er is geen onderscheid gemaakt in welke leerling wat zegt.

Ik heb jullie uitgenodigd om even M&M te evalueren. Dat doen we als eerste omdat ik zoals jullie weten een onderzoek doe en ik graag wil weten hoe kinderen leren en als tweede omdat we nieuw materiaal willen ontwikkelen met de M&M docenten en we niet willen dat wij dingen maken waarvan de leerlingen later zeggen BLECH, had dat maar niet gedaan.

En met dat proberen zijn we nog bezig, en jullie hebben daar proefjes van meegemaakt.

LL: Ja toen hoefde we geen toets te doen!

IV: Nee toen heb je geen toets gemaakt

LL: Ohja!

LL: Dat weet ik nog dat was geweldig

IV: Okay, dat is ene goed eerste startpunt. Jij zegt: Geen toets, dat was heel fijn. Waarom was dat fijn?

LL:Minder leerwerk voor de toetsweek.

LL: Dan kun je je beter op je huiswerk focussen

LL: Minder stress tijdens proefwerkweek

IV: Geen stress, okay. Want je had wel een PO. Is een PO voor jou dan minder stressvol dan een proefwerk?

LL: Ja veel minder, nou op het moment zelf wel stressvol want dan weet ik niet meteen wat ik ga doen, maar achteraf is een PO wel fijner.

LL: Kijk, ik vind toetsen dan wel fijner, die vindt ik makkelijker.

IV: Ja dat kan ook.

IV: Okay, als ik volgend jaar nu eens toetsen zou intriduceren waarvoor geen cijfer komt, dus dat leerlingen leren om te laten zien, dit weet ik allemaal en dat wij op basis daarvan zeggen je kunt naar mavo of naar havo, maar dus zonder cijfer. Zou dat minder stressvol zijn?

LL (4x): Jaa

LL: maar dat zou ook wel moeilijk zijn om dan te weten wat je hebt

LL: Maar ik vind het wel fijner want een 5,8 is gewoon heel stressvol, dat is het ultieme rotcijfer

LL: Ik heb een keer een 5,9 gehaald

Noot voor de lezer: Op deze school is een cijfer pas voldoende vanaf een 6,0

IV: Vroeger werkte het Naam school..... met ABCDE, toen hadden we geen cijfers, maar wist je gewoon ABCDE, dan wist je wel dat je een A heel goed had gedaan en E, die moet je even opnieuw doen. Wat vinden jullie daarvan?

LL: Wij hadden op de basisschool OVG

LL: Wij ook!

IV: Was dat fijner?

LL: Nou, uhm je wist dan niet wat Goed was, of Onvoldoende

IV: Okay, dus het moet wel geel duidelijk zijn wanneer iets goed is

LL: Ja want als het dan goed is, is het dan het einde van goed, dus bijna slecht of is het heel goed? Dat is dan onduidelijk.

LL: Ja want ik had wel eens Matig, dat zat bij ons in het midden, maar dan wist ik niet wat dan matig is.

IV: Jullie werken ook met bouwstenen. Het idee van bouwstenen is dat leerlingen zelf kunnen kiezen met welk leerdoel ze aan de slag gaan. Dat idee van bouwstenen, klinkt dat als iets logisch of klinkt dat als iets heel gek?

LL: Ik vind het wel fijn, want als je sommige dingen niet zo interessant vindt en moeilijk vindt en als je andere dingen interessant vindt kan doen, dan is dat wel fijner.

IV: En waarom ook niet fijn? Want dat hoor ik ook van jullie.

LL: Het kan een beetje chaos worden, want dan denk je: 'ik vindt dat leuk' maar dan vergeet je een beetje dat je ook nog bijvoorbeeld dat je topo moet leren en dat soort dingen vergeet je dan.

IV: Dus een beetje chaotisch, want dan is er niet meer een duidelijke volgorde. Zeg ik dat goed?

LL: Ja

IV: Jullie werken met praatmaatjes en elke keer in V-vorm. Nu vind ik de V-vorm heel fijn want dan kan ik precies zien aan jullie gezichten of je het snapt of niet, maar wat vinden jullie van de V-vorm?

LL: Ik vind het niet heel veel verschil.

LL: Het enige verschil is dat je beter het bord kan zien.

LL: Maar de leerlingen helemaal aan de rechterkant en die helemaal aan de linkerkant kunnen niet echt samenwerken.

IV: Heb je wel het idee dat je nog genoeg kunt samenwerken?

7x ja 1x nee

LL: Je kunt vooral goed samenwerken met diegene die direct naast je zit.

IV: He, w hebben een tijdje in de plattegrond van de mentor gezeten, een tijdje met willekeurige praatmaatjes en een tijdje dat jullie zelf mochten kiezen. Wat is het fijnst?

LL (allemaal): zelf kiezen

IV: Waarom?

LL: Zelf kiezen of gekozen worden, maar niet die praatmaatjes. Soms zit je echt met iemand met wie je het echt niet fijn vindt om samen mee te werken.

LL: Ja maar zelf groepjes maken is ook niet altijd fijn, want sommige kinderen gaan dan gewoon bij de leuke kinderen zitten en dan wordt het weer zo'n geklets en dan kan ik me niet concentreren.

LL: Maar als je zelf mag kiezen voel je je wel prettig bij wie je zit.

IV: Okay, dus dat zijn twee kanten. Ik werk soms met praatmaatjes omdat ik inderdaad vind dat jullie soms gemixt moeten worden, want misschien ontdek je wel iemand nieuw waarvan je denkt, oh met jou kan ik eigenlijk best wel goed samenwerken. En sommige werken, en sommige niet, dat klopt.

Dankjewel.

IV: Uh wat hebben we nog meer gedaan dit jaar, plattegrond, bouwstenen, praatmaatjes, V-vorm, een keer geen cijfer, een keer wel cijfers, we hebben PO's gedaan.

LL: geen toets wa echt toppunt

IV: Maar voel je je wel genoeg gemotiveerd om bezig te gaan met de stof, als je er niet een toets over krijgt?

LL: Ja (allemaal)

LL: Ik ben er dan zegmaar wel mee bezig, maar het is wel anders. Nu ga ik zeg maar leren voor de toets, maar als je geen toets hebt ga ik beter werken aan het werkboek en ik heb het gevoel dat ik meer leer van het werken dan van toetsen leren.

IV: Hebben meer dat gevoel?

4x ja

LL: Ja ik merk ook als ik mijn voorbereiding af heb, dan hoef ik eigenlijk haast niet meer te leren en als ik mijn werk niet af heb, dan moet ik nog heel veel leren.

IV: Dus dan zou eigenlijk, soms gewoon het aftekenen van het werkboek genoeg kunnen zijn.

LL: Ja

LL: Maar dan krijg je bijna geen cijfer meer, alleen maar voor het PO

IV: Ja

LL: Of zou je ook een cijfer krijgen voor het werkboek?

IV: Zou kunnen, wat vinden jullie? Zou je een cijfer moeten kunnen krijgen voor het werkboek?

LL: Nou nee, want ik denk niet dat heel veel kinderen het doen, maar ze kunnen ook gewoon het nakijkboek overschrijven.

LL: Maar dat zie dan toch wel.

IV: Maar wat zeggen jullie, wel cijfers voor PO's?

LL: ja

IV: Nu krijg je ook feedback op je PO, vind je dat fijn?

LL: Ja, want anders weet je niet waar een 5,5 voor staat. Dus dat is wel fijner.

IV: En moet een cijfer altijd?

LL: Nee, je kunt ook gewoon leren van hoe het ging

IV: En als we minder toetsen zouden doen, hoeveel toetsen zouden jullie dan redelijk vinden?

LL: Hoeveel deeltaken zijn er?

LL: 6

LL: Dan drie toetsen

IV: en dan ook 3 PO's?

LL: nee, dan zou ik meer PO's doen

LL: Twee toetsen en vier PO's dan

LL: Wat je ook kunt doen is na twee deeltaken pas een toets en dan feedback geven en dan de volgende deeltaak daarop aanpassen wat ze nog moeten leren.

IV: Bedoel je dan misschien een paar keer een grote toets, en tussendoor een paar keer kleine toetsjes zonder cijfer om te kijken of je het snapt.

LL: Ja, dat is fijner.

IV: Zouden dan die bouwstenen goed werken? Als je weet van 'he, ik heb dat en dat onderdeel niet goed gedaan, dus met de volgende bouwstenen moet ik dat opnieuw doen'

LL: Ja, opzich is bouwstenen wel heel handig, maar als ze dan maar niet allemaal zo door elkaar staan zoals bij Duits.

LL: Ja, want bij Duits weet ik niet wat ik moet doen. Dat stond er wel bij, maar ik kies niet graag dingen, bij mij moet je gewoon zeggen wat ik moet doen en dan kies ik of ik het doe of niet.

IV: Al die kleine toetsjes die ik achter mijn bureau heb liggen, vinden jullie die fijn?

LL: Ja ik vind die toetsjes van Lessonup heel fijn om te kijken of je de begrippen kent.

LL: Nou ik juist niet, maar volgens mij heb ik er ook nog niet een gemaakt

LL: En oefenen met Quizlet vind ik ook heel fijn

IV: Okay, bedankt. En de thema's dit jaar? Wat vinden jullie daarvan.

LL: Ik vond de stad heel saai.

LL: Ik vind geschiedenis het leukst (ik ook, ik ook)

LL: Die les over de martelwerktuigen!

LL: Maar aardrijkskunde daar heb ik helemaal niks mee.

IV: Ik ben ook geschiedenis docent, dus ik denk ook wel eens... misschien vertel ik AK niet goed genoeg. En dat als je een AK docent zou hebben dat die die onderwerpen veel leuker kan brengen dan ik.

LL: Nee, AK vind ik sowieso saai.

IV: Oh jammer.

LL: Maar dat komt door de topo

LL: Maar topo in het werkboek vind ik wel fijn.

IV: He we hebben dit jaar ook verschillende instructie manieren gehad. In het begin moest iedereen mee doen. Toen kwam de instructietafel en soms werken we zo dat ik klassikaal uitleg en dat je mag kiezen of je meeluistert of vast stil doorwerkt. Wat is fijn?

LL: Werken en uitleg vind ik het fijnste

LL: Nee dat vind ik niet fijn, want als de instructie dan begint dan kan ik niet werken. Of als ik werk, kan ik niet ook luisteren waardoor ik dan niet alles snap.

IV: En vind jij het dan moeilijk om zelf te kiezen dat je gaat luisteren?

LL: Ja

LL: Ja dat heb ik ook, ik kan me dan niet concentreren op werken.

IV: Maar is de instructietafel dan niet fijner?

LL: ja dat was fijn, maar ik ging er gewoon altijd bij zitten.

LL: ja ik ook

LL: Maar ik heb wel het gevoel dat je dan moet blijven zitten en niet dat je wegkan als je het toch al snapt.

IV: Mag gewoon

LL: Ja, maar als je dan iets aan het vertellen bent vind ik dat onbeleefd

IV: Ik schrijf het op. Weglopen tijdens de instructietafel is een beetje lastig.

LL: Misschien kun je steeds na ieder stukje even zeggen waar het over gaat, dan kunnen leerlingen wisselen.

LL: Ik heb daar ook een paar keer gezeten omdat dat gewoon fijn werkt omdat je dan makkelijker iets kunt vragen.

IV: Voor wie van jullie is M&M heel makkelijk?

LL: Nou uhm...

LL: Ligt heel erg aan het onderwerp, maar meestal wel.

IV: Okay, mijn vervolgvraag is. Als M&M makkelijk is, heb je dan meer uitdaging nodig?

LL: Nou nee, soms als het een makkelijk onderwerp is en er is uitleg, dan vind je het gewoon leuk om mee te luisteren.

LL: Ja, maar M&M is ook heel breed, net als M&N daarom zijn de toetsen soms heel moeilijk.

IV: Hebben jullie nog opmerkingen, vragen ideeën.

LL: Meer werken met Computers en tablets

IV: wat is daar een voordeel van?

LL: Nou het wordt makkelijker

IV: En bedoel je dan dingen opzoeken of dat de opdrachten online staan?

LL: En mee quizlet en kahoot, daar leer je echt veel van

IV: Dus quizlet, kahoot er in houden en zelfs meer.

IV: En voor volgend jaar? Wat zouden jullie graag doen?

LL: Meer geschiedenis!

LL: Waarom hebben we eigenlijk niet gewoon GS, AK en EC apart?

IV: Doen we in de derde, dan heb je veertien vakken en dus ook zoveel toetsen. Dat vinden we een beetje veel in de eerste. Dus in de onderbouw mag je alle basis leren kennen, dat is veel werk, maar dan kun je straks in de derde al die verschillende vakken goed aan.

LL: Ik vind de lessen leuker dan de toets

IV: Ik vind lessen ook leuker dan nakijken

IV: Dank jullie wel

Bijlage 6: Enquête leerlingen onderzoeksgroep

Voormeting Klas 1A en 1B

1A

1. Matrixvraag

Waarom maak ik mijn huiswerk?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens	Helemaal niet mee eens	Niet beantwoord
1. Omdat ik wil dat de leerkracht mij een goede leerling vindt	0%	46,7%	46,7%	6,7%	0%
2. Omdat ik problemen krijg als ik dat niet doe.	20%	40%	26,7%	13,3%	0%
3. Omdat het leuk is.	6,7%	20%	20%	53,3%	0%
4. Omdat ik me slecht zou voelen over mezelf als ik het niet zou doen.	40%	46,7%	13,3%	0%	0%
5. Omdat ik het onderwerp wil begrijpen.	66,7%	26,7%	6,7%	0%	0%
6. Omdat het van me verwacht wordt.	40%	40%	13,3%	0%	6,7%
7. Omdat ik er van houd om mijn huiswerk te maken.	6,7%	0%	46,7%	46,7%	0%
8. Omdat het belangrijk is om mijn huiswerk te maken.	60%	40%	0%	0%	0%

2. Matrixvraag

Waarom probeer ik antwoord te geven op moeilijke vragen in de klas?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens	Helemaal niet mee eens
17. Omdat ik wil dat andere leerlingen denken dat ik slim ben.	0%	6,7%	33,3%	60%
18. Omdat ik me zou schamen voor mezelf als ik het niet zou proberen.	0%	20%	46,7%	33,3%
19. Omdat ik er van houd om moeilijke vragen te beantwoorden.	6,7%	33,3%	26,7%	33,3%
20. Omdat dat van me verwacht wordt.	6,7%	26,7%	40%	26,7%
21. Om te kijken of het antwoord dat ik in mijn hoofd heb klopt.	60%	33,3%	6,7%	0%
22. Omdat het leuk is om moeilijke vragen te beantwoorden.	6,7%	33,3%	26,7%	33,3%
23. Omdat het belangrijk is dat ik probeer moeilijke vragen te beantwoorden in de klas.	6,7%	60%	13,3%	20%
24. Omdat ik wil dat de leerkracht aardige dingen over me zegt.	0%	20%	33,3%	46,7%

3. Matrixvraag

Waarom probeer ik het goed te doen op school?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens	Helemaal niet mee eens
25. Omdat dit van me verwacht word.	6,7%	73,3%	20%	0%
26. Zodat mijn leerkracht mij een goede leerling vindt.	0%	40%	40%	20%
27. Omdat ik er van houd mijn taken goed te maken	26,7%	46,7%	26,7%	0%
28.Omdat ik in moeilijkheden raak als ik het niet doe.	13,3%	46,7%	26,7%	13,3%
29. Omdat ik baal van mezelf als ik het niet doe.	46,7%	46,7%	0%	6,7%
30. Omdat ik het belangrijk vind om goed mijn best te doen op school.	60%	40%	0%	0%
31. Omdat ik trots ben op mezelf als ik het goed doe op school.	46,7%	40%	13,3%	0%
32.Omdat ik misschien een beloning krijg als ik het goed doe op school	6,7%	6,7%	46,7%	40%

4. Matrixvraag

Zeven vragen over intelligentie.

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens	Helemaal niet mee eens
33. Intelligentie is iets waar je niet veel aan kunt veranderen.	0%	33,3%	46,7%	20%
34. Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt niet echt veranderen hoe intelligent je bent.	13,3%	40%	40%	6,7%
35. Je kunt altijd nog wel iets intelligenter worden door te leren.	60%	40%	0%	0%
36. Je kunt echt veel intelligenter worden door te oefenen.	20%	33,3%	40%	6,7%
37. Je kunt je persoonlijkheid niet veranderen, je bent wie je bent.	53,3%	26,7%	20%	0%
38. Je kunt je persoonlijkheid wel degelijk veranderen als je dat wil.	6,7%	40%	33,3%	20%
39. Je kunt dingen op verschillende manieren doen, maar je kunt niet veranderen wie je bent.	53,3%	26,7%	20%	0%

5. Matrixvraag

Werken in de les.

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens	Helemaal niet mee eens
Ik ben een goede leerling.	20%	73,3%	6,7%	0%
Ik stel vragen in de les het liefst aan de docent.	13,3%	46,7%	33,3%	6,7%
Ik stel vragen in de les het liefst aan een klasgenoot.	26,7%	46,7%	20%	6,7%
Ik weet wat ik moet doen als ik vastloop.	26,7%	33,3%	40%	0%
Ik weet hoe ik succesvol kan leren.	13,3%	60%	20%	6,7%
Ik weet wat ik moet doen om mijn werk te verbeteren.	20%	60%	20%	0%
Ik weet altijd aan wat de leerdoelen van de les zijn.	6,7%	53,3%	40%	0%
Ik kies zelf welk werk ik wel maak en wat niet.	0%	26,7%	46,7%	26,7%
Ik kan mijzelf genoeg uitdagen tijdens de lessen M&M.	13,3%	73,3%	13,3%	0%

6. Open vraag

Maak de volgende zin af:

Je bent een goede leerling als...

- je je best doet
- Je al je huiswerk af hebt en je goed mee doet in de les.
- als ik mijn werk goed maak en als ik goed oplet in de les en als ik vragen stel als ik die heb.
- Je doet wat er van je gevraagd wordt. Je luistert en je kijkt mee als er iets wordt uitgelegd.
- Je goed oplet, een aardige en behulpzaam bent En goede cijfers haalt op school.
- Je al het huiswerk probeert te maken als Je jezelf uitdaagt en als je een doel Voor ogen houdt
- je je best doet en er voor gaat.
- je goed oplet in de klas en je best doet.
- je goed je best doet op school
- Je goed je huiswerk maakt en goed oplet
- je doet je best als je goed mee doet met de les en interesse stopt in he t
- Je netjes je werk doet en eerlijk bent.
- Je je best doet
- Je goed oplet in de les en nieuwe dingen leert en je huiswerk goed maakt en je goed leert voor de toetsen. En als je andere leerlingen helpt als ze iets niet begrijpen
- Euhh, je goed luistert en actief mee doet?

1. Matrixvraag

Waarom maak ik mijn huiswerk?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens	Helemaal niet mee eens
1. Omdat ik wil dat de leerkracht mij een goede leerling vindt	6,3%	37,5%	43,8%	12,5%
2. Omdat ik problemen krijg als ik dat niet doe.	6,3%	68,8%	6,3%	18,8%
3. Omdat het leuk is.	0%	12,5%	25%	62,5%
4. Omdat ik me slecht zou voelen over mezelf als ik het niet zou doen.	18,8%	43,8%	37,5%	0%
5. Omdat ik het onderwerp wil begrijpen.	37,5%	37,5%	18,8%	6,3%
6. Omdat het van me verwacht wordt.	43,8%	56,3%	0%	0%
7. Omdat ik er van houd om mijn huiswerk te maken.	0%	0%	31,3%	68,8%
8. Omdat het belangrijk is om mijn huiswerk te maken.	37,5%	56,3%	6,3%	0%

2. Matrixvraag

Waarom probeer ik antwoord te geven op moeilijke vragen in de klas?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens	Helemaal niet mee eens	Niet beantwoord
17. Omdat ik wil dat andere leerlingen denken dat ik slim ben.	0%	0%	31,3%	68,8%	0%
18. Omdat ik me zou schamen voor mezelf als ik het niet zou proberen.	0%	12,5%	50%	37,5%	0%
19. Omdat ik er van houd om moeilijke vragen te beantwoorden.	12,5%	18,8%	31,3%	37,5%	0%
20. Omdat dat van me verwacht wordt.	6,3%	25%	31,3%	31,3%	6,3%
21. Om te kijken of het antwoord dat ik in mijn hoofd heb klopt.	18,8%	62,5%	6,3%	12,5%	0%
22. Omdat het leuk is om moeilijke vragen te beantwoorden.	12,5%	18,8%	43,8%	25%	0%
23. Omdat het belangrijk is dat ik probeer moeilijke vragen te beantwoorden in de klas.	31,3%	43,8%	12,5%	12,5%	0%
24. Omdat ik wil dat de leerkracht aardige dingen over me zegt.	12,5%	25%	25%	37,5%	0%

3. Matrixvraag

Waarom probeer ik het goed te doen op school?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens	Helemaal niet mee eens
25. Omdat dit van me verwacht word.	56,3%	25%	12,5%	6,3%
26. Zodat mijn leerkracht mij een goede leerling vindt.	12,5%	37,5%	25%	25%
27. Omdat ik er van houd mijn taken goed te maken	12,5%	62,5%	25%	0%
28.Omdat ik in moeilijkheden raak als ik het niet doe.	18,8%	37,5%	25%	18,8%
29. Omdat ik baal van mezelf als ik het niet doe.	18,8%	43,8%	31,3%	6,3%
30. Omdat ik het belangrijk vind om goed mijn best te doen op school.	37,5%	62,5%	0%	0%
31. Omdat ik trots ben op mezelf als ik het goed doe op school.	62,5%	31,3%	6,3%	0%
32.Omdat ik misschien een beloning krijg als ik het goed doe op school	6,3%	0%	56,3%	37,5%

4. Matrixvraag

Zeven vragen over intelligentie.

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens	Helemaal niet mee eens
33. Intelligentie is iets waar je niet veel aan kunt veranderen.	18,8%	31,3%	37,5%	12,5%
34. Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt niet echt veranderen hoe intelligent je bent.	18,8%	43,8%	25%	12,5%
35. Je kunt altijd nog wel iets intelligenter worden door te leren.	50%	37,5%	12,5%	0%
36. Je kunt echt veel intelligenter worden door te oefenen.	37,5%	18,8%	37,5%	6,3%
37. Je kunt je persoonlijkheid niet veranderen, je bent wie je bent.	50%	31,3%	6,3%	12,5%
38. Je kunt je persoonlijkheid wel degelijk veranderen als je dat wil.	18,8%	50%	18,8%	12,5%
39. Je kunt dingen op verschillende manieren doen, maar je kunt niet veranderen wie je bent.	50%	18,8%	18,8%	12,5%

5. Matrixvraag

Werken in de les.

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens	Helemaal niet mee eens
Ik ben een goede leerling.	12,5%	68,8%	18,8%	0%
Ik stel vragen in de les het liefst aan de docent.	31,3%	43,8%	25%	0%
Ik stel vragen in de les het liefst aan een klasgenoot.	25%	31,3%	25%	18,8%
Ik weet wat ik moet doen als ik vastloop.	18,8%	62,5%	12,5%	6,3%
Ik weet hoe ik succesvol kan leren.	12,5%	56,3%	18,8%	12,5%
Ik weet wat ik moet doen om mijn werk te verbeteren.	31,3%	62,5%	6,3%	0%
Ik weet altijd aan wat de leerdoelen van de les zijn.	6,3%	50%	43,8%	0%
Ik kies zelf welk werk ik wel maak en wat niet.	12,5%	25%	56,3%	6,3%
Ik kan mijzelf genoeg uitdagen tijdens de lessen M&M.	31,3%	56,3%	12,5%	0%

6. Open vraag

Maak de volgende zin af:

Je bent een goede leerling als...

- Je elkaar helpt en je best doet; meer dan je best doen kan niet. En fouten maken hoort ook bij een goede leerling omdat niemand geen fouten kan maken.
- Als je jezelf bent en niet dingen gaat kiezen als een ander dat ook doet, en als je goed werkt.
- - je goed oplet tijdens de les. - je luistert naar andere die wat te vertellen hebben. - je met zoveel mogelijk kinderen in de klas kan omgaan. - je vragen durft te stellen aan je klasgenoten en je docent. - je actief mee doet met de dingen die we doen in de klas. - JE FOUTEN DURFT TE MAKEN!
- Als je huiswerk maakt goed oplet in de les. Goede cijfers haalt maar soms mag je wel een beetje gezellig kletsen!!
- je goed je best doet
- je goed op let in de les
- Je je best doet, je zelf uitdaagt, rustig werkt.
- je je goed gedraagt en als je goed met andere kan omgaan.
- Je je best doet op school want als je bijvoorbeeld gaat leren en je doet dat heel goed en je krijgt daarna een slecht cijfer, dan betekent het niet dat je een slechte leerling bent want je hebt wel je best gedaan.
- Het maakt niet uit of je slim bent of niet, je bent goed als je je best doet en weet wat belangrijk is.
- je je huiswerk goed doet en als je je goed gedraagt in de klas.
- de docent ziet dat je veel tijd besteed aan het maken of leren van dat vak. En dat je goed mee doet in de les en veel vragen stelt en natuurlijk als je een goede werkhouding hebt.
- Als je een goede werkhouding hebt en je best doet nieuwe dingen te begrijpen.
- je doet wat je kunt
- je je best doet en laat zien wat je kan
- je genoeg vragen stelt, want van vragen leer je.

Nameting klas 1A en 1B

1A

1. Matrixvraag

Waarom maak ik mijn huiswerk?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet
1. Omdat ik wil dat de leerkracht mij een goede leerling vindt	0%	60%	
2. Omdat ik problemen krijg als ik dat niet doe.	10%	40%	
3. Omdat het leuk is.	10%	20%	
4. Omdat ik me slecht zou voelen over mezelf als ik het niet zou doen.	40%	30%	
5. Omdat ik het onderwerp wil begrijpen.	60%	30%	
6. Omdat het van me verwacht wordt.	40%	60%	
7. Omdat ik er van houd om mijn huiswerk te maken.	0%	10%	
8. Omdat het belangrijk is om mijn huiswerk te maken.	70%	30%	

2. Matrixvraag

Waarom probeer ik antwoord te geven op moeilijke vragen in de klas?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels mee eens	Helemaal niet eens
17. Omdat ik wil dat andere leerlingen denken dat ik slim ben.	0%	9,1%		
18. Omdat ik me zou schamen voor mezelf als ik het niet zou proberen.	9,1%	18,2%		
19. Omdat ik er van houd om moeilijke vragen te beantwoorden.	18,2%	36,4%		
20. Omdat dat van me verwacht wordt.	18,2%	27,3%		
21. Om te kijken of het antwoord dat ik in mijn hoofd heb klopt.	63,6%	27,3%		
22. Omdat het leuk is om moeilijke vragen te beantwoorden.	27,3%	18,2%		
23. Omdat het belangrijk is dat ik probeer moeilijke vragen te beantwoorden in de klas.	45,5%	36,4%		
24. Omdat ik wil dat de leerkracht aardige dingen over me zegt.	0%	18,2%		

3. Matrixvraag

Waarom probeer ik het goed te doen op school?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet
25. Omdat dit van me verwacht word.	27,3%	36,4%	
26. Zodat mijn leerkracht mij een goede leerling vindt.	0%	27,3%	
27. Omdat ik er van houd mijn taken goed te maken	27,3%	36,4%	
28.Omdat ik in moeilijkheden raak als ik het niet doe.	63,6%	27,3%	
29. Omdat ik baal van mezelf als ik het niet doe.	63,6%	36,4%	
30. Omdat ik het belangrijk vind om goed mijn best te doen op school.	72,7%	27,3%	
31. Omdat ik trots ben op mezelf als ik het goed doe op school.	63,6%	27,3%	
32.Omdat ik misschien een beloning krijg als ik het goed doe op school	27,3%	18,2%	

4. Matrixvraag

Zeven vragen over intelligentie.

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens
33. Intelligentie is iets waar je niet veel aan kunt veranderen.	0%	18,2%	63,6%
34. Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt niet echt veranderen hoe intelligent je bent.	27,3%	18,2%	18,2%
35. Je kunt altijd nog wel iets intelligenter worden door te leren.	45,5%	36,4%	0%
36. Je kunt echt veel intelligenter worden door te oefenen.	27,3%	54,5%	0%
37. Je kunt je persoonlijkheid niet veranderen, je bent wie je bent.	45,5%	9,1%	18,2%
38. Je kunt je persoonlijkheid wel degelijk veranderen als je dat wil.	18,2%	18,2%	27,3%
39. Je kunt dingen op verschillende manieren doen, maar je kunt niet veranderen wie je bent.	36,4%	18,2%	18,2%

5. Matrixvraag

Werken in de les.

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens
Ik ben een goede leerling.	0%	63,6%	36,4%
Ik stel vragen in de les het liefst aan de docent.	54,5%	27,3%	9,1%
Ik stel vragen in de les het liefst aan een klasgenoot.	36,4%	27,3%	36,4%
Ik weet wat ik moet doen als ik vastloop.	9,1%	63,6%	9,1%
Ik weet hoe ik succesvol kan leren.	27,3%	45,5%	27,3%
Ik weet wat ik moet doen om mijn werk te verbeteren.	27,3%	54,5%	18,2%
Ik weet altijd aan wat de leerdoelen van de les zijn.	18,2%	54,5%	18,2%
Ik kies zelf welk werk ik wel maak en wat niet.	0%	18,2%	27,3%
Ik kan mijzelf genoeg uitdagen tijdens de lessen M&M.	36,4%	54,5%	9,1%

6. Open vraag

Maak de volgende zin af:

Je bent een goede leerling als...

- Je goed oplet
- Je oplet in de les en je best doet.
- je gewoon je huiswerk maakt en mee doet in de les.
- Je alles begrijpt en vragen stelt aan je docent. Of goed oplet tijdens de les. Want ik denk niet dat je als je wel je huiswerk maakt dat je dan eigenlijk een goede leerling bent.
- Je goed je best doet in de klas, actief meedoet, vragen beantwoord(of het in iedergeval probeert) en ook vragen stelt.
- je je best doet en je zelf bent en je soms hoge cijfers haalt maar het mag ook wel een keer voorkomen dat je een laag cijfer haalt
- de taken die je moet doen maar het gewoon doet zoals je zelf wilt.
- Je goed je best doet en de docent met respect behandelt.
- Je net werk goed luistert en ook soms lol hebt.!
- Je best doet en je werk maakt
- Je goed oplet tijdens lessen Je je huiswerk maakt en eerlijk bent als je extra uitleg wilt En als je je niet voorneemt school is stom want soms is het dat niet

1B

1. Matrixvraag

Waarom maak ik mijn huiswerk?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet eens
1. Omdat ik wil dat de leerkracht mij een goede leerling vindt	5%	45%	
2. Omdat ik problemen krijg als ik dat niet doe.	10%	45%	
3. Omdat het leuk is.	5%	10%	
4. Omdat ik me slecht zou voelen over mezelf als ik het niet zou doen.	15%	30%	
5. Omdat ik het onderwerp wil begrijpen.	35%	40%	
6. Omdat het van me verwacht wordt.	25%	65%	
7. Omdat ik er van houd om mijn huiswerk te maken.	0%	15%	
8. Omdat het belangrijk is om mijn huiswerk te maken.	35%	55%	

2. Matrixvraag

Waarom probeer ik antwoord te geven op moeilijke vragen in de klas?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet eens
17. Omdat ik wil dat andere leerlingen denken dat ik slim ben.	5%	10%	85%
18. Omdat ik me zou schamen voor mezelf als ik het niet zou proberen.	0%	25%	75%
19. Omdat ik er van houd om moeilijke vragen te beantwoorden.	10%	20%	70%
20. Omdat dat van me verwacht wordt.	0%	35%	65%
21. Om te kijken of het antwoord dat ik in mijn hoofd heb klopt.	30%	55%	15%
22. Omdat het leuk is om moeilijke vragen te beantwoorden.	5%	25%	70%
23. Omdat het belangrijk is dat ik probeer moeilijke vragen te beantwoorden in de klas.	5%	55%	40%
24. Omdat ik wil dat de leerkracht aardige dingen over me zegt.	10%	5%	85%

3. Matrixvraag

Waarom probeer ik het goed te doen op school?

Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet eens
-------------------	----------------	-----------------

25. Omdat dit van me verwacht word.	20%	75%
26. Zodat mijn leerkracht mij een goede leerling vindt.	5%	35%
27. Omdat ik er van houd mijn taken goed te maken	10%	45%
28.Omdat ik in moeilijkheden raak als ik het niet doe.	25%	35%
29. Omdat ik baal van mezelf als ik het niet doe.	20%	45%
30. Omdat ik het belangrijk vind om goed mijn best te doen op school.	45%	45%
31. Omdat ik trots ben op mezelf als ik het goed doe op school.	45%	35%
32.Omdat ik misschien een beloning krijg als ik het goed doe op school	5%	30%

4. Matrixvraag

Zeven vragen over intelligentie.

Helemaal mee eens Deels mee eens I

33. Intelligentie is iets waar je niet veel aan kunt veranderen.	10%	25%
34. Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt niet echt veranderen hoe intelligent je bent.	10%	30%
35. Je kunt altijd nog wel iets intelligenter worden door te leren.	30%	55%
36. Je kunt echt veel intelligenter worden door te oefenen.	20%	45%
37. Je kunt je persoonlijkheid niet veranderen, je bent wie je bent.	10%	40%
38. Je kunt je persoonlijkheid wel degelijk veranderen als je dat wil.	30%	40%
39. Je kunt dingen op verschillende manieren doen, maar je kunt niet veranderen wie je bent.	35%	40%

5. Matrixvraag

Werken in de les.

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee
Ik ben een goede leerling.	5%	70%	15%

Ik stel vragen in de les het liefst aan de docent.	15%	35%	35%
Ik stel vragen in de les het liefst aan een klasgenoot.	20%	40%	35%
Ik weet wat ik moet doen als ik vastloop.	25%	45%	20%
Ik weet hoe ik succesvol kan leren.	5%	50%	40%
Ik weet wat ik moet doen om mijn werk te verbeteren.	20%	65%	15%
Ik weet altijd aan wat de leerdoelen van de les zijn.	5%	55%	35%
Ik kies zelf welk werk ik wel maak en wat niet.	5%	15%	50%
Ik kan mijzelf genoeg uitdagen tijdens de lessen M&M.	20%	40%	30%

6. Open vraag

Maak de volgende zin af:

Je bent een goede leerling als...

- Je goed werkt en normaal doet in de les
- Je je werk optijd afhebt en je dingen begrijpt, en als je het niet behrijpt vragen stelt.
- Je je opdrachten af krijgt in de week en je goed leert voor de toetsen
- Je je goed gedraagt en gelooft dat je het kan.
- Je altijd je huiswerk maakt en aftekend en als je gewoon goed mee doet in de les en en als je ook gewoon de vragen beantwoord ook al weet je het niet z
- Je je best doet en andere help als dat nodig is
- Je doet wat er van je gevraagd word, en als je geen last bent voor de docent. Ookal ben je dat misschien niet toch ben je voor jezelf wel een goeden leerl
- Je goed oplet, niet te vel praat, huiswerk maakt en goedde cijfers haalt
- Je je best doet en geïnteresseerd overkomt
- Je gewoon normaal kan luisteren naar elkaar, kan mee doen in de lessen, rustig kan doen in de lessen en als je gewoon jezelf kan zijn. :)
- Als je gwn je best doet?
- Je je best doet
- Je je best doet en laat zien dat je wat wil leren
- Je goede cijfers haalt en dat je goed oplet en je huiswerk maakt
- je je uiterste best doet
- Goed oplet en vragen stelt als je iets niet snapt en gewoon luistert
- Je respect hebt voor andere kinderen en docenten en als je je best doet
- Als je je best doet. Je kunt nooit super goed zijn in alles, maart je kunt het wel proberen.
- Als je huiswerk af hebt.
- Als je goed Leers altijd huiswerk afhebt, goede cijfers haalt. Altijd je werk aftekend.

Bijlage 7: Enquête leerlingen controlegroep

1. Matrixvraag

Waarom maak ik mijn huiswerk?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet
1. Omdat ik wil dat de leerkracht mij een goede leerling vindt	13%	52,2%	26,1%
2. Omdat ik problemen krijg als ik dat niet doe.	26,1%	43,5%	26,1%
3. Omdat het leuk is.	4,3%	13%	39,1%
4. Omdat ik me slecht zou voelen over mezelf als ik het niet zou doen.	17,4%	60,9%	17,4%
5. Omdat ik het onderwerp wil begrijpen.	43,5%	47,8%	8,7%
6. Omdat het van me verwacht wordt.	56,5%	34,8%	4,3%
7. Omdat ik er van houd om mijn huiswerk te maken.	4,3%	0%	52,2%
8. Omdat het belangrijk is om mijn huiswerk te maken.	60,9%	34,8%	4,3%

2. Matrixvraag

Waarom probeer ik antwoord te geven op moeilijke vragen in de klas?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens
17. Omdat ik wil dat andere leerlingen denken dat ik slim ben.	0%	13%	21,7%
18. Omdat ik me zou schamen voor mezelf als ik het niet zou proberen.	0%	17,4%	52,2%
19. Omdat ik er van houd om moeilijke vragen te beantwoorden.	4,3%	13%	47,8%
20. Omdat dat van me verwacht wordt.	13%	60,9%	26,1%
21. Om te kijken of het antwoord dat ik in mijn hoofd heb klopt.	21,7%	60,9%	13%
22. Omdat het leuk is om moeilijke vragen te beantwoorden.	4,3%	30,4%	26,1%
23. Omdat het belangrijk is dat ik probeer moeilijke vragen te beantwoorden in de klas.	8,7%	65,2%	21,7%
24. Omdat ik wil dat de leerkracht aardige dingen over me zegt.	4,3%	21,7%	43,5%

3. Matrixvraag

Waarom probeer ik het goed te doen op school?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet
25. Omdat dit van me verwacht word.	47,8%	43,5%	8,7%
26. Zodat mijn leerkracht mij een goede leerling vindt.	13%	30,4%	39,1%
27. Omdat ik er van houd mijn taken goed te maken	13%	47,8%	30,4%
28. Omdat ik in moeilijkheden raak als ik het niet doe.	30,4%	39,1%	26,1%
29. Omdat ik baal van mezelf als ik het niet doe.	39,1%	39,1%	13%
30. Omdat ik het belangrijk vind om goed mijn best te doen op school.	73,9%	21,7%	4,3%
31. Omdat ik trots ben op mezelf als ik het goed doe op school.	56,5%	30,4%	13%
32. Omdat ik misschien een beloning krijg als ik het goed doe op school	13%	13%	43,5%

4. Matrixvraag

Zeven vragen over intelligentie.

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	D
33. Intelligentie is iets waar je niet veel aan kunt veranderen.	0%	52,2%	3
34. Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt niet echt veranderen hoe intelligent je bent.	21,7%	34,8%	2
35. Je kunt altijd nog wel iets intelligenter worden door te leren.	52,2%	39,1%	4
36. Je kunt echt veel intelligenter worden door te oefenen.	39,1%	34,8%	1
37. Je kunt je persoonlijkheid niet veranderen, je bent wie je bent.	43,5%	30,4%	1
38. Je kunt je persoonlijkheid wel degelijk veranderen als je dat wil.	17,4%	43,5%	1
39. Je kunt dingen op verschillende manieren doen, maar je kunt niet veranderen wie je bent.	34,8%	39,1%	2

5. Matrixvraag

Werken in de les.

Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens	Helemaal niet mee eens
-------------------	----------------	---------------------	------------------------

Ik ben een goede leerling.	8,7%	78,3%	8,7%	4,3%
Ik stel vragen in de les het liefst aan de docent.	21,7%	30,4%	34,8%	13%
Ik stel vragen in de les het liefst aan een klasgenoot.	21,7%	56,5%	17,4%	0%
Ik weet wat ik moet doen als ik vastloop.	30,4%	39,1%	26,1%	4,3%
Ik weet hoe ik succesvol kan leren.	26,1%	56,5%	13%	4,3%
Ik weet wat ik moet doen om mijn werk te verbeteren.	26,1%	52,2%	21,7%	0%
Ik weet altijd aan wat de leerdoelen van de les zijn.	13%	34,8%	47,8%	4,3%
Ik kies zelf welk werk ik wel maak en wat niet.	8,7%	26,1%	34,8%	30,4%
Ik kan mijzelf genoeg uitdagen tijdens de lessen M&M.	21,7%	60,9%	17,4%	0%

6. Open vraag

Maak de volgende zin af:

Je bent een goede leerling als...

Je je huiswerk optijd af hebt, gewoon luisterd maar de docent

Je alles doet wat de leraren vragen en goed je best doet. Je huiswerk optijd Af en stil zijn wanneer het gevraagd word

Je doet wat je moet doen. Gewoon je eigen motivatie hebt. Gewoon soms afzien ook als je je huiswerk niet wil maken. Stil zij als het moet en door werken.

Je sociaal tegen je docent bent, goed mee doet in de les, en als je je werk goed afmaakt.

Je je Best doet

Je huiswerk goed bijhoud. Je bent niet perse een slechte leerling als je het een keertje niet afhebt. En als je respect hebt naar de docent.

Je hoge cijfers hebt en geen onvoldoendes staat, je op je werk concentreerd en vooral als je je best doet

Je goed je best doet. En je er ook voor inzet.

Jij je werk afmaakt een een goed cijfer staa

Je goed luisterd en meedoet in de les. Ook als je goede vragen stelt.

Je goed meedoet in de les en doet wat er van je verwacht word

Je gewoon je huiswerk maakt en je niet moeilijk doet tijdens de les

Je gewoon jezelf bent en je gewoon je huiswerk maakt van wat er verwacht word. Maar vooral jezelf zijn.

Je goed oplet en goed gedraagt in de les

Je gwn rustig gedraagt en je je werk maakt

Je je best doet en je huiswerk gewoon maakt

Nou ja je bent niet echt een goede leerling maar je bent wel op zich een goede leerling als je je huiswerk goed maalt en goed luisterd als de docent wat tegen je zecht.

Je goed oplet in de les, je huiswerk maakt en niet te veel kletst. Wel af en toe hoor

Ik mijn best op school en probeer goed mijn huiswerk te maken en goed te leren want alles dat je nu op school Leert beïnvloed je hele leven tot je met pensioen gaat.

Je netjes je huiswerk maakt, goed oplet en enthousiast mee doet in de lessen.

Ik probeer me werk altijd af te hebben maar lukt niet altijd

Je je best doet op school je huiswerk gewoon af hebt als het af moet goed meedoet in de les als er een opdracht af moet dat die dan ook gewoon af is in plaats van dat je he school met je vrienden of vriendinnen.

ik vind dat je helemaal geen goede leerling kunt zijn maar je kunt wel gewoon doen wat van je verwacht word.

1. Matrixvraag

Waarom maak ik mijn huiswerk?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens
1. Omdat ik wil dat de leerkracht mij een goede leerling vindt	0%	42,1%	31,6%
2. Omdat ik problemen krijg als ik dat niet doe.	21,1%	47,4%	10,5%
3. Omdat het leuk is.	0%	15,8%	42,1%
4. Omdat ik me slecht zou voelen over mezelf als ik het niet zou doen.	26,3%	31,6%	15,8%
5. Omdat ik het onderwerp wil begrijpen.	36,8%	26,3%	26,3%
6. Omdat het van me verwacht wordt.	5,3%	73,7%	21,1%
7. Omdat ik er van houd om mijn huiswerk te maken.	0%	10,5%	42,1%
8. Omdat het belangrijk is om mijn huiswerk te maken.	52,6%	31,6%	10,5%

2. Matrixvraag

Waarom probeer ik antwoord te geven op moeilijke vragen in de klas?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens
17. Omdat ik wil dat andere leerlingen denken dat ik slim ben.	5,3%	0%	36,8%
18. Omdat ik me zou schamen voor mezelf als ik het niet zou proberen.	0%	15,8%	31,6%

19. Omdat ik er van houd om moeilijke vragen te beantwoorden.	21,1%	15,8%	26,3%
20. Omdat dat van me verwacht wordt.	0%	52,6%	31,6%
21. Om te kijken of het antwoord dat ik in mijn hoofd heb klopt.	36,8%	42,1%	21,1%
22. Omdat het leuk is om moeilijke vragen te beantwoorden.	31,6%	15,8%	26,3%
23. Omdat het belangrijk is dat ik probeer moeilijke vragen te beantwoorden in de klas.	15,8%	31,6%	42,1%
24. Omdat ik wil dat de leerkracht aardige dingen over me zegt.	0%	21,1%	15,8%

3. Matrixvraag

Waarom probeer ik het goed te doen op school?

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet
25. Omdat dit van me verwacht word.	26,3%	57,9%	15,8%
26. Zodat mijn leerkracht mij een goede leerling vindt.	5,3%	21,1%	42,1%
27. Omdat ik er van houd mijn taken goed te maken	10,5%	47,4%	31,6%
28. Omdat ik in moeilijkheden raak als ik het niet doe.	21,1%	21,1%	57,9%
29. Omdat ik baal van mezelf als ik het niet doe.	21,1%	52,6%	21,1%
30. Omdat ik het belangrijk vind om goed mijn best te doen op school.	42,1%	47,4%	10,5%
31. Omdat ik trots ben op mezelf als ik het goed doe op school.	42,1%	31,6%	10,5%
32. Omdat ik misschien een beloning krijg als ik het goed doe op school	10,5%	26,3%	15,8%

4. Matrixvraag

Zeven vragen over intelligentie.

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	D
33. Intelligentie is iets waar je niet veel aan kunt veranderen.	10,5%	42,1%	2
34. Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt niet echt veranderen hoe intelligent je bent.	15,8%	42,1%	2
35. Je kunt altijd nog wel iets intelligenter worden door te leren.	31,6%	63,2%	5
36. Je kunt echt veel intelligenter worden door te oefenen.	21,1%	57,9%	1

37. Je kunt je persoonlijkheid niet veranderen, je bent wie je bent.	42,1%	36,8%	1
38. Je kunt je persoonlijkheid wel degelijk veranderen als je dat wil.	26,3%	26,3%	1
39. Je kunt dingen op verschillende manieren doen, maar je kunt niet veranderen wie je bent.	52,6%	36,8%	1

5. Matrixvraag

Werken in de les.

	Helemaal mee eens	Deels mee eens	Deels niet mee eens
Ik ben een goede leerling.	15,8%	52,6%	26,3%
Ik stel vragen in de les het liefst aan de docent.	26,3%	21,1%	26,3%
Ik stel vragen in de les het liefst aan een klasgenoot.	36,8%	26,3%	36,8%
Ik weet wat ik moet doen als ik vastloop.	26,3%	47,4%	21,1%
Ik weet hoe ik succesvol kan leren.	21,1%	57,9%	21,1%
Ik weet wat ik moet doen om mijn werk te verbeteren.	21,1%	57,9%	21,1%
Ik weet altijd aan wat de leerdoelen van de les zijn.	10,5%	47,4%	42,1%
Ik kies zelf welk werk ik wel maak en wat niet.	5,3%	31,6%	21,1%
Ik kan mijzelf genoeg uitdagen tijdens de lessen M&M.	31,6%	36,8%	26,3%

6. Open vraag

Maak de volgende zin af:

Je bent een goede leerling als...

Ik me inzet voor de lessen, als ik bij mezelf voel of het goed gelukt is dan vind ik dat ik goed heb gewerkt!

Je goede cijfers haalt.

Je je best doet, en oplet maar je moet het ook leuk hebben

Je gwn je zelf bent en als je zelf doet.

Je oplet en je huiswerk maakt.

Je gewoon op je eigen manier je best doet en mee doet af en toe lol hebben in een les mag maar als je gewoon mee doet!

Weet neit

Als je de regels volgt Plezier hebt in school en in het werken

Goed werkt en je hw afmaakt

Je goed en hard werkt

Ik ben gezellig maar soms ook erg vervelend alleen als het erop aankomt werk ik ook goed in de les

Je goed werkt

Ik niet te druk ben. Meestal als ik moe ben. Dan kan ik stil werken . Maar concentreren is dan lastig. En als het stil is.

Iedereen is gewoon een goede leerling de ene is alleen wat rustiger dan de ander en de docent vind het helemaal geweldig als er een rustig is en dan is het waarschijnlijk ook

m&m heel soms gaat het wel maar ik heb eigenlijk nooit mijn werk af waardoor ik nauwelijks tijd heb om te leren terwijl ik die wel nodig heb want ik snap het onderwerp niet

Je goede cijfers hebt en geen irritant kut kind bent

Je ren beetje oplet maar je mag ook wel lol maken.

je goed luistert, goed mee doet en goede cijfers haalt.

Je goed luistert, goed je best doet en niet alles laat zitten en denkt zo van dat komt wel want daar bereik je helemaal niks mee. Goede cijfers zijn niet super belangrijk als je niet

heb goed mijn best gedaan en de volgende keer beter.

