

EVALUEREN OM TE LEREN

Een onderzoek naar het begeleidingstraject van kinderen bij de zelfevaluatie van werken met een weektaak.

Katholieke Pabo Zwolle

San Kroezen
Noorderakkers 10
7755ND Dalerveen
s.kroezen@kpz.nl
studentnummer: 921203001

RKBS Professor Titus Brandsma School, Hoogeveen
Onderzoekscoördinator: Heleen Wehkamp
Bachelorthesisbegeleider: Erna de Gelder

Voorwoord

Het onderzoeksverslag dat voor u ligt is het resultaat van acht maanden onderzoek op RKBS Professor Titus Brandsma in Hoogeveen. Het is een proces dat mij als onderzoeker waardevolle bagage meegeeft als startende leraar. RKBS Professor Titus Brandsma is een academische opleidingsschool. Hierdoor dient het onderzoek niet alleen binnen de eigen groep plaats te vinden, maar ook op bouw- of schoolniveau.

Het doel van de school voor de aankomende schooljaren is het creëren van meer eigenaarschap bij leerlingen. De school wenst een situatie waarin het onderwijs meer leerling gestuurd wordt. De focus van dit onderzoek lag hierdoor op het begeleiden van leerlingen bij het evalueren van het werken met de weektaak.

Om dit onderzoek succesvol te laten verlopen heb ik hulp gehad van diverse mensen uit het werkveld. Graag wil ik een aantal van hen bedanken.

Allereerst wil ik het gehele team van de Professor Titus Brandsma bedanken. Zij stonden open voor vernieuwingen en gaven mij hun tijd binnen het onderzoeksproces. Ik wil hen ook bedanken voor de actieve rol die zij hebben gespeeld in het proces om het ontwerp vorm te geven. Dankzij hun inzet is het ontwerp, zoals het tegenwoordig wordt gebruikt, een werkbaar format geworden.

Ook wil ik mijn dankwoord richten aan mijn onderzoekscoördinator Heleen Wehkamp. Wekelijks bespraken wij het onderzoek en versterkten wij elkaars ideeën door uitwisseling. Zij heeft ervoor gezorgd dat het onderzoek een plaats kreeg tijdens de vergaderingen.

Tot slot wil ik in het bijzonder een dankwoord richten aan mijn thesisbegeleider Erna de Gelder. Haar tijd en inzet tijdens dit onderzoek zijn tijdens dit onderzoek zeer op prijs gesteld. Haar feedback en kennis van onderzoek heeft mij geholpen om doelgericht te werken en te schrijven.

Het uitvoeren van onderzoek heeft mij geholpen een betere leraar te worden. Ik ben mij meer bewust van de stappen die ik doorloop wanneer ik een probleem ervaar. Door het praktijkprobleem onder de loep te nemen en oplossingen te vinden in de vorm van een ontwerp, krijg ik als onderzoeker niet alleen theoretische bagage, maar kan ik het ook direct in de praktijk inzetten. Voor deze ervaring ben ik alle betrokken zeer dankbaar.

Ik hoop dat zowel de opgedane kennis als het enthousiasme in het verslag terug te lezen en te zien is.

San Kroezen

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	6
Summary Subject: guiding students in evaluating weekly tasks.....	7
1. Introductie.....	8
1.1 Aanleiding	8
1.2 Het praktijkprobleem.....	8
1.3 Relevantie en verantwoording.....	9
1.4 Onderzoeksdoel.....	9
1.5 Begripsverheldering en afbakening onderwerp.....	9
1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	10
1.7 Structuur thesis	10
2. Theoretisch kader	11
2.1 Inleiding.....	11
2.2 Literatuurstudie	11
2.2.1 Definitie van evalueren.....	11
2.2.2 Belangrijke factoren bij het evaluatieproces	12
2.2.3 Het begeleidingstraject van evalueren met leerlingen.	16
2.2.3 Conclusie literatuurstudie	18
3. Vooronderzoek.....	19
3.1 Methode behoefte en contextanalyse.....	19
3.1.1 De huidige stand van zaken bij de leerlingen wat betreft hun attitude en vaardigheden.....	19
3.1.2 De huidige stand van zaken bij de leerkrachten wat betreft hun attitude en vaardigheden m.b.t. evalueren om te leren.	20
3.1.3 De huidige werkwijze met betrekking tot het evalueren om te leren.	22
3.2 Resultaten vooronderzoek	23
3.2.1 De huidige stand van zaken bij de leerlingen wat betreft hun attitude en vaardigheden.....	23
3.2.2 De huidige stand van zaken bij de leerkrachten wat betreft hun attitude en vaardigheden m.b.t. evalueren om te leren.	24
3.2.3 De huidige werkwijze met betrekking tot het evalueren om te leren.	26
3.3 Conclusie vooronderzoek	27
4. Onderzoek naar het ontwerp.....	29
4.1 Methode onderzoek naar ontwerp	29
4.1.1 Omschrijving van het ontwerp	29
4.1.2 Monitoren van het ontwerp	31
4.1.3 Meten van het ontwerp	31
4.2 Resultaten onderzoek naar ontwerp.....	34

4.2.1 Resultaten aan de hand van logboeken.....	34
4.2.2 Resultaten aan de hand van audio-opnames	35
4.2.3 Resultaten aan de hand van de vragenlijst.....	36
4.2.4 Resultaten aan de hand van interviews.....	37
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp.....	38
4.3.1 In hoeverre voldoet het ontwerp, gericht op evalueren tijdens taakwerken, in de praktijk? .	38
4.3.2 Hoe kunnen de leerkrachten in groep 4 t/m 8 het evalueren van leerlingen op hun (zelfgekozen) ontwikkeldoelen bij de weektaak begeleiden?	38
5. Discussie	39
5.1 Beschrijven van vragen en discussiepunten	39
5.2 Aanbevelingen voor de praktijk	40
5.3 Suggesties voor schooljaar 2016-2017	40
Literatuur.....	41
Bijlage A – reflectie	43
Bijlage B – Poster	44
Bijlage C: Verklaring inzake uitvoeren van het onderzoeksontwerp.....	45
Bijlage D: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek.....	46
Bijlage E – meetinstrumenten	47
Bijlage F – afbeeldingen.....	64
Bijlage G- beschrijving ontwerp	65
Doelen ontwerp	65

Samenvatting

Onderwerp: begeleiden van leerlingen tijdens het evalueren van de weektaak.

Onderzoeksgroep: leerlingen en leraren groep 4 t/m 8

Ontwerp: Leerkrachten begeleiden leerlingen bij het opstellen van doelen en het evalueren hiervan tijdens werken met de weektaak.

Methode: vragenlijsten leerlingen en leraren en observatie feedbackvaardigheden

Conclusie: Evalueren van de weektaak gebeurt op vaste momenten in de week. Leerlingen zijn meer eigenaar van hun leerproces en feedbackvaardigheden van leerkrachten zijn versterkt. Het ontwerp vraagt om verdere ontwikkeling vanuit deze principes.

Huidig schooljaar (2015-2016) is er een nieuwe visie binnen de school vormgegeven. Een onderdeel van deze visie is het creëren van meer eigenaarschap bij leerlingen. Leerkrachten willen leerlingen meer betrekken bij het leerproces. Aan het begin van het schooljaar is er een weektaak ontwikkeld voor de groepen 4 t/m 8. Het team heeft een evaluatie toegevoegd omdat zij het belangrijk vinden dat leerlingen leren evalueren. Leerkrachten willen dat leerlingen kritischer zijn t.o.v. het eigen leerproces. Leerkrachten ervaren dat leerlingen moeite hebben met evalueren. Doelen zijn niet realistisch en de motivatie van leerlingen is gering. Leerkrachten hebben aangegeven niet te weten hoe ze dit moeten begeleiden. Dit heeft er in geresulteerd dat het evalueren niet meer plaats vindt.

De hoofdvraag binnen dit onderzoek luidt als volgt:

Hoe kunnen de leerkrachten in groep 4 t/m 8 het evalueren van leerlingen op hun (zelfgekozen) ontwikkeldoelen bij de weektaak begeleiden?

Uit de literatuur is naar voren gekomen dat evalueren een cyclisch proces is. (Ros, Castelijns, Van Loon & Verbeeck, 2014). Het stellen van doelen en het geven van feedback hebben hierin een belangrijke plaats. Doelen moeten helder geformuleerd worden om zo doelgerichte feedback te geven. Feedback is effectief wanneer dit BKC wordt vormgegeven (Bakx, 2015). Bevestigend over wat goed gaat, Kritisch over wat beter kan en Constructief hulp bieden aan de leerling. De mindset van leerlingen speelt een belangrijke rol tijdens het evalueren. We onderscheiden de fixed mindset en de growth mindset (Dweck, 2006). Leerlingen met een fixed mindset gaan uitdagingen uit de weg. Leerlingen met een growth mindset gaan uitdagingen aan. Een growth mindset is voorwaardelijk tijdens het werken met ontwikkeldoelen.

Uit het vooronderzoek bleek dat het evalueren tijdens het werken met de weektaak niet/nauwelijks plaats vond. Leerkrachten beschikten over de juiste attitudes m.b.t. evalueren. Uit observaties bleek dat de feedbackvaardigheden onvoldoende waren. Het ontwerp was er op gericht de feedbackvaardigheden van de leerkrachten te versterken. Leerlingen gaven aan dat het hen ontbrak aan structuur. Hier is rekening mee gehouden tijdens het ontwerp. Het ontwerp omvatte de cyclus 'denken om te leren'. Op maandag werd er een doel gesteld, op woensdag werd dit geëvalueerd/bijgesteld en op vrijdag werd er geëvalueerd over afgelopen week en werden er voornemens gesteld. De leerkracht ondersteunde de leerlingen tijdens elke fase d.m.v. feedback. Na 9 weken aan het ontwerp te hebben gewerkt is er een conclusie getrokken. Hierin werd zichtbaar dat leerkrachten en leerlingen baat hebben bij de structuur die de cyclus 'denken om te leren' met zich mee brengt. De feedbackvaardigheden van leerkrachten zijn versterkt. Dit heeft er in geresulteerd dat leerlingen gemotiveerder zijn tijdens het werken met ontwikkeldoelen tijdens taakwerken en dat ontwikkeldoelen uitdagender zijn dan voorheen.

Summary

Subject: guiding students in evaluating weekly tasks.

Research group: students and teachers of group 4 through 8

Design: teachers guide students in describing and evaluating goals during working with the weekly task .

Methods: Questionnaires students and teachers observation and feedback skills –

Conclusion: Evaluating in weekly tasks takes place at fixed moments of the week. Students have been strengthened more ownership of their learning. The feedback skills of teachers have improved. The design calls for further development of these principles.

Current school year (2015-2016) the teachers have designed a new concept within the school. Part of this concept is to create more ownership among students. Teachers want students to be more involved in the learning process. At the beginning of the year, teachers have developed a new concept for working with tasks. Students (group 4 t/m 8) choose when they work on a task. They have to plan their tasks in the time that is given by the teacher. The team has added an evaluation. Teachers think it's important that students learn to evaluate. Teachers want students to be more critical relative to their own learning process. Teachers think that students have problems with evaluating their goals. Goals are not realistic. The motivation of students is low. Teachers indicate that they haven't got the skills to assist students with describing and evaluating their goals. As a result, evaluation doesn't take place at the moment.

The main question in this research is:

How can teachers in group 4 through 8 assist students with evaluating the (self-selected) goals of students during working with the weekly task?

The literature has revealed that evaluation is a cyclical process. (Ros, Castelijns, Van Loon & Verbeeck, 2014). Setting goals and giving feedback are important factors. Goals should be clearly formulated. In this way, the given feedback is more targeted. Feedback is effective when it is (ACC) (Dutch: BKC) (Bakx, 2015). Affirmative about what is going well, critically about what could go better and giving constructive advice to assist the student with accomplishing the goal. The mindset of students is important when evaluating: fixed mindsets and growth mindsets (Dweck, 2006). Students with fixed mindsets don't like challenges. Students with growth mindsets like challenges. A growth mindset is conditional while working with goals during weekly tasks.

The preliminary research showed that evaluation while working with the weekly task not/hardly takes place. Teachers have the right attitudes concerning evaluation. Observations showed that the feedback skills of teachers were insufficient. The design was aimed to strengthen the feedback skills of teachers. Students indicated that they lacked structure. The structure is included in the design. The design includes the cycle 'thinking to learn'. Students set a goal on Monday, this goal can be adjusted on Wednesday. The evaluation takes place on Friday. Students think about goals for the next week. The teacher supports the students during each phase with feedback. After 9 weeks working with the design, there can be given a conclusion. It became apparent that the structure of teachers and students benefit from these 'thinking to learn' the cycle entails. The feedback skills of teachers are strengthened. This has resulted higher motivated students when working with their own goals during working with their weekly tasks. The goals of students are more realistic and more challenging then before.

1. Introductie

De school waar het onderzoek wordt uitgevoerd is de RKBS Professor Titus Brandsma. Dit betreft een katholieke basisschool in Hogeveen met ca. 160 leerlingen van 4 t/m 12 jaar. Sinds schooljaar 2009-2010 zijn zij een academische opleidingsschool. Een academische opleidingsschool is een school waar opleiden, innoveren en onderzoeken op de werkplek centraal staan. Dit vindt plaats ten behoeve van de leerresultaten van leerlingen en de professionele ontwikkeling van de leerkrachten binnen de school. De Titus Brandsma is onderdeel van stichting Catent, die naast de Titus Brandsma ook bevoegd gezag heeft over 34 andere scholen. Het team van de Titus Brandsma bestaat uit een interim-directeur, een IB-er, 4 fulltime leerkrachten, 5 parttime leerkrachten en een onderwijsassistent.

De school is gelegen in het centrum van Hogeveen. De school kenmerkt zich als reguliere basisschool, georganiseerd in het leerstofjaarklassensysteem waarbij gewerkt wordt volgens het directe instructiemodel. De leerstof wordt plenair aangeboden voor alle kinderen waarbij het leerdoel van de les wordt vermeld. Het verwerken van de lesstof gebeurt individueel of coöperatief.

1.1 Aanleiding

Vorig schooljaar (2014-2015) is het onderzoek naar coöperatief leren en samenwerkingsvaardigheden afgerond. Huidig schooljaar (2015-2016) is er een nieuwe visie binnen de school vormgegeven. Een onderdeel van deze visie is het creëren van meer eigenaarschap bij leerlingen. Leerkrachten willen leerlingen meer betrekken bij het leerproces.

Dit schooljaar wordt aangesloten bij de huidige ontwikkelingen met betrekking tot eigenaarschap. De school heeft een model ontwikkeld voor het werken met een weektaak. Leerlingen krijgen hierbij een weekoverzicht van de lessen. Buiten de instructielessen om, plannen leerlingen zelf hun werk. Aan het einde van de week geven leerlingen zichzelf een tip en een top n.a.v. het ontwikkeldoel dat leerlingen zichzelf hebben gesteld.

1.2 Het praktijkprobleem

Aan het begin van het nieuwe schooljaar is er een weektaak ontwikkeld voor de groepen 4 t/m 8. Het team heeft een evaluatie toegevoegd omdat zij het belangrijk vinden dat leerlingen leren evalueren. Het team vindt dat leerlingen in staat moeten zijn zich te ontwikkelen aan de hand van zelfgekozen ontwikkeldoelen. Een leerling geeft zichzelf een tip en een top op vrijdag, waarna de leerling hiermee de week erna aan de slag gaat. Het doel dat leerkrachten hierbij voor ogen hebben is het kritisch denken van leerlingen stimuleren. Kritisch t.o.v. het eigen leerproces. Op deze manier wordt er volgens het team tegemoet gekomen aan de behoefte aan eigenaarschap bij leerlingen. Leerlingen werken immers aan 'tips en tops' die zijzelf hebben gekozen. Er is sprake van een discrepantie tussen de visie van het team en wat er gebeurt in de groep. Leerkrachten merken dat leerlingen veel moeite hebben met het geven van een tip en top aan zichzelf. Het vervolgens opstellen van een ontwikkeldoel wordt ook als zeer lastig ervaren. Leerkrachten hebben geprobeerd leerlingen hierbij te helpen, maar geven aan dat het hen ontbreekt aan vaardigheden om leerlingen te begeleiden. Deze situatie heeft er in geresulteerd dat vanaf het najaar het evalueren niet meer plaats vindt.

1.3 Relevantie en verantwoording

Het onderzoek naar het verbeteren van de evaluatie van werken met de weektaak is van belang voor de school omdat het team dit jaar start met het bieden van meer eigenaarschap aan de leerlingen. Het team van de Titus Brandsma wil naar een onderwijssetting waarin het onderwijs meer leerling gestuurd is en waarin leerlingen meer zorg dragen voor hun eigen leerproces. Kortom: een onderwijssetting waarin leerlingen meer eigenaar zijn van hun leerproces.

Ros, e.a. (2014): ‘‘Evalueren is een cyclisch proces waarin het stellen van doelen, het geven van feedback en het geven van gerichte aanwijzingen aan leerlingen een belangrijke plaats hebben’’ (p. 107). Er zijn verschillende onderzoeken (Black & William, 1998) geweest naar het evalueren om te leren. ‘‘Kinderen die op deze wijze worden betrokken bij hun eigen leerproces, tonen meer motivatie en leergedrag gericht op het begrijpen. Daarnaast blijken zij hun leerproces beter te plannen en doelgerichter te werken en te leren.’’ (Castelijns, Segers, & Struyven 2011, p.13)

Verschuren (2010) zegt dat het stellen van eigen ontwikkelingsdoelen door leerlingen motiverend werkt. Het werken met eigen ontwikkelingsdoelen vereist gedegen feedback van de leerkracht. Hattie (2009) heeft aangetoond dat het effect van door de leerkracht gegeven feedback groot is en de leerling resultaten versterkt. Het is duidelijk dat leerlingen profiteren van effectieve feedback en het is daarom van belang dat leerkrachten goed geschoold zijn op het gebied van feedback geven. (Vernooy & Kamphuis, 2011).

1.4 Onderzoeksdoel

Het doel van het traject en het onderzoek is het volgende: De leerkrachten van groep 4 t/m 8 zijn in staat leerlingen te ondersteunen bij het opstellen, begeleiden en evalueren van ontwikkeldoelen.

1.5 Begripsverheldering en afbakening onderwerp

‘‘Evalueren is een cyclisch proces waarin het stellen van doelen, het geven van feedback en het geven van gerichte aanwijzingen aan leerlingen een belangrijke plaats hebben’’ (Ros e.a., 2014, p. 107). Bij evalueren om te leren gaat het om het verzamelen van gegevens waarmee je leerlingen kunt ondersteunen en motiveren om een volgende stap in hun leerproces te kunnen zetten (Ros e.a., 2014). Dit wordt ook wel scaffolding genoemd. Je bouwt met deze informatie als het ware een steiger, waarop leerlingen gaan staan om een stapje verder te komen (Pat-El & Van der Poel, 2011). Deze informatie kan betrekking hebben op een taak die de leerling uitvoert, op het proces (de aanpak of oplossingsstrategie die een leerling gebruikt) of de wijze waarop zij hun eigen leerproces reguleren (inzet, motivatie, planning).

Dweck (2006) geeft een verklaring voor het feit dat kinderen niet in staat zijn om ontwikkeldoelen voor zichzelf op te stellen. Dweck (2006) stelt dat kinderen die denken dat het leerproces maakbaar is, er van uitgaan dat intelligentie kan groeien door middel van inspanning. Deze kinderen gaan er van uit dat iedereen, met inspanning en begeleiding, in staat is om zijn intellectuele capaciteiten te vergroten. Wanneer kinderen op deze manier kunnen denken, heet dit *growth mindset*. Wanneer kinderen bij inspanningen, moeilijkheden, tegenslagen of sterk presterende medeleerlingen zich onzeker gaan voelen, kunnen kinderen hierdoor hun eigen intelligentie in twijfel trekken. Dit wordt anders als ze anderen kunnen overtreffen. Ze zoeken hierdoor naar voor hen simpele en eenvoudige taken die weinig inspanning vergen. Het niet zien van fouten is hier een onderdeel van. Dweck (2006) noemt dit een *fixed mindset*.

De mindset van een leerling is een belangrijke factor bij het opstellen van ontwikkeldoelen. Een leerling die beschikt over een fixed mindset zal kiezen voor doelen die hij/zij al kan. Dit resulteert in niet uitdagende leerdoelen en geringe motivatie. De effecten van evalueren zullen hierdoor nauwelijks waarneembaar zijn (Bakx, 2015).

Hattie en Timperley (2007) beschrijven dat feedback nauw samenhangt met het stellen van doelen. *Feedback* is informatie die een leerkracht geeft met betrekking tot aspecten van iemands prestaties of begrip in relatie tot het ontwikkeldoel dat bereikt moet worden (Hattie & Timperley, 2007). Feedback gaat eigenlijk altijd over wat er al wel of niet is gedaan bij het uitvoeren van een opdracht of taak. Feedback beantwoordt drie door de leerkracht gestelde sturende vragen (Hattie & Timperley, 2007), namelijk: FeedUp, FeedBack en FeedForward. Feed Up geeft een leerling antwoord op de volgende vragen: Waar ga ik heen? Wat is mijn doel of welke resultaten wil ik bereiken? Feedback informeert de leerling hoe hij/zou het momenteel doet. Feedforward vertelt de leerling hoe de leerling verder kan.

1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen

De hoofdvraag binnen dit onderzoek luidt als volgt:

Hoe kunnen de leerkrachten in groep 4 t/m 8 het evalueren van leerlingen op hun (zelfgekozen) ontwikkeldoelen bij de weektaak begeleiden?

Hierbij horen de volgende deelvragen:

1. Wat wordt er volgens de literatuur verstaan onder evalueren?
2. Wat zijn belangrijke factoren bij het evalueren om te leren in groep 4 t/m 8?
3. Welke kennis en vaardigheden hebben leerkrachten nodig om leerlingen te begeleiden bij het evalueren om te leren?
4. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerling wat betreft hun attitude en vaardigheden m.b.t. evalueren om te leren?
5. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerkrachten wat betreft hun attitude en vaardigheden m.b.t. evalueren om te leren?
6. Wat is de huidige werkwijze met betrekking tot het evalueren om te leren?
7. In hoeverre voldoet het ontwerp, gericht op evalueren tijdens taakwerken, in de praktijk?

1.7 Structuur thesis

Om antwoord te krijgen op de deelvragen is er in hoofdstuk 2 een theoretisch kader beschreven en in hoofdstuk 3 het vooronderzoek. Aan de hand van de verzamelde gegevens uit zowel de theorie als de praktijk is er een ontwerp gemaakt. Dit ontwerp wordt in hoofdstuk 4 weergegeven. In hoofdstuk 5 staat discussie centraal, waarin vragen, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk zijn gedaan. Ook worden er hier suggesties gegeven voor een vervolgonderzoek.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven vanuit de literatuur over evalueren om te leren. Er wordt allereerst beschreven wat er wordt verstaan onder evalueren om te leren. Dit wordt beschreven in paragraaf 2.2.1. Om evalueren om te leren te kunnen begeleiden is het van belang dat leerkrachten op de hoogte zijn van de mindset van leerlingen, moeten leerkrachten leerlingen kunnen voorzien van feedback en moet dit plaatsvinden in een positief pedagogisch klimaat. Deze belangrijke factoren staan beschreven in paragraaf 2.2.2. In paragraaf 2.2.3 staat beschreven hoe deze belangrijke factoren samen komen in een begeleidingstraject.

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Definitie van evalueren

‘Evalueren is een cyclisch proces waarin het stellen van doelen, het geven van feedback en het geven van gerichte aanwijzingen aan leerlingen een belangrijke plaats hebben’ (Ros e.a., 2014, p. 107). Binnen het evalueren onderscheiden we twee functies: evalueren van het leren en evalueren om te leren. Het is raadzaam om te ‘evalueren van het leren’ wanneer de leerkracht wil weten hoe een leerling presteert. Het evalueren om te leren helpt een kind tijdens het leerproces verder (Castelijns, e.a., 2011). Onderzoek wijst uit dat het evalueren om te leren zorgt voor betere leerresultaten, intrinsiek gemotiveerde leerlingen en leerlingen zijn in staat om hun eigen leerproces te reguleren. De reden hiervan is het rekenschap met de behoefte van leerlingen aan relatie, competentie en autonomie (Castelijns e.a., 2011). De tabel in figuur 1 maakt duidelijk wat de belangrijkste verschillen zijn tussen evalueren van het leren en evalueren om te leren.

	Evalueren van het leren	Evalueren om te leren
Functie	Vaststellen wat geleerd is	Leerlingen ondersteunen en motiveren
Moment	Na afloop van het leren	Tijdens het leren
Werkwijze	Maken van toetsen, etc.	Zelfreflectie, feedback
Opbrengst	Niveaubepaling, vergelijking met anderen	Bewustwording van en aanwijzingen voor het leren
Rol leerling	Beoordeelde	(mede) beoordelaar

*Figuur 1. Evalueren van het leren en evalueren om te leren. Overgenomen uit *Gemotiveerd leren en lesgeven* (p. 109), door A. Ros, J. Castelijns, A. van Loon en K. Verbeeck, 2014, Bussum: Coutinho.*

Bij het evalueren van het leren zijn leerlingen het onderwerp van beoordeling (Ros e.a., 2014). Leerlingen hebben hierbij geen invloed op de criteria en de toetswijze van de evaluatie. Wanneer we spreken over het evalueren om te leren gaat het niet om het vaststellen van wat leerlingen hebben opgestoken van het onderwijsaanbod. Bij evalueren om te leren gaat het om het verzamelen van gegevens waarmee je leerlingen kunt ondersteunen en motiveren om een volgende stap in hun leerproces te kunnen zetten (Ros e.a., 2014). Dit wordt ook wel scaffolding genoemd. Je bouwt met deze informatie als het ware een steiger, waarop leerlingen gaan staan om een stapje verder te komen (Pat-El & Van der Poel, 2011). Deze informatie kan betrekking hebben op een taak die de leerling uitvoert, op het proces (de aanpak of oplossingsstrategie die een leerling gebruikt) of de wijze waarop zij hun eigen leerproces reguleren (inzet, motivatie, planning). ‘Evalueren om te leren is een interactief proces, waarin je de leerling ruimte geeft en uitdaagt een actieve rol te spelen in de eigen beoordeling’ (Ros e.a., 2014, p. 111).

Black en William (1998) hebben een grootschalig onderzoek gedaan naar evalueren om te leren. Zij stellen vast dat programma's op school die gericht zijn op het versterken van evalueren om te leren in scholen, resulteren in hogere leeropbrengsten. Opmerkelijk hierbij is dat het evalueren voor alle leerlingen winst oplevert, maar bij onderpresteerders is deze winst het grootst. Zij concluderen dat evalueren om te leren het hart vormt van goed onderwijs. Black en Williams (1998, 2003) zeggen daarnaast dat feedback de mogelijkheid heeft om evalueren om te leren vorm te geven, waarin ruimte wordt gelaten voor de inbreng van de leerling.

2.2.2 Belangrijke factoren bij het evaluatieproces

Om leerlingen tot evalueren te laten komen zijn er een aantal voorwaarden van belang.

Mindset van leerlingen

Volgens Bakx (2015) kan een mindset gezien worden als gedachten, opvattingen en overtuigingen die invloed hebben op gedrag. Eigenlijk kunnen we mindset kort vertaald beschouwen als 'hoe je ergens tegenaan kijkt', of sterker nog: 'waar je van overtuigd bent'. Mindsets kunnen betrekking hebben op allerlei aspecten, ze spelen ook een grote rol bij het leren en op het evalueren (Bakx, 2015).

Dweck (2012) beschrijft twee mindsets die van toepassing zijn op het leren en evalueren van leerlingen. Bij een statische mindset (*fixed mindset*) geldt de heersende overtuiging dat kwaliteiten zijn aangeboren. Een leerling met een statische mindset gaat ervan uit dat intelligentie is aangeboren en dat dit nou eenmaal zo is. Je kunt laten zien wat je kunt, maar er zijn ook dingen die je niet kunt leren. Leerlingen met een statische mindset raken eerder ontmoedigd, kunnen faalangst ontwikkelen en gaan moeilijke uitdagingen eerder uit de weg dan hun medeleerlingen met een op groei gerichte mindset (*growth mindset*).

Wanneer er wordt geëvalueerd met leerlingen op ontwikkeldoelen zullen leerlingen met een growth mindset dit gemotiveerder uitvoeren (Bakx, 2015). Leerlingen met een growth mindset gaan uitdagingen aan en durven fouten te maken. Deze overtuiging helpt bij het evalueren om te leren. Tijdens het evaluatieproces stellen leerlingen zich uitdagende doelen, waar ze vervolgens op evalueren om zo hun eigen leerproces te reguleren. Een leerling met een fixed mindset, die denkt dat kennis is aangeboren, zal moeite hebben met het opstellen van ontwikkeldoelen (Van den Berg & Ros, 2015). Deze leerlingen gaan liever geen uitdagingen aan en zullen voor de bekende weg kiezen. Dit resulteert in niet uitdagende leerdoelen en geringe motivatie. De effecten van evalueren zullen hierdoor nauwelijks waarneembaar zijn (Bakx, 2015).

Fixed mindset

Leerlingen met een statische mindset besteden hun tijd aan het waarmaken van hun intelligentie zonder het verder te ontwikkelen. Ze geloven dat talent, zonder inspanning, zorgt voor succes (Dweck, 2006). Deze leerlingen willen graag laten zien dat ze slim zijn en verbergen het als ze denken dat ze ergens niet zo slim in zijn. Deze kinderen stellen bijvoorbeeld geen of minder vragen omdat dat in hun ogen een teken van onvermogen is. In onderwijssituaties leidt de statische mindset tot het vermijden van te moeilijke uitdagingen. Leerlingen doen dit niet omdat ze er geen zin in hebben of niet snappen, maar omdat ze liever de dingen doen waarvan ze zeker zijn dat ze het kunnen. Uitdagingen of nieuwe taken waar ze niet zeker van zijn dat ze die kunnen, maken hen angstig, mogelijk zelfs faalangstig (Bakx, 2015).

Growth mindset

Leerlingen met een groei mindset zijn ervan overtuigd dat ze door hard werken meer kunnen leren. Ze brengen zichzelf daarmee in een onderzoekende houding. Studies van onder andere Dweck (2006, 2012) tonen aan dat leerlingen met een op groei gerichte mindset meer uitdagingen aangaan. De leerlingen durven fouten te maken en laten daardoor ook betere leeropbrengsten zien. Deze leerlingen vinden het niet erg om hulp te vragen of een keer iets niet weten. ‘Van proberen kun je leren’ is een motto wat bij deze leerlingen past. In figuur 2 is schematisch weergegeven hoe de verschillende mindsets zich kenmerken.

	Statische mindset	Op groei gerichte mindset
Doelen	Altijd slim overkomen	Altijd willen leren
Inspanningen	Het moet natuurlijk of spontaan (vanzelf) lukken	Hard werken is de sleutel tot succes
Omgaan met tegenslag	Fouten en tekortkomingen verbergen en falen vermijden	Fouten kapitaliseren en tekortkomingen aanpakken
(Leer)gedrag	Vluchten, zich vervelen, schuld bij iemand of iets anders neerleggen	Nog eens proberen, uitdagingen aangaan, durven fouten te maken, vragen stellen

Figuur 2. Kenmerken van een statische en groei gerichte mindset. Overgenomen uit De pedagogisch sensitieve leraar (p. 132), door A. Bakx, 2015, Bussum: Coutinho.

Feedback

Feedback wordt gezien als een krachtig middel dat je als leerkracht in kunt zetten om het leren van leerlingen te bevorderen (Hattie, 2009). Er zijn verschillende definities van feedback. Van de Ridder, McGaghie, Stokking en Ten Cate (2008) hebben de afgelopen 10 jaar artikelen vergeleken waarin het woord feedback werd gedefinieerd. Deze kenmerken zijn samengekomen in de volgende omschrijving: ‘Feedback is informatie die je geeft over de vergelijking tussen de geobserveerde prestatie (of het gedrag) van leerling, en het doel, gegeven met de intentie om de prestatie of het gedrag te verbeteren.’ (Van den Berg & Ros, 2015)

Hattie en Timperley (2007) beschrijven dat feedback nauw samenhangt met het stellen van doelen. Feedback informeert namelijk de leerlingen over de vorderingen die ze hebben gemaakt in de richting van het doel dat ze moeten bereiken. Het is hierbij belangrijk dat de doelen samen met de leerlingen worden opgesteld/geconcretiseerd of als de doelen goed met de leerlingen zijn besproken (Clarke, 2001).

Focus van feedback

Keuvelaar (2013) onderscheid vier categorieën van feedback. Dit wordt ‘de focus van feedback genoemd’ (Van den Berg & Ros, 2015):

1. Zelfsturing
2. Proces
3. Taak
4. Persoon

Deze volgorde geeft weer van meest (1) tot minst (4) effectief voor de leeropbrengsten van leerlingen (Hattie & Timperley, 2007). Volgens Bakx (2015) is feedback op de persoon het minst effectief voor de groei van de inhoudelijke leeropbrengsten, terwijl feedback op zelfsturing het meest bijdraagt aan het verhogen of optimaliseren van de leeropbrengsten

Van den Berg en Ros (2015) beschrijven dat wanneer er feedback wordt gegeven op zelfsturing, je feedback geeft op de manier waarop leerlingen hun werk plannen, monitoren en bijsturen. Wanneer een leerling monitort, gaat hij na of de manier van werken wel bijdraagt aan het bereiken van het leerdoel. Als dit niet zo is, moet de leerling dit opmerken en bijsturen door te kiezen voor een andere aanpak (of andere informatiebronnen). Wanneer een leerling evalueert op ontwikkeldoelen kan er ook feedback worden gegeven. Evalueren op ontwikkeldoelen wordt voor leerlingen als erg moeilijk gezien en leerkrachten moeten hier bij ondersteunen (Bakx, 2015). Dit valt ook onder zelfsturing, gezien het feit dat de leerling, dankzij de feedback die gegeven wordt, zelf nadenkt over de aanpak en dit eventueel bijstelt (Van den Berg & Ros, 2015).

Feedback op het proces is feedback op de aanpak van de taak door de leerling (Van den Berg & Ros, 2015). De leerling krijgt informatie over de aanpak en er wordt benoemd waarmee de leerling verder kan gaan. Ook kan er verwezen worden naar een bron, zoals een boek of een website, voor meer bruikbare informatie.

Feedback op de taak gaat volgens Van den Berg en Ros (2015) om het inhoudelijke onderwerp waarmee de leerling bezig is. Er wordt informatie gegeven aan de leerling over de mate waarin de antwoorden correct zijn, of het werk correct is, of over hoe goed de taak is uitgevoerd. Er worden ook aanwijzingen gegeven over hoe het werk verbeterd kan worden. Informatie die je als leerkracht geeft aan de leerling om verder te komen met zijn taak, hoort ook bij op taak gerichte feedback (Van den Berg & Ros, 2015).

Feedback op leerling als persoon bestaat volgens Van den Berg en Ros (2015) meestal uit positieve opmerkingen over de leerling. Er wordt iets aardigs gezegd tegen de leerling, maar vaak zonder dat duidelijk is waar het precies betrekking op heeft. Feedback op de persoon is dus niet specifiek; de leerling weet dus niet wat hij of zij goed heeft gedaan (Van den Berg & Ros, 2015). Daarnaast kan feedback op de persoon een leerling in een fixed mindset brengen (Dweck, 2006). Een leerkracht die een leerling alleen prijst wanneer het iets goed heeft gedaan, of een hoog cijfer/beter resultaat, bevestigt de fixed mindset van een leerling.

Effectieve feedback

Feedback is effectief wanneer je antwoord geeft op drie vragen van de leerling (Hattie & Timperley, 2007):

1. Waar werk ik naartoe? (Feedup)

Deze vraag gaat over het leerdoel van de taak waaraan de leerling werkt of over de leeractiviteiten die de leerling onderneemt.

2. Hoe doe ik het tot nu toe? (Feedback)

Bij deze vraag gaat het om informatie over de prestatie of het gedrag van de leerling tot nu toe, afgezet tegen het leerdoel.

3. Hoe nu verder? (Feedforward)

Er wordt bevestigd wat de leerling al goed doet of begrijpt. Vervolgens worden er constructieve opmerkingen gegeven die duidelijk maken hoe de leerling verder moet.

Het beantwoorden van deze vragen is gebonden aan de focus van je feedback (Van den Berg & Ros, 2015). Het is altijd belangrijk dat feedback specifiek en duidelijk is. Dit resulteert in een toename bij de leerling in motivatie (Bakx, 2015). Hiervoor is het nodig dat er wordt bevestigd wat al goed gaat, en kritisch bent over wat nog niet zo goed gaat.

Feedback is effectief wanneer het BKC is, ook wel: BKC-feedback genoemd (Bakx, 2015). De B staat voor bevestigend, K voor kritisch en C voor constructief. Een voorbeeld van BKC feedback is: ‘Goed zo, je hebt al gevonden dat een dolfijn een zoogdier is, mooi. Ik zie dat je nog niets beschreven hebt over de kenmerken waardoor je dit weet. Je zou kunnen nadenken over wat je al weet en daarna meer informatie zoeken op internet.’

Feedback moet, naast het bevestigen van goed werk of gedrag, ook kritiek en constructieve opmerkingen bevatten. Dit heeft een leerling nodig om verder te komen in zijn leerproces (Van den Berg & Ros, 2015).

Positief pedagogisch klimaat

Volgens Ros, e.a. (2014) roept beoordeeld worden altijd emotie op bij leerlingen, zelfs wanneer we het om evalueren om te leren hebben en er voor de leerlingen geen grote belangen op het spel staan. Afhankelijk van de manier waarop feedback wordt gegeven, kan het onder andere stress, teleurstelling, tevredenheid of trots oproepen. Degene die feedback ontvangt, is altijd kwetsbaar (Ros e.a., 2014).

Het is daardoor belangrijk dat er een positief pedagogisch klimaat tegenover staat, waarin positief denken en veiligheid de basis vormen voor het evalueren om te leren (Bakx, 2015). Hierbij zorgt optimisme ervoor dat leerlingen hun doelen kunnen bereiken, ook onder moeilijke omstandigheden (Buchanan & Seligman, 1995). Positieve emoties van leerlingen zorgen voor meer succes in wat zij doen. Kinderen die goed in hun vel zitten, presteren beter (Noddings, 2006).

Voor leerlingen is het belangrijk dat zij het gevoel dat ze het kunnen. Kinderen moeten zich capabel voelen. Als leerlingen iets moeten doen waarvan ze denken dat ze het niet kunnen, is het lastig om er aan te beginnen (Bakx, 2015). Het competentiegevoel van leerlingen hangt samen met mindset. Leerlingen met een fixed mindset denken vaker dan leerlingen met een growth mindset, dat ze iets kunnen of niet kunnen, in plaats van ‘inzet loont’. Voor leerlingen is het prettig wanneer ze zelf invloed kunnen uitoefenen op wat ze moeten doen. Invloed kunnen uitoefenen op wat je allemaal moet doen, geeft leerlingen een gevoel van autonomie, een stukje eigenaarschap en regie over het eigen leren (Bakx, 2015). Daarnaast is het voor de leerlingen motiverend als zij zich serieus genomen voelen, zich gewaardeerd voelen en het idee hebben dat ze erbij horen. De relatie tussen de leerkracht en de leerling is hierbij cruciaal (Bakx, 2015). De feedback die een leerkracht geeft zou hier geen invloed op moeten hebben, wanneer de feedback BKC wordt geconstrueerd (Van den Berg & Ros, 2015).

Het is niet de bedoeling dat wanneer een leerkracht feedback geeft, deze feedback leidt tot minder zelfvertrouwen en motivatie bij de leerling. Volgens Van den Berg en Ros (2015) kunnen deze situaties worden vermeden door kinderen te laten werken met een helder ontwikkeldoel. Juist omdat het ontwikkeldoel centraal staat en de feedback niet meer of minder is dan informatie verschaffen over de stand van zaken betreft de inhoud van dit ontwikkeldoel, kan dit op een objectieve manier. Bakx (2015) voegt daar aan toe dat effectieve feedback (BKC) ook constructieve opmerkingen bevat. Je maakt dus na je kritische opmerking, ook een constructieve ten behoeve van het leerproces.

Wanneer de feedback die wordt gegeven aan de leerling volgens de BKC methode, zal het geen invloed hebben op de positieve relatie tussen leerkracht en leerling onderling (Bakx, 2015). De

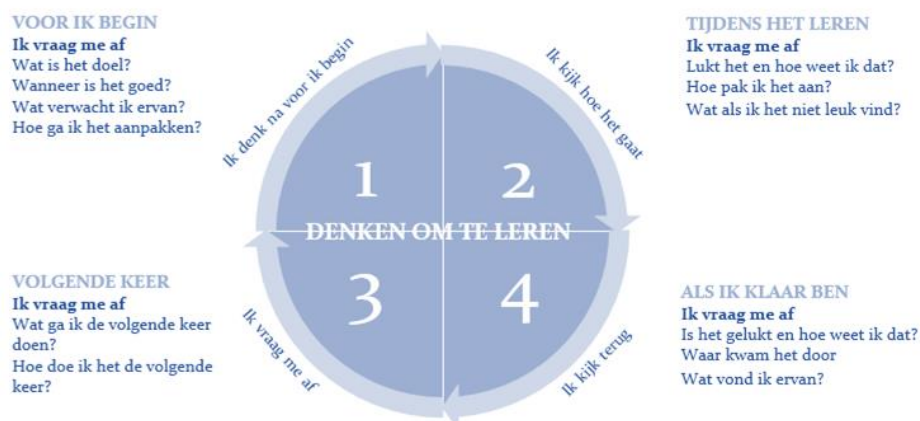
bedoeling van feedback is dat kinderen zich serieus genomen voelen, en dat het hen helpt verder te gaan met hun ontwikkeldoel (Bakx, 2015).

2.2.3 Het begeleidingstraject van evalueren met leerlingen.

Volgens Ros e.a. (2014) werkt evalueren om te leren het beste als het met een gerichte aanpak op klassenniveau gebeurt. De evaluatie vindt plaats in de interactie met leerlingen, vooral wanneer je leerlingen feedback geeft op hun leerproces en wanneer leerlingen zelf reflecteren op het leerproces en de leeropbrengsten. Evalueren om te leren verloopt via een cyclus (Ros, e.a., 2014): je bespreekt eerst met de leerlingen de leerdoelen en de beoordelingscriteria, daarna verzamel je tijdens het leerproces gegevens. Er zou gekeken kunnen worden naar het werk, er zou geobserveerd kunnen worden of er kan worden gepraat met de leerling. Vervolgens worden deze gegevens gebruikt om samen met de leerling het onderwijs leerproces aan te passen zodat de leerling zijn leerdoelen kan bereiken. Ten slotte wordt er teruggeblikt op het leerproces (geëvalueerd) en wordt er samen gekeken wat er is geleerd voor een volgende keer.

Denken om te leren schema

Baas, Segers, Martens, Castelijns & Vermeulen (2013) hebben een schema ontwikkeld dat leerlingen helpt hun eigen leerproces te reguleren. Daarnaast kan het schema ook worden gebruikt door leraren bij het voeren van motiverende beoordelingsgesprekjes met leerlingen. Het idee is dat leraren hun leerlingen begeleiden bij het gebruik van het schema, zodat ze het leren begrijpen en toepassen (Figuur 3).



Figuur 3. Schema 'Denken om te leren'.
Overgenomen uit *Gemotiveerd leren en lesgeven* (p. 123), door A. Ros, e.a. 2014, Bussum: Coutinho.

Het schema 'denken om te leren' is opgebouwd uit vier kwadranten. Het eerste kwadrant bevat vragen die de leerlingen aan zichzelf kunnen stellen voordat ze aan een taak of opdracht beginnen. Een goede oriëntatie op de taak (zowel cognitief als motivationeel) bereidt de leerlingen voor op de opgave. Een combinatie van structuur en autonomie is cruciaal om leerlingen te motiveren (Van Loon, 2010), deze combinatie komt dan ook terug in het eerste kwadrant. Het tweede kwadrant bevat vragen die leerlingen zichzelf kunnen stellen tijdens het uitvoeren van de taak. Deze vragen maken leerlingen bewust van hoe zij te werk gaan en wat het resultaat hiervan is. In het derde kwadrant staan vragen die leerlingen zichzelf kunnen stellen als de opdracht klaar is. Leerlingen kijken hier terug op wat ze hebben gedaan. In het vierde kwadrant staan vragen die leerlingen zichzelf kunnen vragen om vooruit te blikken naar een toekomstige leersituatie. Hierbij gaat het vooral om het beantwoorden van de vraag: Wat heb ik van deze opdracht geleerd voor de volgende keer?

De rol van feedback

Feedback speelt een belangrijke rol in het schema ‘denken om te leren’. Het opstellen van een eigen ontwikkeldoel heeft een grote invloed op de motivatie van een leerling (Bakx, 2015). Om leerlingen zelfstandig te leren dienen ze te beschikken over metacognitieve kennis en vaardigheden (Van den Berg & Ros, 2015). Hier hebben ze begeleiding bij nodig. De feedback die aan leerlingen wordt gegeven gaat over de manier waarop ze hun werk monitoren en bijsturen tijdens het werken.

Een belangrijke factor bij het evalueren om te leren is het ontwikkeldoel. Het ontwikkeldoel moet helder zijn om objectief feedback te kunnen geven (Bakx, 2015). Feedback van de leerkracht zal in het eerste kwadrant van het schema vooral gericht zijn in het (samen) opstellen van een meetbaar en helder ontwikkeldoel.

Tijdens het leren zal er vooral een beroep worden gedaan op de zelfregulatie van leerlingen. De feedback die tijdens het leren een grote rol speelt is de feedback op aanpak (Hattie, 2009). Deze feedback is erop gericht een leerling dichterbij een ontwikkeldoel te brengen. Dit kan in middelen (gebruik een rekenmachine, internet, etc.) (aanpak), of het doel bijstellen (zelfsturing).

Feedback op het evalueren van het evalueren op het ontwikkeldoel hoort bij zelfsturing (Van den Berg & Ros, 2015). Voor leerlingen kan het als lastig worden ervaren om te evalueren op een ontwikkeldoel. De leerkracht ondersteunt de leerlingen door samen te kijken of het werk voldoende is. De leerling wordt hier geacht vooral zelf na te denken. Heldere leerdoelen zijn hierbij onmisbaar, want alleen als het doel helder is, kan de leerling bepalen in hoeverre het doel is bereikt (Van den Berg & Ros, 2015).

Leerlingen naar een growth mindset brengen

Leerkrachten spelen een belangrijke rol bij het brengen van leerlingen naar een growth mindset. “great teachers believe in the growth of the intellect and talent, and they are fascinated with the process of learning“ (Dweck, 2012, p.194) Dweck (2006) zegt dat het veranderen van de mindset bij een kind begint met de manier waarop de leerkracht het kind benaderd. De leerkracht die eisen stelt en het kind alleen prijst als het een goed, of beter resultaat heeft gehaald, en prijst vanwege de intelligentie, bevestigt de fixed mindset van het kind. Eigenlijk heeft deze leerkracht zélf een fixed mindset over prestaties. De leerkracht die een warme, zorgende, accepterende en tegelijk uitdagende omgeving weet te creëren legt de basis voor een growth mindset. Een omgeving waarin kinderen worden geprezen vanwege inspanning, inzet en gedrag (Bakx, 2015).

Een leerkracht met een growth mindset is het vertrekpunt voor het ‘omdraaien’ van de gedachten van leerlingen met een fixed mindset. Wanneer de leerkracht beschikt over een growth mindset, zal de communicatie in de groep ook hierop gericht zijn. Spreken vanuit een growth mindset is van belang, omdat kinderen dan meer geneigd zijn ook op dezelfde manier te gaan denken (Bakx, 2015). Volgens Bakx (2015) is het daarnaast ook van belang dat de leerkracht aangeeft dat het loont om inzet te tonen, en dat iets te leren is. Het is effectief om te benoemen dat door te oefenen, tijd ergens in te steken, opnieuw proberen je meer leert. Wanneer leerlingen aangeven dat ontwikkeldoelen ‘niet lukken’ of ‘niet kunnen’, moet dit worden genuanceerd. Dweck (2009) spreekt hierbij over het toverwoord ‘yet’. Door de leerlingen erop te wijzen dat ontwikkeldoelen ‘NOG niet lukken’ en ‘NOG niet kunnen’ wordt er een growth mindset

gestimuleerd. Het is belangrijk hier rekening mee te houden wanneer je (BKC) feedback vormgeeft (Bakx, 2015).

2.2.3 Conclusie literatuurstudie

‘Evalueren is een cyclisch proces waarin het stellen van doelen, het geven van feedback en het geven van gerichte aanwijzingen aan leerlingen een belangrijke plaats hebben’ (Ros e.a., 2014, p. 107). Evalueren om te leren heeft als functie leerlingen te ondersteunen en motiveren bij het uitvoeren van een taak. Leerlingen worden tijdens het evalueren meer bewust van het leerproces. Samen met de leerling wordt er gekeken waar een volgende stap gezet kan worden. Feedback speelt een belangrijke rol in het zetten van de volgende ‘stap’. Feedback geeft de leerling informatie over de vorderingen die hij/zij heeft gemaakt richting het doel dat de leerling wil bereiken. Bij het opstellen van doelen is het van belang dat deze samen met de leerkracht wordt opgesteld of besproken.

Feedback kan verschillende focussen hebben (Van den Berg & Ros, 2015). Feedback kan gericht zijn op zelfsturing, op het proces (aanpak), taak of op de persoon. Feedback op zelfsturing, proces en taak is het meest effectief. Feedback op persoon het minst. Om feedback zo effectief mogelijk te laten zijn moet de feedback die gegeven wordt antwoord geven op drie vragen (Hattie & Timperley, 2007): Waar werk ik naartoe? (Feedup) Hoe doe ik het tot nu toe? (Feedback) En hoe gaat het nu verder? (Feedforward). Het beantwoorden van deze vragen is mogelijk door feedback BKC vorm te geven. Er wordt **B**evestigd wat goed gaat, er wordt **K**ritisch gekeken wat beter kan en tot slot krijgt de leerling **C**onstructieve informatie om verder te kunnen werken aan het doel (Bakx, 2015).

Het ontvangen van feedback kan altijd emotie oproepen bij leerlingen. Degene die feedback ontvangt is altijd kwetsbaar (Ros, e.a., 2014). Het is van belang dat leerlingen evalueren in een omgeving waarin er van fouten geleerd mag worden. Daarnaast speelt de mindset van leerlingen ook een rol tijdens het evalueren. Een mindset (Dweck, 2006) wordt beschouwd als ‘waar je van overtuigd bent’. Er wordt gesproken over een growth mindset en een fixed mindset. Leerlingen met een growth mindset gaan uitdagingen aan en durven fouten te maken. Leerlingen met een fixed mindset gaan uitdagingen liever uit de weg en raken eerder ontmoedigd. Een growth mindset is voorwaardelijk tijdens het werken met ontwikkeldoelen.

De cyclus van ‘denken om te leren’ is een middel om evalueren met leerlingen vorm te geven (Baas, e.a., 2013). De cyclus start met het bespreken van ontwikkeldoelen. Tijdens het leren verzamelt de leerkracht gegevens. Leerlingen krijgen tijdens het leren de mogelijkheid het leerproces bij te sturen. Tot slot wordt er teruggeblikt op het leerproces (evalueren) en worden er voornemens voor een volgende keer besproken. Leerlingen hebben begeleiding nodig bij het werken met de cyclus. De feedback die de leerkracht geeft, vertelt de leerlingen over de manier waarop ze hun werk monitoren of hoe leerlingen het leerproces kunnen bijsturen (Baas, e.a., 2013). Daarnaast is feedback ook essentieel bij het opstellen van een ontwikkeldoel. Het ontwikkeldoel moet helder zijn om objectief feedback te kunnen geven (Van den Berg & Ros, 2015). Doelen moeten samen met leerlingen worden besproken (Clarke, 2001). Leerlingen met een fixed mindset hebben moeite met het opstellen van ontwikkeldoelen. Dit resulteert in niet uitdagende doelen. Voor deze leerlingen is het belangrijk dat de feedback die zij krijgen is gericht op een growth mindset (Bakx, 2015). Dit houdt in dat de leerkracht zelf over een growth mindset moet beschikken en zijn communicatie hier op afstemt. De leerkracht dient leerlingen er op te wijzen dat inzet loont en dat iets te leren is.

3. Vooronderzoek

In dit hoofdstuk komen de volgende deelvragen aan de orde die te maken hebben met de huidige situatie en context van de Titus Brandsma in Hoogeveen.

4. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerling wat betreft hun attitude en vaardigheden m.b.t. evalueren om te leren?
5. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerkrachten wat betreft hun attitude en vaardigheden m.b.t. evalueren om te leren?
6. Wat is de huidige werkwijze met betrekking tot het evalueren om te leren?

3.1 Methode behoefte en contextanalyse

3.1.1 De huidige stand van zaken bij de leerlingen wat betreft hun attitude en vaardigheden.

Methode van dataverzameling en data-analyse

Er wordt een vragenlijst bij de leerlingen van groep 4 t/m 8 afgenomen. Door middel van deze vragenlijst wordt de mindset per leerling vastgesteld. Een leerling met een growth mindset beschikt over de vaardigheden om te kunnen werken met ontwikkeldoelen (Dweck, 2006) De groepsleerkracht stelt per leerling ook de mindset vast. Dit om een betrouwbaarder groepsbeeld te vormen.

Leerlingen bevragen – schriftelijk gestructureerde vragenlijst

Randvoorwaarden	
Procedure	Leerlingen van groep 4 t/m 8 krijgen een gestructureerde vragenlijst waarin stellingen staan vermeld. Leerlingen geven aan in hoeverre zij eens zijn met de stelling. De leerlingen beoordelen de vragen aan de hand van een beoordelingsschaal (Van der Donk & Lanen, 2009). De leerlingen kunnen kiezen uit: dit is waar, dit is een beetje waar, dit is niet waar, weet ik niet. De vragenlijst wordt op woensdagochtend 24 februari klassikaal afgenomen. Voor het afnemen van deze vragenlijst wordt een kwartier gerekend. Leerlingen vullen deze vragenlijst zelfstandig in. De leerkracht legt de stelling uit en leest het voor, waarna leerlingen een keuze maken. De vragenlijst bestaat uit een aantal stellingen die tot stand zijn gekomen op basis van de theorie van Dweck (2006). Bijvoorbeeld: ‘Slimme kinderen op school maken nooit fouten.’ of ‘Iets dat ik moeilijk vind op school sla ik liever over.’ Aan de hand van 8 stellingen wordt bepaald of een leerling een fixed of een growth mindset heeft. Wanneer 5 antwoorden meer gericht zijn op een fixed mindset, zal de leerling hierbij worden ingedeeld. Doel: middels deze gestructureerde vragenlijst inzicht verkrijgen in de mindset van leerlingen. Er wordt vastgesteld of leerlingen het leerproces zien als iets dat vast staat of iets dat maakbaar is.
Deelnemers	Groep 4: 21 respondenten

	Groep 5/6: 29 respondenten Groep 6/7: 22 respondenten Groep 8: 22 respondenten
Materiaal	✓ Vragenlijst mindset voor leerlingen

Leerkrachten bevragen – gestructureerde schriftelijke vragenlijst

Randvoorwaarden	
Procedure	Leerkrachten van groep 4 t/m 8 wordt gevraagd een beoordelingsschaal (Van der Donk & Lanen, 2009) in te vullen m.b.t. mindset van leerlingen uit hun groep. Leerkrachten hebben op een studiedag informatie gekregen over de verschillende mindsets. Per leerlingen schatten zij in of een leerling beschikt over een growth of een fixed mindset (Dweck, 2006). Dit beoordelen zij a.d.h.v. --, -, 0, + of ++. -- betekent hier een fixed mindset, ++ betekent hier een growth mindset. De vragenlijst wordt op vrijdag 26 februari afgenomen na schooltijd. Na het invullen volgt een vergelijking met de ingevulde vragenlijsten van leerlingen. Leerkrachten kunnen vergelijken of hun bevindingen overeenkomen met die van de leerlingen. Doel: middels deze gestructureerde vragenlijst de mindset van leerlingen vaststellen/bevestigen. De resultaten worden betrouwbaarder wanneer leerkrachten ook een uitspraak doen over de mindset van leerlingen.
Deelnemers	Leerkrachten van groep 4 t/m 8: 4 respondenten
Materiaal	✓ Vragenlijst mindset voor leerkrachten

3.1.2 De huidige stand van zaken bij de leerkrachten wat betreft hun attitude en vaardigheden m.b.t. evalueren om te leren.

Methode van dataverzameling en data-analyse

Om deze vraag te beantwoorden is er een vragenlijst tot stand gekomen voor leerkrachten van groep 4 t/m 8. Hierin wordt gevraagd wat hun attitude is m.b.t. mindset en wordt hun kennis bevraagd m.b.t. evalueren en het geven van feedback. Daarnaast is er ook een observatie gedaan binnen de groep. Tijdens dit observatiemoment is er gekeken naar de feedback die wordt gegeven tijdens het werken met de weektaak. Het observeren tijdens het evaluatiemoment is niet mogelijk omdat dit niet gebeurt.

Leerkrachten bevragen – open schriftelijke vragenlijst

Randvoorwaarden	
Procedure	De leerkrachten krijgen een open schriftelijke vragenlijst die bestaat uit verschillende onderdelen. Om deze deelvraag te beantwoorden worden alleen de vragen m.b.t. attitude en vaardigheden beschreven. De attitude van leerkrachten wordt in kaart gebracht d.m.v. een stelling ('De cognitie van een leerling is een vaststaand gegeven.' Deze stelling heeft betrekking op mindset. (Dweck, 2006)) en de

	volgende vragen: Welk doel heb je voor ogen tijdens evalueren? Wat is in jouw beleving effectieve feedback? De feedbackvaardigheden wordt in kaart gebracht d.m.v. de vraag: <i>Welke feedback er veel wordt gegeven in de groep? (taak, aanpak, zelfsturing of persoon (Van den Berg & Ros, 2015)). Er wordt een voorbeeld gegeven van feedback waarna de leerkracht reageert met weinig – regelmatig – veel.</i> Het afnemen van de vragenlijst gebeurt op 26 februari na schooltijd. Het invullen van de vragenlijst duurt c.a. 20 minuten. Tijdens het invullen is er ruimte voor vragen en eventuele toelichting op de vragenlijst. Doel: middels deze open vragenlijst wordt er vastgesteld welke attitude leerkrachten hebben t.o.v. evalueren en het geven van feedback. Er wordt ook vastgesteld welke feedback leerkrachten zelf het meeste denken te geven(gericht op aanpak, taak, zelfsturing of persoon.
Deelnemers	Leerkrachten van groep 4 t/m 8: 4 respondenten
Materiaal	✓ Open vragenlijst voor leerkrachten van 4 t/m 8

Leerkrachten observeren – observatielijst

Randvoorwaarden	
Procedure	Tijdens het zelfstandig werken met de weektaak wordt er een audio-opname gemaakt van 15 min. Hiervoor wordt de observatielijst van Van den Bergh, Ros en Beijgaard (2013) gebruikt. Dit is een observatielijst die het feedbackgedrag van leerkrachten in kaart brengt. De observatielijst (Van den Bergh, Ros & Beijgaard, 2013) kijkt naar de volgende punten: ▪ Waar is de feedback op gericht? (Taak, aanpak, zelfsturing of taak) ▪ Is de feedback doelgericht? Richt de feedback zich op het doel? ▪ Komen de BKC dimensies terug in de feedback? Bemoedigend, Kritisch en Constructief. ▪ Op welke manier wordt de feedback gegeven? Begeleidend, sturend, aanmoedigend, neutraal, een combinatie + sturing, een combinatie zonder sturing. Doel: In kaart brengen van het feedbackgedrag tijdens het werken met de weektaak.
Deelnemers	Leerkrachten van groep 4 t/m 8: 4 respondenten
Materiaal	✓ observatielijst van Van den Bergh, Ros en Beijgaard (2013)

3.1.3 De huidige werkwijze met betrekking tot het evalueren om te leren.

Methode van dataverzameling en data-analyse

Om de huidige werkwijze van evalueren vast te stellen zijn er vragen opgenomen in de open vragenlijst (dezelfde vragenlijst als bij 3.1.2) om de huidige werkwijze vast te stellen. Daarnaast worden leerlingen van de leerlingenraad (De leerlingenraad bestaat uit leerlingen van groep 4 t/m 8) bevraagd hoe momenteel het evalueren in de groep verloopt en wat zij hiervan vinden.

Leerkrachten bevragen – open schriftelijke vragenlijst

Randvoorwaarden	
Procedure	Om vast te stellen wat de huidige werkwijze is met betrekking tot evalueren in de groep wordt een schriftelijke open vragenlijst afgenomen. Dezelfde vragenlijst is gebruikt om de attitudes en vaardigheden in kaart te brengen. De vraag die zich toespitst op de werkwijze luidt: ▪ <i>Op welke manier wordt er momenteel geëvalueerd?</i> Het afnemen van de vragenlijst gebeurt op 26 februari tijdens een gezamenlijk moment wanneer we allen bij elkaar zitten. Het invullen van de vragenlijst duurt c.a. 20 min. Tijdens het invullen is er ruimte voor vragen en eventuele toelichting op de vragenlijst. Doel: middels deze open vragenlijst wordt er vastgesteld wat de huidige werkwijze is m.b.t. evalueren vanuit het optiek van de leerkrachten.
Deelnemers	Leerkrachten van groep 4 t/m 8: 4 respondenten
Materiaal	✓ Open vragenlijst voor leerkrachten van 4 t/m 8

Leerlingen bevragen – nauwelijks gestructureerd interview

Randvoorwaarden	
Procedure	De leerlingen uit de leerlingenraad krijgen een nauwelijks gestructureerd interview. De leerlingenraad bestaat uit leerlingen uit groep 4 t/m 8. Hen wordt gevraagd antwoord te geven op de volgende vraag: ▪ <i>Hoe wordt er gewerkt in jouw groep met de tips en tops van de weektaak?</i> ▪ Voor het afnemen van dit interview wordt 15 minuten gerekend. Doel: middels dit nauwelijks gestructureerd interview inzicht verkrijgen in de werkwijze, attitude en ervaringen van evalueren vanuit het optiek van leerlingen.
Deelnemers	Leerlingenraad: 4 respondenten
Materiaal	✓ Tablet om notulen te maken

3.2 Resultaten vooronderzoek

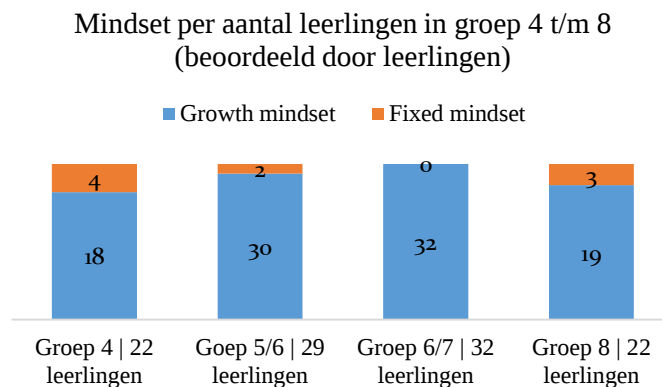
In het vorige hoofdstuk werd beschreven op welke manier het vooronderzoek plaats zou vinden. In dit hoofdstuk worden de resultaten uit het vooronderzoek weergegeven. In. Aan de hand van deze resultaten wordt er een conclusie getrokken. Deze conclusie is meegenomen in de methode van het onderzoek naar het ontwerp.

3.2.1 De huidige stand van zaken bij de leerlingen wat betreft hun attitude en vaardigheden.

Er zijn twee methoden gebruikt om in kaart te brengen over welke mindset leerlingen beschikken. Er is een gestructureerde schriftelijke vragenlijst afgenomen bij leerlingen en er is een gestructureerde schriftelijke vragenlijst afgenomen bij leerkrachten.

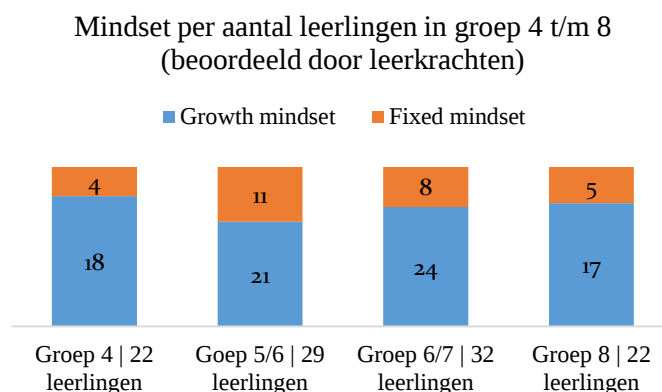
Gestructureerde schriftelijke vragenlijst – leerlingen

Leerlingen hebben hun mening gegeven over 8 stellingen m.b.t. mindset. Aan de hand van deze 8 stellingen is vastgesteld over welke mindset leerlingen beschikken. Per leerling is gekeken over welke mindset hij/zij beschikt. Het totaal aantal leerlingen is onderaan de grafiek weergegeven Per groep is weergegeven hoeveel leerlingen er beschikken over een growth mindset of een fixed mindset.



Gestructureerde schriftelijke vragenlijst – leerkrachten

Leerkrachten hebben een vragenlijst ingevuld m.b.t. mindset van leerlingen in hun groep. Leerkrachten hebben ingeschat, op basis van hun ervaring met de desbetreffende leerling, of een leerling beschikt over een growth of een fixed mindset.



Uit bovenstaande resultaten valt op dat leerlingen zichzelf meer inschatten als growth mindset. De groep leerlingen met een fixed mindset is groter bij de vragenlijst afgenomen bij leerkrachten.

3.2.2 De huidige stand van zaken bij de leerkrachten wat betreft hun attitude en vaardigheden m.b.t. evalueren om te leren.

De 4 leerkrachten van de bovenbouw hebben een vragenlijst ingevuld m.b.t. mindset en het geven van feedback. Daarnaast zijn ook hun feedbackvaardigheden in kaart gebracht d.m.v. een observatie.

Leerkrachten bevragen – open schriftelijke vragenlijst

Stelling m.b.t. mindset

‘Kinderen hebben een bepaalde cognitieve capaciteit, dat is een vaststaand gegeven.’

Anders gezegd: ‘Een dubbeltje wordt nooit een kwartje.’

LKR 4: Ondanks een lage cognitieve capaciteit, kun je alsnog ver komen in de maatschappij.

LKR 5/6: Kinderen kunnen met veel pijn en moeite enorm groeien, ook al kost dit tijd.

LKR 6/7: Er is wel een bepaalde max, maar met motivatie en werkhouding kun je ver komen.

LKR 8: Het IQ is geen vaststaand gegeven, een kind kan beter presteren dan je op basis van zijn IQ mag verwachten.

Vragen m.b.t. attitude

Welk doel heb jij voor ogen wanneer je met kinderen evalueert?

LKR 4: Inzicht geven in hun werkwijze en hopelijk levert dit verbetering bij de leerlingen op.

LKR 5/6: Dat ze iets leren van hun eigen handelen.

LKR 6/7: Bewust worden van eigen werk, eigen werk beoordelen en meer eigenaarschap voor het eigen werk.

LKR 8: Dat de zelf zien hoe ze werken en hoe ze hun problemen oplossen. Het gevoel dat ze baas zijn over hun eigen leerproces. Het komt uit hunzelf.

Wat is in jouw beleving effectief feedback geven?

LKR 4: Direct feedback geven als dat wenselijk is.

LKR 5/6: Als de feedback aanzet tot nadenken over hun handelen zodat ze dit een volgende keer kunnen aanpassen.

LKR 6/7: Benoemen wat goed gaat, bespreken wat beter kan.

LKR 8: Kinderen zelf laten nadenken hoe ze het gaan oplossen, hoe het beter kan.

Kun je omschrijven wat feedback geven jou oplevert in de groep? Wat levert het voor de leerlingen op?

LKR 4: Leerlingen leren hoe ze zich kunnen verbeteren. Hoe ze dingen kunnen oplossen en worden zelfstandiger.

LKR 5/6: Duidelijkheid naar de leerlingen, hoe je het op een goede manier aanpakt.

LKR 6/7: Enthousiasme, eigenaarschap en rust.

LKR 8: Kritische houding op zichzelf en hun proces. Mij: houd meer tijd over. D.m.v. van feedback leerlingen zelf aanzetten tot nadenken over zaken die ze hoogst waarschijnlijk zelf kunnen oplossen.

Uit bovenstaande resultaten valt op dat leerkrachten de juiste attitudes hebben m.b.t. evalueren en feedback. Er wordt gezegd dat feedback direct moet plaats vinden. Feedback moet aanzetten tot nadenken over eigen handelen handelen (metacognitie). Er dient te worden besproken wat goed gaat en wat beter kan (BKC). Dit moet begeleidend worden aangeboden.

Vragen m.b.t. vaardigheden

Aan leerkrachten is gevraagd welke feedback zij het meeste geven. Leerkrachten konden kiezen uit 4 opties: feedback op taak, aanpak, metacognitie of persoon.

Focus van feedback	Weinig	Regelmatig	Veel
Taak	X		XXX
Aanpak		X	XXX
Metacognitie	X	XX	X
Persoon		XX	XX

Leerkracht 4 = X

Leerkracht 5/6 = X

Leerkracht 6/7 = X

Leerkracht 8 = X

Uit bovenstaande resultaten valt op dat de leerkracht van groep 4 betrekkelijk weinig feedback geeft. Leerkrachten uit groep 5/6, 6/7 en 8 geven veel feedback. Hun feedback is hoofdzakelijk gericht op taak en aanpak. Feedback op metacognitie wordt in verhouding het minst gegeven.

Leerkrachten observeren – observatielijst

Focus van feedback: taak (1), aanpak (2), metacognitie (3) of persoon (4).

Doelgericht: is de feedback gericht op het ontwikkeldoel.

BKC: is de feedback **B**emoedigend, **K**ritisch en **C**onstructief?

Manier: Op welke manier wordt de feedback gebracht: Begeleidend (1), sturend (2), aanmoedigend (3), neutraal (4)

Leerkracht groep 4									
Feedback interactiemoment	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Feedbackfocus	4	2	4	4					
Doelgericht	nee	nee	nee	nee					
BKC	B	K	B	B					
Manier	2	2	2	3					

Leerkracht groep 5/6									
Feedback interactiemoment	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Feedbackfocus	4	4	2	1	1	4			
Doelgericht	nee	nee	nee	nee	nee	nee			
BKC	B	B	C	BC	B	BC			
Manier	2	2	2	1	2	1			

Leerkracht groep 6/7									
Feedback interactiemoment	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Feedbackfocus	1	1	2	1	2				
Doelgericht	nee	nee	nee	nee	nee				
BKC	K	C	B	B	BC				
Manier	2	2	1	2	2				

Leerkracht groep 8									
<i>Feedback interactiemoment</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Feedbackfocus	1	2	2	1					
Doelgericht	nee	nee	nee	nee					
BKC	B	C	KC	KC					
Manier	2	2	2	2					

Resultaten in percentages				
Feedbackfocus	1	2	3	4
	37%	32%	0%	31%
Hoe vaak doelgericht?	0%			
BKC	B	K	C	
	52%	21%	42%	
Manier	1	2	3	4
	16%	79%	5%	0%

Feedback die leerkrachten geven richt zich vooral op taak (37%), aanpak (32%), en persoon (31%). Het valt op dat er geen feedback wordt gegeven op metacognitie. De feedback die wordt gegeven is in geen enkel geval (0%) doelgericht. Het valt op dat feedback weinig kritiek meebrengt (21%). Feedback wordt veel sturend (79%) gegeven.

3.2.3 De huidige werkwijze met betrekking tot het evalueren om te leren.

Er is op twee manieren onderzocht wat de huidige werkwijze is m.b.t. evalueren. De leerkrachten zijn gevraagd de werkwijze te beschrijven. Daarnaast is ook de leerlingenraad gevraagd de werkwijze m.b.t. evalueren te beschrijven.

Leerkrachten bevragen – open schriftelijke vragenlijst

Op welke manier zet jij momenteel het evaluatie-deel in tijdens het taakwerken?

LKR 4: Niet tijdens het evaluatiedeel van de taak. Wel soms een gesprekje met leerlingen over sociaal emotioneel of tijdens het lopen van rondes.
 LKR 5/6: We schrijven het wel op aan het begin van de week, maar komen er niet meer op terug aan het einde van de week.
 LKR 6/7: Het evaluatiedeel wordt niet gebruikt.
 LKR 8: Weinig tot niet, aan het begin vraag ik ze wel eens waar ze aan willen werken. Ik kom hier nadien eigenlijk niet meer op terug.

Leerlingen bevragen – nauwelijks gestructureerd interview

Hoe wordt er gewerkt in jouw groep met de tips en tops van de weektaak?

Groep 4: Ik vul het nooit in. Anderen in de groep ook niet.
 Groep 5/6: Soms schrijven we op waar we deze week op gaan letten. Juf heeft mij nog nooit gevraagd wat ik heb opgeschreven, maar anderen wel.
 Groep 6/7: Wij doen dat nooit.
 Groep 8: Heel soms schrijven we op waar we aan gaan denken in een week. Het wordt niet nagekeken door juf dus sommige kinderen schrijven gewoon niks op.

Uit bovenstaande resultaten wordt zichtbaar dat evalueren van de weektaak niet plaatsvindt. Enkele keren wordt er mee gestart. Hier wordt in de rest van de week niet op terug gekomen.

3.3 Conclusie vooronderzoek

De huidige stand van zaken bij de leerkrachten wat betreft hun attitude en vaardigheden.

Er is een vragenlijst bij leerkrachten afgenomen met betrekking tot mindset bij leerlingen en er is een vragenlijst bij iedere individuele leerling afgenomen.

Leerlingen met een fixed mindset

	Volgens de leerkracht	Volgens leerlingen	Totaal
Groep 4	4	4	22
Groep 5/6	11	2	32
Groep 6/7	8	0	32
Groep 8	5	3	22

De leerlingen die zelf aangaven (door middel van de vragenlijst) over een fixed mindset te beschikken worden bevestigd door de leerkracht. De leerkrachten hebben zelf een aantal leerlingen toegevoegd aan de groep leerlingen met een fixed mindset. In conclusie kan er gezegd worden dat er in iedere groep leerlingen zitten met kenmerken van een fixed mindset. Hier zal het feedbackgedrag van leerkrachten op af moeten worden gestemd (Bakx, 2015).

De huidige stand van zaken bij de leerkrachten wat betreft hun attitude en vaardigheden m.b.t. evalueren om te leren.

▪ Mindset

Leerkrachten geloven in het feit dat IQ geen vaststaand gegeven is. Wanneer leerlingen tijd, motivatie en energie in hun leerproces steken zullen ze zeker groeien. Leerkrachten zijn er wel van overtuigd dat op een bepaald moment een leerling aan zijn taks zit.

▪ Feedback

Leerkrachten vinden feedback effectief wanneer het direct plaats vindt. Daarnaast moet de gegeven feedback de leerlingen aanzetten tot nadenken over hun eigen handelen. Feedback vertelt volgens de leerkrachten ook wat goed gaat en wat beter kan. Leerlingen moeten binnen effectieve feedback ruimte krijgen om zelf na te denken over het oplossen van problemen.

Volgens de leerkrachten levert feedback in de groep leerlingen op die problemen kunnen oplossen en zelfstandiger worden. Daarnaast biedt feedback in de ogen van leerkrachten duidelijkheid voor de leerling. Feedback levert enthousiastere leerlingen op en brengt rust in de groep. Leerlingen ontwikkelen een kritische houding. D.m.v. feedback worden leerlingen aangezet tot zaken die ze waarschijnlijk zelf ook kunnen oplossen.

Leerkrachten zijn bevraagd aan te geven welke focus hun feedback veelal heeft. De leerkracht van groep 4 geeft aan weinig tot regelmatig feedback te geven op taak, aanpak, zelfsturing en persoon. De leerkrachten van groep 5 t/m 8 geven aan regelmatig tot veel feedback te geven op taak, aanpak, zelfsturing en persoon. Naast de vragenlijst is er ook een audio observatie afgenomen bij leerkrachten. Dit levert de volgende conclusie op:

- *Leerkracht groep 4:* geeft veel feedback op persoon. De feedback is niet doelgericht. De feedback heeft veelal een bemoedigend karakter en wordt sturend aangeboden.
- *Leerkracht groep 5/6:* De helft van de feedback is gericht op persoon. Er wordt in mindere mate feedback gegeven op taak en aanpak. De feedback is niet doelgericht en wordt bemoedigend en constructief aangeboden. De leerkracht heeft een sturende of begeleidende rol tijdens het geven van feedback.

- *Leerkracht groep 6/7:* De feedback wordt vooral gegeven op taak en aanpak. De feedback is niet doelgericht en wordt kritisch, constructief of bemoedigend aangeboden. Feedback wordt vooral sturend aangeboden.
- *Leerkracht groep 8:* De gegeven feedback richt zich op taak en aanpak. De feedback is niet doelgericht. De feedback is soms bemoedigend, maar vooral constructief en kritisch. Feedback wordt sturend aangeboden.

De huidige werkwijze met betrekking tot het evalueren om te leren.

Volgens de leerkrachten wordt het evaluatiedeel niet tot minimaal ingezet tijdens het werken met de weektaak. De leerkracht van groep 4 geeft aan het soms te doen tijdens het lopen van rondes. In groep 5/6 en 8 wordt er soms een doel opgesteld aan het begin van de week, maar wordt er naderhand niet op teruggekomen. In groep 6/7 wordt er niet geëvalueerd..

Tijdens het interviewen van leerlingen uit de leerlingenraad kwam naar voren dat het invullen van de evaluatie nauwelijks werd gedaan. In groep 4 werd het niet gedaan en in groep 6/7 ook niet. In groep 5/6 wordt er soms opgeschreven waar de leerlingen deze week op gaan letten. Soms wordt er met een aantal leerlingen gekeken naar het doel. In groep 8 benoemt de leerkracht soms dat leerlingen moeten opschrijven waar aan willen werken. Hier wordt niet op terug gekomen. Zonder controle schrijven leerlingen niets op.

Op basis van de discrepantie tussen theorie en praktijk zijn de volgende eisen ontstaan waaraan het ontwerp moet voldoen:

- Het ontwerp vindt plaats in een klimaat waar van fouten geleerd kan worden. Evalueren om te leren heeft meer succes wanneer er een positief pedagogisch klimaat tegenover staat. Hierin vormen positief denken en veiligheid de basis (Bakx, 2015). Leerlingen met een fixed mindset hebben baat bij deze factoren (Bakx, 2015).
- Uit het interview met de leerlingenraad blijkt dat leerlingen weinig tot geen begeleiding krijgen tijdens het werken met ontwikkeldoelen. Het ontwerp bevat een format dat de leerlingen ondersteunt bij het opstellen van ontwikkeldoelen, bijstellen van ontwikkeldoelen, en het terugkijken hierop. Een combinatie van structuur en autonomie is cruciaal om leerlingen te motiveren (Van Loon, 2010),
- In de huidige werkwijze worden leerlingen niet begeleid bij het opstellen van ontwikkeldoelen. Het ontwerp biedt leerkrachten de ruimte om leerlingen te ondersteunen bij het opstellen van heldere ontwikkeldoelen. Helder leerdoelen zijn onmisbaar, want alleen als het doel helder is, kan de leerling bepalen in hoeverre het doel is bereikt (Van den Berg & Ros, 2015).
- Uit de vragenlijst (afgenomen bij leerkrachten) en observatie gericht op BKC feedback is gebleken dat leerkrachten veel feedback geven op persoon en dat de feedback veelal bevestigend wat goed gaat. Het is altijd belangrijk dat de feedback specifiek en duidelijk is. Dit resulteert in een toename bij de leerling in motivatie (Bakx, 2015). Hiervoor is het nodig dat er wordt bevestigd wat al goed gaat, en kritisch bent over wat nog niet zo goed gaat. Het ontwerp biedt leerkrachten handvatten om hun (BKC)feedbackvaardigheden te versterken.

4. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek naar het ontwerp beschreven. Eerst zal er een omschrijving van het ontwerp gepresenteerd worden, dit om een duidelijk beeld te schetsen van wat er onderzocht wordt. Dit gebeurt in paragraaf 4.1.1. Het ontwerp wordt negen weken ingezet in groep 4 t/m 8 van de Titus Brandsma school.

4.1 Methode onderzoek naar ontwerp

In deze paragraaf wordt de methode van het onderzoek naar het ontwerp beschreven. De cyclus van ‘denken om te leren’ zal in de groepen 4 t/m 8 geïmplementeerd worden. In paragraaf 4.1.2 wordt inzichtelijk gemaakt hoe het monitoren van het ontwerp zal plaats vinden. In paragraaf 4.1.3. worden methoden en randvoorwaarden bij het meten van het ontwerp beschreven.

4.1.1 Omschrijving van het ontwerp

Het ontwerp is opgesteld aan de hand van de ontwerpcriteria in paragraaf 3.3, de literatuur uit het theoretisch kader en het onderzoek in de praktijk. Het onderzoek zal zich vooral richten op leerkracht niveau. Om het onderwijs te veranderen/verbeteren, zullen leraren eerst nieuwe kennis en vaardigheden moeten opdoen. Zij zijn volgens Cijvat, Förrer, Dijk, de With en Hortensius (2010) de sleutelfiguren bij veranderprocessen.

De leerkrachten van groep 4 t/m 8 brengen vaardigheden in de praktijk die het evalueren van de weektaak begeleiden en bevorderen. De leerkrachten werken in alle groepen volgens dezelfde stappen in dezelfde week. Het ontwerp zal niet aansluiten bij voorgaande onderzoeken. Zoals al reeds naar voren is er dit jaar gestart met een nieuw onderwerp voor de schoolontwikkeling.

Cyclus ‘denken om te leren’

Het ontwerp bestaat uit vier fasen waarin de cyclus van denken om te leren steeds meer vorm krijgt. Dit fasenmodel is tot stand gekomen d.m.v. literatuur en samenwerking met leerkrachten van groep 4 t/m 8. Hier is voor gekozen zodat het ontwerp breder wordt gedragen en het meer ‘eigen’ is van de leerkrachten. In fase 1 is de cyclus nauwelijks waarneembaar, in fase 4 is de cyclus duidelijk waarneembaar. Er is gekozen voor een langzame implementering omdat de cyclus van evalueren om te leren gewennig behoeft (Bakx, 2015). Fase 1 zal twee weken plaats vinden, fase 2 en 3 zullen twee weken plaatsvinden. Fase 4 de laatste drie weken. Fase 4 is het uiteindelijke ontwerp. Fase 1, 2 en 3 zijn slechts de stappen om leerlingen te laten wennen aan de cyclus van ‘denken om te leren’. Deze drie fasen zullen na zes weken geen functie meer hebben binnen de school.

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
<i>Doel: Leerlingen kunnen betekenis geven aan het begrip evalueren.</i>	<i>Doel: Leerlingen zijn bekend met de cyclus van ‘denken om te leren’.</i>	<i>Doel: leerlingen zijn in staat heldere ontwikkeldoelen op te stellen. Zowel cognitief als gericht op werkhouding.</i>	<i>Doel: leerlingen kunnen, voorafgaand aan de weektaak, een helder ontwikkeldoel opstellen. Leerlingen monitoren tijdens het leren hoe het gaat en reguleren dit indien nodig. Aan het einde van de week kunnen leerlingen terugkijken op het leerdoel en hebben zij aandachtspunten voor</i>
Werkwijze: tijdens een les automatiseren wordt er door de leerling een doel opgesteld. Leerkracht vraagt leerling hoeveel hij/zij denkt goed te hebben. Leerling bepaalt zelf criteria.	Werkwijze: tijdens de eerste reken-, taal- of spellingsles wordt het schema geïntroduceerd. Gezamenlijk worden er vragen bedacht per kwadrant in het model.	Werkwijze: Tijdens de reken-, taal-, of spellingsles wordt het schema ingezet om het evalueren vorm te geven.	

Op de helft van de oefeningen laat de leerkracht de leerling nadenken: Ga je het doel zo halen? Wat heb je nodig? Moet je het doel bijstellen? Na afloop wordt er teruggeblikt op het doel en worden nagedacht over de werkwijze van de volgende keer. Belangrijk in deze fase is dat er een sfeer wordt gecreëerd: ‘van fouten kun je leren.’ <i>Frequentie: 2 x per week</i>	Vervolgens staat een les in het teken van het model. Hier wordt elk kwadrant naar terug verwezen. Kinderen bepalen van te voren een (nog) cognitief doel voor zichzelf. Halverwege de les wordt er gekeken naar het doel en het proces. Ga je het doel halen? Heb je iets nodig? Bijstellen? Als afsluiting van de les wordt er teruggeblikt op het doel en wordt vastgesteld of het is behaald. <i>Frequentie: 2x per week</i>	Dit wordt tijdens de momenten geprojecteerd op het digibord. Hier wordt elk kwadrant naar terug verwezen. Leerkracht is hier vooral bezig met de leerlingen heldere ontwikkeldoelen op te laten stellen. Feedback is hier cruciaal. De les verloopt verder zoals beschreven in fase 2. <i>Frequentie: 2x per week</i>	<i>een volgende keer beschreven.</i> Werkwijze: Leerlingen stellen bij het uitdelen van de weektaak een ontwikkeldoel voor zichzelf. Op woensdag wordt er gekeken naar het ontwikkeldoel, en indien nodig gereguleerd. Op vrijdag wordt er terug gekeken op het ontwikkeldoel en worden aandachtspunten beschreven voor een vervolg. Per fase is er een klassikaal moment waar de leerkracht de leerlingen van feedback voorziet. <i>Frequentie: 1x per week</i>
--	---	---	---

De cyclus ‘denken om te leren’ brengt vier gestructureerde stappen met zich mee. Leerlingen stellen een doel, leerlingen kijken hier halverwege op terug en controleren hoe het gaat, leerlingen kijken terug hoe het ging en stellen voornemens voor een volgende keer. In fase 2, 3 en 4 wordt de cyclus visueel op het digibord weergegeven waardoor leerlingen de structuur van de cyclus eigen maken. Het evalueren in fase 4 komt terug op vaste dagen van de week zodat leerlingen het evalueren gaan herkennen als een vaste routine.

Leerkrachtvaardigheden versterken

In fase 4 speelt de leerkracht een cruciale rol in de begeleiding van leerlingen bij het opstellen van ontwikkeldoelen en het evalueren hierop. Voorafgaand aan de uitvoeringsfase zal er een instructiemoment voor leerkrachten plaatsvinden. Tijdens deze instructie zal de cyclus van ‘denken om te leren’ worden uitgelegd en zal er instructie volgen hoe effectieve feedback (BKC) tot stand komt. Ook wordt er uitgelegd waar leerlingen met een fixed mindset baat bij hebben en wordt het belang van een positief pedagogisch klimaat onderstreept.

Vervolgens krijgen leerkrachten een kwaliteitskaart aangereikt waarin praktische handvatten staan. Op deze kaart staat beschreven:

- Een hulpmiddel om te gebruiken tijdens het werken met de cyclus ‘denken om te leren’. *Hierin staan hulpvragen geformuleerd per kwadrant die leerkrachten kunnen stellen aan leerlingen.*
- Een beknopte weergave van de opbouw van BKC feedback. *Hierin staat beschreven dat BKC feedback 4 stappen omvat. Leerkrachten dienen deze stappen aan te houden om goede feedback te geven.*
- Leerlingen naar een growth mindset brengen *Hierin staan tips beschreven die de leerkracht kan inzetten in de groep om de growth mindset te stimuleren.*

De weektaak (fase 4)

Het evalueren van de weektaak zal volgens de stappen van de cyclus ‘denken om te leren’ verlopen. Dit betekent het volgende: In het format komt terug dat leerlingen op maandag een doel gaan opstellen (*voor ik begin...*), op woensdag staan leerlingen even stil en denken na over hun ontwikkeldoel. Leerlingen stellen de vraag aan zichzelf of ze op de goede weg zijn en wat ze eventueel nodig hebben om weer op de goede weg te komen (*tijdens het leren...*), op vrijdag vullen kinderen de overige twee kopjes in. (*Als ik klaar ben... en Volgende keer...*). Hier beschrijven leerlingen hoe het werken aan het ontwikkeldoel is verlopen en stellen ze voornemens voor de volgende keer.

4.1.2 Monitoren van het ontwerp

Randvoorwaarden	
Procedure	Om het ontwerp te monitoren is er een overzicht gemaakt welke fase in welke week aan de orde komt. Daarbij is uitleg gegeven wat de leerkracht zegt en doet wanneer ze met desbetreffende fase werken. Fase 1 is met name een voorbereiding geweest op het evalueren om te leren. Vanaf fase 2 wordt er wekelijks een logboek ingevuld. Hierin beschrijven leerkrachten het volgende: ▪ <i>Welke reacties leerkrachten merken bij leerlingen tijdens het werken met ontwikkeldoelen tijdens werken met de weektaak</i> ▪ <i>Hoe de leerkracht het ervaart om feedback te geven. .</i> ▪ <i>Heeft de leerkracht voldoende tijd gehad?</i> ▪ <i>Is er ruimte geweest voor een klassikaal gesprek?</i> ▪ <i>Welke doelen worden er veel gesteld in de groep? (Aanpak, taak, zelfsturing, persoon)</i> ▪ <i>Leerkrachten geven een beoordeling (1 t/m 10) hoe het werken met de weektaak verloopt in de groep.</i>
Deelnemers	Leerkrachten van groep 4 t/m 8: 4 respondenten
Materiaal	✓ Logboek ‘evalueren om te leren’

4.1.3 Meten van het ontwerp

Om het ontwerp te meten wordt de observatie die tijdens het vooronderzoek is gebruikt, ingezet. Dit geldt als nulmeting voor het ontwerp betreft de feedbackvaardigheden van leerkrachten. Hetzelfde observatie instrument wordt gebruikt om de eindmeting in kaart te brengen.

Leerkrachten observeren – observatielijst

Randvoorwaarden	
Procedure	Tijdens het zelfstandig werken met de weektaak wordt er een audio-opname gemaakt van 15 min. Hiervoor wordt de observatielijst van Van den Bergh, Ros en Beijgaard (2013) gebruikt. Dit is een observatielijst die het feedbackgedrag van leerkrachten in kaart brengt. De observatielijst (Van den Bergh, Ros & Beijgaard, 2013) kijkt naar de volgende punten:

	▪ Waar is de feedback op gericht? (Taak, aanpak, zelfsturing of taak) ▪ Is de feedback doelgericht? Richt de feedback zich op het doel? ▪ Komen de BKC dimensies terug in de feedback? Bemoedigend, Kritisch en Constructief. ▪ Op welke manier wordt de feedback gegeven? Begeleidend, sturend, aanmoedigend, neutraal, een combinatie + sturing, een combinatie zonder sturing. Doel: In kaart brengen van het feedbackgedrag tijdens het werken met de weektaak.
Deelnemers	Leerkrachten van groep 4 t/m 8: 4 respondenten
Materiaal	✓ observatielijst van Van den Bergh, Ros en Beijaard (2013) (Bijlage 4)

Leerkrachten bevragen – gestructureerde vragenlijst

Om een beeld te krijgen van het perspectief van de leerkrachten m.b.t. evalueren om te leren, feedbackvaardigheden en mindset wordt een gestructureerde vragenlijst afgenomen. Deze wordt gebruikt als nulmeting en eindmeting.

Randvoorwaarden	
Procedure	Voorafgaand aan de uitvoerfase vullen leerkrachten de gestructureerde vragenlijst in. De vragenlijst bestaat uit een aantal uitspraken waarop de leerkrachten kunnen reageren volgens de beoordelingsschaal --, -, 0, + of ++ (Van der Donk & Lanen, 2009). De uitspraken hebben betrekking op het volgende: ▪ <i>Evalueren om te leren</i> Stellen leerlingen hun ontwikkeldoelen bij? Zijn leerlingen in staat hun leerproces te monitoren? Hoe is de motivatie van leerlingen? Enzovoort. ▪ <i>Feedback</i> Wordt de feedback 1 op 1 gegeven? Welke focus heeft je feedback? Wordt de feedback BKC geformuleerd? Enzovoort. ▪ <i>Mindset</i> Is jouw feedback gericht op een growth mindset? Zie je veranderingen bij leerlingen met een fixed mindset naar een growth? Is er een sfeer van ‘fouten maken mag’ in de klas? Enzovoort. Doel: middels deze gestructureerde vragenlijst inzicht vergaren in de huidige werkwijze m.b.t. evalueren, feedback en mindset binnen de groep.
Deelnemers	Leerkrachten van groep 4 t/m 8
Materiaal	✓ Checklist begin/eind meting (Bijlage 8)

Leerlingen bevragen – nauwelijks gestructureerd interview

Om een beeld te krijgen van het perspectief van de leerlingen m.b.t. evalueren om te leren in de klas, wordt het interview met de leerlingenraad gebruikt als nulmeting. Na negen weken wordt de leerlingenraad wederom gevraagd hoe het evalueren in de groep verloopt en wat zij hier van vinden.

Randvoorwaarden	
Procedure	De leerlingen uit de leerlingenraad krijgen een nauwelijks gestructureerd interview. De leerlingenraad bestaat uit leerlingen uit groep 4 t/m 8. Hen wordt gevraagd antwoord te geven op de volgende vraag: ▪ <i>Hoe wordt er gewerkt in jouw groep met de tips en tops van de weektaak?</i> ▪ Voor het afnemen van dit interview wordt 15 minuten gerekend. Doel: middels dit nauwelijks gestructureerd interview inzicht verkrijgen in de werkwijze, attitude en ervaringen van evalueren vanuit het optiek van leerlingen.
Deelnemers	Leerlingenraad: 4 respondenten
Materiaal	✓ Tablet om notulen te maken

4.2 Resultaten onderzoek naar ontwerp

Het ontwerp is negen weken lang uitgevoerd op RKBS Titus Brandsma. Aan de hand van logboeken die leerkrachten hebben bijgehouden, de audio-opnames, de vragenlijst en interviews zijn er een aantal resultaten naar voren gekomen. In dit hoofdstuk worden de resultaten van het ontwerp weergegeven.

4.2.1 Resultaten aan de hand van logboeken

Na iedere week hebben de leerkrachten het logboek ingevuld. Na 4 weken heeft er een gezamenlijke tussenevaluatie plaatsgevonden. Tijdens dit moment werden ervaringen gedeeld en hebben de leerkrachten elkaar van tips voorzien. In de tabel hieronder is de informatie uit de logboeken beschreven:

Groep	Uitwerking
4	De leerkracht van groep 4 beschrijft in het logboek dat kinderen enthousiast zijn tijdens het evalueren. Er wordt ook beschreven dat het nog geen natuurlijke houding is bij leerlingen. Leerlingen denken zelf wel aan het invullen van de weektaak. De evaluatiemomenten vinden altijd klassikaal plaats. Leerkracht loopt rond en voorziet een aantal leerlingen van feedback. Er wordt beschreven dat de gegeven feedback zich veel richt op taak omdat kinderen veel doelen stellen met betrekking tot een taak. De leerkracht geeft ook aan sturend te zijn in haar feedback. Sommige leerlingen wordt een doel gegeven door de leerkracht. 'Denk aan je dictee. Dit kun jij deze week gaan oefenen. Wat is je doel?'
5/6	De leerkracht van groep 5/6 beschrijft dat leerlingen meer bekend raken met de cyclus 'denken om te leren'. Leerlingen vragen bijvoorbeeld op woensdag wanneer er wordt geëvalueerd. Leerkracht geeft aan nog over onvoldoende tijd te beschikken om het evalueren vorm te geven zoals ze dat voor ogen heeft. Er wordt klassikaal geëvalueerd. Leerkracht loopt een ronde en geeft een paar leerlingen feedback. Leerlingen stellen vooral doelen op aanpak en taak.
6/7	De leerkracht van groep 6/7 beschrijft dat leerlingen gemotiveerd werken met de cyclus van 'denken om te leren'. Leerlingen zijn er ook mee bekend. Leerlingen helpen de leerkracht er aan herinneren nog te moeten evalueren. Leerlingen zijn in staat goede ontwikkeldoelen op te stellen. Dit op een gezamenlijk moment c.a. 10 minuten. De leerkracht loopt rond en geeft een aantal leerlingen feedback. De feedback die wordt gegeven richt zich veel op aanpak en taak, een enkele keer op zelfsturing.
8	De leerkracht van groep 8 beschrijft dat kinderen bekend raken met de cyclus van 'denken om te leren', maar dat dit nog geen natuurlijke houding is. De leerkracht merkt de laatste week dat leerlingen veel met dezelfde doelen komen. Leerkracht weet niet zo goed hoe ze dit proces moet sturen en leerlingen kan aanzetten tot andere doelen d.m.v. feedback. Het lukt de leerkracht om een aantal leerlingen per week te voorzien van feedback. Dit gebeurt op klassikale momenten. Leerkracht loopt rond. Leerlingen stellen zich veel doelen op aanpak en taak.

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat leerlingen meer bekend raken met de cyclus van 'denken om te leren'. Alle leerkrachten lopen een ronde om op deze manier enkele leerlingen van feedback te voorzien. Leerkracht van groep 4 biedt de feedback hoofdzakelijk sturend aan. Opvallend is dat alle leerkrachten aangeven veel feedback te geven op taak en aanpak. De reden hiervan is dat doelen van leerlingen zich hoofdzakelijk richten op taak en aanpak.

4.2.2 Resultaten aan de hand van audio-opnames

Tijdens de beginmeting zijn audio-opnames gemaakt van de leerkrachten van groep 4 t/m 8. De leerkrachten zijn gedurende 15 minuten gefilmd. De feedback vaardigheden (Van den Bergh, Ros & Beijaard, 2013) van de leerkrachten zijn in kaart gebracht als nulmeting en als eindmeting.

Focus van feedback: taak (1), aanpak (2), metacognitie (3) of persoon (4).

Doelgericht: is de feedback gericht op het ontwikkeldoel.

BKC: is de feedback **B**emoedigend, **K**ritisch en **C**onstructief?

Manier: Op welke manier wordt de feedback gebracht: Begeleidend (1), sturend (2), aanmoedigend (3), neutraal (4)

Leerkracht groep 4									
<i>Feedback interactiemoment</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Feedbackfocus	2	2	2	2	2	3			
Doelgericht	Ja	Ja	Ja	Nee	Nee	Ja			
BKC	B	B	KC	B	C	BC			
Manier	3	3	2	3	2	3			

Leerkracht groep 5/6									
<i>Feedback interactiemoment</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Feedbackfocus	2	2	3	3	2				
Doelgericht	Ja	Ja	Ja	Ja	ja				
BKC	BKC	BKC	B	BC	B				
Manier	2	2	3	3	3				

Leerkracht groep 6/7									
<i>Feedback interactiemoment</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Feedbackfocus	3	3	2	2	2	3	2	1	
Doelgericht	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	
BKC	BK	BKC	B	KC	B	BKC	BC	B	
Manier	3	2	3	3	2	1	1	3	

Leerkracht groep 8									
<i>Feedback interactiemoment</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Feedbackfocus	3	2	2	2	1	2			
Doelgericht	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja			
BKC	BKC	BC	B	BC	BC	BK			
Manier	1	2	3	2	2	2			

Resultaten in percentages				
Feedbackfocus	1	2	3	4
	8%	68%	24%	0%
Hoe vaak doelgericht?	88%			
BKC	B	K	C	
	88%	36%	56%	
Manier	1	2	3	4
	12%	40%	48%	0%

Uit bovenstaande percentages valt op dat leerkrachten veel feedback geven op aanpak (68%) en dat de feedback op metacognitie is toegenomen (0% naar 24%). Feedback is voor 88% doelgericht. Wat opvalt is dat feedback bijna in alle gevallen (88%) een bevestiging bevat. Het kritische aspect is in verhouding laag (36%). De manier waarop feedback wordt gegeven is veel sturend en aanmoedigend.

4.2.3 Resultaten aan de hand van de vragenlijst

Tijdens de beginmeting en eindmeting is een zelfde gesloten vragenlijst afgenomen. Tussen de afnamemomenten zaten 9 weken. Uit de vragenlijsten komen de volgende resultaten voort:

Evalueren om te leren

	1	2	3	4	5
De leerlingen zijn bekend met de cyclus 'denken om te leren'		X X X		X	
Leerlingen stellen hun ontwikkeldoel bij tijdens het leren.		X X		X X	
Ontwikkeldoelen van leerlingen zijn uitdagend en realistisch.	X	X	X	X	
Leerlingen zijn in staat hun eigen leerproces te monitoren.	X	X	X	X X	
Tijdens het leren lukt het mij om leerlingen feedback te geven op hun leerproces.		X	X X	X	
Aan het einde van de week evalueer ik met kinderen in hoeverre de doelen zijn behaald.			X	X X X	
De motivatie van de leerlingen.		X	X	X X	

Feedbackvaardigheden

	1	2	3	4	5
Als ik feedback aan leerlingen geef doe ik dit 1 op 1.			X	X X X	
Ik zie wanneer ik leerlingen kan ondersteunen met feedback.		X	X X	X X	
Ik geef feedback op zelfsturing.		X X		X X	
Ik geef feedback op taak en aanpak		X	X	X X	
Ik bevestig wat goed gaat en ben kritisch over wat beter kan.		X	X	X X	
Mijn feedback is bemoedigend, kritisch en constructief.			X X	X	
Mijn feedback helpt leerlingen verder bij het evaluatieproces.			X	X	

			X	X	
De feedback die ik geef draagt bij aan een positief klassenklimaat.		X	X	X	

Mindset

	1	2	3	4	5
De feedback die ik geef is gericht op een growth mindset.		X		X	
		X		X	
Ik zie groei naar een growth mindset bij de kinderen met een fixed mindset.		X	X		
		X	X		
In de klas hangt een sfeer van 'fouten maken mag'.				X	X
					X
De complimenten die ik geef zijn gericht op groei of zelfsturing.		X	X	X	
				X	

Leerkracht 4 = X

Leerkracht 5/6 = X

Leerkracht 6/7 = X

Leerkracht 8 = X

Uit bovenstaande gegevens valt op dat de groepsleerkracht uit groep 4 vindt dat leerlingen nog niet voldoende in staat zijn realistische en uitdagende ontwikkeldoelen te formuleren. Daarnaast wordt gezegd dat leerlingen niet in staat zijn hun leerproces te monitoren. Wat ook opvalt, is dat de leerkracht van groep 6/7 haar groep overwegend positief inschat. In deze groep lijken de effecten het grootst.

4.2.4 Resultaten aan de hand van interviews

Aan leerlingen van de leerlingenraad (leerlingen uit groep 4 t/m 8) is gevraagd hoe het evalueren in hun groep verloopt en hoe zij het evalueren ervaren.

Leerlingen uit de leerlingenraad beschrijven hoe het evalueren in de groep momenteel verloopt. Leerlingen vertellen dat ze een weektaak hebben waarop een vakje staat met evaluatie. Dit moeten ze invullen op maandag, woensdag en vrijdag. Op maandag stellen leerlingen zichzelf een doel. De leerlingenraad geeft aan dat sommige kinderen in de groepen dit moeilijk vinden. De juf loopt een ronde en helpt deze kinderen. Op maandag wordt de meeste tijd besteed aan evalueren. Het opstellen van een doel vinden leerlingen moeilijk. Op vrijdag wordt het doel besproken en wordt er gekeken of het is behaald. Dit vinden leerlingen het leukste moment. Het is spannend om te kijken of je het doel hebt behaald en wat de juf hier van vindt.

De manier waarop het evalueren momenteel verloopt vinden de kinderen prettiger dan voorheen. Evalueren wordt nu op vaste momenten gedaan en elke week. Leerlingen weten inmiddels dat ze een ontwikkeldoel moeten formuleren op maandag. Soms denken ze hier op vrijdag al over na.

Uit de bovenstaande gegevens kan worden opgemaakt dat alle leerkrachten werken met de cyclus. Op maandag wordt een ontwikkeldoel opgesteld, op woensdag wordt hier naar gekeken en evt. bijgesteld en op vrijdag wordt gekeken of het ontwikkeldoel is behaald. Opvallend detail: leerlingen vinden vrijdag het leukste moment van evalueren, leerlingen denken tijdens dit moment al na over een ontwikkeldoel voor maandag.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Als eerst volgt een presentatie van de ontwerpkennis. Daarna wordt de hoofdvraag beantwoord, door verkregen kennis en inzichten van de theoretische vragen, de generieke vragen en de ontwerp vragen.

4.3.1 In hoeverre voldoet het ontwerp, gericht op evalueren tijdens taakwerken, in de praktijk?

De leerkrachten en leerlingen zijn met het ontwerp op een andere manier in aanraking gekomen met het evalueren van de weektaak. Het werken volgens de cyclus van ‘denken om te leren’ biedt voor de leerkrachten en leerlingen structuur aan het evalueren. Feedbackvaardigheden van leerkrachten zijn versterkt zodat zij optimale begeleiding kunnen bieden tijdens het evaluatieproces. Uit het praktijkonderzoek komt naar voren dat leerlingen het prettig vinden volgens een vaste structuur te werken. Het opstellen van deze doelen wordt door de leerlingen als lastig ervaren. Leerlingen zijn echter wel gemotiveerd voor het werken met ontwikkeldoelen. Leerkrachten ondersteunen de leerlingen door middel van BKC feedback bij het opstellen van doelen. De ervaring leert bij zowel leerkrachten als leerlingen dat hoe duidelijker het doel, hoe eenvoudiger het is hier op te evalueren. Doordat alle deelvragen nu zijn beantwoord en het ontwerp is uitgevoerd, kan er antwoord worden gegeven op de hoofdvraag:

4.3.2 Hoe kunnen de leerkrachten in groep 4 t/m 8 het evalueren van leerlingen op hun (zelfgekozen) ontwikkeldoelen bij de weektaak begeleiden?

Vanuit het theoretisch kader komt voort dat evalueren om te leren het beste werkt als het met een gerichte aanpak op klassenniveau gebeurt (Ros, e.a., 2014). Dit moet plaats vinden in een positief pedagogisch klimaat omdat evalueren altijd emotie op kan roepen (Ros, e.a., 2014). Tijdens het evalueren werd er rekening gehouden met leerlingen met een fixed mindset. Deze leerlingen behoeven een andere aanpak dan kinderen met een growth mindset (Dweck, 2006).

Leerkrachten zijn in de uitvoerfase bezig geweest met de cyclus van ‘denken om te leren’. Het evalueren kreeg op deze manier een vaste structuur binnen het werken met de weektaak. Dit werd als prettig ervaren door leerkrachten en leerlingen. Het positieve pedagogische klimaat is iets wat al aanwezig was binnen de groepen volgens leerkrachten. Een belangrijke factor bij het evalueren om te leren is het ontwikkeldoel. Het ontwikkeldoel moet helder zijn om objectief feedback te kunnen geven (Bakx, 2015). Leerkrachten hebben beschreven dat het opstellen van een helder ontwikkeldoel helpt bij het evalueren op woensdag en vrijdag. Zij hebben beschreven dat het niet eenvoudig is heldere ontwikkeldoelen te creëren samen met leerlingen.

Hattie en Timperley (2007) beschrijven dat feedback nauw samenhangt met het stellen van doelen. Feedback informeert namelijk de leerlingen over de vorderingen die ze hebben gemaakt in de richting van het doel die ze moeten bereiken. Feedback is effectief wanneer het BKC is, ook wel: BKC-feedback genoemd (Bakx, 2015). De B staat voor bevestigend, K voor kritisch en C voor constructief. Leerkrachten zijn geobserveerd om hun feedbackvaardigheden in kaart te brengen. Hieruit kwam naar voren dat de feedback die leerkrachten geven voor c.a. 70% gevormd is volgens de BKC dimensies. Feedback van de leerkrachten is veel gericht op taak een aanpak. De ontwikkeldoelen van leerlingen vinden zich vooral binnen deze domeinen plaats. Leerkrachten en leerlingen geven aan het evalueren om te leren te zien als een passend middel om evalueren binnen het werken met de weektaak vorm te geven. Leerlingen geven aan met meer motivatie aan hun taak te werken. Leerkrachten beamen dit en vinden het een krachtig middel om de eerste stap naar meer eigenaarschap in de school vorm te geven.

5. Discussie

In dit hoofdstuk wordt er kritisch naar het onderzoek en het ontwerp gekeken. Er worden mogelijke beperkingen beschreven, vervolgvragen en suggesties voor vervolgonderzoek gegeven en er worden discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk beschreven.

5.1 Beschrijven van vragen en discussiepunten

Er worden nu een aantal discussiepunten weergegeven die voortvloeien uit het uitgevoerde onderzoek. Deze discussiepunten zijn aan het oppervlakte gekomen tijdens het uitvoeren van het ontwerp.

Formuleren van ontwikkeldoelen

Leerkrachten hebben tijdens het uitvoeren van het ontwerp ervaren dat leerlingen moeite hebben bij het opstellen van doelen. Heldere leerdoelen zijn hierbij onmisbaar bij het evaluatieproces, want alleen als het doel helder is, kan de leerling bepalen in hoeverre het doel is bereikt (Van den Berg & Ros, 2015). Collega's uit groep 6/7 en 8 hebben het voorstel gedaan om doelen SMART te gaan formuleren. Door leerlingen hierin te instrueren hopen leerkrachten van groep 4 t/m 8 dat leerlingen ontwikkeldoelen leren formuleren die meetbaar zijn.

Mogelijkheden om tot ontwikkeldoelen te komen

Leerkrachten ervaren dat leerlingen veelal blijven hangen bij dezelfde ontwikkeldoelen. Een mogelijke oorzaak wordt gezocht in onvoldoende voorspelbaarheid van lesstof. De leerkracht van groep 8 heeft voorgesteld leerlingen doelen te laten stellen m.b.t. een toets of een dictee. Een kanttekening hierbij is dat dit niet elke week plaats vindt. Het vervolgvorstel werd gedaan om op de weektaak per les het lesdoel te vermelden. Leerlingen kunnen op deze manier op maandag aflezen wat er aankomende week aan bod komt en kunnen hier hun ontwikkeldoelen op af stemmen.

Meer ruimte voor feedback

De leerkrachten van groep 4 t/m 8 hebben een bijdrage geleverd aan het ontwerp. Mede dankzij hun inzet is het ontwerp tot stand gekomen. Tijdens het ontwerpen is rekening gehouden met de behoefte van leerkrachten om het niet te veel tijd te laten kosten. Leerlingen hebben begeleiding nodig om zelfstandig te leren leren (Van den Berg & Ros, 2015). Iedere week is het van belang dat de leerkracht alle doelen heeft gezien en ondersteunt bij de doelen die dit vragen. Dit gebeurt momenteel te weinig. Om het optimale uit het evalueren te halen zal er meer ruimte moeten komen voor feedback binnen de cyclus van 'denken om te leren'.

5.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Vanuit het onderzoek is gebleken dat de volgende punten waardevol zijn voor de praktijk:

- De cyclus van ‘denken om te leren’ biedt voor leerkrachten en leerlingen structuur aan het evalueren. Vanuit beide kanten is dit als prettig ervaren. De cyclus biedt praktische handvatten om evalueren vorm te geven. Het behouden van de cyclus ‘denken’ om te leren binnen het werken met de weektaak is dan ook aan te bevelen.
- Leerkrachten hebben ervaren dat hun feedbackgedrag het stellen van ontwikkeldoelen bevordert en dat het een wijze is het evaluatieproces te begeleiden. Het inzetten van feedback tijdens het evalueren en het werken met de weektaak wordt aanbevolen.
- Leerkrachten van groep 4 t/m 8 hebben een groot aandeel geleverd aan het ontwerp dat is uitgevoerd in de praktijk. Door middel van een kritische blik en gespreksvoering met collega's is er een werkbaar product tot stand gekomen. Het delen van elkaars kennis en vaardigheden is tijdens het proces als zeer waardevol ervaren. Een aanbeveling is dan ook om met elkaar in gesprek te blijven gaan en kritisch te zijn ten opzichte van het evalueren in de groepen.

5.3 Suggesties voor schooljaar 2016-2017

Dit onderzoek heeft zich gericht op het begeleidingstraject van leerlingen van groep 4 t/m 8 tijdens het werken met de weektaak. In groep 3 wordt er gewerkt met een dagtaak, en in groep 1/2 wordt er gewerkt met een planbord. Het team van de Titus Brandsma heeft aangegeven interesse te hebben in de mogelijkheid om het evalueren schoolbreed door te voeren. Op basis van deze behoefte ontstaan nieuwe onderzoeksvragen. Kunnen leerlingen in groep 1 t/m 3 evalueren? Hoe ziet het evalueren met jonge leerlingen er uit?

Literatuur

- Baas, D., Segers, M., Martens, R., Castelijns J., & Vermeulen, M. (2013). *The relation between Assessment for Learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use*. Londen: The British Psychological Society.
- Bakx, A. (2015). *De pedagogisch sensitieve leraar. Werken aan brede opbrengsten*. Bussum: Coutinho.
- Black, P., & William, D. (1998). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. New-York: Routledge.
- Black, P., & William, D. (2003). *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms*. Parijs: OECD.
- Buchanan, G., & Seligman, M. (1995). *Explanatory style*. New-York: Routledge.
- Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (2011). *Evalueren om te leren*. Bussum: Coutinho.
- Cijvat, I., Förrer, M., Dijk, M., de With, T., & Hortensius, L. (2010). *Bouwen en vasthouden. effectieve schoolverbetering: implementatie en borging*. Amersfoort: CPS.
- Clarke, S. (2001). *Unlocking formative assessment. Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. Londen: Hodder & Stoughton.
- Dweck, C. (2006). *Mindset. The new psychology of success*. New York: Random House Digital.
- Dweck, C. (2012). *Mindset: How You Can Fulfill Your Potential*. London: Constable & Robinson Limited.
- Hattie, J. (2009). *The Power of Feedback*. Auckland: Faculty of Education/University of Auckland.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Geraadpleegd op <http://rer.sagepub.com/content/77/1/81>.
- Keuvelaar, L. (2013). *Goede feedback in de klas is schaars*. Eindhoven: Universiteit Eindhoven.
- Noddings, N. (2006). *Starting at home: Caring and social policy*. Berkeley: University of California Press.
- Pat-El, R. J., & Van der Poel, M. M. F. (2011). Opvattingen van leerkrachten over evalueren om te leren. Verkregen via: <http://www.patelconsultancy.nl/publications.html>
- Ros, A., Castelijns, J., van Loon, A.M., & Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Coutinho.
- Van de Ridder, J.M.M., McGaghie W.C., Stokking K.M., & Ten Cate, J. (2008). What is feedback in clinical education? *Medical Education*, 42, 189-197.

- Van den Berg, L, Ros, A., & Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme. *Teaching and Teacher Education*, 47, 142-150.
- Van den Berg, L., & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren. Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Bussum: Coutinho.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Loon, A.M. (2010). *De knop om. Educatietechnologie in leerprocessen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Vernooy, K., & Kamphuis, E. (2011). Feedback geven. Een sterke leerkrachtvaardigheid. *Basisschool Management*, 7, 4-9.
- Verschuren, D. (2010). *Aan het roer. Leidinggeven aan innovaties in het onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Bijlage A – reflectie

Terugblik

Wanneer er wordt teruggekeken op het proces wat afgelopen periode binnen de Titus Brandsma school heeft plaatsgevonden, kan ik stellen dat het een zeer vruchtbaar proces is geweest. Vruchtbaar in de zin dat alle betrokken partijen, ikzelf, onderzoeksbegeleider en het team, een stap verder hebben kunnen zetten in de ontwikkeling.

Voor mijzelf heb ik vooral mijn creativiteit, flexibiliteit en mijn nieuwsgierigheid moeten aanspreken om dit onderzoek te kunnen vormen. Het zoeken van een juiste invalshoek voor het onderzoek van dit jaar viel niet mee. Het idee ontstond om aan te sluiten bij actuele ontwikkelingen binnen de school. Dit in verband met een zeer volle agenda van het gehele team. Door onderzoek te doen naar iets dat dit jaar leeft, werd de betrokkenheid van het team verhoogd. Ik heb ervaren dat het prettig werkt wanneer het team met het onderzoek meedenkt. Afgelopen periode heb ik mij zeer flexibel moeten opstellen. Het inplannen van afspraken of observaties is niet makkelijk wanneer je in een situatie verkeert waarin iedereen het druk heeft. Ook zijn we in de beginperiode nog van invalshoek gewisseld waardoor een flexibele houding vereist was. Tijdens het uitvoeren van het onderzoek heb ik gemerkt dat nieuwsgierigheid essentieel is. Nieuwsgierigheid is voor mij dit jaar samengegaan met motivatie en eigenaarschap. Ik heb het ontzettend leuk gevonden om aan het onderzoek te werken. Het onderzoek voelt als een stukje van ‘mijzelf’. Ik voel me eigenaar van het onderzoek.

Wanneer ik spreek voor mijn onderzoeksbegeleider kan ik stellen dat zij het onderzoek ook als praktisch heeft ervaren. Door middel van het onderzoek hebben we het team dichter bij hun nieuwe visie gebracht: meer leerling-gestuurd onderwijs. Daarnaast hebben we het regelmatig gehad over onze verschillende rollen tijdens het doen van onderzoek. Waarin ik de rol heb van doener, en zij de rol van denker. Deze combinatie hebben wij beiden ervaren als zeer positief.

Het team van de Titus Brandsma heeft ook vruchten geplukt van het onderzoek. Zij zijn betrokken geweest bij het onderzoek en er is een constructieve bijdrage geleverd aan de wijze waarop de school leerlingen meer eigenaarschap wil bieden. Wat er momenteel plaatsvindt is een domino effect: het onderzoek is de eerste steen geweest naar meer eigenaarschap van leerlingen. Het heeft leerkrachten aangezet om na te denken hoe eigenaarschap meer kan terugkomen binnen de school.

Kritische opmerkingen

Het onderzoek is afgerond. Hiermee ontstaat een compleet beeld van het gehele onderzoeksproces. Zoals zojuist al werd aangegeven heb ik mij flexibel moeten opstellen ten opzichte van afspraken en observaties. Dit heeft er af en toe tot geleid dat het onderzoeksproces zijn structuur verloor. Wanneer er nog een observatie ontbrak, werd er wel aan nagedacht over het ontwerp. Persoonlijk had ik liever fase per fase afgesloten, maar in de huidige context was dat niet mogelijk.



EVALUEREN OM TE LEREN

Waarom?

We werken op school met een weektaak. Aan het einde van de week beschrijven kinderen wat goed ging en wat beter kon. We hebben gemerkt dat leerlingen dit moeilijk vinden.

Vandaar de vraag:

Hoe kunnen de leerkrachten in groep 4 t/m 8 het evalueren van leerlingen op hun (zelfgekozen) ontwikkeldoelen bij de weektaak begeleiden?

Het ontwerp

- (Voor ik begin) Op maandag gaan leerlingen een doel stellen.
- (Tijdens het leren) Op woensdag checken leerlingen hun doel. Ben ik op de goede weg? Heb ik nog iets nodig?
- (Als ik klaar ben & Volgende keer) Op vrijdag gaan leerlingen controleren of het doel is behaald. Ze stellen voornemens voor een volgende keer.

Deze evaluatiemomenten vinden gezamenlijk plaats. De leerkracht voorziet tijdens deze momenten de leerlingen individueel van feedback.

Conclusie

Het evalueren van de weektaak verloopt via de cyclus van 'denken om te leren'. Gebleken is dat leerling baat hebben bij begeleiding tijdens het werken hiernee. Leerkrachten hebben aangegeven tijdens het stellen van ontwikkeldoelen de meeste tijd kwijt te zijn aan begeleiding. Leerkrachten hebben gemerkt dat de doelen van de leerlingen specifiek en meetbaarder worden. Daarnaast ervaren de leerkrachten meer motivatie bij de leerlingen m.b.t. evalueren van de weektaak.

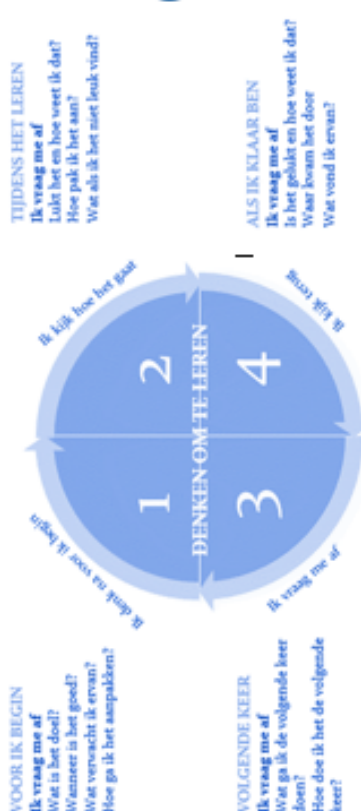
Hoe zit dat dan precies?

Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeek (2014): "Evalueren is een cyclisch proces waarin het stellen van doelen, het geven van feedback en het geven van gerichte aanwijzingen aan leerlingen een belangrijke plaats hebben" (p. 107). Feedback brengt leerlingen dichterbij hun doel (Hattie & Timperley, 2007). Bij evalueren om te leren is het van belang dat leerlingen het leerproces zien als iets dat maakbaar is. Ze dienen hiervoor te beschikken over een growth mindset (Dweck, 2006).

Wat is er toen gebeurd?

De beginsituatie is vastgesteld. Mede op basis hiervan is er gekeken waaraan het ontwerp moet voldoen.

- De huidige werkwijze m.b.t. evalueren van de weektaak is vastgesteld.
- Feedbackvaardigheden van leerkrachten zijn in kaart gebracht.
- De mindset van leerlingen is vastgesteld.



Resultaten van het ontwerp

De cyclus van 'denken om te leren' biedt leerkrachten en leerlingen structuur tijdens het evalueren van de weektaak. Leerkrachten ervaren de leerlingen met meer motivatie. De doelen die leerlingen zich stellen zijn veel gericht op de taak of hun aanpak. De feedback die leerkrachten geven is verbeterd. Dit richt zich nu meer op de taak of aanpak van leerlingen. Leerkrachten constateren een lichte verbetering bij het brengen van leerlingen naar een growth mindset.

Literatuur

- Dweck, C. (2006). *Mindset. The new psychology of success*. New York: Random House Digital.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Geraadpleegd op <http://er.sagepub.com/content/77/1/81>.
- Ros, A. Castelijns, J., van Loon, A.M. & Verbeek, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Coutinho.

Bijlage D: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek



Ik verklaar hierbij dat deze bachelorthesis een oorspronkelijk werkstuk is, dat uitsluitend door mij vervaardigd is. Als ik informatie en ideeën aan bronnen heb ontleend, heb ik hiervan expliciet melding gemaakt in de tekst en de noten.

(plaats, datum)

(handtekening)

Ik verklaar hierbij dat ik bij het doen van mijn onderzoek gehandeld heb volgens de gedragscode onderzoek.

(plaats, datum)

(handtekening)

Bijlage E – meetinstrumenten

Vooronderzoek

Mindset

Leerlingen bevragen – schriftelijk gestructureerde vragenlijst

Naam:

Dit is een beetje waar.
Dit is niet waar.
Weet ik niet.
Dit is waar.

Kinderen die slim zijn, worden slim geboren.				
Je kunt zelf bepalen hoe slim je bent.				
Je leert het meeste van de fouten die je maakt.				
Slimme kinderen op school maken nooit fouten.				
In taal of rekenen ben ik gewoon niet zo goed. Daar kan ik verder niks aan doen.				
Kinderen die iets aan juf of meester vragen zijn niet zo slim.				
Iets dat ik moeilijk vind op school sla ik liever over.				
Hard werken is belangrijker dan slim zijn.				

← Fixed – Growth →

R...					
I....					
N.....					
S.....					
B....					
J.....					
I...					
S.....					
Q....					
G.....					
C....					
K....					
M...					
R....					
J.....					
A.....					
L.....					
A.....					
T...					
J...					
K...					
D.....					

Groep 8

Ingevuld door:

← Fixed – Growth →

J....					
L....					
G....					
C....					
S....					
S....					
I...					
H....					
D...					
M.....					
S....					
S.....					
S.....					
L....					
A....					
S....					
M....					
X...					
D...					
M....					
M...					
S....					
D....					
D...					
J....					
I....					
L....					
J....					
R....					
N....					
J....					
M.....					

Groep 6/7

Ingevuld door:

← Fixed – Growth →

F...					
G....					
V...					
D....					
D....					
S...					
M....					
T....					
S...					
G....					
M....					
I...					
T...					
M...					
N.....					
T....					
A...					
F...					
S....					
M....					
M...					
L....					
J..					
B...					
A....					
Y....					
J...					
L....					
B...					

Groep 5/6

Ingevuld door:

← Fixed – Growth →

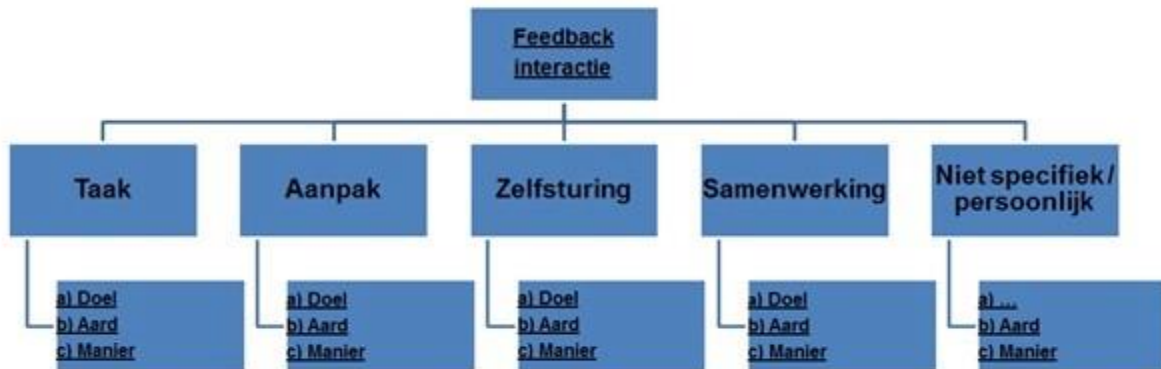
S.....					
M...					
N....					
A.....					
S.....					
A...					
S..					
I....					
M....					
I....					
A.....					
Y.....					
N....					
Q....					
G.....					
L....					
I....					
D...					
J....					
O.....					
J...					
L....					

Groep 4

Ingevuld door:

Categorieënsysteem voor het in kaart brengen van feedbackgedrag

(Van den Bergh, Ros & Beijgaard, 2013)



Toelichting bij het categorieënsysteem

Stap 1: Selectie van feedbackinteracties*

Selecteer in de video-opname die je gaat analyseren eerst de feedbackinteracties. Een feedbackinteractie is een gesprek(je) waarin een leerling of een groepje leerlingen feedback krijgt van de leerkracht. Feedback kan ook vragend gegeven worden, met vragen die een bepaalde richting aangeven. Op het moment dat het gesprekje met de leerling (of het groepje leerlingen) afgelopen is, eindigt de interactie.

Er kan in zo'n gesprekje feedback gegeven worden op verschillende zaken (de foci, zie stap 2). Wanneer de feedback aan dezelfde leerling(en) een andere focus krijgt, is het een nieuwe feedbackinteractie. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer je een groepje leerlingen eerst feedback geeft over de inhoud van het werkstuk over olifanten dat zij maken (focus = taak) en vervolgens op de manier waarop ze hieraan met elkaar werken (focus = samenwerking). Noteer op het formulier de begin- en eindtijd van iedere feedbackinteractie.

* Let ook op de aard van de overige interacties. Maakt de leerkracht organisatorische opmerkingen of vraagt de leerkracht door om na te gaan waar de leerling feedback op nodig heeft? Het maken van organisatorische opmerkingen zou zoveel mogelijk beperkt moeten worden door een efficiënt klassenmanagement.

Stap 2: Feedbackfocus

Kijk nu naar de focus in elke feedbackinteractie. De feedback kan gefocust zijn op vijf verschillende dingen: de taak, het proces, de zelfsturing, de samenwerking of op de leerling als persoon (niet specifiek). Kijk in onderstaande omschrijvingen en voorbeelden welke focus de feedback interactie heeft en noteer dit op het formulier.

1. Taak

- De leerkracht zegt iets over de taak waar de leerlingen mee bezig zijn, het gaat dus over de lesstof inhoudelijk.
- De leerkracht herhaalt de taak of het doel of geeft de leerlingen een nieuwe taak of een nieuw doel.
- De leerkracht geeft(extra) informatie over de lesstof of over de inhoud van het werk van de leerlingen.
- De leerkracht benoemt of het werk of het begrip van de leerlingen toereikend is, tijdens of na het bekijken van het werk.

Voorbeelden van taakgerichte feedback: 'Hebben jullie nu het verschil gevonden tussen ... en ...?',

'Zijn jullie er al achter wat ... zijn?', 'Anne Frank was een meisje dat leefde in de 2^e wereldoorlog.', 'Dit punt moeten jullie nog verder uitwerken.', 'Jullie hebben te veel woorden opgeschreven bij dit

onderdeel.', 'jullie hebben nog te weinig informatie over', 'Heel goed, jullie hebben een hele mooie en volledige samenvatting van deze informatie gemaakt.

2. Aanpak

- De leerkracht zegt iets over de manier waarop de leerlingen de taak aanpakken.
- De leerkracht geeft informatie over hoe de leerlingen het werk kunnen of moeten aanpakken.
- De leerkracht geeft tips of instructies waar de leerlingen mee verder (zouden) kunnen gaan, zoals een verwijzing naar een boek of website.
- De leerkracht geeft aan of de leerlingen de taak goed aanpakken of niet, tijdens of na het bekijken van hoe de leerlingen bezig zijn.

Voorbeelden van procesgerichte feedback: 'Jullie hoeven niet alles weer opnieuw op te schrijven,

dat is dubbel werk.' 'Zoek eerst nog eens wat meer informatie en zet dat dan om in jullie eigen woorden.', 'Lees de opdracht nog eens goed, zodat je precies weet wat je moet doen.', 'Maak van de tekst op jullie PowerPoint nu eerst eens alleen steekwoorden.', 'Hoe kun je er achter komen ...?'

'Waar denk je dat je extra informatie kunt vinden?' 'Heb je zelf een idee hoe je dit kunt aanpakken?'

3. Zelfsturing

- De leerkracht zegt iets over het maken van een planning door de leerlingen.
- De leerkracht zegt iets over hoe de leerlingen toezien op hun aanpak; of de leerlingen nagaan of hun aanpak leidt tot het behalen van de doelen.
- De leerkracht zegt iets over de evaluatie van het werk of aanpak, eventueel evalueert de leerkracht samen met de leerlingen. Dit kan bijvoorbeeld door samen met de leerlingen na te gaan of het werk toereikend is, waarbij de leerkracht de leerlingen hier vooral zelf over na laat denken.
- De leerkracht zegt iets over de reflectie van de leerlingen op het werk of de aanpak, of reflecteert hier samen met de leerlingen op, waarbij de leerlingen vooral zelf reflecteren.
- Deze feedback is breed toepasbaar. Hij is dus toepasbaar op meerdere taken, niet alleen op de taak waar de leerlingen op dat moment mee bezig zijn.

Voorbeelden van feedback op zelfsturing: 'Jullie hebben nog 2 weken, hoe willen jullie ervoor gaan zorgen dat jullie het werk afkrijgen?', 'Wat is jullie plan? Het is altijd handig om vooraf een plan te maken en eventueel taken te verdelen, hoe gaan jullie dat doen?', 'Hoe vinden jullie dat jullie het gedaan hebben?', 'Dus nu heb je deze informatie gevonden bij deze onderzoeksvraag. Is dat

voldoende?’ ‘Jullie hebben de presentatie niet helemaal afgekeken. Hoe denken jullie dat dit de volgende keer anders aanpakken.

4. Samenwerking

- De leerkracht geeft informatie over de taakverdeling die de leerlingen met elkaar hebben gemaakt of helpt bij het maken van een taakverdeling
- De leerkracht zegt iets over de rolverdeling tussen de leerlingen of helpt bij het (duidelijker) maken van de rolverdeling.
- De leerkracht zegt iets over het vragen van hulp aan elkaar.
- De leerkracht zegt iets over of helpt bij het oplossen van conflicten binnen een groepje leerlingen.
- De leerkracht zegt iets over samenwerkingsvaardigheden die al dan niet goed worden ingezet tijdens het werken.

Voorbeelden van feedback op samenwerking: ‘Let op dat jullie niet hetzelfde opschrijven, spreek af wie wat doet.’, ‘Nu ben jij de leider, prima, maar bespreek straks ook wie die rol de volgende keer over kan nemen.’, ‘Probeer haar daar even mee te helpen.’, ‘Jullie zijn het er nog niet over eens, als ieder nu eens om de beurt vertelt wat hij of zij gevonden heeft, dan kun je daarna afspreken wat jullie doen.’ ‘Laten jullie elkaar eens uitpraten.’, ‘Ben je nagegaan of jullie het hierover eens zijn?’, ‘Jullie verschillen hierover van mening, hoe kunnen we dat oplossen?’

5. Niet specifiek / Persoonlijk

- De leerkracht maakt opmerkingen over de leerling als persoon.

De leerkracht maakt opmerkingen waarbij het niet duidelijk is waar het precies over gaat. Deze feedback leidt meestal niet tot betere leerprestaties. Voorbeelden van feedback op de leerling als persoon of niet specifieke feedback: ‘Goed gedaan, kanjer!’, ‘Jullie zijn lekker bezig.’, ‘Zoek nog eens wat meer informatie’ (zonder dat uit het voorgaande duidelijk is waarover), ‘Wat ben je toch een slimmerd.’

Stap 3: Kenmerken van feedback

Kijk nu bij iedere feedbackinteractie naar de kenmerken van de feedback. Dit zijn drie verschillende kenmerken: de doelgerichtheid van feedback, de aard van de feedback en de manier waarop de feedback gegeven wordt. Kijk in de onderstaande omschrijvingen en voorbeelden welke kenmerken de feedback die jij analyseert heeft en noteer deze op het formulier.

Doelgerichtheid van de feedback

Ja:

- In de feedback noemt de leerkracht het doel van de les of de leerkracht herhaalt de leervraag die beantwoord moet worden.
- De leerkracht benoemt het doel of de leervraag zelf of laat dit/deze door de leerlingen benoemen.
- De leerkracht legt uit waarom de feedback gegeven wordt en vertelt wat de leerling van dit werk leert en/of wat de leerling daaraan heeft. Oftewel, de leerkracht geeft aan waarom het behalen van het doel nuttig is of laat de leerlingen daarover nadenken.

Voorbeelden van doelgerichte feedback: ‘Jij wilde weten waar in Nederland polders liggen. Heb je nu een antwoord op jouw vraag met dat kaartje dat je gevonden hebt?’, ‘Oké, heel goed, jullie kunnen in de atlas vinden waar Berlijn precies ligt. Waarom denk je dat het handig is om te kunnen werken met een atlas?’, ‘Jullie moesten verschillende soorten landbouw kunnen benoemen. Ik hoor dat jullie nu al drie vormen van landbouw kennen, goed hoor.’ ‘Jullie noemen nu voorbeelden van wereldsteden, dat is goed. Maar we wilden juist leren wat een wereldstad is, wanneer is een stad een wereldstad?’

Nee: Er wordt geen expliciet doel genoemd. Geen van de bovenstaande omschrijvingen zijn van toepassing.

Aard van de feedback

B: Bevestigend:

- De leerkracht zegt dat de leerling iets goed doet of iets goed begrepen heeft.

Voorbeelden van bevestigende feedback: 'Ja, wat daar staat klopt, dat is goed.', 'Dat hebben jullie goed gedaan hoor.', 'Mooi, jullie weten nu dus wat geestgronden zijn.'

K: Kritisch:

- De leerkracht geeft aan dat de leerling iets nog niet helemaal goed of volledig doet of nog niet begrepen heeft.
- De feedback is alleen kritisch als de leerkracht het kritiekpunt echt duidelijk maakt. Dus niet als er tips gegeven worden voor verbetering zonder dat erbij wordt verteld wat de leerling nog niet goed of niet volledig uitgewerkt had.

Voorbeelden van kritische feedback: 'Maar dit klopt nog niet helemaal, ik mis een uitleg van de functie van de verschillende organen.', 'Jullie hebben nog steeds niet duidelijk wat de verschillen precies zijn tussen reptielen en amfibieën.', 'Ik vond het eerst heel goed gaan in dit groepje, maar nu zie ik dat jullie met dezelfde dingen bezig zijn zonder met elkaar te overleggen. Dat is niet handig.'

C: Constructief:

- De leerkracht geeft tips of suggesties voor zaken die voor verbetering vatbaar zijn. De leerkracht biedt hier handvatten voor.
- De leerkracht geeft instructies over hoe of waarmee de leerlingen verder kunnen gaan.

Voorbeelden van constructieve feedback: 'Kijk eerst maar eens even in de atlas.', 'Vertel het nu eens eerst in eigen woorden aan je maatje, maak er dan pas een samenvatting van.', 'Jullie willen weten hoe het gaat op een bloemenveiling. Er staat een mooi filmpje over de bloemenveiling op de website van Het Klokhuis.', 'Ga eerst eens bespreken wie welke rol heeft in dit groepje. Wie is de beurtverdelers, wie is de stiltekapitein en wie is de organisator?'

N: Neutraal:

Geen van de bovenstaande omschrijvingen is van toepassing. De leerkracht geeft geen bevestigende, kritische of constructieve feedback. Vaak is dit het geval als de leerkracht alleen wat extra informatie geeft, bijvoorbeeld: Een gilde is een groep mensen met hetzelfde beroep.', 'Anne Frank leefde in de 2^e wereldoorlog.'

Combinatie van twee:

- Twee van bovenstaande zijn van toepassing, bijvoorbeeld als de leerkracht zegt wat de leerling goed doet en daarnaast wat beter kan, of als de feedback zowel bevestiging als tips voor het vervolg bevat.
- Mogelijke combinaties: BK; bevestigend en kritisch, BC; bevestigend en constructief, KC; kritisch en constructief. (Bij de N is geen combinatie mogelijk, dus er kan bijvoorbeeld geen 'NB' zijn.)

Voorbeelden van feedback de aard gecombineerd is: 'Het is goed dat je dat zo doet (B), maar het zijn

nog wel te veel woorden (K).', 'Prima, jullie hebben al veel informatie gevonden (B), maar ik mis nog het onderdeel longinhoud. (K)' 'Jullie presentatie ziet er al mooi uit (B), probeer nu nog wat illustratieve plaatjes erin te verwerken (C).', 'Jullie weten pas één verschil tussen boerderijen van vroeger en nu, we wilden er drie (K). Kijk nog eens op kennisnet of in het boek over boerderijen (C).'

BKC: Bevestigend+kritisch+constructief

- De leerkracht geeft bevestiging, kritiek en maakt constructieve opmerkingen. De leerkracht benoemt dus wat goed is of goed begrepen wordt, wat nog niet goed gedaan of begrepen wordt en er worden tips of instructies gegeven. Feedback van deze aard is het meest effectief om leren te bevorderen.

Voorbeelden van BKC feedback: 'Het is goed dat jullie dat zo doen (B), maar het zijn nog wel teveel woorden (K). Misschien kunnen jullie nu eerst even samen kijken welke woorden het minst belangrijk zijn, die kunnen dan alvast weg (C).', 'Jullie noemen nu voorbeelden van metropolen, dat is goed (B). Maar we wilden juist leren wat een metropool is, wanneer is een stad een metropool? Dat kunnen jullie me nog niet uitleggen (K). Je zou op Wikikids of kennisnet kunnen zoeken naar kenmerken van metropolen (C).' 'Goed zo, de Toren van Pisa staat in Italië (B), maar jullie weten nog niet waar precies (K). Pak de atlas er eens bij (C).

Manier: 1 t/m 6

1. Begeleidend

- De leerkracht geeft aanwijzingen, suggesties of informatie waarmee de leerlingen nog meerdere kanten op kunnen,
- De leerkracht biedt hulp bij een deel van de taak waarbij de leerlingen zelf het meeste werk doen. Voorbeelden van feedback op een begeleidende manier: 'Heb je al gedacht aan die stappenkaart waar we het laatste over hadden?', 'Je zou ook nog op internet kunnen zoeken.' 'Waarom maken jullie de presentatie niet samen, jullie zouden elkaar mooi aanvullen?', 'Je weet niet hoe je erachter kunt komen wat discriminatie is. We zullen samen eens gaan zoeken. Welke zoekterm zullen we gebruiken?'

2. Sturend

- De leerkracht geeft instructies, herhaalt delen van de leerstof, doet delen van de taak of denkstappen voor.
- De leerkracht stelt sturende vragen: dit zijn gesloten vragen waarop duidelijk een bepaald antwoord verwacht wordt of ja / nee vragen.
- De leerkracht geeft sterk richting aan. De leerlingen krijgen weinig of geen ruimte om de instructies of 'suggesties' die de leerkracht geeft niet op te volgen.
- De leerkracht geeft uitleg over een bepaald woord of bepaalde vraag.

Voorbeelden van sturende feedback: 'Nee, je moet eerst dat afmaken en dan pas de PowerPoint gaan maken.' 'Werk maar eens hard door nu, je hebt nog maar 1 week.', 'Lees paragraaf 3 van hoofdstuk 4 nog eens.', 'Je moet weten waarom deze ziekte de builenpest heet; wat waren de symptomen?'

3. Aanmoedigend

- De leerkracht geeft complimenten en laat vertrouwen blijken dat de leerling op de goede weg is. Voorbeelden van aanmoedigende feedback: 'Goed zo, zie je wel dat je het kunt!.', 'Jullie muurkrant ziet er echt al goed uit.', 'Ik weet zeker dat jullie dit samen heel goed kunnen.'

4. Neutraal

Geen van bovenstaande omschrijving is van toepassing. De leerkracht is niet begeleidend, sturend of aanmoedigend. Vaak zijn dit korte, neutrale antwoorden zoals: 'Ik weet ook niet wat dat woord betekent.', 'Je kunt dat inderdaad zo doen.'

5. Combinaties inclusief sturing

- De leerkracht geeft zowel op een begeleidente manier feedback gegeven wordt, als ook duidelijk sturende instructies. Of de leerkracht geeft sturing en moedigt de leerlingen aan.

'Goed zo, jullie hebben al veel goede informatie gevonden, ik wist dat jullie dit zouden kunnen (aanmoedigend. Zet het nu in je PowerPoint (sturend)).' 'Je zou dit op meerdere manieren kunnen oplossen, bijvoorbeeld het gat groter maken of er meer druk op zetten (begeleidend. Maak het gat maar groter (sturend)).'

6. Combinatie zonder sturing

- De leerkracht geeft zowel begeleidente feedback als aanmoediging.

'Jullie zijn echt al heel ver, goed zo, dit gaat zeker lukken (aanmoedigend). Nu kun je misschien nog iets bedenken om je presentatie nog duidelijker te maken (begeleidend).', 'Jullie kunnen voor de ontbrekende informatie de boeken uit de mediatheek gebruiken of op internet zoeken. Dat komt vast helemaal goed'

Formulier: Beschrijving van feedbackgedrag

Vul het formulier in. Bekijk daarna voor de focus en de kenmerken; wat valt op? Wat zie je veel, wat zie je weinig? Wat zijn aandachts- en ontwikkelpunten? Bestudeer hiervoor hoofdstuk 4, 5 en 6 van het boek.

Feedback-interactie	Begintijd	Eindtijd	Feedback-focus 1 t/m 5	Doelgericht Ja of nee	Aard B, K, C en/of N	Manier 1 t/m 6
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						

Vragenlijst

Vragen ten behoeve van de behoefteanalyse ‘zelfreflectie bij kinderen’. De vragenlijst bestaat uit drie onderdelen, een stelling, vragen over reflectie en vragen over feedback. Tot slot wordt gevraagd naar de gewenste opbrengsten.

Stelling

‘Kinderen hebben een bepaalde cognitieve capaciteit, dat is een vaststaand gegeven.’

Anders gezegd: ‘Een dubbeltje wordt nooit een kwartje.’

Beschrijf wat je van deze stelling vindt.

Evaluatie (invullen door leerkrachten van groep 4 /tm 8)

Op welke manier zet jij momenteel het evaluatie-deel in tijdens het taakwerken?

Welk doel heb jij voor ogen wanneer je met kinderen evalueert?

Feedback

Wanneer we spreken over feedback, welke feedback geef jij het meest?

- A. 'Zijn jullie er al achter wat ... zijn?' 'Dit punt moeten jullie nog verder uitwerken.' 'Hebben jullie het verschil gevonden tussen ... en ...?'

Dit doe ik:

Weinig	Regelmatig	Veel
--------	------------	------

- B. ‘Lees de opdracht nog eens goed zodat je precies weet wat je moet doen?’ ‘Jullie hoeven niet alles weer opnieuw op te schrijven, dat is dubbel werk.’ ‘Heb je zelf een idee hoe je dit kunt aanpakken?’

Dit doe ik:

Weinig	Regelmatig	Veel
--------	------------	------

- C. ‘Jullie hebben nog twee weken, hoe wil je ervoor zorgen dat jullie het werk afkrijgen?’ ‘Jullie hebben de presentatie niet af gekregen, hoe denk je dat dit gekomen is? Hoe gaan jullie dit de volgende keer aanpakken?’

Dit doe ik:

Weinig	Regelmatig	Veel
--------	------------	------

- D. 'Probeer haar daar even mee te helpen.' 'Jullie verschillen hierover van mening, hoe lossen we dit op?' 'Let op dat jullie niet hetzelfde opschrijven, spreek af wie wat doet.'

Dit doe ik:

Weinig	Regelmatig	Veel
--------	------------	------

- E. 'Goed gedaan, kanjer!' 'Jullie zijn lekker bezig' 'Wat ben je toch een slimmerd!'

Dit doe ik:

Weinig	Regelmatig	Veel
--------	------------	------

- F. Ik geef nog andere feedback, namelijk:

--

Wat is in jouw beleving effectief feedback geven?

--

Kun je omschrijven wat feedback geven jou oplevert in de groep? Wat levert het voor de leerlingen op?

Tot slot...

Op welke vraag (of vragen) hoop je antwoord te krijgen na dit onderzoek?

Bedankt voor je tijd.

Leerkrachten bevragen – checklist begin- en eindmeting

Week

De leerlingen zijn bekend met de cyclus ‘denken om te leren’					
Leerlingen stellen hun ontwikkeldoel bij tijdens het leren.					
Ontwikeldoelen van leerlingen zijn uitdagend en realistisch.					
Leerlingen zijn in staat hun eigen leerproces te monitoren.					
Tijdens het leren lukt het mij om leerlingen feedback te geven op hun leerproces.					
Aan het einde van de week evalueer ik met kinderen in hoeverre de doelen zijn behaald.					
De motivatie van de leerlingen.					

Als ik feedback aan leerlingen geef doe ik dit 1 op 1.					
Ik zie wanneer ik leerlingen kan ondersteunen met feedback.					
Ik geef feedback op zelfsturing.					
Ik geef feedback op taak.					
Ik bevestig wat goed gaat en ben kritisch over wat beter kan.					
Mijn feedback is bemoedigend, kritisch en constructief.					
Mijn feedback helpt leerlingen verder bij het evaluatieproces.					
De feedback die ik geef draagt bij aan een positief klassenklimaat.					

De feedback die ik geef is gericht op een growth mindset.					
Ik zie groei naar een growth mindset bij de kinderen met een fixed mindset.					
In de klas hangt een sfeer van 'fouten maken mag'.					
De complimenten die ik geef zijn gericht op groei of zelfsturing.					

[illegible]

Week _____

--

Hoe ervaren je het om (BKC) feedback te geven? Waar loop je tegen aan?

	ja	nee
Heb je deze week tijd gehad voor een klassikaal gesprek?		
Lukt het je om genoeg momenten te creëren om feedback te geven?		

Welke ontwikkeldoelen stellen kinderen zichzelf?	weinig	matig	veel
Doelen m.b.t. taak (zoveel sommen/woorden goed)			
Doelen m.b.t. zelfregulering (het plannen van de taak/hoe ze hier op terugkijken/hoe leerlingen zichzelf bijsturen)			
Doelen m.b.t. aanpak (doelen waarmee leerlingen zichzelf verder kunnen helpen) (bijv: meer vragen aan lkr of groepje / woordenboek gebruiken / metriek stelsel gebruiken / 't ex kofschip gebruiken, etc / beter concentreren).			
Doelen m.b.t. persoon (Ik ga aardiger zijn voor anderen/ meer complimenten geven / etc.)			

Als je het werken met ontwikkeldoelen tijdens taakwerken moest beoordelen met een cijfer. Welk cijfer geef je het deze week?	
--	--

Overige opmerkingen...

Bijlage F – afbeeldingen

Schema ‘denken om te leren’

VOOR IK BEGIN

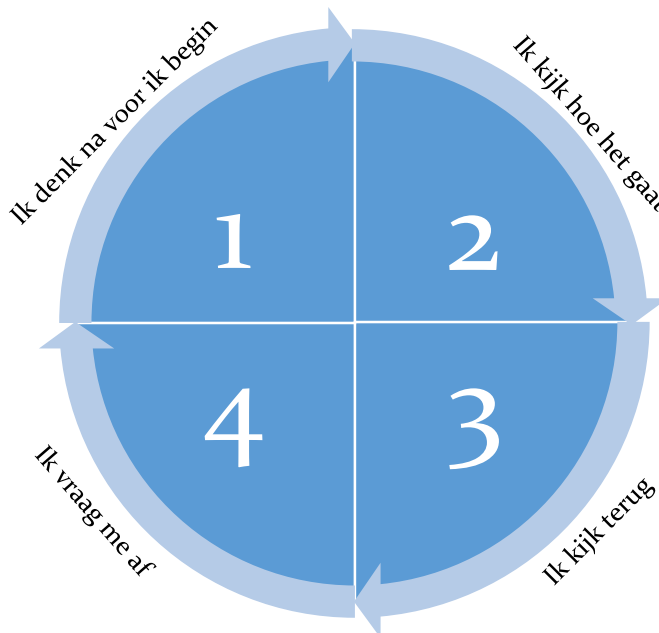
Ik vraag me af

Wat is het doel?
Wanneer is het goed?
Wat verwacht ik ervan?
Hoe ga ik het aanpakken?

VOLGENDE KEER

Ik vraag me af

Wat ga ik de volgende keer doen?
Hoe doe ik het de volgende keer?



TIJDENS HET LEREN

Ik vraag me af

Lukt het en hoe weet ik dat?
Hoe pak ik het aan?
Wat als ik het niet leuk vind?

ALS IK KLAAR BEN

Ik vraag me af

Is het gelukt en hoe weet ik dat?
Waar kwam het door
Wat vond ik ervan?

Bijlage G- beschrijving ontwerp

Doelen ontwerp

- Leerlingen zijn in staat een realistisch ontwikkeldoel op te stellen, waar zij vervolgens aan werken door middel van de cyclus 'denken om te leren'. Met behulp van feedback (gericht op zelfsturing en taak) van de leerkracht zijn leerlingen in staat hun eigen leerproces te reguleren en te monitoren.
- In de klas heerst een klimaat waarin 'van fouten kun je leren' de boventoon voert. Leerlingen werken met meer motivatie aan ontwikkeldoelen en zijn kritischer t.o.v. het eigen werk.
- Leerkrachten zijn in staat om kinderen, d.m.v. feedback, te ondersteunen (scaffolding) bij het opstellen van ontwikkeldoelen en de zelfregulering t.o.v. het leerproces.

Het ontwerp

Het ontwerp heeft als doel om leerling te laten evalueren op zelf gekozen ontwikkeldoelen. Ook moet het ontwerp handvatten bieden aan leerkrachten om leerlingen te begeleiden en ondersteunen bij het evalueren om zelf gekozen ontwikkeldoelen.

Het ontwerp wordt negn weken uitgevoerd. In deze periode zullen de leerkrachten te werk gaan met de hiervoor ontwikkelde 'leerlijn': 'Evalueren om te leren'. Deze leerlijn is ontwikkeld in samenwerking met leerkrachten die deelnemen aan de uitvoeringsfase. Samen hebben we hun behoeften verwerkt in het ontwerp om het zo passend te maken voor de groepen.

De leerkrachten krijgen voorafgaand aan de uitvoeringsfase een instructie. Tijdens deze instructie wordt uitgelegd hoe het evalueren om te leren schema wordt toegepast tijdens de fasen. Daarnaast krijgen de leerkrachten uitleg over (BKC) feedback en zal hen een kwaliteitskaart worden aangereikt. Het doel hiervan is het versterken van de feedbackvaardigheden van leerkrachten.

Deze zogenoemde leerlijn bestaat uit 4 fasen waarin leerlingen langzaam in aanraking komen met het begrip 'evalueren'. Het begrip evalueren moet eerst betekenis krijgen in de groepen. De leerkracht zal hier eerst een meer sturende rol in hebben. Naarmate leerkrachten verder komen in de leerlijn zullen leerlingen meer worden losgelaten. De leerlijn ziet er als volgt uit:

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
<i>Doel: Leerlingen kunnen betekenis geven aan het begrip evalueren.</i>	<i>Doel: Leerlingen zijn bekend met de cyclus van 'denken om te leren'.</i>	<i>Doel: leerlingen zijn in staat heldere ontwikkeldoelen op te stellen. Zowel cognitief als gericht op werkhouding.</i>	<i>Doel: leerlingen kunnen, voorafgaand aan de weektaak, een helder ontwikkeldoel opstellen. Leerlingen monitoren tijdens het leren hoe het gaat en reguleren dit indien nodig. Aan het einde van de week kunnen leerlingen terugkijken op het leerdoel en hebben zij aandachtspunten</i>
Werkwijze: tijdens een les automatiseren wordt er door de leerling een doel opgesteld. Leerkracht vraagt leerling hoeveel hij/zij denkt goed te hebben. Leerling bepaalt zelf criteria.	Werkwijze: tijdens de eerste reken-, taal- of spellingsles wordt het schema geïntroduceerd. Gezamenlijk worden er vragen bedacht per kwadrant in het model.	Werkwijze: Tijdens de reken-, taal-, of spellingsles wordt het schema ingezet om het evalueren vorm te geven. Dit wordt tijdens de momenten	

Op de helft van de oefeningen laat de leerkracht de leerling nadenken: Ga je het doel zo halen? Wat heb je nodig? Moet je het doel bijstellen? Na afloop wordt er teruggeblikt op het doel en worden nagedacht over de werkwijze van de volgende keer. Belangrijk in deze fase is dat er een sfeer wordt gecreëerd: ‘van fouten kun je leren.’ <i>Frequentie: 2 x per week</i>	Vervolgens staat een les in het teken van het model. Hier wordt elk kwadrant naar terug verwezen. Kinderen bepalen van te voren een (nog) cognitief doel voor zichzelf. Halverwege de les wordt er gekeken naar het doel en het proces. Ga je het doel halen? Heb je iets nodig? Bijstellen? Als afsluiting van de les wordt er teruggeblikt op het doel en wordt vastgesteld of het is behaald. <i>Frequentie: 2x per week</i>	geprojecteerd op het digibord. Hier wordt elk kwadrant naar terug verwezen. Leerkracht is hier vooral bezig met de leerlingen heldere ontwikkeldoelen op te laten stellen. Feedback is hier cruciaal. De les verloopt verder zoals beschreven in fase 2. <i>Frequentie: 2x per week</i>	voor een volgende keer. Werkwijze: Leerlingen stellen bij het uitdelen van de weektaak een ontwikkeldoel voor zichzelf. Op woensdag wordt er gekeken naar het ontwikkeldoel, en indien nodig gereguleerd. Op vrijdag wordt er terug gekeken op het ontwikkeldoel en worden aandachtspunten beschreven voor een vervolg. Per fase is er een klassikaal moment waar de leerkracht de leerlingen van feedback voorziet. <i>Frequentie: 1x per week</i>
--	---	---	--

Fase 1, 2 en 3

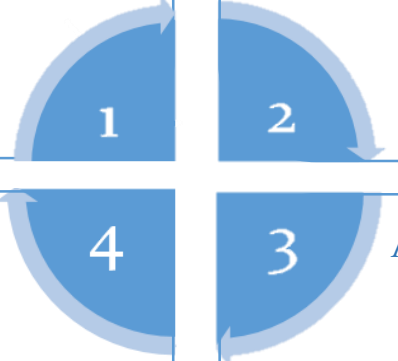
Fase 1, 2 en 3 vinden elk 2 weken plaats. Hiervoor kunnen leerkrachten het werkblad gebruiken waarin de kwadranten van de cyclus ‘denken om te leren’ in terugkomen. Fase vier vindt de laatste 3 weken plaats. De cyclus van ‘denken om te leren’ vraagt om een langzame implementatie en om deze reden zijn fase 1, 2 en 3 tot stand gekomen. Fase 4 is het uiteindelijke ontwerp waarmee uiteindelijk gewerkt gaat worden. Fase 1, 2 en 3 zijn enkel ter voorbereiding op fase 4.

Fase 4

Het begeleiden van leerlingen tijdens het evalueren van de weektaak vindt plaats tijdens fase 4. Op maandag vullen leerlingen klassikaal onder begeleiding van de leerkracht het eerste kopje in. (Voor ik begin). Op woensdag vullen leerlingen het tweede kopje in (Tijdens het leren). Hier beschrijven leerlingen hoe het gaat, of ze dichterbij hun doel komen en wat ze evt. nodig hebben dit nog te bereiken. Op vrijdag vullen de leerlingen de laatste twee kopjes in (Als ik klaar ben en Volgende keer). Hier evalueren leerlingen het ontwikkeldoel en beschrijven voornemens voor de volgende keer. De leerkracht gebruikt de afbeelding van ‘denken om te leren’ om leerlingen structuur te bieden tijdens het werken met de fasen uit de weektaak. De kwaliteitskaart correspondeert met de kwadranten uit het schema en de kopjes op de weektaak. De handleiding biedt de leerkracht hulpvragen om leerlingen verder te helpen bij het invullen van de kopjes op de weektaak.

Evaluatie van: _____

Voordat ik begin...	Tijdens het werken...
Volgende keer...	Als ik klaar ben...



Evalueren om te leren

Hulpmiddel bij het schema

Voor ik begin

- Wat is jouw doel?
- Wanneer is het goed?
- Wat verwacht je ervan?
- Hoe ga je het aanpakken?
- Heb je de verschillende keuzes overwogen?
- Vind jij het doel belangrijk/leuk/haalbaar?
- Heb je je afgevraagd wat je er al over weet?
- Wat heb je nodig om het doel te bereiken?

Tijdens het leren

- Lukt het? Hoe weet je dat het lukt?
- Ben je de goede dingen aan het doel om het doel te bereiken?
- Heb je nog iets nodig om het doel te bereiken?
- Hoe pak je het aan?
- Heb je je afgevraagd of je nog op schema ligt?
- Kun je uitleggen waarom dit antwoord goed is?
- Klopt je plan nog of moet je het aanpassen?

Als ik klaar ben

- Is je doel behaald?
- Waar kwam dat door?
- Wat vond je er van?
- Kun je vertellen wat je hebt geleerd?
- Zou je het nu ook aan een klasgenoot kunnen uitleggen?
- Hoe heb je nagekeken? Wat heb je hieruit geleerd?

Volgende keer

- Wat ga je de volgende keer doen?
- Hoe ga je het de volgende keer doen?

Feedback

Opbouw van goede feedback

Aspecten van optimale feedback	Feed up, feedback, en feed forward	BKC-dimensies
▪ Verwijs in je feedback naar het doel waaraan gewerkt wordt.	Feed up: doelgericht. 'Waar ga je heen?'	Dit kan onderdeel uitmaken van het 'bevestigen', maar dat hoeft niet. Relateren aan het doel draagt positief bij aan de opbrengsten.
▪ Geef goed aan wat de leerling al goed doet, kan of kent. ▪ Geef goed aan wat de leerling nog niet beheerst.	Feedback 'Waar sta je nu?'	▪ Bevestigen ▪ Kritiek geven
▪ Geef de leerlingen is, adviezen om vooruit te kunnen.	Feed forward 'Wat moet je doen om verder te komen?'	Constructief verder helpen

Concreet samengevat kun je goede feedback geven door de volgende stappen te verwerken in je feedback:

1. verwijzen naar het doel;
2. aangeven wat een leerling al goed kan;
3. aangeven wat de leerling nog (beter) moet leren;
4. helpen met tips en adviezen om verder te komen.

Mindset

Kinderen naar een growth mindset brengen

- Een leerkracht die zelf beschikt over een growth mindset is het vertrekpunt voor het omdraaien van gedachtes van leerlingen met een fixed mindset.
- Zorg dat je communicatie in de groep gericht is op een growth mindset. Geef aan dat inzet loont en dat iets te leren is.
- Het is effectief om te benoemen dat door te oefenen, tijd ergens in te steken en opnieuw proberen je meer leert.

Wanneer leerlingen aangeven dat ontwikkeldoelen 'niet lukken' of 'niet kunnen' moet dit worden genuanceerd. Door de leerlingen erop te wijzen dat ontwikkeldoelen 'NOG niet lukken' en 'NOG niet kunnen' wordt er een growth mindset gestimuleerd. Het is belangrijk hier rekening mee te houden wanneer je (BKC) feedback geeft.