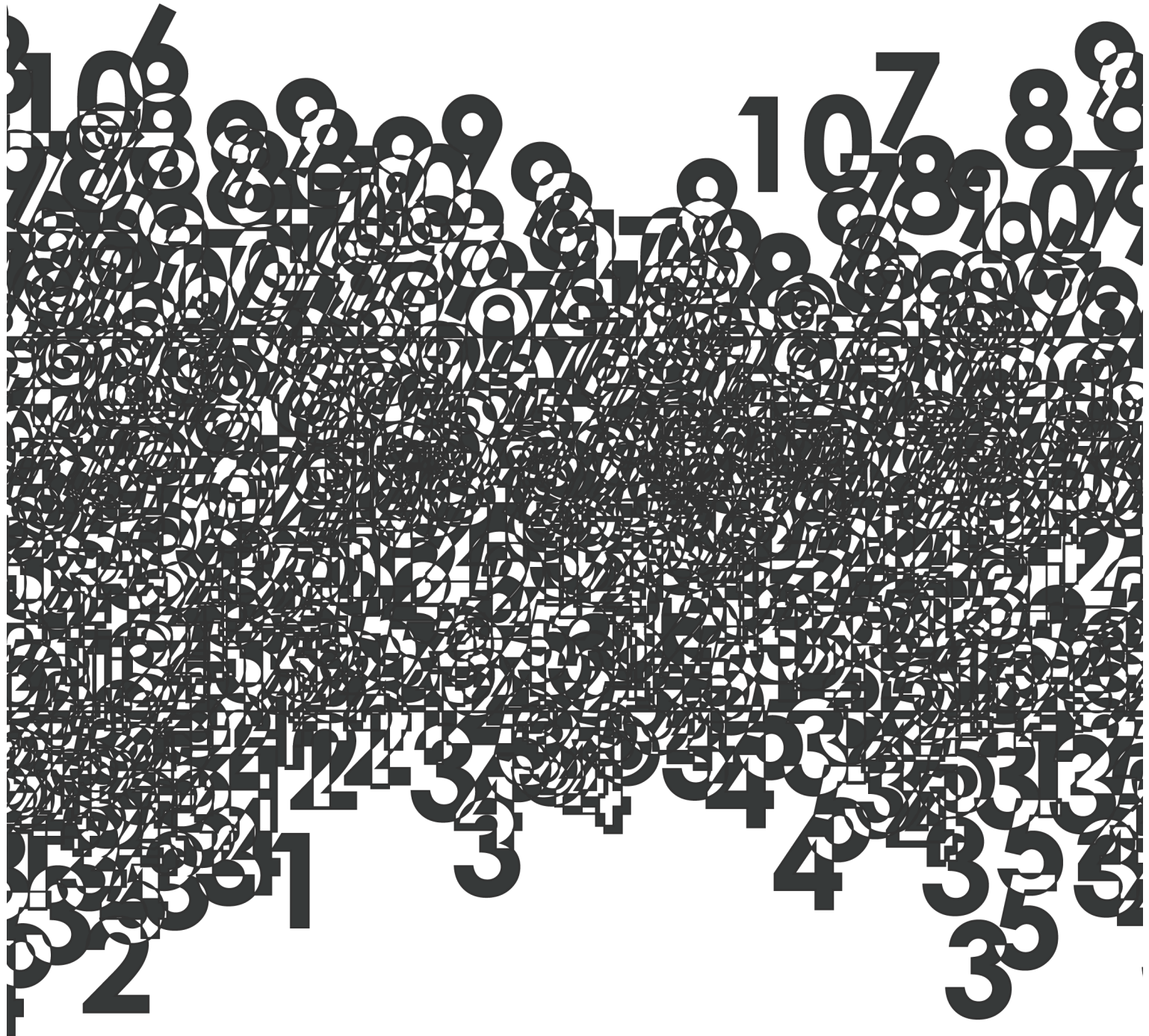


TUSSEN GOED EN FOUT

een onderzoek naar de invloed van formatieve evaluatie op leermotivatie



NICK DE KONING

Nick de Koning

Studentnummer: 121357

Christelijke Hogeschool Ede

Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs

Juni 2015

Afstudeerbegeleider: Hans Bakker

15.991 woorden



Voorwoord

In de opleiding tot leerkracht basisonderwijs kom je veel klassen tegen. Elke klas heeft een andere leerkracht, andere kinderen en op die manier ook een andere pedagogische basis en motivatie. Die motivatie heeft mij altijd geïnteresseerd. Elk kind wordt op een andere manier gemotiveerd en ik vind het interessant om te ontdekken op welke manier kinderen gemotiveerd kunnen worden.

Een tijd geleden kwam ik een documentaire tegen waarin gesteld werd dat formatieve evaluatie een succesvolle manier is om kinderen tot betere resultaten te krijgen. Interessant leek mij om te onderzoeken of bijkomend voordeel ook kan zijn dat kinderen gemotiveerd worden door deze manier van evalueren. Dit onderzoek beoogt een antwoord te geven op die vraag.

Dit onderzoek was geen succes geweest zonder de hulp van mijn afstudeerbegeleider dr. Hans Bakker. Mede door zijn betrokkenheid bij OGO en zijn lopende promotieonderzoek heeft dit onderzoek aan kwaliteit gewonnen. Het

promotieonderzoek is daarom ook verwerkt in dit onderzoek.

Daarnaast wil ik mijn praktijkbegeleider en bovenbouwcoördinator van RKBS de Vlinder, respectievelijk Mischa Galenkamp en Lia Verhoef, bedanken voor de mogelijkheden die ze me hebben gegeven om mijn onderzoek in de praktijk uit te testen. De kinderen uit groep 8c van leerjaar 2014-2015 hebben mijn onderzoek welwillend ondergaan.

Daarnaast gaat ook veel dank uit naar mijn familie en vrienden, die me met hun motiverende woorden en door te helpen met proeflezen ontzettend hebben geholpen.

Veel onderzoeken verdwijnen na het lezen in de kast en worden niet meer gebruikt. Mijn hoop is dat dit onderzoek een document zal zijn dat ook in de beroepspraktijk gebruikt kan worden om onderwijs, allicht op een bescheiden manier, te verbeteren.

Nick de Koning

30 mei 2015

Samenvatting

Dit onderzoek kijkt of het toepassen van formatieve evaluatie invloed heeft op de leermotivatatie van leerlingen in groep acht. De hoofdvraag voor dit onderzoek is: “welke zichtbare opbrengsten heeft het toepassen van formatieve evaluatie op de leermotivatatie van leerlingen uit groep acht van RKBS de Vlinder in Houten?” De hypothese is dat formatieve evaluatie invloed heeft op leermotivatatie.

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag is het nodig om formatieve evaluatie en leermotivatatie te verduidelijken. Aan de hand van literatuur is een definitie voor formatieve evaluatie opgesteld. Het is: ‘een methode waarbij bewijsmateriaal van leerlingprestaties wordt achterhaald, geïnterpreteerd en gebruikt door leraren, leerlingen of hun leeftijdsgenoten om vervolgstappen vast te stellen voor de les, die naar alle waarschijnlijkheid beter zijn, of een betere basis hebben, en zorgen voor betere leermotivatatie of leerprestaties, dan beslissingen die leraren hadden genomen bij het ontbreken van dergelijke bewijzen.’ Na een brede verkenning van de literatuur over leermotivatatie is ontdekt dat dit te verdelen is in vier categorieën: motivatiekeus, motivatiestijl, motivatiebehoeften en het motivatiebeeld. Het motivatiebeeld is te verdelen over het beeld dat iemand heeft over de invloed, opdracht en zichzelf. De pedagogische basis voor dit onderzoek ligt in de activiteitstheorie van Vygotsky. Deze is uitgebreid beschreven. Ook wordt aan de hand van ontwikkelingspsychologie beschreven hoe kinderen opgroeien. Deze informatie wordt gebruikt om te bepalen welke kinderen geschikt zijn om mee te doen aan het praktijkdeel van dit onderzoek.

Het praktijkdeel bestaat uit een formatieve evaluatie in de vorm van het bespreken van een stelopdracht. De kinderen kennen dit, en hebben dit eerder gedaan. Dit onderzoek wordt gedaan met drie kinderen: een uit de hoogst, gemiddeld en laag presterende groep. Deze kinderen hebben een stelopdracht in een revisiegesprek besproken. Dit revisiegesprek is opgenomen op camera. Naar aanleiding van die beelden is gereflecteerd op het revisiegesprek. Aan de hand van een in de literatuur gefundeerde vragenlijst is bepaald of de leermotivatatie door de formatieve evaluatie eventueel vergroot is.

Uit het praktijkonderzoek blijft dat de leermotivatatie van leerlingen omhoog gaat, door een formatieve evaluatie te gebruiken waarin positieve punten visueel worden aangegeven, positieve punten direct toe te passen zijn in dezelfde opdracht, positieve punten zijn toe te passen in de volgende opdracht, positieve punten benoemd worden, het persoonlijke doel gehaald wordt, de opdracht verduidelijkt wordt, persoonlijke aandacht wordt gegeven en een beter resultaat wordt behaald.

Bij laag presterende leerlingen gaat de motivatie het meest omhoog. Bij gemiddeld presterende leerlingen gaat de motivatie ook omhoog. De hoogst presterende leerlingen merken het minste effect. In de discussie van het onderzoek komt naar voren dat het goed te begrijpen is dat de motivatie van hoog presterende kinderen niet veel omhoog gaat. Hun motivatie was al hoog, daardoor kan die niet veel hoger worden. Dit kan misschien wel door hoog presterende kinderen andere doelen te geven dan laag presterende kinderen. Kritiek op dit onderzoek kan gegeven worden op de validiteit. Er is geen tweede onderzoeker geweest die de transcripties gecodeerd heeft.

Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	8
1.1 Inleiding	8
1.2 Probleemstelling.....	8
1.3 Hypothese.....	8
1.4 Deelvragen	9
1.5 Uitleg van begrippen.....	9
1.6 Doelstellingen	9
1.7 Type onderzoek	10
1.8 Overzicht.....	10
 2. Formatieve evaluatie.....	 12
2.1 Inleiding	12
2.2 Definitie	12
2.3 Eigen perceptie.....	13
2.4.1 Formatieve evaluatie vanuit leerkracht.....	14
2.4.2 Formatieve evaluatie door leerlingen	14
2.4.3 Formatieve evaluatie door leeftijdsgenoten	15
2.5 Conclusie	15
 3. Modellen voor motivatie	 16
3.1 Inleiding	16
3.2 Bekrachtiging.....	16
3.2.1 Behaviorisme	16
3.2.2 Motivatiestijlen van Kozeki	17
3.3 Behoeften.....	17
3.4 Doelen	18
3.4.1 Attributietheorie	18
3.4.2 Verwachtingstheorie	18
3.4.3 Expectancy-valuetheorie	19
3.5 Intrinsieke motivatie	19
3.5.1 Flowtheorie.....	19

3.5.2 Tweesporen-zelfregulatiemodel	20
3.5.3 Zelfdeterminatietheorie	20
3.6 Eigen perceptie.....	21
3.6.2 Motivatiebeeld.....	23
3.6.3 Motivatiekeus	23
3.6.4 Motivatiestijl	23
3.6.5 Subject in context.....	23
3.7 Conclusie	24
3.8 Gesloten codes	24
4. Ontwikkelings- en leerpsychologie bij kinderen in groep acht.....	25
4.1 Inleiding	25
4.2 Ontwikkelingspsychologie	25
4.2.1 Succes van de schoolcarrière	25
4.2.2 Opbouwen van een sociale identiteit	27
4.3 Leerpsychologie	28
4.3.1 Activiteitstheorie.....	29
4.3.2 Zone van naaste ontwikkeling.....	30
4.4 Eigen perceptie.....	30
4.5 Conclusie	32
5. Methodologie	33
5.1 Literatuurstudie.....	33
5.2 Onderzoeksgroep	33
5.3 Onderzoeksprocedure.....	33
5.4 Onderzoeksmethode.....	34
5.5 Data-analyse	34
5.6 Validiteit	35
6. Resultaten	36
6.1 Inleiding	36
6.2 Effect van formatieve evaluatie op leermotivatie	36
6.2.1 Motivatiestijl	36

6.2.2 Motivatiebeeld (invloed)	36
6.2.3 Motivatiebeeld (opdracht)	36
6.2.4 Motivatiebeeld (zichzelf)	38
6.2.5 Motivatiebehoeften	38
6.2.6 Motivatiekeus	39
6.3 Indicatoren voor dat effect.....	39
6.4 Conclusie	40
7. Conclusie, discussie en aanbevelingen.....	42
7.1 Inleiding	42
7.2 Conclusie	42
7.3 Discussie.....	43
7.4 Advies	43
Literatuurlijst.....	45
Bijlage 1 – Transcripties revisiegesprekken	47
Bijlage 2 – Transcripties reflectiegesprekken	63
Bijlage 3 – Beleidsnota reflectiegesprekken stellen	79
Bijlage 4 – Stelopdracht	87
Bijlage 5 – Revisieformat gekoppeld aan oplossingsgericht werken	90
Bijlage 6 – Topiclijst motivatie	93
Bijlage 7 – Gesloten codering reflectiegesprekken	94
Bijlage 8 – Open codering reflectiegesprekken	99
Bijlage 9 - Verbeterd format voor reviseren van teksten in tweetallen.....	101
Bijlage 10 - Verbeterd format voor reviseren van teksten met leerkracht.....	102

1. Inleiding

1.1 Inleiding

'Juist tussen goed en fout ligt ons werkterrein!', is een prikkelende uitspraak van professor rekendidactiek Adri Treffers (2000) die de kern raakt van wat er op dit moment aan de hand is met het toetsen op de basisschool. Toetsen lijken een steeds grotere rol in te nemen in het onderwijs. Leerlingen en leerkrachten weten niet altijd hoe ze hiermee om moeten gaan.

Het doel van onderwijs is om leerlingen in brede zin te ontwikkelen. Mede door inbreng van de onderwijsinspectie ligt de focus vaak op de prestaties die leerlingen moeten laten zien. Deze prestaties worden vooral gemeten door te toetsen. Leerlingen krijgen voor deze toetsen een cijfer en kunnen zo te weten komen hoe goed ze het doen. Niet alleen voor zichzelf, maar ook voor anderen.

Helaas lijkt dit systeem in de praktijk niet op deze manier te werken. Zowel leerkracht als leerling lijken negatief beïnvloed te worden door de toetscultuur. Door te toetsen moeten leerkrachten zich verantwoorden voor hun werk in de klas terwijl deze toetsen alleen de cognitieve inbreng van de leerkracht meten. De zo mogelijk nog belangrijkere invloed op het vlak van competentie en relatie lijken hierdoor minder belangrijk, terwijl deze juist in de fase waarin schoolkinderen zich bevinden cruciaal zijn voor een goede persoonsontwikkeling op latere leeftijd.

Voor leerlingen is de toetscultuur niet optimaal. Leerlingen die geen goede cijfers halen, verliezen hun plezier in leren en in school en zullen niet meer op hun best presteren. Leerlingen die heel goede cijfers halen, denken dat ze niet beter kunnen en verliezen zo op die manier hun motivatie voor het werk. Kinderen

blijven op hetzelfde niveau en zullen nooit boven zichzelf uit kunnen stijgen.

Dit onderzoek hoopt met een positieve blik naar dit systeem te kunnen kijken. Waar na het krijgen van een beoordeling het leren vaak stopt, beoogt een heel ander 'systeem' van toetsen het leren na de toets voor te zetten.

Dit 'systeem' heet formatieve evaluatie. Deze manier van evaluatie meet tussen het leren door wat leerlingen geleerd hebben en hoe hun prestaties zich verhouden tot eerdere prestaties. Door op deze manier tussentijds te evalueren weten leerlingen wat ze kunnen verbeteren en zullen ze waarschijnlijk gemotiveerder blijven voor hun werk.

1.2 Probleemstelling

Daarom is de hoofdvraag van dit onderzoek dan ook: "Welke zichtbare opbrengsten heeft het toepassen van formatieve evaluatie op de leermotivatie van leerlingen uit groep acht van RKBS de Vlinder in Houten?"

1.3 Hypothese

De verwachting is dat het toepassen van formatieve evaluatie leidt tot een significante verbetering van de leermotivatie van deze kinderen.

1.4 Deelvragen

Om tot een beantwoording van de hoofdvraag te komen, is het noodzakelijk om deze in deelvragen op te delen. De deelvragen hebben betrekking op theorie of praktijk. De theorievragen worden voornamelijk beantwoord door het bestuderen en analyseren van literatuur. De praktijkvragen worden beantwoord door middel van onderzoek op de praktijkschool.

De theorievragen voor dit onderzoek zijn:

1. Wat verstaan we onder formatieve evaluatie?
2. Welke visies bestaan er met betrekking tot leermotivatie?
3. Wat weten we over ontwikkelings- en leerpsychologische noties bij kinderen van groep 8?

De praktijkvragen voor dit onderzoek zijn:

4. Welk effect sorteert de formatieve interventie op de leermotivatie van kinderen uit groep 8?
5. Welke zichtbare indicatoren zorgen voor dat effect?

1.5 Uitleg van begrippen

Met *formatieve evaluatie* wordt in dit onderzoek tussentijdse feedback bedoeld die zowel voor leerkracht als leerling nuttig kan zijn. In hoofdstuk twee wordt dit begrip beter beschreven.

Met *leermotivatie* wordt de abstracte kracht bedoeld die ons ertoe zet om bepaald (leer)werk te bestuderen of te maken. Verschillende wetenschappers hebben getracht leermotivatie in een model te verwerken. Meer hierover in hoofdstuk drie.

Iemand is *intrinsiek gemotiveerd* als de motivatie uit de persoon zelf komt. Dit kan bijvoorbeeld als een uit te voeren taak de interesse heeft van de te motiveren persoon. *Extrinsieke motivatie* is de motivatie die ontstaat vanuit een externe bron. Dit kan bijvoorbeeld een beloning of straf zijn. In principe streven we bij leerlingen altijd naar intrinsieke motivatie

Met *ontwikkelings- en leerpsychologische noties* worden de huidige inzichten op het gebied van ontwikkelingspsychologie en leerpsychologie bedoeld. Meer informatie hierover is te vinden in hoofdstuk vier.

1.6 Doelstellingen

Met dit onderzoek wordt beoogd om enkele doelen te behalen die zowel door de onderzoeker als de praktijklocatie zijn ingebracht. Deze doelen zijn:

1. Aan het einde van dit onderzoek is het abstracte begrip formatieve evaluatie omgevormd tot praktische interventies die gebruikt kunnen worden op de basisschool
2. Aan het einde van dit onderzoek is op basis van eerder onderzoek naar leermotivatie een model ontwikkeld waarmee leermotivatie beter en concreter begrepen kan worden.
3. Aan het einde van dit onderzoek is duidelijk hoe formatieve evaluatie kan bijdragen aan persoonlijke doelen van leerlingen binnen een ontwikkelingsgericht thema op de basisschool.

1.7 Type onderzoek

Het onderzoek is een kwalitatief exploratief onderzoek. Deze vorm van onderzoek is gekozen omdat formatieve evaluatie een relatief nieuw fenomeen is waar nog weinig onderzoek naar is gedaan. Het is dus nodig het onderwerp eerst uitgebreider te verkennen voordat verder onderzoek mogelijk is. Voor het effect van het in te zetten 'systeem' van formatieve evaluatie zijn drie kinderen als cases ingezet. In die zin is het type onderzoek ook een casestudie te noemen.

Om het fenomeen formatieve evaluatie te onderzoeken is door de onderzoeker vanuit de theorie een eigen omschrijving van formatieve evaluatie geconceptualiseerd (zie paragraaf 2.3). Deze conceptualisatie wordt praktisch gemaakt aan de hand van een door de onderzoeker geschreven beleidsnotitie op het gebied van het reviseren van teksten. Deze beleidsnotitie is in bijlage drie te vinden.

Leermotivatie wordt in dit onderzoek beschreven aan de hand van de literatuur. De onderzoeker heeft aan de hand van de literatuur verschillende theorieën voor leermotivatie in relatie tot elkaar beschreven (zie paragraaf 3.6). Aan de hand van deze tabel is een eigen model geconceptualiseerd. (zie paragraaf 3.6). Dit model is uiteindelijk als basis gebruikt voor een topiclijst, waarmee de leermotivatie bij de onderzochte kinderen is vast te stellen. Deze topiclijst is te vinden in bijlage zes.

De gesprekken met de drie kinderen zijn geanalyseerd aan de hand van gesloten codes uit de theorie en open codes die uit de gesprekken naar voren kwamen. De gesloten codes komen vooral uit de theorie over leermotivatie. Met de gesloten codes wordt bekeken of de formatieve

evaluatie invloed heeft gehad op de leermotivatie. Met de open codes wordt bekeken welke indicatoren zorgen voor die invloed.

Het praktijkgedeelte van dit onderzoek wordt uitgevoerd op basisschool De Vlinder in Houten, in groep acht van het leerjaar 2014-2015. In de groep zitten 25 leerlingen. Drie leerlingen uit deze groep worden intensiever onderzocht. Een leerling komt uit de groep die intensieve begeleiding nodig heeft, een kind komt uit de groep die basisbegeleiding nodig had en een kind komt uit de groep die verrijkingstof nodig heeft.

Naar aanleiding van het theorie- en praktijkonderzoek wordt een conclusie en aanbevelingen voor vervolgonderzoek geformuleerd.

1.8 Overzicht

Dit onderzoek is opgebouwd rond de resultaten van het theoretisch onderzoek en het praktijkonderzoek en bevat zeven hoofdstukken. Het eerst hoofdstuk (1) is de inleiding over de opzet en de onderzoeksvragen. In hoofdstuk twee (2) wordt de definitie van formatieve evaluatie besproken. Aan deze definitie worden ter verduidelijking enkele voorbeelden uit de onderzoeksliteratuur gekoppeld. Hoofdstuk drie (3) bevat een uitgebreide bespreking van onderzoeken naar modellen voor leermotivatie. Deze modellen worden kritisch besproken. Na deze kritische bespreking volgt een eigen model die een vollediger beeld van leermotivatie probeert te geven. In hoofdstuk vier (4) wordt de ontwikkelings- en leerpsychologie voor kinderen in groep acht besproken. Er wordt een algemene beschrijving gegeven van de ontwikkeling van het kind in die leeftijd. De

activiteitstheorie van Vygotsky wordt besproken. In hoofdstuk vijf (5) wordt de gebruikte methode voor het praktijkonderzoek besproken. Op basis van de theorie is een formatieve evaluatie en vragenlijst voor leermotivatie ontwikkeld. In hoofdstuk zes (6) worden de resultaten van het onderzoek besproken. Er wordt besproken of formatieve evaluatie een effect heeft op leermotivatie en door welke indicatoren dat effect tot stand komt. In het laatste hoofdstuk (7) is een genuanceerde conclusie op de hoofdvraag geformuleerd. Ook wordt dit onderzoek kritisch besproken en worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek.

2. Formatieve evaluatie

2.1 Inleiding

Zowel binnen als buiten het onderwijsveld roept het begrip formatieve evaluatie niet meteen heel veel herkenning op. In hogescholen wordt het begrip gebruikt om een vorm van tussentijdse evaluatie aan te duiden. De formatieve toets is dan een tussentijds evaluatiemoment waardoor studenten te weten komen of ze met hun opdracht op de goede weg zijn. De vraag is of dit daadwerkelijk formatieve evaluatie is.

Om het begrip formatieve evaluatie te omvatten, is het nodig om te weten wat dit begrip betekent. In dit hoofdstuk zal eerst een definitie van het begrip geschetst worden. Deze definitie wordt daarna bekrachtigd door praktische voorbeelden van formatieve evaluatie die in de literatuur gevonden kunnen worden.

2.2 Definitie

Naar het begrip evaluatie is veel onderzoek gedaan. Een van de invloedrijke definities is die van Palomba & Banta (1999, p. 4). Zij beschrijven evaluatie als: 'het systematisch verzamelen, toetsen en gebruiken van informatie over onderwijsprogramma's ten behoeve van de verbetering van het leren en de ontwikkeling (van de student).'

Formatieve evaluatie is echter een specifiek begrip waar minder over geschreven is. Sadler (1989, p. 120) beschrijft formatieve evaluatie als: 'een methode die duidelijk maakt hoe het oordelen over de kwaliteit van werk van studenten kan worden gebruikt voor het vormgeven en verbeteren van het competentiegevoel door het wegnemen van de willekeur van *trial-and-error* leren.'

In deze definitie van formatieve evaluatie ligt de focus op het competentiegevoel van studenten. Sadler gaat er vanuit dat oordelen over kwaliteit invloed heeft op het competentiegevoel. Sadler beschrijft het *trial-and-error* leren als willekeur,

neemt afstand van dit soort leren en beschrijft het als een manier van leren die het competentiegevoel van studenten wegneemt.

Trial-and-error leren is het meest bekend uit de experimenten met dieren van Thorndike. Thorndike (1910) stopte verschillende soorten dieren in puzzeldozen. De dieren moesten verschillende acties uitvoeren om uit de doos te komen. Doordat de dieren telkens dingen probeerden, fouten maakten en van die fouten leerden, lukte het ze uiteindelijk om uit de doos te komen. Thorndike (1910, p. 149) dacht dit ook toe te kunnen passen op het leren van leerlingen. Volgens hem is leren vooral een kwestie van veel doen. Doordat leerlingen fouten maken, komen ze er achter wat wel werkt.

In Sadlers definitie van formatieve evaluatie is te lezen dat fouten maken wel onderdeel, maar niet het doel moet zijn van het leerproces. Volgens Sadler (1989, p. 122) bestaat formatieve evaluatie zowel uit evaluatie als zelfevaluatie. Door het geven en ontvangen van formatieve evaluatie leren leerlingen uiteindelijk hoe ze hun eigen fouten moeten herkennen en verbeteren.

Volgens Wiliam (2013) is een evaluatie formatief als: 'bewijsmateriaal van leerlingprestaties wordt achterhaald, geïnterpreteerd en gebruikt door leraren, leerlingen of hun leeftijdsgenoten om vervolgstappen vast te stellen voor de les, die naar alle waarschijnlijkheid beter zijn, of een

betere basis hebben, dan beslissingen die leraren hadden genomen bij het ontbreken van dergelijke bewijzen.’

Wiliam legt het zwaartepunt van zijn definitie op het bewijsmateriaal van leerlingprestaties. Volgens hem zegt het woord ‘formatief’ dan ook niet iets over de evaluatie zelf, maar over de functie die het bewijsmateriaal van de evaluatie heeft. Waar Sadler (1989) duidelijk was over de functie die het oordelen van over kwaliteit moest hebben, blijft Wiliam hier in eerst instantie vaag over. Hij beschrijft slechts ‘beslissingen die beter zijn’, terwijl Sadler het duidelijk over het competentiegevoel heeft.

In de definitie van Wiliam moet met het bewijsmateriaal dat verzameld is beslissingen genomen worden. Deze beslissingen zorgen er zeer waarschijnlijk voor dat de les beter zal zijn dan zonder de bewijsmaterialen. Wiliam (2013, p. 11) formuleert zijn definitie in dit opzicht expres voorzichtig, omdat niet gezegd kan worden dat formatieve evaluatie altijd tot een betere les zal leiden. Soms kan zelfs de beste les niet tot resultaat leiden doordat andere factoren van invloed zijn.

In de definitie van Wiliam wordt duidelijk dat de evaluatie niet altijd door de leerkracht gedaan hoeft te worden. Zowel leerkracht, leerlingen als leeftijdsgenoten kunnen de evaluatie uitvoeren. Wel blijft de uiteindelijke beslissing bij de leerkracht, omdat hij ervoor moet zorgen dat de les met behulp van de formatieve evaluatie beter wordt.

2.3 Eigen perceptie

De definitie van formatieve evaluatie die in dit onderzoek gebruikt gaat worden, is een combinatie tussen de definitie van Sadler (1989) en Wiliam (2013). Daarmee conceptualiseer ik

een eigen definitie. Formatieve evaluatie is te beschrijven als:

‘een methode waarbij bewijsmateriaal van leerlingprestaties wordt achterhaald, geïnterpreteerd en gebruikt door leraren, leerlingen en/of hun leeftijdsgenoten om vervolgstappen vast te stellen voor de les, die naar alle waarschijnlijkheid beter zijn, of een betere basis hebben, en zorgen voor betere leermotivatie of leerprestaties, dan beslissingen die leraren hadden genomen bij het ontbreken van dergelijke bewijzen.’

In deze definitie is het net zo als bij de originele definitie van Wiliam (2013) dat formatieve evaluatie nog steeds niet gaat over de evaluatie zelf, maar over de functie die het bewijsmateriaal van de evaluatie heeft.

Ook is uit de definitie van Wiliam overgenomen dat veel verschillende mensen dit bewijsmateriaal kunnen gebruiken om tot betere vervolgstappen te komen. De definitie zorgt er ook nog steeds voor dat deze beslissingen beter gefundeerd zijn dan beslissingen die gemaakt zijn zonder formatieve evaluatie.

De definitie van Sadler (1989) vindt zijn weg in deze definitie door de duidelijkheid over de doelen die door formatieve evaluatie gehaald zullen worden. Sadler noemde vooral leermotivatie (competentiegevoel) als doel. In de definitie van Wiliam was de uiteindelijke leerprestatie terug te vinden. Beide zijn verwerkt in de uiteindelijke definitie.

Uiteindelijk is het doel van deze definitie wel dat leraren door middel van formatieve evaluatie beter gefundeerde beslissingen nemen in hun les dan zonder deze manier van evalueren. Als dit lukt, is de formatieve evaluatie geslaagd.

2.4 Voorbeelden van formatieve evaluatie

Om de definitie van formatieve evaluatie helder te krijgen en te bekrachtigen, is het nuttig om enkele voorbeelden te noemen van onderzoeken die naar formatieve evaluatie zijn gedaan.

2.4.1 *Formatieve evaluatie vanuit leerkracht*

Formatieve evaluatie kan succesvol zijn als dit door de leerkracht gestuurd wordt. Butler (1988, in Black & Wiliam, 1998) heeft onderzoek gedaan naar de manier van evaluatie die leerlingen aangereikt krijgen en de invloed daarvan op de intrinsieke motivatie. Hij selecteerde 48 elfjarige Israëlsche studenten uit twaalf klassen van vier scholen. De helft van deze leerlingen werden geselecteerd uit de hoogst presterende en de andere helft uit de laagst presterende leerlingen. Deze leerlingen kregen twee soorten taken die ze samen met een ander moesten uitvoeren, waarbij convergent en divergent denken werd getest. Ze kregen ook een individuele schrijfactiviteit. Ze moesten deze taken in drie sessies op dezelfde dag uitvoeren. De leerlingen kregen feedback op hun werk. Deze feedback bestond uit persoonlijk commentaar, een cijfer of beiden. Als een leerling in de eerste ronde commentaar kreeg dan kreeg hij dit tijdens de tweede ronde ook. Hetzelfde geldt voor leerlingen die cijfers of zowel commentaar als een cijfer kregen. De scores die leerlingen hadden gekregen, werden na het onderzoek verzameld.

De scores van leerlingen die alleen commentaar kregen, gingen met een derde omhoog tussen de eerste en tweede ronde. Bij de derde ronde bleven de scores even hoog als tijdens de tweede ronde. De scores van leerlingen die zowel commentaar als cijfers kregen, gingen tussen de eerste en derde ronde significant omlaag en dan vooral voor de taak waarbij convergent denken

centraal stond. De scores van leerlingen die alleen cijfers kregen, gingen op alle taken significant omlaag.

In dit onderzoek zien we dat de invloed van cijfers negatief is op de leerprestaties van leerlingen. De invloed van commentaar is juist positief.

2.4.2 *Formatieve evaluatie door leerlingen*

Zelfevaluatie is ook een succesvolle manier van evalueren met leerlingen. Schunk (1996, in Black & Wiliam, 1998) deed een experiment met leerlingen van negen of tien jaar in Amerika. Hij verdeelde de leerlingen in vier groepen. Deze groepen moesten zeven dagen lang werken aan materiaal waarin de breuken werden uitgelegd. Bij twee groepen stond het leerproces centraal (ze moesten leren de breuken te doorzien), terwijl bij anderen het leerdoel centraal werd gesteld (ze moesten leren de breuken op te lossen). Na iedere dag moest één van de twee groepen evalueren op probleemoplossend vermogen terwijl de andere groep een vragenlijst over de attitude richting het werk moesten invullen.

De groep die zich moest focussen op het einddoel en niet achteraf mocht evalueren, scoorden het laagst van de vier groepen. De conclusie was dat de invloed van zelfevaluatie zo groot was dat er geen verschil meer te meten was tussen de leerlingen die procesgericht of doelgericht aan de slag gingen. In een vervolgonderzoek is gebleken dat procesgericht werken ervoor zorgt dat leerlingen meer gemotiveerd zijn en betere resultaten halen.

In dit onderzoek is te zien dat een tussentijdse zelfevaluatie zorgt voor een significante verhoging van de leerprestaties. Mogelijk heeft dit dezelfde invloed op de leermotivatie.

2.4.3 Formatieve evaluatie door leeftijdsgenoten
Formatieve evaluatie kan ook gedaan worden door leerlingen elkaar te laten evalueren.

Frederiksen & White (1997, in Black & Wiliam, 1998) deden een experiment met leerlingen uit groep zeven en acht. 23 klassen van 30 leerlingen werkten aan taken die hoorden bij natuurkunde. Al het werk werd in groepjes uitgevoerd. Elke klas was door de helft gedeeld: de ene helft was de experimentgroep. Zij gebruikte een bepaalde hoeveelheid tijd om een reflectieve opdracht te doen waarbij de leerlingen elkaar moesten beoordelen, presentaties aan de klas moesten geven en zichzelf moesten evalueren. De andere helft van de klas was de controlegroep. Zij gebruikten dezelfde tijd om een algemene discussie over de leermodule te houden. Achteraf kregen alle leerlingen dezelfde toets. Deze toets mat drie dingen: een algemene score over de projecten in de hele module, een score over twee gekozen projecten die iedere student individueel gemaakt had en een score van toets over bepaalde concepten binnen de natuurkunde.

Op de algemene prestaties over de projecten van de hele module scoorde de experimentele groep significant beter ten opzichte van de controlegroep. Als de groep in een hoog, gemiddeld en laag scorende groep werd ingedeeld werd duidelijk dat de laag scorende leerlingen uit de experimentele groep veel beter

scoorden dan dezelfde leerlingen uit de controlegroep. Ook bij de gemiddelde en hoog scorende groep was deze afwijking significant.

Dit betekent dat de invloed van formatieve evaluatie door leeftijdsgenoten bij laag presterende leerlingen erg groot is. Bij beter presterende leerlingen is de invloed steeds kleiner, maar nog steeds significant.

2.5 Conclusie

In dit hoofdstuk is op basis van de definitie van formatieve evaluatie van Sadler (1989) en Wiliam (2013) een nieuwe definitie geconceptualiseerd. De definitie die in dit onderzoek gebruikt gaat worden is te vinden in paragraaf 2.3.

Deze definitie is bekrachtigd en gevalideerd door drie voorbeelden. Het eerste voorbeeld legt de focus op formatieve evaluatie door de leerkracht, het tweede voorbeeld gaat over formatieve evaluatie door leerlingen en het derde voorbeeld gaat over formatieve evaluatie onder leeftijdsgenoten. Met deze definitie is het mogelijk om praktische interventies voor formatieve evaluatie te formuleren.

In het volgende hoofdstuk wordt dieper ingegaan op modellen voor leermotivatatie, zodat deze later te koppelen is aan formatieve evaluatie. Zo kan de invloed van formatieve evaluatie op de leermotivatatie gemeten worden.

3. Modellen voor motivatie

3.1 Inleiding

Er zijn veel verschillende visies op de leermotivatie van leerlingen. Een heel aantal onderzoekers heeft motivatieprocessen inzichtelijk willen maken door hier een model aan te verbinden. Deze modellen blijken een tijd bruikbaar, maar de ongrijpbaarheid van motivatie zorgt ervoor dat deze modellen vaak snel te rigide blijken.

Over de jaren is er in motivatietheorieën een verschuiving waarneembaar van extrinsieke naar intrinsieke motivatie (Brophy, 2004, pp. 4-11). Vroeger werd meer de nadruk gelegd op bekrachtiging, terwijl tegenwoordig meer de nadruk op intrinsieke motivatie gelegd wordt. Er wordt meer getracht leerlingen nieuwsgierig te krijgen naar het werk dat ze moeten doen. In plaats van leerlingen het werk te laten doen, omdat iemand anders dat van ze vraagt.

Om toch grip te kunnen krijgen op de connotatie 'motivatie' is het interessant om verschillende modellen en visies te bespreken. Alle motivatietheorieën die we noemen, zijn onder te verdelen in vier categorieën. Er zijn theorieën die gebaseerd zijn op bekrachtiging (reïnförment), behoeften (needs), doelen (goals) en intrinsieke motivatie.

De onderverdeling in vier categorieën is van Martens & Boekaerts (2007, p. 34) en Brophy (2004, p. 4). Onder elke categorie worden motivatiemodellen met aanvullende bronnen beschreven.

3.2 Bekrachtiging

De eerste theorieën gericht op motivatie gingen er vanuit dat mensen, en dus ook leerlingen, vooral te motiveren waren door bekrachtiging, beloning en straf.

3.2.1 Behaviorisme

Watson (1913) was één van degenen die aan de basis stonden van het behaviorisme. Hij betoogde dat mensen en dieren in hun reacties op stimuli in zekere zin gelijk zijn.

Een voorbeeld vindt Watson (1913) in door hem eerder gedane studies. Watson vergelijkt onderzoek naar vogels met hypothetisch onderzoek naar een Australische stam. In het onderzoek naar vogels ging Watson op zoek naar antwoord op de vraag wat aangeleerd en erfelijk gedrag is. Dit deed hij door op zoek te gaan naar stimuli die een bepaalde reactie veroorzaakten. Watson beschrijft dat hij dit bij onderzoek naar mensen hetzelfde zou doen. Zowel bij dieren als bij mensen is het volgens Watson nodig om op zoek te gaan naar bepaalde stimuli die het gewenste gedrag veroorzaken, om zo dit gedrag te kunnen beïnvloeden.

Deze gedachtegang is in het huidige onderwijs nog steeds veelvuldig terug te vinden. Vooral in het orde houden wordt er vaak nog met deze technieken gewerkt. Op een ordeverstoring volgt een stimulus die negatief is, bijvoorbeeld strafwerk. Het negatieve gedrag hoort dan te stoppen. Op positief gedrag volgt een compliment of een hoog cijfer, verwacht wordt dan dat de leerling dit gedrag wil blijven volhouden.

3.2.2 Motivatiestijlen van Kozeki

Kozeki (1985, in Entwistle & Kozeki, 1988) bouwde vanuit de sociale leertheorie voort op het behaviorisme. Hij beschrijft een eigen model met motivatiestijlen. Iedere leerling komt door zijn opvoeding en individuele eigenschappen tot een bepaalde leerstijl en bepaalde motieven om die leerstijl te handhaven. Hierbij passen ook weer bepaalde reacties om deze leerling gemotiveerd te houden. Vaak kiest een leerling niet uit één leerstijl, maar zal dit een combinatie zijn waarbij één van de stijlen de voorkeur krijgt.

De motivatiestijlen zijn opgedeeld in drie domeinen: het affectieve, cognitieve en morele domein. Hier horen respectievelijk de motivatiestijlen afhankelijkheid, onafhankelijkheid en betrouwbaarheid bij.

Als een leerling een voorkeur heeft voor een afhankelijke motivatiestijl, zal hij vooral gemotiveerd worden door warmte (aanmoediging en interesse vanuit ouders), identificatie (connectie voelen met leerkrachten en een goede relatie met hen willen) en sociale contacten (plezier hebben door samenwerken met klasgenoten). Ouders en leerkrachten kunnen hier het beste op inspelen door te laten zien dat ze de leerling accepteren, hen bekrachtigen en voor hen willen zorgen.

Een leerling kan ook de voorkeur hebben voor een onafhankelijke leerstijl. Hij zal dan vooral gemotiveerd worden door onafhankelijkheid (dingen uitwerken zonder hulp van anderen), competentie (beloning voor het ontwikkelen van nieuwe kennis of vaardigheden) en interesse (plezier verkregen van ideeën). Leerkrachten en ouders kunnen hier het beste op inspelen door informatie en uitleg te geven, hen aan te

moedigen om dingen uit te proberen en door hen flexibel te assisteren bij het werk dat ze willen doen.

Als laatste kan een leerling ook een betrouwbare motivatiestijl hebben. Dit betekent dat hij vooral gemotiveerd zal worden door vertrouwen (plezier krijgen van het goed en doordacht uitvoeren van een taak), naleving (voorkeur hebben voor veiligheid door zich te gedragen volgens de heersende regels en normen) en verantwoordelijkheid (het accepteren van consequenties van acties en het monitoren van het eigen gedrag in relatie tot dat).

Als leerkracht is het belangrijk om deze motivatiestijlen in gedachten te houden om zo in te kunnen spelen op de stijl van leerlingen.

3.3 Behoeften

Toen er kritiek kwam op het behaviorisme kwamen er motivatietheorieën die zich meer richten op de behoeften van mensen. Gedrag wordt gezien als een reactie op behoeften die mensen hebben (Brophy, 2004, p. 6). De meest bekende theorie vanuit dit gedachtegoed is de basisbehoeftheorie van Maslow (1954, pp. 35-46).

In de theorie van Maslow zijn er verschillende behoeften die op een redelijke manier vervuld moeten worden voordat andere behoeften ontwikkeld worden. Pas als alle andere behoeftes vervuld zijn, zullen mensen zichzelf willen gaan ontwikkelen. Maslow (1954, pp. 35-46) beschrijft vijf basisbehoeften. De Nederlandse vertaling van deze begrippen komt van Ros, Castelijns, van Loon, & Verbeeck (2014):

1. Lichamelijke behoeften
2. Behoeftte aan veiligheid en zekerheid
3. Behoeftte aan sociaal contact
4. Behoeftte aan waardering en erkenning
5. Zelfontplooiing

Na vele observaties dacht Maslow (1954, pp. 51-53) duidelijk te hebben dat bij vrijwel iedereen deze basisbehoeften in de strikte volgorde van boven naar beneden vervuld moesten worden. Hij noemt enkele voorbeelden van mensen waar deze volgorde niet helemaal van toepassing is. Dit blijft echter wel bij uitzonderingen: bij sommige mensen blijkt de behoefte aan sociaal contact en de behoefte aan waardering en erkenning omgedraaid te zijn.

De theorie van Maslow is niet helemaal correct. Zo kan het zijn dat leerlingen zichzelf van hun slaap afhouden om te studeren voor een toets (Neher, 1991 in Brophy, 2004, p. 7). Ook kan een mens heel ziek zijn, maar toch wel de behoefte hebben aan sociaal contact (Ros, Castelijns, van Loon, & Verbeeck, 2014, p. 20). Ondanks deze kritiek kan deze theorie ervoor zorgen dat leerkrachten in het oog houden dat leerlingen wel voldoende moeten hebben meegekregen van de lagere basisbehoeften om tot zelfontplooiing te kunnen komen.

3.4 Doelen

Er zijn ook theorieën die zich richten op doelen. Mensen moeten weten welk doel ze kunnen behalen en op wat voor manier ze dat doel kunnen behalen voordat ze gemotiveerd zijn. De attributietheorie, verwachtingstheorie en expectancy-valuetheorie vallen onder deze categorie.

3.4.1 Attributietheorie

Weiner (1985) beschrijft motivatie als iets dat afhangt van attributies. Attributies zijn factoren waaraan een mens zijn succes of falen toeschrijft. De attributie bepaalt of iemand verwacht dat hij succes heeft, dit bepaalt weer of iemand gemotiveerd is.

Er zijn interne en externe attributies. Als mensen extern attribueren, denken zij dat invloeden die buiten hun invloedssfeer omgaan, bepalen hoe hun leven loopt. In extreme gevallen zijn dit mensen die schuld in een situatie nooit bij zichzelf zoeken, maar altijd bij iemand of iets anders. Mensen die intern attribueren denken juist dat zij wel invloed hebben op hoe hun leven loopt. Deze mensen zullen bij een vervelende situatie dan ook eerder denken aan de invloed die ze er zelf op hebben gehad.

Attributies kunnen ook wel of niet beïnvloedbaar zijn. Mensen kunnen succesvolle of minder succesvolle momenten toeschrijven aan factoren die ze wel of niet kunnen beïnvloeden. Een docent kan de drukte in zijn klas toeschrijven aan het weer (niet beïnvloedbaar), of aan zijn eigen inzet op die dag (wel beïnvloedbaar).

Als leerlingen intern attribueren en deze attributies beïnvloedbaar vinden, zullen ze het meest gemotiveerd zijn. Een leerling gelooft dan dat hij zelf invloed heeft op de situatie. Goede prestaties kan hij dus behalen door zijn best te doen (Ros, Castelijns, van Loon, & Verbeeck, 2014, p. 22).

3.4.2 Verwachtingstheorie

In de verwachtingstheorie van Vroom wordt motivatie weergegeven in een formule (Van

Eerde & Thierry, 1996, in Ros, Castelijns, van Loon, & Verbeeck, 2014, p. 20): “motivatie = verwachting x beloning x waarde.”

Om gemotiveerd te zijn moet je op zowel verwachting, beloning als waarde hoog scoren. Als op een van deze aspecten laag gescoord wordt, is de motivatie ook laag.

Met verwachting wordt bedoeld dat een leerling moet kunnen verwachten dat een bepaalde actie tot succes gaat leiden. Met beloning wordt bedoeld dat een leerling een bepaald voordeel moet kunnen halen uit de actie die hij uitvoert. Met waarde wordt bedoeld dat leerlingen het verwachte effect van hun actie wel waardevol moeten vinden.

3.4.3 Expectancy-valuetheorie

Martens & Boekaerts (2007) beschrijven de motivatietheorie van Atkinson (1957, 1964, in Martens & Boekaerts, 2007). In deze theorie wordt er vanuit gegaan dat motivatie invloed heeft op deelname van leerlingen aan allerlei activiteiten en op de wijze waarop ze dat doen.

De mate waarin leerlingen wel of niet gemotiveerd zijn, hangt af van drie componenten: de keuze die leerlingen maken voor een activiteit of taak, de intensiteit waarmee ze de handelingen uitvoeren en de persistentie van hun handelen.

Er wordt in deze theorie vanuit gegaan dat een leerling zich telkens maar op één taak kan focussen. Een keus voor de ene taak betekent automatisch daarom een keus tegen de andere taak. Als een student moet kiezen tussen meedoen aan een sociale activiteit of het lezen

van literatuur dan, beïnvloedt dit zeer waarschijnlijk de motivatie voor het laatste. Studenten moeten volgens dit model ook voldoende gevoel hebben dat ze de taken die ze hebben gekregen kunnen uitvoeren. Als eerste hebben studenten een mening over hoe goed ze taken kunnen uitvoeren, als tweede vergelijken ze hun competentie met de competentie van anderen en als derde vergelijken ze hun prestaties in het ene vakgebied vaak met prestaties in een ander vakgebied.

Als laatste moeten studenten het gevoel hebben dat het resultaat van de opdracht positief gaat zijn. Als studenten het gevoel hebben dat ze een succesvol product neer gaan zetten, zal hun motivatie ook veel hoger worden.

3.5 Intrinsieke motivatie

Als laatste zijn er ook modellen die zich richten op intrinsieke motivatie. Deze manier van werken bepleit dat het curriculum van een school erop gericht moet zijn dat de interesses van leerlingen aangewakkerd worden. De flowtheorie, het dualprocessing-zelfregulatiemodel van Boekaerts en de zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci kunnen onder deze modellen worden geschaard.

3.5.1 Flowtheorie

De theorie van Csikszentmihalyi (1990) beschrijft motivatie als het woord ‘flow’. Iemand is in een staat van flow als je totaal in beslag genomen wordt door de activiteit die je aan het uitvoeren bent. Iemand voelt zich competent genoeg om de uitdagingen die voor zich liggen aan te gaan en wordt daardoor zelfverzekerd. Omdat de persoon opgaat in de activiteit wordt de tijd ‘vergeten’ (Csikszentmihalyi, 1990, p. 71).

Csikszentmihalyi (1990, pp. 48-54) beschrijft twee verschillende invloeden waardoor de staat van flow kan worden bereikt: uitdaging en competentie. Als een activiteit weinig uitdagend is en de persoon zich niet competent genoeg voelt om de activiteit uit te voeren dan zal dit resulteren in een staat van apathie. De persoon zal geen enkele motivatie of enthousiasme voor de activiteit kunnen opbrengen.

Als er in de activiteit nog steeds weinig uitdaging gevonden wordt, maar iemand zich wel erg competent voelt, zal de persoon zich gaan vervelen. Misschien neemt hij even deel aan de activiteit, maar zal deze deelname snel stopzetten.

Als de uitdaging van een activiteit hoog is, maar het competentiegevoel van de persoon laag, zal er een situatie van angst ontstaan. De persoon zal niet deel willen nemen aan de activiteit. Een persoon zit in flow als zowel de uitdaging als het competentiegevoel in een activiteit hoog is. Het gevoel van zelfvertrouwen en uitdaging zal ervoor zorgen dat iemand vaker aan eenzelfde soort activiteit deel wil nemen.

3.5.2 Tweesporen-zelfregulatiemodel

In het model van Rozendaal, Minnaert & Boekaerts (2003, in Martens & Boekaerts, 2007) wordt aangenomen dat mensen hun gedrag reguleren door aanpassingen te maken aan twee basisprioriteiten: het verhogen van competentie en het binnen redelijke grenzen houden van het welbevinden. Concreet betekent dit dat leerlingen hun competentie willen uitbreiden door te werken aan verschillende vakken en eerder positieve dan negatieve emoties willen ervaren.

In het model staat het werkgeheugen centraal. Het werkgeheugen kan door drie dingen beïnvloed worden; door de taak (in zijn context) die uitgevoerd moet worden, door het gevoel van competentie dat een leerling heeft en door het zelfbeeld van de leerling met betrekking tot zijn taak.

De combinatie van gedachtegangen over deze drie invloeden vormen een positief, neutraal of negatief beeld in het werkgeheugen. Als de situatiebeleving negatief is, zal de student zijn welbevinden proberen te herstellen. De student volgt dan het zogenaamde pad van welbevinden. Door dit pad te volgen zal het zelfbeeld van leerlingen beïnvloed worden.

Als de situatiebeleving positief is, hoeft de leerling zijn welbevinden niet te verbeteren en zal het proberen om een leerintentie te vormen. Het bevindt zich dan op het groeipad en zal dingen gaan leren. Dit pad heeft invloed op het competentiegevoel van de leerling.

Over het algemeen zullen leerlingen telkens wisselen tussen het pad van welbevinden en het pad van groei. Het model voorspelt dat er intrinsieke motivatie zal zijn als een leerling een doel nastreeft dat hij zelf ook nuttig vindt. Als leerlingen een doel moeten nastreven dat ze zelf niet nuttig vinden, komen ze op het pad van welbevinden en zal de motivatie extrinsiek worden.

3.5.3 Zelfdeterminatietheorie

In de zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000) wordt duidelijk dat de mens drie basisbehoeften vervuld moet hebben om intrinsiek gemotiveerd te kunnen zijn. Deze drie

basisbehoeften zijn relatie, competentie en autonomie.

Onder relatie verstaan we relaties met leeftijdsgenoten, maar ook de relatie met de leerkracht. Als er positieve relaties zijn binnen een groep ontstaat er een positieve sfeer en zullen leerlingen gemotiveerder zijn.

Een leerling moet zich ook competent voelen. Als dit gebeurt, heeft een leerling zin om aan een taak te beginnen, omdat hij dan het gevoel heeft dat de taak gaat lukken.

Als laatste moet een leerling een zekere mate van autonomie ervaren. Als een kind bepaalde keuzes kan maken, kan het kind zich een leerdoel eigen maken. Doordat leerlingen hun eigen weg kunnen gaan, zullen ze gemotiveerder zijn.

3.6 Eigen perceptie

Wat opvalt aan de theorieën is dat ze heel verschillend lijken te zijn. Motivatie lijkt een niet te vangen begrip. Dit terwijl het behaviorisme motivatie op een relatief eenvoudige manier interpreteert. In het behaviorisme gaat het om de invloed van de context op het subject. Door als context bepaalde stimuli af te vuren op het subject wordt dit subject gemotiveerd of niet gemotiveerd.

Om duidelijkheid te scheppen in de motivatietheorieën is het interessant om de andere motivatiemodellen in dezelfde termen als het behaviorisme te interpreteren. Door de modellen te beschrijven in termen van context en subject wordt duidelijker welke relatie de motivatiemodellen tot elkaar hebben. In tabel 1 is in het grijs aangegeven of het subject, of de context de meeste invloed op de motivatie heeft.

Tabel 1

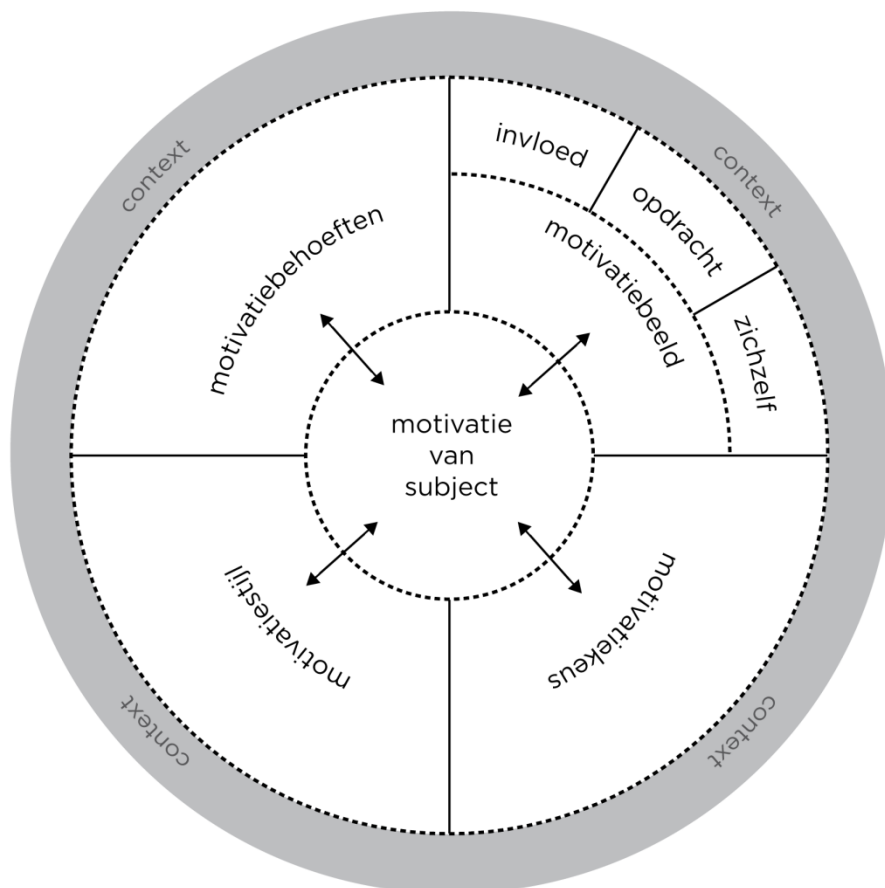
Motivatiemodellen weergegeven in subject en context (eigen conceptualisatie)

Theorie	Invloedssfeer	
	Subject	Context
Behaviorisme	Wordt beïnvloed door context	Probeert met stimuli het subject te beïnvloeden
Motivatiestijlen van Kozeck	Heeft een motivatiestijl waarbij hij op een onafhankelijke, afhankelijke of betrouwbare manier benaderd wil worden.	Probeert met de stimuli die passen bij de motivatiestijl van het subject zijn gedrag aan te passen.
basisbehoeften van Maslow	Wil lichamelijke behoeften, behoefte aan veiligheid en zekerheid, behoefte aan sociaal contact en behoefte aan waardering en erkenning vervuld hebben voordat hij kan beginnen aan Zelfontplooiing.	Kan behoeften proberen te vervullen.
Attributietheorie	Kan beslissen om intern of extern te attribueren en kan beslissen om die attributie wel of niet beïnvloedbaar te laten zijn.	De beslissing van het subject wordt genomen in de context.
Verwachtings-theorie	Bouwt een beeld over de verwachting, beloning en waarde op.	Kan de verwachting en beloning beïnvloeden.
Expectancy-valuetheorie	Kiest ervoor om met een bepaalde keuze, intensiteit en persistentie aan een taak te werken.	De beslissing van het subject wordt genomen in de context

Flowtheorie	Voelt zich uitgedaagd of competent genoeg om de activiteit uit te voeren	Kan deze uitdaging of het competentiegevoel beïnvloeden om iemand in de staat van flow te brengen.
Tweesporen-zelfregulatie- model	Heeft een bepaald zelfbeeld, voelt zich competent genoeg en heeft een beeld van de taak in zijn context. Bij een positief beeld wordt het leerp pad gekozen, bij een negatief beeld het pad van welbevinden	Kan het zelfbeeld, het competentieniveau en de taak in zijn context aanpassen om iemand op het leerp ad te brengen.
Zelfdeterminatie- theorie	Wil relatie, autonomie en competentiebehoefte vervuld zien voordat aan leren begonnen kan worden.	Kan deze behoeften proberen te vervullen.

In de tabel valt op dat de invloed het meeste bij het subject ligt. Door het subject in het middelpunt te zetten en de aspecten waardoor

hij gemotiveerd wordt daaromheen te zetten kan een model gevormd worden waarmee motivatie beter te begrijpen is.



Figuur 1. Model voor leermotivatie (eigen conceptualisatie)

Om dit model te onderbouwen en te begrijpen, is het nodig deze stap voor stap te bespreken in relatie tot de bovengenoemde motivatietheorieën. De theorieën zullen niet

nogmaals uitgebreid besproken worden, verwijzingen naar de eerder genoemde theorieën moeten voldoende zijn.

3.6.1 Motivatiebehoeften

In het bovenste linkerkwadrant is het woord motivatiebehoeften te vinden. Onder deze term vallen de theorieën van Maslow en de zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci.

Waar Maslow meer de focus legt op fysieke behoeften leggen Ryan & Deci die meer op geestelijke behoeften. In dit model wordt niet vanuit gegaan dat de behoeften van Maslow zich van boven naar beneden moeten hebben voorgedaan om tot motivatie te komen. Dit kan ook in willekeurige volgorde. Wel is de gedachte dat iemand gemotiveerder zal zijn als al zijn fysieke behoeften zijn vervuld.

3.6.2 Motivatiebeeld

In het bovenste rechterkwadrant is het motivatiebeeld te vinden. Onder het motivatiebeeld vallen drie kernwoorden die in verschillende theorieën terug te vinden zijn.

Het eerste kernwoord is het woord 'invloed'. Onder dit kernwoord valt de attributietheorie van Weiner. In deze theorie staat het beeld van iemands invloed centraal om te bepalen of iemand gemotiveerd zal zijn. Als iemand intern attribueert en deze attributie beïnvloedbaar is dan is de motivatie het grootst.

Het tweede kernwoord is het woord 'opdracht'. Onder opdracht scharen we de theorie van Vroom en een deel van de theorie van het tweesporen-zelfregulatiemodel van Boekaerts. Namelijk het deel waarin de taak in de context centraal staat.

Belangrijk in de theorie van Vroom is het beeld dat iemand heeft over de opdracht. Als de verwachting, beloning en waarde groot zijn, zal de motivatie ook groter worden.

Het laatste kernwoord dat bij het motivatiebeeld hoort, is het woord 'zichzelf'. Onder dit woord vallen de flowtheorie en de twee woorden van het tweesporen-zelfregulatiemodel van Boekaerts die we bij het woord opdracht nog niet hadden gehad. Volgens dit laatste model hebben iemands beeld van zichzelf en zijn competenties invloed op de mate van groei die hij gaat doorstaan. In de flowtheorie staat ook het beeld van zijn eigen competentie en het beeld van de uitdaging die hij gaat vinden in de opdracht centraal.

3.6.3 Motivatiekeus

In het kwadrant rechtsonder staat de motivatiekeus centraal. Hieronder wordt de expectancy-valuetheorie geschaard. Iemand moet een keus voor of tegen de opdracht maken, daarnaast kan iemand kiezen voor de persistentie en de intensiteit waarmee hij de opdracht uitvoert.

3.6.4 Motivatiestijl

Als laatste staat in het kwadrant linksonder de motivatiestijl centraal. Iemand kan niet kiezen voor zijn motivatiestijl, maar wordt hier wel door beïnvloed. We gebruiken hiervoor de motivatiestijlen van Kozeki. Iemand kan een afhankelijke, onafhankelijke of betrouwbare motivatiestijl hebben. Om gemotiveerd te blijven moet hiermee rekening gehouden worden.

3.6.5 Subject in context

Centraal in het model staat de motivatie van het subject. De motivatie wordt beïnvloed door alle aspecten uit het model. Ook de motivatie zelf zal deze aspecten weer beïnvloeden. Als iemand gemotiveerd wordt, zal hij een positievere motivatiekeus maken. Dit zorgt er ook weer voor dat iemand gemotiveerder wordt. Op deze manier heeft de motivatie invloed op veel zaken.

Om het model heen is de context te vinden. Iemand zal altijd gemotiveerd zijn in zijn context en deze context zal dus ook altijd invloed hebben op de motivatie.

3.7 Conclusie

In dit hoofdstuk is leermotivatie breed besproken. Dit is gedaan aan de hand van verschillende theorieën op leermotivatie. Deze theorieën zijn aan elkaar te koppelen door ze te zien in de termen 'subject' en 'context'. Hieruit kwam een model voor leermotivatie die te verdelen is in vier categorieën. Een subject (bijvoorbeeld een leerling) heeft een motivatiekeus, motivatiestijl, motivatiebehoeften en motivatiebeeld. Het motivatiebeeld is onder te verdelen in een beeld over de invloed, over de opdracht en over zichzelf. Door dit model kan leermotivatie meetbaar gemaakt worden.

In het volgende hoofdstuk zullen recente ontwikkelingen op het gebied van

ontwikkelings- en leerpsychologie besproken worden. In het praktijkonderzoek zal de verkregen informatie over formatieve evaluatie, leermotivatie en ontwikkelings- en leerpsychologie aan elkaar gekoppeld worden om goede interventies te kunnen ontwikkelen.

3.8 Gesloten codes

Om het model voor leermotivatie te kunnen gebruiken in het praktijkonderzoek, is het nodig om deze onder te verdelen in enkele gesloten codes. De gesloten codes die naar aanleiding van deze theorie geformuleerd kunnen worden, zijn te zien in tabel 2.

Tabel 2

Gesloten codes uit theorie over leermotivatie

Nr.	Gesloten code
1	Motivatiekeus
2	Motivatiestijl
3	Motivatiebehoeften
4	Motivatiebeeld (invloed)
5	Motivatiebeeld (opdracht)
6	Motivatiebeeld (zichzelf)

4. Ontwikkelings- en leerpsychologie bij kinderen in groep acht

4.1 Inleiding

Kinderen zitten in de basisschooltijd in een unieke periode in hun leven. Ze zijn net de groeispurt van baby naar kind voorbij en hoeven zich nog geen zorgen te maken om de groei van kind naar volwassene. De fase van het schoolkind is dan ook lichamelijk en geestelijk gezien een relatief rustige periode waarin kinderen veel kunnen leren.

Voor kinderen in groep acht beginnen de puberjaren er langzaam aan te komen. In het schooljaar beginnen sommige leerlingen te veranderen en beginnen de eerste contouren van het kind als puber zichtbaar te worden.

Om onderzoek te kunnen doen naar deze leeftijdsgroep is het nodig om te beschrijven hoe deze leerlingen leren en zich ontwikkelen. In dit hoofdstuk volgt een algemene beschrijving van de ontwikkelings- en leerpsychologie voor kinderen in groep acht.

4.2 Ontwikkelingspsychologie

Delfos (1999-2005) is een toonaangevend onderzoekster op het gebied van ontwikkelingspsychologie. Ze beschrijft een duidelijke opbouw van de ontwikkeling die kinderen doormaken in de leeftijd van acht tot dertien jaar. Hieronder is een samenvatting te vinden van haar bevindingen. De focus van de samenvatting wordt gelegd op inzichten die van toepassing zijn voor kinderen in groep acht. Dezelfde bevindingen als die van Delfos zijn ook te vinden bij die van Kohnstamm (2009, pp. 83-87, 95-99, 127-130, 295-269, 257-268, 161-165, 279-280).

In de leeftijd van acht tot dertien jaar staat het succes van de schoolcarrière en het opbouwen van een sociale identiteit centraal.

4.2.1 Succes van de schoolcarrière

De schoolomgeving is erg belangrijk in het leven van een kind. Een kind brengt op de basisschool acht jaar lang ongeveer zes uur per dag in dezelfde omgeving met dezelfde kinderen door. Op de basisschool wordt het kind geacht om te leren wat de leerkrachten aanbieden. Ook het tempo kan niet door het kind bepaald worden. Hierdoor wordt zichtbaar welke leerlingen wel, en welke leerlingen niet met dit systeem mee kunnen komen. Kinderen die goed mee kunnen komen, zullen later waarschijnlijk ook maatschappelijk succes hebben.

Voor het succesvol doorlopen van de basisschool zijn drie factoren het meest van belang: intelligentie, concentratie en de motivatie om het schoolwerk goed te doen. Intelligentie is een begrip dat niet makkelijk in een korte definitie of observatielijst te vangen is. Intelligentie hangt van meerdere factoren af. Belangrijk is bijvoorbeeld welke ontplooiingskansen iemand krijgt. De intelligentie van iemand in Nederland en iemand in Uganda kunnen niet zondermeer vergeleken worden, omdat de ontplooiingskansen in Afrikaanse landen minder groot zijn. Ook de tijd waarin iemand geboren wordt heeft invloed op de waargenomen intelligentie. Doordat op dit moment meer mensen een opleiding hebben, worden mensen

intelligenter. Iemand die nu gemiddeld intelligent is, zou daardoor 100 jaar geleden misschien hoogbegaafd zijn geweest. Intelligentie bepaalt of iemand grip kan krijgen op de wereld om zich heen en hoe de wereld naar die persoon kijkt.

Er zijn ook kinderen die hyperintelligent zijn. Dit noemen we hoogbegaafdheid. Deze leerlingen lijken zich snel te vervelen in het normale onderwijs. Herhaling is in het onderwijs heel belangrijk, voor deze leerlingen is herhaling echter storend. Bij een lagere intelligentie is deze herhaling juist heel erg nodig.

De plaats in de kinderrij van het gezin heeft invloed op de ontwikkeling van kinderen. Eerstgeboren kinderen presteren meestal beter dan kinderen die daarna komen. Eerstgeborenen zijn minder verbaal, minder sociaal en minder populair bij leeftijdsgenoten. Ze hebben minder zelfvertrouwen en zijn afhankelijker. Kinderen die enig kind zijn, hebben deze eigenschappen niet. Ze zijn meestal coöperatiever, hebben meer doorzettingsvermogen, maar zijn ook vaker sociaal onhandig.

Kinderen uit grote gezinnen zijn gemiddeld genomen minder intelligent dan kinderen uit kleine gezinnen. Dit komt waarschijnlijk, omdat kinderen testosteron moeten delen. Hoe meer testosteron, hoe intelligenter de kinderen.

Als kinderen groeien, krijgen ze vaker het gevoel dat ze invloed kunnen uitoefenen op hun omgeving. De ontwikkeling van het kind hangt onder andere af van de plek waar het kind zijn centrum van controle legt. Dit centrum van controle kan zowel in het kind, als buiten het kind liggen. Als het centrum van controle in het

kind ligt, heeft het kind het idee dat het zijn eigen leven kan beïnvloeden. Als het kind zijn centrum van controle buiten zichzelf legt, heeft hij het gevoel dat dingen hem overkomen.

Over het algemeen ontwikkelt een kind dat zijn centrum van controle in zichzelf legt beter dan een kind dat dit buiten zichzelf legt. De plaatsing van dit centrum is afhankelijk van opvoeding, ras en cultuur. Zowel hulpeloosheid als optimisme kan door ouders aangeleerd worden. Bij optimisme zal de leerling zijn centrum van controle in zichzelf leggen, bij hulpeloosheid buiten zichzelf.

Ook interne factoren zijn van invloed op de plaatsing van het centrum van controle. Dit kan door omgevingsfactoren, maar ook door het meemaken van een traumatische gebeurtenis. Om succesvol op school te zijn, moet het centrum van controle in het kind liggen. Dan schrijft het zijn successen naar zichzelf toe. Sommige kinderen schrijven successen naar externe factoren toe en falen naar zichzelf. Dit heet dan faalangst. Kinderen kunnen twee kanten op gaan: ze kunnen in de schoolperiode bedrijvig zijn (intern centrum) of minderwaardig (extern centrum).

Volgens de theorie van Piaget (1972, in Delfos, 1999-2005, p. 49) bevinden kinderen zich in de leeftijd van zeven tot twaalf jaar in de periode van het concreet-operationeel handelen. In deze periode gaat het kind logisch en systematisch denken. Het begrijpt meer dingen, zoals ingewikkelde taalconstructies en relaties tussen allerlei onderwerpen. Het leert om dingen op te slaan in het langetermijngeheugen en kan daarin in korte tijd veel kennis opslaan.

De wereld van het kind wordt ruimtelijker in zowel het denken als het zijn. Het kind krijgt door dat het een plaats kan innemen tegenover anderen. Het leert relativeren. Hij ziet de betrekkelijkheid van regels en hanteert deze niet meer klakkeloos op grond van straf of beloning. Het kind krijgt inzicht in hoe anderen hem ervaren. Het wil vaak een goed kind zijn in de ogen van anderen. Kinderen gaan standpunten innemen waarbij ze waarschijnlijk vooral willen weten dat we het goed vinden dat ze een standpunt innemen, in plaats van wat de inhoud van dit standpunt is.

4.2.2 Opbouwen van een sociale identiteit

In de bovenbouw van de basisschool gaan kinderen vooral bezig met het onderzoeken van de eigen sociale identiteit. We noemen dit ook wel de prepuberteit. Door vriendjes en vriendinnetjes vormt het kind een beeld van de betekenis die het voor anderen heeft.

In deze prepuberteit gaan kinderen persoonlijke belangstellingen ontwikkelen. Het kind gaat zich aanpassen aan anderen en neemt hun belangstellingen over om zo te voldoen aan de groepsnorm. Door tegelijk dingen te ondernemen en zichzelf te profileren wil het kind zich aantrekkelijk maken voor de groep. Dit kan bijvoorbeeld door bepaalde zaken te gaan verzamelen.

In de prepuberteit bevindt het kind zich in de periode van de paradoxale intimiteit. Het kind voelt zich niet meer klein. Het heeft een voldoende taalniveau om te communiceren met volwassenen. Tegelijk is het kind lichamelijk nog niet volgroeid en mist het dus ook de volwassen relatiemogelijkheden. Hierdoor gaat het kind

contact maken op een manier die onlogisch lijkt. Het gaat duwen, knijpen en vechten.

Het basisschoolkind ontwikkelt voortdurend vriendschappen. Deze draaien om twee aspecten: de mate van egocentriciteit en de mate van continuïteit. In meisjesvriendschappen ligt het accent vaak op openheid en vertrouwelijkheid, bij jongens is dit minder. Hierdoor hebben meisjes vaker een paar goede vriendinnen en jongens vaker een grote vriendengroep. Het ontwikkelen van deze vriendschappen zorgt ervoor dat het kind in zijn volwassenheid meer open is voor andermans gevoelens.

Voor kinderen die niet goed passen in de sociale norm van de groep bestaat het risico van pesten. Pesten berust op een machtsverschil tussen de pester en het gepeste kind. Van der Meer (1993, in Delfos 1999-2005) beschrijft pesten als volgt: "Het is vijandig gedrag tegen een onschuldig en hulpeloos slachtoffer, wanneer en omdat de eigenlijke bron van frustratie niet aanwezig is of, om welke reden dan ook, niet aangevallen kan worden."

Pesten gebeurt meestal door jongens. Notoire pesters blijken weinig empathisch vermogen te hebben. Deze kinderen hebben een vier maal zo hoog risico om later crimineel te worden. Gepest zijn brengt grote risico's met zich mee. Het kan bijvoorbeeld aanleiding zijn tot zelfdoding. Voor het opbouwen van de sociale identiteit moeten kinderen voldoende kunnen oefenen met hun sociale vaardigheden. Dit kan onder andere door verschillende sociaal-emotionele trainingen.

Vanaf ongeveer tien jaar begint een kind na te denken over wat een goed mens zou doen.

Autoriteit wordt in principe gevolgd en kan het kind erg sturen. Meisjes maken een andere ontwikkeling op het gebied van moraliteit door dan jongens. Meisjes zijn meer gericht op relatie en zorg voor anderen. Jongens zijn meer gericht op rechtvaardigheid en competitie.

Tegen het eind van de basisschooltijd maakt het kind een groeispurt door, waardoor het lichaam van een kinderlichaam verandert in een lichaam met de proporties van een adolescent. Hierdoor voelt een kind zich tegen het einde van de basisschool niet meer klein, maar ook nog niet groot. Het kind zal volwassenen verder van zich af gaan houden. Het kind krijgt de behoefte om te experimenteren met de onafhankelijkheid van volwassenen. De lichamelijke groei zorgt voor een einde van de kindertijd en het begin van de volwassenheid. Het verschil tussen jongens en meisjes wordt in deze periode geaccentueerd. In de periode van acht tot twaalf jaar speelt socialisatie ook een grote rol. Dit is het proces waardoor regels en waarden van de cultuur aan het kind worden overgedragen. Leerlingen leren bijvoorbeeld om sekseadequaat rolgedrag te vertonen. Het kind heeft al heel vroeg het besef een jongen of meisje te zijn en zal zich hier dan ook naar gaan gedragen.

Veel van de socialisatie zit biologisch gezien al bij ons ingebakken. Door opvoeding is hier niet heel veel aan te veranderen. Jongens reageren vaak externaliserend, agressief en daadkrachtig op vervelende situaties. Meisjes zullen eerder internaliserend en verlegen reageren.

Door rekening te houden met de manier waarop kinderen ontwikkelen, kan beter begrepen worden op welke manier kinderen gemotiveerd te worden.

4.3 Leerpsychologie

Om dit nog duidelijker te krijgen is het ook nodig om te beschrijven hoe kinderen leren.

Belangrijke psychologen op het gebied van leerpsychologie waarvan de theorieën in de hedendaagse praktijk nog steeds gebruikt worden zijn die van Piaget en Vygotsky (Van Eijkeren, 2008, p. 38).

Piaget was één van de voorstanders van zogenaamd 'volgend' onderwijs. In dit soort onderwijs worden natuurlijke eigenschappen van een persoon bepalend gevonden voor het verloop van zijn ontwikkeling. Het handelen van het kind is het begin en einde, waarbij de leerling zich als persoon uitdrukt. Tegelijk komt de cultuur tot uitdrukking. Door van jongsaf aan invloed uit te oefenen op de vormgeving en ontwikkeling van het handelen van leerlingen, stimuleert het onderwijs de individuele culturele ontwikkeling van de leerling en is zo ontwikkelend bezig (Bakker, 2008, p. 17). De denkontwikkeling is volgens Piaget een verinnerlijking van wat eerst een handeling was. De leraar kan slechts aansluiten bij waar een kind aan toe is en is daarom ook alleen maar aangever van het materiaal (Kohnstamm, 2009, p. 81). Volgend onderwijs kennen wij in Nederland ook wel als programmagericht onderwijs.

Op dit soort onderwijs kwam kritiek, omdat deze zich te veel bezig hield met centrale instructie en volgende kinderen. Van Parreren (1988, in Bakker, 2014, p. 2) beschreef de theorie van Vygotsky en heeft deze toegankelijk gemaakt voor het onderwijs in Nederland. Het is een theorie waarbij de interactie tussen kind en mensen meer centraal staat. Vygotsky betoogde dat de denkontwikkeling een verinnerlijking is

van wat eerst relationeel was. Daardoor is de taal erg belangrijk en is de leerkracht er ook om het kind een stap vooruit te brengen (Kohnstamm, 2009, p. 81).

Janssen-Vos (2012, in Bakker, 2014, p. 2) heeft het 'ontwikkeland' onderwijs beschreven en onderbouwd met behulp van de theorie van Vygotsky. Deze theorie is de activiteitstheorie of ook wel de cultuurhistorische theorie en ligt aan de basis van modern primair (ontwikkelingsgericht) onderwijs.

4.3.1 Activiteitstheorie

Deze beschrijving van de activiteitstheorie komt uit het promotieonderzoek van Bakker (2014, pp. 9-12).

In 1927 ontwikkelt Vygotsky een nieuwe theorie over de ontwikkeling van kinderen. Hij laat eerdere invloeden vanuit de psychoanalyse en het behaviorisme achter zich. Zijn theorie is door meerderen verder ontwikkeld.

Van der Veer (1985, pp. 163-170, in Bakker, 2014) beschrijft kenmerken van de activiteitstheorie in drie onderling samenhangende thema's. Het eerste thema is: "het consequent nastreven van een historische of genetische verklaring aan de basis van de theorie over het denken. Iets kan pas echt worden verklaard als bekend is op welke wijze het tot stand is gekomen. Hierbij spelen drie niveaus een belangrijke rol: fylogeneze (het ontstaan van de soort), ontogenese (de ontwikkeling van het kind tot volwassene) en microgenese (het ontstaan van een handeling in een relatief korte periode). Het gedrag van de kinderen is pas te begrijpen als de ontwikkeling van het gedrag wordt geanalyseerd."

Het tweede thema dat beschreven wordt is er één waar de sociale oorsprong van psychische processen een centrale rol speelt: "om een kind te begrijpen moeten we uitgaan van sociale interactie van een kind met een volwassene. Een kind wordt beïnvloed in zijn handelen door die interactie."

In het derde en laatste thema is de instrumentele opvatting van belang: "handelingen komen tot stand met door de cultuur bepaalde instrumenten of middelen. In de interactie tussen kind en volwassene worden deze instrumenten overgedragen, bijvoorbeeld als taal."

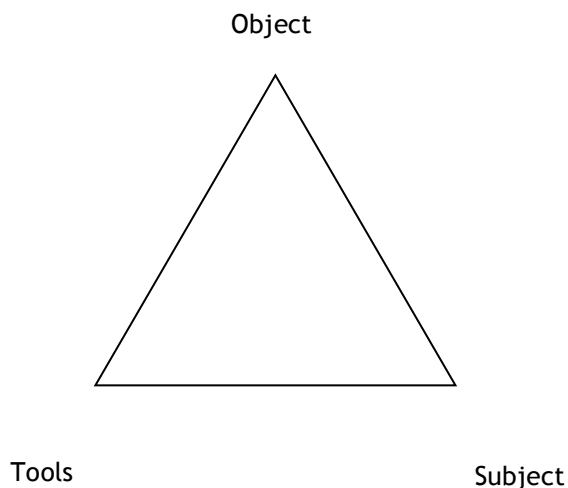
De denkbeelden van de Nederlandse onderwijspedagoog Kohnstamm pasten goed bij de activiteitstheorie. Hij vond dat deelname van de leerling zelf binnen het onderwijs heel belangrijk. Hij was er van overtuigd dat sociale interactie zou leiden tot een beter en vollediger leerproces. (Carpay, 1998, in Bakker, 2014, p. 9)

Vygotsky beschouwt de mens als van nature cultureel en sociaal. Hij vindt dat mensen alleen te begrijpen zijn vanuit hun sociale, culturele en historische context. Hieruit volgt ook dat hij de sociologie, ontwikkelingspsychologie en pedagogiek wilde combineren tot één theorie.

Hij vond dat de opdracht van opvoeding en onderwijs is om kinderen te socialiseren en kwalificeren voor onze dynamische samenleving. Onder socialiseren verstaan we dat het kind deel wordt van een gemeenschap, waarin het op een kritische manier zich kenmerken van de groep toe-eigent. Als iets niet bij zijn identiteit past dan moet het ook een

tegengeluid laten horen. Persoonsvorming en identiteitsontwikkeling is dan ook het belangrijkste doel bij de ontwikkeling van het kind.

Vygotsky vatte zijn theorie samen in onderstaand model:



Figuur 2. Leertheorie Vygotsky (Bakker, 2014, p. 25)

Onder het subject wordt het kind verstaan. Het Subject probeert het Object te veranderen met behulp van Tools. Onder de Tools verstaan we allerlei hulpmiddelen die ingezet worden om het leerproces te ondersteunen. De relatie tussen Subject en Object wordt beïnvloed door de culturele context zoals leren en het volgen van onderwijs. Vygotsky had geen beeld bij de uitkomst die dit handelen moest hebben.

4.3.2 Zone van naaste ontwikkeling

Wel had Vygotsky een beeld bij het proces waarin leerlingen zich bevinden als ze aan het leren zijn. Hij benadrukt het belang van de zogenaamde zone van naaste ontwikkeling.

Vygotsky beschrijft deze zone als “de afstand tussen het actuele ontwikkelingsniveau vastgesteld door het onafhankelijk oplossen van problemen en het niveau van potentiële ontwikkeling vastgesteld door het oplossen van problemen onder begeleiding van volwassenen of in samenwerking met meer competente leeftijdsgenoten” (Vygotsky, 1978, p. 86, in Bakker, 2014, p. 10).

Een kind kent dus een fase van actuele ontwikkeling en een zone van naaste ontwikkeling. Het eerste is wat het kind al kan, het tweede is wat het net buiten de fase van actuele ontwikkeling is, maar niet te ver daarbuiten om ervoor te zorgen dat leerlingen het niet meer snappen.

Belangrijk om te vermelden is dat bij de zone van naaste ontwikkeling erg belangrijk is hoe hetgeen dat ontwikkeld wordt bijdraagt aan de persoonsvorming en identiteitsontwikkeling. Het perspectief van het kind moet leidend zijn, niet het perspectief van de leerkracht. Niet alle leerstof zoals aangeboden op een basisschool zal automatisch in de zone van naaste ontwikkeling passen als het voor het kind net te moeilijk is. Het valt pas in de zone van naaste ontwikkeling als het kind hetgeen geleerd gaat worden ook interessant vindt.

4.4 Eigen perceptie

Na het beschrijven van de ontwikkelings- en leerpsychologie voor kinderen in groep acht is het goed om te kijken wat voor invloed deze bevindingen zouden moeten hebben op de rest van het onderzoek.

Wat opvalt aan de beschrijving van de ontwikkelingspsychologie van kinderen in de

leeftijd van acht tot twaalf jaar dat er veel factoren zijn die van invloed zijn op de ontwikkeling van kinderen. De redenering dat een negatieve invloed op deze factoren automatisch ook van negatieve invloed is op de motivatie van kinderen is dan ook makkelijk gemaakt.

In dit licht is het heel nuttig om te kijken welke factoren ontwikkelingspsychologisch gezien van wezenlijke invloed kunnen zijn op de motivatie van leerlingen. Voor kinderen in groep acht lijken de volgende factoren van belang te zijn:

- Kan het kind meekomen met de groep?
Is zijn intelligentie, concentratie en motivatie hiervoor voldoende;
- Is het kind hoogbegaafd?
- Welke plaats heeft het kind in de kinderrij? Is het een eerstgeborene, staat het verder in de kinderrij, of is het enig kind? Komt het kind uit een groot gezin?
- Waar legt het kind zijn centrum van controle? Dit valt ook samen met de attributietheorie in paragraaf 3.3.1;
- Heeft het kind voldoende vriendjes en vriendinnetjes? Hoe zijn die vriendschappen vormgegeven? Wordt het kind gepest?

- Volgt het kind autoriteit of zet het zich af? Experimenteert het met de onafhankelijkheid van volwassenen?
- Vertoont het kind sekseadequaat rolgedrag?

Deze vragen kunnen helpen om te weten te komen of eventuele onderzoeksresultaten niet beïnvloed zijn door onregelmatigheden in de ontwikkeling van het onderzochte kind.

Er moet ook rekening gehouden worden met de manier waarop leerlingen leren. In het Nederlandse onderwijs is te kiezen uit een breed scala van pedagogen zoals Montessori (Montessorionderwijs), Petersen (Jenaplanonderwijs) en Helen Parkhurst (Daltononderwijs). In dit onderzoek is de focus gelegd op Piaget (volgend/programmagericht onderwijs) en Vygotsky (ontwikkelingsgericht onderwijs)

Waar het grootste gedeelte van de scholen nog lesgeeft volgens de ideeën van Piaget. Kiezen steeds meer scholen voor een moderne invulling van het onderwijs volgens de ideeën van Vygotsky (Bakker, 2014, p. 1). Vygotsky betoogt dat denkprocessen van het kind beginnen in de interactie van het kind en andere mensen. De verschillen tussen de twee theorieën zijn te vinden in tabel 3.

Tabel 3*Vygotsky versus Piaget (Maas, et al., 2009, p. 114)*

	Piaget	Vygotsky
hoofdpunten	stadia van cognitieve ontwikkeling: kwalitatieve groei bij de overgang van de ene fase naar de andere	cultuur en sociale context zijn de motor van ontwikkeling
rol van fasen	zeer belangrijk	geen specifieke fasen
psychische processen	tussen kind en materie	tussen kind en mensen
ontwikkeling van het denken	verinnerlijking van wat eerst handelen was	verinnerlijking van wat eerst relationeel was
belang van sociale factoren	klein	groot
belang van taal	klein, uitleg is niet nodig	groot, mensen praten en kunnen uitleg geven
onderwijskundig perspectief	• onderwijskundige interventies zijn pas effectief als een kind een bepaalde ontwikkelingsfase heeft bereikt • leraar is aangever van materiaal • ontwikkeling maakt leren mogelijk	• onderwijs speelt zeer grote rol in bevorderen cognitieve ontwikkeling • leraar biedt ondersteuning, blijft altijd een stap vóór in de zone van naaste ontwikkeling • leren maakt ontwikkeling mogelijk

De keus voor de activiteitstheorie van Vygotsky is genomen omdat formatieve evaluatie ook gebaseerd is op de interactie tussen kind en leerkracht of andere klasgenoten. Zonder deze interactie kan er geen evaluatie uitgevoerd worden. In het object/subject/toolsmodel kan formatieve evaluatie als een tool gezien worden waardoor het object het subject probeert te veranderen.

Formatieve evaluatie helpt bij het bepalen van de zone van naaste ontwikkeling, omdat het duidelijk maakt wat de zone van actuele ontwikkeling is en helpt te bepalen hoe het leren verder kan gaan. Interessant is om te bekijken of formatieve evaluatie echt bij de zone past. De zone kan niet los worden gezien van de interesse van kinderen. Pas als kinderen de aan te leren stof interessant vinden zal de zone van naaste ontwikkeling aanwezig zijn. De hypothese van dit onderzoek is dat formatieve evaluatie helpt om de interesse (leermotivatie) te vergroten. Als deze hypothese waar blijkt, kan formatieve

evaluatie helpen om de zone van naaste ontwikkeling inzichtelijker te maken.

4.5 Conclusie

In dit hoofdstuk is de algemene ontwikkelingspsychologie voor kinderen van acht tot twaalf jaar besproken. Uit de theorie kwamen de volgende vragen, die van belang zijn voor het selecteren van de kinderen die meedoen aan dit onderzoek:

De factoren die voor kinderen in groep acht belangrijk zijn, zijn te vinden in paragraaf 4.4. Deze factoren kunnen in het latere onderzoek gebruikt worden om te bepalen of de onderzoeksresultaten niet beïnvloed kunnen zijn door storingen in de ontwikkeling van het onderzochte kind. Ook is de leerpsychologische activiteitstheorie van Vygotsky aan bod gekomen. Dit zal de basis zijn voor de rest van het onderzoek. Op basis van deze leertheorie worden de praktische interventies ontwikkeld.

Dit hoofdstuk is de afronding van het theoretische kader. In het volgende hoofdstuk zal naar aanleiding van deze theorie de onderzoeksmethodologie beschreven worden.

5. Methodologie

5.1 Literatuurstudie

Doormiddel van literatuurstudie is onderzocht wat er al bekend is over de invulling van formatieve evaluatie, welke motivatietheorieën op dit moment actueel zijn en op welke manier kinderen groeien en leren.¹

5.2 Hoofd- en deelvragen

De hoofdvraag van dit onderzoek is: “Welke zichtbare opbrengsten heeft het toepassen van formatieve evaluatie op de leermotivatatie van leerlingen uit groep acht van RKBS de Vlinder in Houten?”

De deelvragen van het praktijkdeel van dit onderzoek zijn:

1. Welk effect sorteert de formatieve interventie op de leermotivatatie van kinderen uit groep 8?
2. Welke zichtbare indicatoren zorgen voor dat effect?

Er is bewust gekozen voor de woorden interventie en indicator. Deze staan los van elkaar, maar wel in relatie met elkaar. Met een interventie wordt een praktische uitwerking van formatieve evaluatie bedoeld. Met een indicator worden de specifieke acties of gedragingen bedoeld, die in de formatieve evaluatie zorgen voor een positieve of negatieve verandering in de leermotivatatie. De indicatoren zijn terug te vinden in paragraaf 6.3.

5.2 Onderzoeksgroep

Rooms-Katholieke Basisschool de Vlinder is een ontwikkelingsgerichte school in Houten. Op de school zitten ongeveer 500 leerlingen. De

onderzoeksgroep bestaat uit 25 kinderen die in schooljaar 2014-2015 in groep 8c zitten. Dit betekent dat deze kinderen tussen de 11 en 13 jaar oud zijn.

Voor dit onderzoek zijn drie kinderen gekozen, die een goede representatie van de groep geven. Het eerste kind komt uit het best presterende gedeelte, het tweede kind uit het gemiddeld

presterende gedeelte en het derde kind uit het laagst presterende gedeelte van deze groep.

5.3 Onderzoeksprocedure

Drie kinderen van deze groep moeten een representatie vormen voor de hele groep. De keus voor deze kinderen is genomen op basis van de toetsresultaten en inbreng van de verantwoordelijke leerkracht. De verantwoordelijke leerkracht heeft ouders benaderd om toestemming te vragen voor de deelname van hun kind aan dit onderzoek. Ouders hebben toestemming gegeven voor het voeren van een revisiegesprek, het opnemen van dit revisiegesprek op camera, het voeren van een reflectiegesprek, het opnemen van dit gesprek met een voicerecorder en het anoniem verwerken van de onderzoeksresultaten. Een van de ouders heeft dit geweigerd. Op de dag waarop het onderzoek zou gaan starten is een andere ouder gebeld. Deze heeft wel

¹ Om tot deze informatie te komen is gezocht in de mediatheek, onderwijswerkplaats en digitale databanken zoals Google Scholar, Academic Search Premier en ERIC. Onder andere zijn de volgende zoektermen gebruikt: formatieve feedback, formatieve evaluatie, evaluatie, leermotivatatie, motivatie, motivatietheorie, intrinsieke motivatie en ontwikkeling.

toestemming gegeven.

De revisiegesprekken met de drie gekozen kinderen zijn opgenomen op video. De reflectiegesprekken zijn opgenomen met een voicerecorder. Dit om deze uit te kunnen typen. Om de privacy van deelnemers te garanderen zijn de getranscribeerde teksten geanonimiseerd. Ook zijn de originele opnames en transcripties na verwerking gewist. De geanonimiseerde transcripties zijn opgenomen in de bijlagen.

5.4 Onderzoeksmethode

De resultaten van dit onderzoek zijn gebaseerd op kwalitatieve methoden. Vanuit de opgestelde definitie uit het literatuuronderzoek (te vinden in paragraaf 2.5) is in dit onderzoek gekozen voor het toepassen van formatieve evaluatie doormiddel van een gesprek tussen de onderzoeker en een leerling. In dit evaluatiegesprek wordt een door de leerling geschreven stelopdracht besproken.

Zowel de stelopdracht, als de basis van het evaluatiegesprek zijn vormgegeven op basis van kennis binnen de onderzochte basisschool en een door de onderzoeker eerder geschreven beleidsnota. Het evaluatief bespreken van een stelopdracht is bekend bij de kinderen. Het format dat zij kennen is overgenomen. Dit format is ontwikkeld op basis van kennis binnen de praktijkschool en kennis vanuit het landelijk centrum voor ontwikkelingsgericht onderwijs 'de Activiteit' (Fijma & Koning, 2013) (Koning, 2014) (Koning, 2015). Het format is inhoudelijk en technisch verbeterd aan de hand van de eerder genoemde beleidsnota. Vanwege beperkte beschikbaarheid is deze beleidsnota

integraal in bijlage drie van dit onderzoek opgenomen.

De basis van de formatieve interventie ligt in de leertheorie van Vygotsky, zoals genoemd in paragraaf 4.3. Bij deze leertheorie is een vraagmethodiek gezocht die passend zou zijn bij de gesprekken. De meest geschikte methodiek is die van het oplossingsgericht werken gebleken (Kayser, 2010) (Måhlberg & Sjöblom, 2004). Deze vindt een specifieke basis in de pedagogiek van Vygotsky (Måhlberg & Sjöblom, 2004, pp. 25-27). Deze vraagmethodiek is gekoppeld aan het format voor het evaluatiegesprek. De stelopdracht en het totale format voor het evaluatieve gesprek zijn te vinden in de bijlagen.

Deze stelopdracht is besproken in een reflectiegesprek. In dit reflectiegesprek moet duidelijk worden of het evaluatiegesprek invloed heeft op de leermotivatatie van de onderzochte kinderen. Het reflectiegesprek is vormgegeven als semigestructureerd interview op basis van een door theorie onderbouwde topiclijst. De topiclijst is vormgegeven vanuit de gesloten codes uit het theorieonderzoek, en kan gevonden worden in de bijlagen. In het interview hebben de onderzoeker en het onderzochte kind een video teruggekeken van het evaluatiegesprek. Op basis van de video en de vragen in de topiclijst wordt geëvalueerd welk effect de formatieve evaluatie heeft op de leermotivatatie.

5.5 Data-analyse

Om de gegevens uit de gesprekken te kunnen analyseren wordt gebruik gemaakt van een systeem van open codering. Zowel het evaluatiegesprek als het reflectiegesprek worden gecodeerd. De codes worden gekozen op

basis van de deelvragen uit het praktijkonderzoek. De verzamelde open codes worden axiaal gecodeerd. Hierna worden de codes verzameld in verschillende categorieën. Deze codes zullen de voornaamste uitkomst van dit onderzoek zijn.

5.6 Validiteit

Op basis van de vragen uit paragraaf 4.4 worden de gekozen kinderen kort besproken. Alleen onregelmatigheden zullen aan bod komen. Informatie over de kinderrij is niet opgenomen, omdat hier in het onderzoek geen informatie over gevraagd is.

Het kind uit de intensieve groep heeft enkele onregelmatigheden in de ontwikkeling die te verwachten zijn bij een kind dat intensievere begeleiding voor de leerstof nodig heeft. Het kind kan minder goed meekomen met de leerstof, dan de andere kinderen in de groep. Er is meer begeleiding nodig. Ook legt dit kind zijn centrum van controle buiten zich. Het kind uit de basisgroep en het kind uit de verrijkingsgroep vertonen, op basis van de vragen uit de literatuur, geen onregelmatigheden in hun

ontwikkeling. De keuze voor deze drie kinderen is hierdoor te rechtvaardigen. De ontwikkelingsfase waarin de kinderen zitten, is normaal, dit zal dus geen invloed hebben op de verdere onderzoeksresultaten.

De interne validiteit van dit onderzoek wordt bewaakt door te zoeken naar ontkrachtend bewijs. De hypothese van dit onderzoek is positief. In de resultaten zal ook duidelijk verwezen worden naar bewijs dat deze hypothese ontkracht. De externe validiteit van dit onderzoek is gegarandeerd door de heldere context van dit onderzoek. Dit onderzoek beoogt alleen iets te zeggen over de in de hoofdvraag genoemde groep acht. Door kinderen uit de drie niveaugroepen te onderzoeken is de representativiteit van dit onderzoek voldoende gegarandeerd.

Om de controleerbaarheid van dit onderzoek te vergroten zijn alle onderzoeksinstrumenten en resultaten in de bijlagen van dit onderzoek opgenomen. Zie hiervoor bijlage 1, 2, 4, 5, 6, 7 en 8.

6. Resultaten

6.1 Inleiding

Naar aanleiding van de verzamelde informatie op de praktijkschool zijn conclusies te trekken over de invloed die de formatieve evaluatie gehad heeft op de leermotivatie van kinderen. Eerst wordt besproken welk effect de formatieve evaluatie heeft gehad, daarna wordt besproken aan welke indicatoren dat effect kan worden toegekend.

6.2 Effect van formatieve evaluatie op leermotivatie

Voor het bepalen van het effect van de formatieve evaluatie op de leermotivatie zijn de reflectiegesprekken gecodeerd met de gesloten codes uit de theorie. De resultaten worden besproken naar aanleiding van die gesloten codes. De interviews en de codering naar aanleiding van deze interviews zijn terug te vinden in de bijlagen. Omdat bewust is gekozen om drie kinderen te kiezen die in een aparte niveaugroep vallen, worden de resultaten ook op deze niveaus besproken. Om praktische redenen worden de resultaten in de mannelijke vorm besproken.

6.2.1 Motivatiestijl

De stijl waardoor kinderen gemotiveerd worden is onveranderlijk. De leerling uit de verrijkingsgroep schrijft aan zichzelf een onafhankelijke stijl toe. De leerling beschrijft zichzelf als iemand die eerst nadenkt over wat hij wil schrijven. Als hij gelijk begint, krast hij nog veel dingen door. De leerlingen uit de basis- en intensieve groep beschrijven zichzelf als iemand met een afhankelijke stijl.

6.2.2 Motivatiebeeld (invloed)

Net als de motivatiestijl is het motivatiebeeld (invloed) ook onveranderlijk, omdat hierbij vooral gekeken wordt naar de attributietheorie. Wel is het interessant om te bekijken hoe hoog de motivatie voor de opdracht was. Hierin valt op dat zowel het kind uit de verrijkingsgroep, als

het kind uit de basisgroep intern attribueren en dat deze attributie beïnvloedbaar is. Het kind uit de verrijkingsgroep geeft aan dat hij een probleem had, omdat hij niet veel wist om over te schrijven. Dit heeft hij opgelost door ‘gewoon een beetje je fantasie te gebruiken.’ Na verder doorvragen geeft dit kind het volgende aan: “dan lees ik het verhaal wat ik heb en dan denk ik: hier kan ik nog meer over vertellen en dit kan beter.” Bij het kind uit de basisgroep is dit ongeveer hetzelfde. Hij geeft aan: “Nou, eerst dacht ik: hoe zou ik beginnen? Maar toen ik eenmaal een begin had, ging het goed.”

Bij het kind uit de intensieve groep ligt het iets anders. Dit kind geeft over de start van de opdracht het volgende aan: “eerst wist ik het niet zo goed, want ik had de helft van de uitleg gemist. Ik dacht: ik beschrijf mijn personage, zoals die echt is. Dat moest dus niet, maar dat wist ik ook niet.” Hieruit valt op te maken dat dit kind extern attributeert. Deze externe attributie is vervolgens wel beïnvloedbaar. Dit kind geeft bij doorvragen het volgende aan: “toen vroeg ik het en toen wist ik het wel. Eerst dacht ik dat het een opdracht was, waarbij je alles moet samenvatten bij je personage. Dat bleek dus niet zo heel erg te zijn.”

6.2.3 Motivatiebeeld (opdracht)

Bij het motivatiebeeld (opdracht) is een duidelijk effect te zien van de formatieve interventie. De leerling uit de intensieve groep

geeft aan dat hij eerst niet zo geïnteresseerd was voor het maken van de opdracht. De leerling had wel een idee van wat hij wilde leren van de opdracht. Dit persoonlijke doel blijft zowel voor, als na de formatieve evaluatie hetzelfde. Voor de evaluatie geeft de leerling aan dat hij meer te weten wil komen over zijn personage, daarna geeft de leerling aan dat hij meer te weten wil komen over zijn rol. Over de revisie geeft deze leerling het volgende aan: “dat hielp veel om het interessanter te maken.” Ook geeft deze leerling aan dat de revisie er voor zorgde dat de tekst langer en interessanter werd. De leerling geeft hierbij ook het volgende aan: “dan wist ik hoe je een verhaal goed kan maken en dat er bijvoeglijk naamwoorden in moeten.” Ook geeft de leerling aan dat hij de dingen waarvan hij zag dat hij ze goed gedaan had, ook weer kon gebruiken om andere gedeeltes van de tekst beter te maken.

Bij het kind uit de basisgroep is het interessant om te zien dat hij voor de formatieve evaluatie al een duidelijke interesse had voor de opdracht. Hij wilde de opdracht graag maken, om zo meer te weten te komen over zijn karakter uit de musical. Het was voor de leerling een aansprekende opdracht. Ook valt op dat de instructie voor de leerling niet helemaal duidelijk was. Hij zegt hierover: “(Je moet beter) uitleggen wat voorbeelden zijn. Dat heb je natuurlijk gedaan, maar daar snapte ik niet heel veel van. En erbij schrijven wat er mee bedoelt wordt.” Door de formatieve evaluatie is dit verbeterd. De leerling zegt hierover: “De opdracht was schrijf voorbeelden in de tekst, enzo. Eerst wist ik niet precies hoe ik dat moest doen, dus heb ik er niet heel veel voorbeelden in gedaan. Maar nu zie ik: oh, zo moet je er voorbeelden in schrijven en er in verwerken. Dat heb ik nu meer.” Deze leerling noemt ook het

positieve effect van het halen van haar persoonlijke doel. Door de formatieve evaluatie kwam er positieve dingen in de tekst naar boven, die hij van te voren niet bedacht had. Hij zegt hierover: “Ik had niet echt verwacht dat er zoveel (bijvoeglijk naamwoorden) in zaten. Ik had er eigenlijk ook helemaal niet op gelet. Dus het verraste me wel en dat vond ik leuk.” Ook zorgde de formatieve evaluatie er voor dat de leerling zelf in zijn tekst ging herkennen op welke plekken de tekst verbeterd kon worden: “Want je denkt van: heel veel bijvoeglijk naamwoorden. Je kan er hier misschien nog een bij doen en hier. Je krijgt dan een steeds leuker verhaal.”

De leerling uit de verrijkingsgroep had van te voren al een realistisch beeld over zijn tekst. “Ik dacht: het is een goede tekst, maar niet een hele perfecte tekst”, meldt hij. Ook valt op dat hij een positief gevoel had over het halen van het persoonlijke doel. Hij vertelt hierover: “Als je het opschrijft, dan denk je: ja, dat had ik. Dus dan ga je er meer aan werken. Dus ik dacht dat het wel beter zou gaan dan de vorige keer.” Ook geeft deze leerling aan dat de instructie meer geholpen heeft bij het behalen van het persoonlijke doel, dan de formatieve evaluatie. Toch geeft hij wel aan dat hij door te zien wat goed gegaan was de opdracht een volgende keer wel beter zou doen. Hij geeft onder andere aan: “Als je dat doet dan kan je wel zien hoeveel bijvoeglijk naamwoorden je hebt gebruikt en dan zie je: ik kan best wel veel bijvoeglijk naamwoorden gebruiken dus dan doe je dat de volgende keer ook”, en: “omdat je dan dus weet dat je zin hebt om het beter te gaan maken. Dus dan denk je dat het volgende verhaal beter wordt en dan heb je meer zin om dat te maken.” Ook geeft deze leerling aan dat haar tekst veel

beter leek, en dat de formatieve evaluatie niet alleen effect heeft op het moment van de evaluatie zelf. Hierover vertelt deze leerling het volgende: “dan kan je als je een nieuw verhaal maakt terugdenken. Je denkt dan: oh ja, toen kon ik over dat en dat veel meer vertellen en dan kan ik nu ook over dit veel meer vertellen.”

6.2.4 Motivatiebeeld (zichzelf)

Het kind uit de intensieve groep geeft aan dat hij voor de opdracht niet zo goed wist hoe hij de opdracht moest maken. Later ging dit volgens hem al beter. Hij heeft aan dat de formatieve evaluatie ook heeft bijgedragen aan het beter snappen van de opdracht. Hij zegt daarover: “Het praten hielp. Het zetten van sterretjes heeft geholpen.” De leerling zei het volgende op de vraag of de opdracht uitdagend was: “Op een gegeven moment wel, toen ik meer hulp van je kreeg”, en: “omdat ik toen wist wat ik moest gaan doen.”

De leerling uit de basisgroep vond de opdracht voor de formatieve evaluatie al uitdagend. Toen gevraagd werd of de opdracht uitdagend was antwoordde hij het volgende: “ja, want het is een personage uit het script. Dan moet je er zelf helemaal bij bedenken hoe ze er uit ziet, wat ze aanheeft, wat haar goede eigenschappen zijn, wat haar slechte eigenschappen zijn. Dat was wel moeilijk, maar ook heel leuk.” Deze leerling geeft aan dat de persoonlijke aandacht in een tweetal beter werkt, dan het werken in de klas. Ook geeft hij aan dat het halen van het persoonlijke doel heel positief is geweest. Hier wordt onder andere over gezegd: “ja, want dan denk je van: ja, ik heb mijn persoonlijke schrijfdool gehaald. Het is gelukt”, en: “om dan te denken van: ja, dit is mijn tekst. Het is leuk geworden. Ik heb mijn persoonlijke schrijfdool gehaald.”

De leerling die meer verrijking nodig heeft geeft aan dat de opdracht aan het begin al uitdagend was. “Het was niet heel moeilijk, want ik heb dan iets in mijn hoofd waarbij ik denk: zo en zo kan het worden. Maar over sommige dingen, ja meestal schrijf ik het gewoon op en denk ik dan later: dit kan beter.” Deze leerling geeft aan dat de formatieve evaluatie niet helpt om de uitdaging te verbeteren: “Dat blijft wel hetzelfde”, en: “ja, ik vind het niet minder worden, maar ik vind het ook heel leuk om verhalen te schrijven.”

6.2.5 Motivatiebehoeften

De leerling uit de intensieve groep geeft aan dat hulp van medeleerlingen voor deze opdracht niet geholpen heeft. De medeleerling hielp een beetje: “die zei alleen dat ik de opdracht moest maken en dus had ik er een paar gemaakt Maar zij kon daar natuurlijk ook niks aan doen, want zij weet ook niks over mijn personage.” De hulp door de leerkracht gegeven tijdens de les heeft wel beter geholpen. Over de hulp tijdens het revisiegesprek zegt deze leerling het volgende: “Dit was sowieso uitgebreider. Maar ook kan ik mijn tekst nu veel makkelijker en uitgebreider maken. En de hulp was gewoon fijn.”

De leerling uit de basisgroep en de leerling uit de verrijkingsgroep geven vrijwel hetzelfde aan. Beide geven aan geen hulp nodig te hebben van de leerkracht of medeleerlingen. Ook vinden ze het positief dat ze genoeg keuzes kunnen maken om het verhaal te schrijven. De leerling uit de intensieve groep meldt hierover: “je kan je eigen fantasie gebruiken en dan kan je het ook altijd nog veranderen. Het langer maken en korter maken. Je moet altijd wel een beetje weten waarover je kan schrijven. Niet: ‘ga maar een verhaal schrijven’, maar het is wel handig dat het een personagebeschrijving is.” De leerling uit de

basisgroep meldt dat ze het fijn vindt om keuzemogelijkheden te hebben: “je kan misschien wat moois vertellen, over de familie is leuk. Het is heel veel keus.” Deze leerlingen geven niet aan dat de formatieve evaluatie hieraan een bijdrage heeft geleverd.

6.2.6 Motivatiekeus

Bij de motivatiekeus geeft de leerling in de intensieve groep aan dat hij denkt dat hij niet zo goed is in schrijven. Hij zegt hierover: “ik denk dat dit dan wel minder goed is, maar ik weet niet. Sommige teksten vind ik heel makkelijk en maak ik zo. Maar sommige niet.” De leerling uit de basisgroep geeft het volgende aan: “het is gewoon gemiddeld. Ik ben er niet heel goed in, maar ook niet slecht.” De leerling uit de verrijkingsgroep is zelfverzekerder: “Ik denk wel een van de beteren in de klas, als ik niet mag opscheppen” Voor de opdracht heeft deze leerling zin om aan de taak te werken: “want je kan dan je gedachten opschrijven. Je kan zelf een

verhaal bedenken en dat vind ik leuk.” De formatieve evaluatie draagt niet bij aan een verbetering van dit positieve gevoel: “Het wordt niet echt veel meer. Maar het wordt ook niet minder. Het blijft hetzelfde.”

6.3 Indicatoren voor dat effect

De oorzaak van deze effecten is terug te vinden in de interviews. Door de interviews open te coderen zijn 31 codes gevonden. Deze codes zijn te vinden in bijlag 8. Deze codes zijn axiaal gecodeerd. Hierdoor bleven acht codes over. De codes zijn hiërarchisch van boven naar beneden geplaatst. De hoogste codes zijn terug te vinden in de interviews met alle drie de leerlingen. Als de code in dezelfde hoeveelheid interviews terug te vinden was, is de plaatsing in de hiërarchie bepaald door de hoeveelheid uitspraken die over de codes gingen. De uitgebreide tabel met alle citaten is te vinden in de bijlagen. De acht categorieën zijn terug te vinden in tabel 4.

Tabel 4

Resultaten open codering transcripties reflectiegesprekken

Nr.	Open code	Citaat	Aantal keer gecodeerd	Aantal interviews gecodeerd
1	Visueel aangeven van positieve punten	“Het zetten van sterretjes heeft geholpen.”	7	3
2	Positieve punten direct toepassen in dezelfde opdracht	“Want je denkt: heel veel bijvoeglijk naamwoorden. Je kan er hier misschien nog een paar bij doen, en hier.”	4	3
3	Verbeterpunten toepassen in volgende opdracht	“Ja, want dan kan je als je een nieuw verhaal maakt terudenken. Je denk dan: ‘oh ja, toen kon ik over dat en dat veel meer vertellen en dan kan ik nu over dit veel meer vertellen.’”	5	2
4	Positieve punten benoemen	“Ik had niet verwacht dat er zoveel inzaten. Ik had er eigenlijk ook helemaal niet op gelet. Dus het verraste me wel, en dat vond ik leuk.”	4	2
5a	Behalen persoonlijk doel	“Ja, want dan denk je van: ja, ik heb mijn persoonlijke schrijfdool gehaald. Het is gelukt.”	3	2
5b	Verduidelijken van opdracht	“het praten hielp”, “om meer informatie over mijn rol te vinden.”	3	2
5c	Persoonlijke aandacht	“Dat was sowieso uitgebreider. Maar ook kan ik mijn tekst nu veel makkelijker en uitgebreider maken. En de hulp was gewoon fijn.”	3	2
6	Beter resultaat	“De tekst werd langer en het werd interessanter.”	2	2

In eerste instantie zijn de interviews gesloten gecodeerd om te bepalen welk effect de formatieve interventie had op de leermotivatatie van de kinderen. Deze gesloten codes kwamen uit het theoriedeel van dit onderzoek. Om te bepalen door welke indicatoren dat effect veroorzaakt is, zijn de interviews op open gecodeerd. Hieruit zijn acht categorieën gestedilleerd, die nu besproken zullen worden.

In alle drie de interviews wordt meerdere malen aangegeven dat het visueel aangeven van positieve punten helpt om de motivatie te verbeteren (1). De leerling uit de verrijkingsgroep geeft bijvoorbeeld aan dat het helpt “omdat je dan ook ziet wat je goed hebt gedaan en wat je beter kan doen. Dus dan heb je meer zin in het volgende verhaal, om dat dan beter te doen.” De leerling uit de intensieve groep geeft aan: “Nou, dan wist ik meer hoe je een verhaal goed kan maken.” In het verlengde hiervan wordt in alle drie de interviews ook aangegeven dat het motiveert om deze positieve punten direct toe te passen in dezelfde opdracht (2). De leerling uit de basisgroep werd gemotiveerd en vertelde: “je denkt: heel veel bijvoeglijk naamwoorden. Je kan er hier misschien nog een paar bij doen, en hier.” De leerling uit de intensieve groep gaf ongeveer hetzelfde aan: “Wel goed, want we schreven dat op en ik denk dat als ik dat dan zo zie, dat ik dat dan wel ergens in de tekst kan verwerken.”

Het derde punt kwam in twee interviews voor. Zowel het kind in de intensieve groep, als het kind in de verrijkingsgroep gaven aan dat het motiveert om de verbeterpunten in een andere opdracht te kunnen toepassen (3). Het kind uit de verrijkingsgroep geeft duidelijk aan: “Ja, want dan kan je als je een nieuw verhaal maakt terugdenken. Je denkt dan: oh ja, toen kon ik

over dat en dat veel meer vertellen en dan kan ik nu over dit veel meer vertellen.” In het gesprek met het kind uit de basisgroep en het kind uit de verrijkingsgroep kwam naar voren dat ze het belangrijk vonden dat positieve punten niet alleen aangegeven worden, maar dat ze ook benoemd worden (4). Het kind uit de basisgroep gaf hierbij aan: “leuk, want ik had niet echt verwacht dat er zoveel inzaten. Ik had er eigenlijk ook helemaal niet op gelet. Dus het verraste me wel, en dat vond ik leuk.”

Het behalen van het vooraf gestelde persoonlijke doel (5a) werd als motiverend ervaren door zowel het kind uit de basisgroep, als het kind uit de verrijkingsgroep. Het kind uit de verrijkingsgroep geeft aan hoe het voelt om het doel te behalen: “Wel goed, dan weet je als je er aan werkt dat je het dan ook echt kan.” Het verduidelijken van de opdracht (5b) werd door het kind uit de basisgroep en het kind uit de intensieve groep genoemd. De aandacht voor de tekst (5c) werd door dezelfde kinderen genoemd. Het kind uit de basisgroep vond de formatieve evaluatie fijner, dan in de klas: “ja, dat is anders, want het is dan vaak een beetje druk.”

Als laatste werd de daadwerkelijke verbetering van de tekst genoemd als motiverende factor. Het kind uit de intensieve groep noemde het volgende: “nou, de tekst werd langer en het werd interessanter.” Het kind uit de basisgroep vertelde: “je krijgt dan een steeds leuker verhaal.”

6.4 Conclusie

Naar aanleiding van bovenstaande resultaten kan per niveaugroep worden geconcludeerd wat het effect van de formatieve evaluatie op de leermotivatatie is. Voor elke niveaugroep wordt

eerst besproken wat de motivatie voor de evaluatie was, daarna wordt besproken wat de evaluatie verbeterd heeft.

Het kind uit de intensieve groep heeft het idee dat het succesvol uitvoeren van een opdracht niet altijd binnen zijn eigen invloedssfeer ligt. Zijn attributie is extern, deze is echter wel beïnvloedbaar. De leerling had aan het begin van de opdracht geen hoge interesse voor deze opdracht. Hij geeft aan dat hij de opdracht op het begin nog niet goed snapte en daardoor niet gemotiveerd was. Ook geeft deze leerling aan dat hij zichzelf niet goed vindt in schrijven. De formatieve evaluatie heeft er volgens deze leerling voor gezorgd dat de opdracht interessanter werd. Toen de leerkracht ging helpen werd de opdracht uitdagender. De tekst van de leerling werd langer en interessanter. Ook vond deze leerling positief dat hij zijn tekst na de evaluatie zelfstandig verder kon verbeteren.

Het kind uit de basisgroep heeft wel het idee dat het succesvol uitvoeren van de opdracht binnen de eigen invloedssfeer ligt. Zijn attributie is extern en deze is beïnvloedbaar. De leerling had aan het begin van deze opdracht een hoge interesse voor de opdracht. De opdracht sprak aan. Door een gedeeltelijk onduidelijke instructie ging de motivatie iets omlaag. De opdracht was aan het begin al uitdagend. Deze leerling geeft aan dat het schrijven iets is waarin hij gemiddeld presteert. De formatieve evaluatie heeft er voor gezorgd dat de opdracht duidelijker was. Ook werd voor deze leerling onverwacht duidelijk dat zijn persoonlijke doel gehaald was. Hier was de leerling heel positief over verrast. Deze leerling vond de persoonlijke aandacht tijdens de formatieve evaluatie motiverend. Ook werd als positief ervaren dat de

leerling door de formatieve evaluatie duidelijker had hoe hij zijn eigen tekst zelf kon verbeteren.

De leerling uit de verrijkingsgroep had, net als de leerling uit de basisgroep, het idee dat het succesvol uitvoeren van de opdracht binnen de eigen invloedssfeer ligt. Zijn attributie is extern en deze is beïnvloedbaar. De leerling had aan het begin een realistisch beeld van zijn eigen tekst. De instructie vooraf heeft bij deze leerling het meest geholpen. De opdracht was aan het begin al uitdagend, de uitdaging is door de formatieve evaluatie niet verbeterd. Deze leerling geeft aan dat hij wist dat hij goed was in het maken van de opdracht. De leerling vond het prettig dat nog duidelijker werd wat goed gegaan was. Door het benoemen van de positieve punten ging de motivatie voor het schrijven van een volgende tekst omhoog.

De motivatie van de leerling uit de intensieve groep lijkt op de meeste punten omhoog te gaan. Daarna volgt de leerling uit de basisgroep. De motivatie van de leerling uit de verrijkingsgroep lijkt het minst omhoog te gaan. Waar bij de leerling uit de intensieve en basisgroep de eigen tekst duidelijk verbetert, vindt de leerling uit de verrijkingsgroep de formatieve evaluatie vooral interessant, omdat een volgende tekst beter kan worden.

Als oorzaak van deze verbetering werd genoemd dat het hielp op positieve punten visueel aan te geven, om deze positieve punten direct toe te passen in dezelfde opdracht, om deze positieve punten toe te passen in de volgende opdracht, om de positieve punten te benoemen, om het eigen persoonlijke doel te behalen, om de opdracht te verduidelijken, om persoonlijke aandacht te krijgen en om een beter resultaat te behalen.

7. Conclusie, discussie en aanbevelingen

7.1 Inleiding

Naar aanleiding van het literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek wordt in dit hoofdstuk een antwoord gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek. Daarna wordt dit antwoord besproken in het licht van de eerder genoemde literatuur en worden kritische kanttekeningen bij dit onderzoek geplaatst. Als laatste worden enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek genoemd.

7.2 Conclusie

In dit onderzoek is de volgende vraag onderzocht: “welke zichtbare opbrengsten heeft het toepassen van formatieve evaluatie op de leermotivatatie van leerlingen uit groep acht van RKBS de Vlinder in Houten?” De hypothese was dat er een significante verbetering in de leermotivatatie van de kinderen te meten zou zijn.

Om antwoord te kunnen geven op deze vraag is het nodig om de concepten formatieve evaluatie en leermotivatatie te verduidelijken. Formatieve evaluatie beschrijven we in dit onderzoek als: ‘een methode waarbij bewijsmateriaal van leerlingprestaties wordt achterhaald, geïnterpreteerd en gebruikt door leraren, leerlingen of hun leeftijdsgenoten om vervolgstappen vast te stellen voor de les, die naar alle waarschijnlijkheid beter zijn, of een betere basis hebben, en zorgen voor betere leermotivatatie of leerprestaties, dan beslissingen die leraren hadden genomen bij het ontbreken van dergelijke bewijzen.’ Leermotivatatie is te meten door vragen te stellen over de motivatiekeus, motivatiestijl, motivatiebehoeften en het motivatiebeeld van een leerling. Het motivatiebeeld is te verdelen over het beeld dat iemand heeft over de invloed, over de opdracht en over zichzelf.

Op basis van de ontwikkelingspsychologie wordt duidelijk dat enkele factoren van belang zijn voor een gezonde ontwikkeling. Het is van

belang of het kind goed kan meekomen met de groep, of het kind hoogbegaafd is, welke plaats een kind in de kinderrij heeft, waar de leerling zijn centrum van controle legt, of het kind voldoende vriendjes en vriendinnetjes heeft, of het kind autoriteit volgt en of het kind sekseadequaat rolgedrag vertoont. De drie kinderen die we gekozen hebben voor dit onderzoek hadden hierin geen afwijkingen.

Het onderzoek is vormgegeven op basis van de leerpsychologische activiteitstheorie van Vygotsky. Op basis van deze theorie is het praktijkonderzoek ontwikkeld. De onderzoeksgroep voor dit praktijkonderzoek bestaat uit drie kinderen. Deze drie kinderen hebben een tekst geschreven. Deze tekst is verbeterd in een formatief gesprek. Dit gesprek is opgenomen op video. Deze video is met deze kinderen teruggekeken. Er is besproken of de motivatie door de formatieve evaluatie omhoog is gegaan.

De resultaten van dit gesprek zijn als volgt samen te vatten: de leermotivatatie van leerlingen gaat omhoog, door een formatieve evaluatie te gebruiken waarin positieve punten visueel worden aangegeven, positieve punten direct toe te passen zijn in dezelfde opdracht, positieve punten zijn toe te passen in de volgende opdracht, positieve punten benoemd worden, het persoonlijke doel gehaald wordt, de opdracht verduidelijkt wordt, persoonlijke

aandacht wordt gegeven en een beter resultaat wordt behaald.

Bij laag presterende leerlingen gaat de motivatie het meest omhoog. Dit komt doordat de opdracht interessanter en uitdagender wordt, er meer hulp is van de leerkracht, de tekst langer en interessanter wordt en ze hun tekst na de formatieve evaluatie zelf kunnen verbeteren. Bij gemiddeld presterende leerlingen gaat de motivatie ook omhoog. Dit komt doordat het persoonlijke doel gehaald wordt, er meer persoonlijke aandacht is en het duidelijker wordt hoe ze de tekst na de formatieve evaluatie zelf kunnen verbeteren. De hoogst presterende leerlingen merken het minste effect. Er is wel een positief effect, omdat er een hogere motivatie is voor het schrijven van de volgende tekst.

7.3 Discussie

In het literatuuronderzoek werd duidelijk dat in meerdere onderzoeken over formatieve evaluatie beschreven werd dat goed presterende leerlingen minder hebben aan de formatieve evaluatie dan laag presterende leerlingen. In dit onderzoek lijkt dat bevestigd. Wel is duidelijk geworden dat de formatieve evaluatie weldegelijk voor elke niveaugroep nut heeft. De onderzoeksresultaten lijken te wijzen op een interessant verschil tussen laag en hoog presterende kinderen. Laag presterende kinderen zijn in de formatieve evaluatie veel meer bezig met het begrijpen van de opdracht, waardoor de resultaten op de leermotivatie ook groter zijn. Hoog presterende kinderen begrijpen de opdracht al, en zijn al gemotiveerd voor de opdracht. Ook kunnen ze de gestelde doelen in dit onderzoek makkelijk zelf onderzoeken. Het is dan ook begrijpelijk dat de leermotivatie door de formatieve evaluatie niet

omhoog gaat. Motivatie die al heel hoog is, wordt moeilijk nog hoger. De formatieve evaluaties in dit onderzoek waren niet ingestoken op die niveaus. Misschien dat de motivatie van de hoog presterende leerling nog verder omhoog was gegaan, als voor de formatieve evaluatie uitdagendere doelen waren gekozen. Het is misschien een beperking geweest dat de doelen van de formatieve evaluatie voor het laag presterende kind hetzelfde is geweest als de doelen voor het gemiddeld- en laag presterende kind.

Een ander punt waar kritisch naar gekeken kan worden, is de validiteit van de analyse van dit onderzoek. De open en gesloten codering is slechts gedaan door de hoofdonderzoeker. Om de gegevens te valideren was het goed geweest om de interviews ook door een tweede onderzoeker te laten coderen, de zogenaamde interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

Ook is in het praktijkonderzoek te lezen dat er geen effect is gemeten op enkele invloedsgebieden van de leermotivatie. Dit komt mede door de korte tijdsspanne van dit onderzoek. Tijdens dit onderzoek werd duidelijk dat leermotivatie te verdelen is in gebieden die in het subject aanwezig zijn en gebieden die door het subject en de context beïnvloed kunnen worden. Hierdoor lijkt soms geen effect te meten, terwijl er misschien wel effect op langere termijn zou kunnen zijn.

7.4 Advies

Hieruit volgen enkele adviezen voor vervolgonderzoek. Het zou interessant zijn om te onderzoeken of het model voor leermotivatie, zoals in dit onderzoek genoemd, ook bij een grotere groep mensen valide blijkt te zijn. Ook zou dit model verder verdiept kunnen worden

door het te verdelen in gebieden waar direct invloed op uitgeoefend kan worden, gebieden die alleen op langere termijn beïnvloedbaar zijn en gebieden die vrijwel niet beïnvloedbaar zijn.

Interessant is om te merken dat het kind uit de laagst presterende groep de opdracht pas uitdagend begon te vinden na extra uitleg van de leerkracht. Het gemiddeld presterende kind vond veel uitdaging in de opdracht, terwijl het hoogst presterende kind de opdracht vrij makkelijk vond. Het insteken op deze uitdaging kan een interessante mogelijkheid zijn om de formatieve evaluatie ook voor de goed presterende kinderen interessanter te maken.

Door veel meer uitdaging in de opdracht voor de hoog presterende kinderen te brengen, wordt de opdracht lastiger en kunnen deze kinderen meer leren van de opdracht. Dit zou bijvoorbeeld kunnen door bij hoog presterende kinderen veel meer in te steken op persoonlijke doelen. Door

deze doelen samen met de leerkracht vast te stellen, kunnen echt uitdagende doelen gesteld worden. Hoog presterende kinderen in groep acht kunnen bijvoorbeeld schrijfdoelen voor de eerste of tweede klas behalen.

Uit dit onderzoek blijkt dat formatieve evaluatie een positief effect heeft op leermotivatie van kinderen uit groep acht. Door formatieve evaluatie een grotere rol dan toetsen te geven kunnen leerlingen dus daadwerkelijk gemotiveerd worden voor het werk dat ze doen. 'Tussen goed en fout ligt ons werkterrein', was de inspirerende uitspraak van Adri Treffers die in de eerste zin van de inleiding van dit onderzoek voorbij kwam. Na dit onderzoek kan deze uitspraak geherformuleerd worden: 'tussen goed en fout raken kinderen gemotiveerder, tussen goed en fout leert ieder kind meer, dus tussen goed en fout ligt ons werkterrein.'

Literatuurlijst

- Bakker, H. (2014). *Expansief leren van een schoolorganisatie; een activiteitstheoretisch model voor de basisschool*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Bakker, H. (2008). *Oog voor OGO in het christelijk onderwijs; ontwikkelingsgericht onderwijs in de lerende basisschool*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-71.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow; the psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.
- Delfos, M. F. (1999-2005). *Ontwikkeling in vogelvlucht*. Amsterdam: Harcourt Assessment.
- Eijkeren, M. van (2008). *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn: HBuitgevers.
- Entwiste, N., & Kozeki, B. (1988). Dimensions of motivation and approaches to learning in british and hungarian secondary schools. *International Journal of Educational Research*, 12 (3), 243-255.
- Fijma, N., & Koning, L. de (2013). *1ste Studiemiddag betekenisvolle schrijfactiviteiten Basisschool De Vlinder Houten*. Alkmaar: De Activiteit.
- Kayser, D. (2010). *Oplossingsgericht begeleiden*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie II; de schoolleeftijd*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Koning, L. de (2014). *Studiebijeenkomst teksten schrijven en het portfolio Basisschool De Vlinder Houten*. Alkmaar: De Activiteit.
- Koning, L. de (2015). *Studiebijeenkomst teksten schrijven en het portfolio Basisschool De Vlinder Houten*. Alkmaar: De Activiteit.
- Maas, A., Boog, G., Choinowski, N., Drost, D., Grootswagers, A., Hensden, W., et al. (2009). *Het oudere kind; Groei en ontwikkeling bij leerlingen van 8-14 jaar*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede bv.
- Måhlberg, K., & Sjöblom, M. (2004). *Solution-focused education*. Stockholm: Måhlberg & Sjöblom .
- Martens, R., & Boekaerts, M. (2007). *Motiveren van studenten in het hoger onderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York : Harper & Row Publishers.

Palomba, C., & Banta, T. (1999). *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ros, A., Castelijns, J., van Loon, A., & Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven; de kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

Thorndike, E. L. (1911). *Animal Intelligence*. New York: The Macmillan Company.

Treffers, A. (2000). Opbrengstgerichte toetsen verhogen kwaliteit niet. In J. Barendse, *Toetsen van betekenis?! 6 beschouwingen over testen en toetsen in het basisonderwijs* (pp. 13-15). Sint Maarten: Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.

Weiner, B. (1985). Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.

Wiliam, D. (2013). *Cijfers geven werkt niet*. Meppel: Ten Brink Uitgevers/Didactief.

Bijlage 1 – Transcripties revisiegesprekken

Leerling uit verrijkingsgroep

- Nick: Ik heb hier je tekst. Vind je het goed als we er even naar gaan kijken?
- Verrijking: Ja
- Nick: Top. Eh, ik heb hier het revisieblad. Wat we vandaag gaan gebruiken. Wat de klas uiteindelijk ook gaat gebruiken. Als eerst deze (wijst naar het blad dat gebruikt werd bij de instructie). Helpt dat jou of eh.
- Verrijking: Ja, want je kan dan kijken van wat je moet opschrijven en dan... want als je het niet weet dan moet je het soms ook doorkrassen en kliederen enzo.
- Nick: Ja, klopt. En je persoonlijke doel: meer verhalend schrijven. Wat wilde je daarmee, met dat doel?
- Verrijking: Nou, bij mijn vorige tekst ging ik meer alleen vertellen over hoe het was enzo en nu wil ik meer vertellen wat het personage allemaal echt in het verhaal zegmaar.
- Nick: En denk je dat dat gelukt is?
- Verrijking: Dat hoop ik.
- Nick: Ja, nou wat je ook eh. Je zei tegen mij natuurlijk dat je tekst misschien niet heel logisch was. Ik heb hem nog niet doorgelezen. Dus ik dacht, dat is ook het eerst op het blad. We gaan samen even doorlezen. Maar we gaan eerst even invullen, de naam van de reviseur, de naam van de schrijver en je persoonlijke doel gaan we even overschrijven.
- Verrijking: Okee
- Nick: Dus dat mag je doen. Reviseur, ja, dat zijn we samen. Want we gaan het gewoon samen invullen.
- (Verrijking vult blad in)
- Nick: Nou, de doelen zijn natuurlijk: je gaat beoordelen of de personagebeschrijving van iemand anders, dat doen we dan vandaag niet; dat doen ze in de klas, maar we gaan wel kijken of jij je persoonlijke doel behaald hebt. We gaan samen jouw personagebeschrijving beoordelen. En je ziet dat ik hier nog een foutje heb gemaakt. Dat had ik moeten veranderen. Dat was nog van het vorige blad.
- Nick: Had je ook van te voren zelf iets, je wilde natuurlijk leren verhalend schrijven en uhm, had je er van te voren zin in om het te gaan schrijven?
- Verrijking: Eh, ja. Ik heb altijd wel zin om te schrijven.
- Nick: Vind je het leuk om te doen?
- Verrijking: Ja
- Nick: Mooi. We gaan hem even lezen. En ik dacht, we gaan hem even hardop lezen, omdat het niet logisch is. Dan kan jij misschien even toelichten terwijl we aan het lezen zijn wat, waar wat moet zegmaar.
- Verrijking: Ja.

Nick: Want volgens mij heb je wat dingetjes hier neer gezet die er dan weer tussen moeten of ervoor.

Verrijking: Dit moet in ieder geval dan hier, en dat moet hier. Dat roze is dit. En dan dit lezen.

Nick: We komen het vanzelf wel tegen, denk ik. Ehm, wel even goed om op te letten, we gaan het verhaal een keer doorlezen en we gaan hier op letten. Of het op een verhalende manier is geschreven, en dan vooral door gebruik te maken van bijvoeglijk naamwoorden, details, voorbeelden, een opsomming of schrijven vanuit zintuigen.

Verrijking: Okee

Nick: Gaan we gewoon even kijken wat gelukt is, en hoe dat is gegaan. Wil jij starten met lezen, je mag altijd ook een stuk zeggen dat ik mag lezen.

Verrijking: Oh, okee

Nick: Mag jij doorgeven, maar ik weet niet waar we moeten starten. Of dat hier is of hier.

Verrijking: Hier

Nick: Start jij maar, dan komen we dat vanzelf tegen.

Verrijking: Okee

[begin hardop voorlezen tekst]

[stop hardop voorlezen tekst]

Nick: Ik kan eigenlijk wel zien dat je heel goed hebt nagedacht over je doel met meer verhalend schrijven. Tenminste, dat is wat ik zo zie in je tekst als ik het zo lees.

Verrijking: Okee.

Nick: Zie je dat zelf ook, dat je daar meer over nagedacht hebt?

Verrijking: Denk het wel.

Nick: Hoe heb je dat gedaan?

Verrijking: Eh, nou, ik ben veel meer details en bijvoeglijk naamwoorden

Nick: Ik zag heel veel details terug in je tekst, en daardoor wordt het al heel snel veel verhalender. Daardoor lijkt het al snel veel verhalender. Wat we in ieder geval even gaan doen, is we gaan even een kleurtje uitkiezen voor die eerste en dan gaan we even wat dingen onderstrepen in de tekst die je goed hebt gedaan. Die je er goed in terug ziet.

Verrijking: Okee.

Nick: Eh, welke kleur wil je? (wijst naar doos met fineliners)

Verrijking: Deze

Nick: Dan mag je even hier een bolletje bijzetten, dat je die kleur hebt. En dan gaan we eerst even kijken naar bijvoeglijk naamwoorden.

Verrijking: Okee.

[Samen onderstrepen van bijvoeglijk naamwoorden in de tekst]

[Stop samen onderstrepen van bijvoeglijk naamwoorden in de tekst]

Nick: Heb je daar ook zo bewust over nagedacht, dat je elke keer er zoveel bijvoeglijk naamwoorden deed.

Verrijking: Eh, ja, want ik lees best wel veel boeken ook en dan merk ik dat er best wel veel bijvoeglijk naamwoorden in staan.

Nick: Ja, nou we hebben nu natuurlijk al heel veel onderstreept. Dat ging heel goed. Kijken of we ook details kunnen vinden?

Verrijking: Ja, okee.

Nick: Want die heb je volgens mij ook genoeg. Wat ik zo gelezen heb. Het is handig om even een ander kleurtje te pakken.

[Samen onderstrepen van details]

[Stop onderstrepen details]

Nick: Maar met details is het eigenlijk ook wel goed gelukt. Hoe is het gelukt met de laatste drie: voorbeelden, opsommingen en schrijven vanuit zintuigen.

Verrijking: Eh, hier (wijst naar gedeelte in tekst) doe ik wel vanuit smaak, zegmaar.

Nick: Ja. Die kan je ook onderstrepen. Kies zelf maar een kleur.

Verrijking: Vanaf waar?

Nick: Vanaf proefde zij de smaak. En hoe zou je dat nog, hoe zou je dat nu nog beter kunnen maken?

Verrijking: Die zin?

Nick: Nou gewoon, het stukje tekst over die smaak?

Verrijking: Eh, nou ja dat ze het, eh, hoe het smaakt misschien?

Nick: Vind ik eigenlijk wel een goeie. En hoe zou dat smaken? Zweetsokkensoep?

Verrijking: Nou, naar zweet en naar stof of, nou ik weet niet hoe stof smaakt

Nick: Ja, maar dat is wel iets denk ik. Ik denk dat je hele goede suggesties hebt. Je zou bijvoorbeeld, eh, wat ik misschien zou doen is iets zeggen van, ehm, het smaakt naar een combinatie van zweet, stof en ik weet niet wat voor soort dingen je nog meer zou kunnen bedenken.

Verrijking: Uhm, teennagels

Nick: Bijvoorbeeld, dat soort dingen zou je kunnen opschrijven. Dus daar zou je nog meer over na kunnen denken. Je zou nog meer over die smaak kunnen vertellen. En dan zou het eigenlijk nog beter worden. Dus dat kan je hier even bij schrijven. Uh, bij, uh, de smaak.

Verrijking: Over de smaak.

Nick: Ja. En als we dan ook even kijken naar deze (wijst naar tekst), want je hebt natuurlijk nu de, echt het, eh, die zit hier trouwens niet eens tussen (wijst naar revisieblad), eh, proeven, maar die zweetsokkensoep die ruikt waarschijnlijk ook wel ergens naar.

Verrijking: Ja

Nick: Dus dan zou je ook nog iets, eh, over het ruiken bijvoorbeeld er bij kunnen doen.

Verrijking: Bij dat stukje?

Nick: Bij dat stukje over de soep.

[schrijft op revisieblad]

Nick: Het klinkt natuurlijk een beetje gek, maar dan moet je doen alsof je de situatie zelf voor je ziet en je die soep in je handen krijgt. En dat je, dat stinkt natuurlijk verschrikkelijk dan, als je dat in je handen hebt. En dan ruik je iets, je ziet iets en je proef iets. En daar kan je, die soep is daar een heel goede voor om zintuigen bij te gebruiken.

Verrijking: Ja

Nick: Had je ook een opsomming er in gedaan?

Verrijking: Opsomming. Ik denk het niet.

Nick: Volgens mij zag ik er eentje. Maar misschien niet bewust hoor.

Verrijking: Wat bedoel je dan met een opsomming?

Nick: Nou, dan heb je bijvoorbeeld, wat je kan doen bij bijvoeglijk naamwoorden is: zwarte, komma, witte, komma en rode dingen.

Verrijking: Ik had wel bij twee bijvoeglijk naamwoorden

Nick: Ja hier, dat is al een opsomming.

Verrijking: Oh

Nick: Dat is al goed. En je hoefde ze niet allemaal te gebruiken van mij, dat had ik ook gezegd in de instructie. En heb je voorbeelden gebruikt?

Verrijking: Ehm, Voorbeelden...

Nick: Eigenlijk wel, hé?

Verrijking: Ja, hier bij de soep.

Nick: Ja. Had je dat bewust gedaan? Of is dat...

Verrijking: Nou ik had ik het begin natuurlijk eerst dit geschreven en toen had ik wel gewoon wat dingen over Irma die lekkere soep maakte, behalve die keer dat ze het niet goed maakte. Toen dacht ik dan kan ik beter een verhaal maken dat ze die soep maakte en dat dat hier kwam.

Nick: Ja. Heel goed. Zullen we dat nog even in de tekst aangeven? Dat je dat voorbeeld en die opsomming hebt gedaan? Daar kunnen we wel één kleurtje voor gebruiken. Omdat het toch uit elkaar staat.

Verrijking: Ja. Dus, wat.

Nick: (wijst in de tekst aan)

Nick: Helpt dit dan ook voor... Stel je zou nog een keer een verhalende tekst moeten schrijven, om beter verhalend te schrijven? Volgende keer?

Verrijking: Denk het wel.

Nick: Want wat leer je er dan van?

Verrijking: Dat het belangrijk is dat je die dingen gebruikt, want dan kan je als lezer voorstellen hoe het is om daar te wonen en hoe die persoon zich voelt enzo.

Nick: Ja. Ik vind al dat je heel goed bezig bent geweest, want eigenlijk heb je alles er al inzitten. Alleen nog een klein dingetje wat eigenlijk al goed is en wat nog beter kan.

Verrijking: Ja

Nick: Dus je bent al goed bezig geweest.

Verrijking: Dankje

Nick: Uhm, ronde 2. Er staat officieel: lees het verhaal nog een keer. Maar we hebben net het verhaal ook helemaal doorgenomen Stap voor stap, dus ik denk dat wel wel gewoon kunnen starten. We gaan kijken naar de goede zinnen en de goede werkwoordspelling en van werkwoordspelling mag je ook gewoon spelling mken. Als je iets vindt waarvan je denkt: oh, dat kan nog beter, of zoals een woordje heeft ofzo dat we moeten vervangen, dan kan je dat altijd zien. Denk je van te voren dat het goed is gelukt, die spelling?

Verrijking: Ja, meestal wel, maar ik zag tijdens het lezen natuurlijk al een paar woorden.

Nick: Welke wil je... hebben... (kleur kiezen) Nou dan gaan we gewoon vanaf het begin, en dan gaan we gewoon samen lezen.

[verbeteren spelling in tekst]

Nick: Ik denk dat we over de spelling gewoon kunnen zetten (op het revisieblad) dat we het in de tekst verbeterd hebben.

Verrijking: Ja. (schrijft op)

Nick: Nou, officieel moeten we het nog een keer lezen. En dan letten op het persoonlijke doel. Hoe vind jij dat je het persoonlijke doel gehaald hebt?

Verrijking: Ik vind wel dat ik het goed gedaan heb.

Nick: En hoe heb je dat goed gedaan?

Verrijking: Omdat ik meer bijvoeglijk naamwoorden heb gebruikt en meer uit de zintuigen heb verteld. Een keer maar, maar dat is ook genoeg.

Nick: Ja, ik denk dat je dat gewoon kan opschrijven. Ik het het goed gehaald... Ik denk dat je het namelijk ook goed gehaald hebt. Als ik je tekst lees is het een hele mooie verhalende tekst geworden.

Verrijking: (legt pen neer)

Nick: En dan schrijf je er nog even bij waardoor je het goed gehaald hebt. Dus door bijvoeglijk...

Verrijking (vult schrijvend aan)

Nick: Is het... Heb je het gevoel dat het verhalend schrijven nu beter is gelukt dan de vorige keer?

Verrijking: Ja.

Nick: En hoe vind je dat?

Verrijking: Ik vind het wel leuk.

Nick: Ja, dat snap ik. Dat je dat leuk vindt. Ik vind ook dat je het goed hebt gedaan.

Verrijking: Dankjewel.

Nick: Mooi. Uhm, heb je nu voor het herschrijven van de tekst nog meer hulp van mij nodig?

Verrijking: Uhm, denk het niet

Nick: Denk je dat het gaat lukken nu? Om te herschrijven?

Verrijking: Ja.

Nick: Top. Dan ga ik de video uitzetten.

Leerling uit basisgroep

Nick: Hier je tekst. En het formulier dat we gaan gebruiken. Dacht je van te voren, vond je het een leuke opdracht? Of dacht je...

Basis: Het is leuk, omdat het met de musical te maken heeft.

Nick: Ja, precies. Dat sowieso, denk ik. Wat we gaan doen. Dit klopt trouwens niet helemaal, want we gaan niet reviseren zoals in de klas dat je met zijn tweeën, met twee kinderen, gewoon zegmaar zit.

Basis: Ja

Nick: Maar we gaan beoordelen of de personagebeschrijving van iemand anders voldoet aan de criteria, nou dat is jouw personagebeschrijving gaan we nu beoordelen. We gaan beoordelen of jij je persoonlijke doel behaald hebt. Later ga je jouw tekst aanpassen. We gaan in ieder geval even de reviseur opschrijven, dat zijn wij eigenlijk. Je mag mij er gewoon opschrijven en dan jouw naam als schrijver. En je persoonlijke doel. Weet je die nog?

Basis: Ja, bijvoeglijke naamwoorden gebruiken.

Nick: Okee

[schrijf op revisieblad]

Nick: Super. Vind je het goed als we naar je tekst gaan kijken?

Basis: Ja

Nick: Vind je, daar ben ik wel benieuwd naar, vantevoren, vind je het leuk geworden, je tekst?

Basis: Ja, ik vind het wel leuk. Ja ik vind het leuk, ik weet niet of andere mensen het leuk vinden.

Nick: Wat vind je het leukste aan je tekst? Als je zo in een keer wat zou moeten zeggen.

Basis: Ja, dat ik het zelf mocht verzinnen. En dat het ook een beetje mij is geworden.

Nick: Ja, bedoel je dan ook dat je personage, zegmaar, dat je dat uh, meer van jezelf is geworden?

Basis: Ja, nou ja, niet alles, maar

Nick: Een gedeelte in ieder geval?

Basis: Ja

Nick: Leuk. We gaan gewoon even starten zoals het formulier, en we kijken wel even of we het vasthouden zoals het hier staat. Ik denk dat we het ietsje anders doen. Uh, we beginnen met het verhaal een keer goed door te lezen. We gaan letten of het op een verhalende manier is geschreven door gebruik te maken van bijvoeglijk naamwoorden, wat je ook als persoonlijk doel hebt gebruikt, details te vertellen, voorbeelden, opsommingen en schrijven vanuit zintuigen.

Basis: Ja

Nick: En het kan zijn dat je zegt, oh dat kan misschien beter, dan gaan we kijken hoe kan het beter en nou ja, we merken het vanzelf wel. We gaan eerst een keer lezen en het is gewoon handig als we even gaan voorlezen. Dan weten we waar we zijn.

[start voorlezen]

Nick: Leuk. Hoe vind je dat het gelukt is met het op een verhalende manier schrijven?

Basis: Uh, ja, goed.

Nick: Wat vind je wat er goed gelukt is?

Basis: Het is, uhm, het is verteld, niet dat het praten, het is op een, ja hoe zeg je dat, vertelde manier verteld. Ja

Nick: Ik denk, als ik er zo naar luister dat je bedoeld dat je het in plaats van da het zegmaar een gesprek is tussen twee mensen, of gewoon zakelijk zegmaar of als een verslagje ofzo leest, dat je het echt als een verhaal verteld, zoals een boek.

Basis: Ja

Nick: Ja. Wat we gaan doen is, we gaan even een kleurtje kiezen. We gaan gewoon even kijken of we bijvoeglijk naamwoorden kunnen vinden, of we details kunnen vinden, voorbeelden, opsommingen en schrijven. Voor elke kan je een ander kleurtje.

Basis: Ja

Nick: Nou, we gaan beginnen met bijvoeglijk naamwoorden. Zet je daar even, kleur je daar een stip. En dan gaan we kijken of we bijvoeglijk naamwoorden kunnen vinden. Gewoon van boven naar beneden. Nu moeten we de hele tekst weer door, maar zometeen weten we de details enzo wel in de tekst te vinden.

[onderstrepen bijvoeglijk naamwoorden]

Nick: Hoe vind je dat het gelukt is?

Basis: Ja, best goed.

Nick: Eigenlijk ook wel

Ver: Meer dan ik verwacht had.

Nick: Ja, nouja, je hebt je nog best wel goed aan je eigen doel gehouden. De bijvoeglijk naamwoorden. Dus dat heb je goed gedaan. Dat is goed gelukt. Dan gaan we nu kijken naar de details. Of we details kunnen vinden. En weet je ook wat ik bedoel met de details?

Basis: Uitgebreid verteld.

Nick: Ja. En ik zag bijvoorbeeld bij de tekst van Verrijking. Die had op een gegeven moment iets geschreven over een groot huis met een heel groot dak, zegmaar. Allemaal bijvoeglijk naamwoorden en extra woorden erbij. Dus dan gaan we even kijken of we zo'n zinnetje kunnen vinden. En een of twee is al genoeg.

[zoeken details]

Nick: Zijn er stukken waarbij je denkt, daar zou ik nog wel meer in details kunnen schrijven? Het is natuurlijk al wel één A4-tje, maar stel je zou nog meer moeten.

Basis: Ja, bij familie zou ik nog meer kunnen vertellen. Dat het echt een hele grote familie is. Dat ze echt heel erg rijk zijn.

Nick: Stond daar ook meer over in de musical? Over hoe groot de musical was? Of heb je dat er zelf bij bedacht?

Basis: Zelf bij verzonnen.

Nick: Leuk. Uhm. Je zou kunnen, ik weet niet, wat zou jij zelf bedenken wat je nog meer over die familie zou kunnen vertellen?

Basis: Het is altijd een vrolijke, drukke en gezellige familie. Er is altijd wat aan de hand. Iedereen, ja, houdt van elkaar en vindt elkaar aardig. Ze doen veel met elkaar.

Nick: Dat zijn al hele goede dingen, dus dat kan je er denk ik nog wel bijschrijven. Bij details. En dan dubbelepunt, meer vertellen over de familie. Je kan daar, als je het zo verteld, zie ik dat er wel heel mooi tussen staan.

[schrijft op revisieblad]

Nick: En dat is ook meteen, ik zie dat het hier wel gelukt is om het te doen en dat je dat aan het einde van de tekst ietsje minder hebt. Dus dan lukt het ook eigenlijk aan het einde van de tekst.

Basis: Ietsje inkorten.

Nick: Dat is niet erg hoor, het mocht tot anderhalf A4. Mocht het zijn. Dus er mogen nog meer dingen bij. Uh, voorbeelden.

Basis: Wat bedoel je met voorbeelden?

Nick: Als je iets hebt gezegd, over hoe iemand is bijvoorbeeld dat je daar ook een voorbeeld van kan geven. Van een situatie waarin dat gebeurt. Of iets waarin dat gebeurt, in een musical, of iets zelf verzonnen natuurlijk. Weet je al zo of je voorbeelden hebt gebruikt?

Basis: Nee

Nick: Dus je denkt, je had geen voorbeelden gebruikt.

Basis: Denk het wel. Ik denk dat ik geen voorbeelden heb gebruikt.

Nick: Okee, ja precies. Dan gaan we eigenlijk op zoek naar een plek waar dat wel zou kunnen, een voorbeeld gebruiken. Waar jij denkt dat dat kan. Of waar ik denk dat dat kan.

[zoeken naar voorbeelden]

Basis: Het kan hier.

Nick: Ja heel goed, dat dacht ik ook al. Dat dat een goede plek zou zijn. Zet daar misschien even een pijltje ofzo. Of iets met voorbeeld erbij.

[schrijf op revisieblad]

Nick: Dan gaan we nog even naar de laatste kijken, naar de opsommingen. En wat ik daarmee bedoel. Ik bedoel daarmee eigenlijk, bijvoorbeeld bij een bijvoeglijk naamwoord jonge, vrolijke en energieke vrouw schrijven. Dat zou je kunnen doen. Misschien kan dat ergens anders ook. Waar je denkt dat dat bij kan.

Basis: Bij familie misschien. Grote gezinnen

Nick: Ja, dat is denk ik een hele goede. Dus dan kan je dat hier ook even bijschrijven.

[schrijft op revisieblad]

Nick: Als ik het zo zie ben je eigenlijk al heel goed bezig geweest. En dan is het alleen nog een paar dingetjes toevoegen die erbij kunnen. Dan gaan we nu naar het tweede toe. Officieel staat hier, lees het verhaal nog een keer. Maar we hebben zoveel doorgenomen dat het ook zonder het helemaal eerst door te lezen. Ik denk dat we het stap voor stap kunnen doen. We gaan letten op goede zinnen en goede werkwoordspelling. Hoe denk je dat dat gelukt is?

Basis: Nou, bij sommige woorden wist ik niet precies hoe je dat schrijft, dus ik heb het maar geschreven hoe ik het hoorde. En hoe de zinnen zijn: ja ik vond wel een paar foutjes, maar voor de rest was het goed

Nick: Okee, nou we gaan gewoon even kijken. Als jij een foutje tegen komt dan hoor ik het wel. En bij mij natuurlijk ook. Even een kleurtje ervoor. Het worden heel veel kleurtjes. Je kan dat ook meteen met die stift verbeteren in de tekst als dat makkelijker is,

[verbeteren spellingsfouten]

Nick: Eigenlijk hebben we dat nu in één keer gedaan, de zinnen en de werkwoordspelling. Dus schrijf maar: in verhaal verbeterd.

[schrijft op revisieblad]

Nick: Goed. Het verhaal een laatste keer lezen gaan we niet doen. Want dat is niet nodig denk ik. We hebben het nu zo vaak doorgenomen. Het persoonlijke doel van je schrijven was bijvoeglijk naamwoorden gebruiken. Vind je dat dat gelukt is?

Basis: Ja.

Nick: En hoe vind je dat dat gelukt is?

Basis: Beter dan dat ik had verwacht.

Nick: En wat laat zegmaar zien dat je het gehaald hebt? Als je het nog even een keer moet benoemen.

Basis: Nou, ik elke alinea staan wel twee of drie bijvoeglijk naamwoorden.

Nick: Heel goed. Dus schrijf maar op: ik heb het goed behaald. En dan kan je dat erbij schrijven, dat je in elke alinea twee of drie bijvoeglijk naamwoorden hebt gehaald. Want ik vind ook dat je het goed gehaald hebt. Misschien onbewust, maar alsnog. Het is even goed.

[schrijven op revisieblad]

Nick: Vind je het zo een goede tekst worden?

Basis: Ja

Nick: En is er nu nog iets waarbij ik je zou kunnen helpen? Wat je nu nog nodig hebt?

Basis: Nee

Nick: Nou, top.

Leerling uit intensieve groep

Intensief: Gaan we ook controleren op fouten?

Nick: Nou, we gaan het gewoon even langslopen en we gaan kijken hoe je het hebt gedaan, wat er beter kan, wat er goed is ook vooral.

Intensief: Okee.

Nick: Dat is voor jou ook fijn om te weten.

[voicerecorder check]

Nick: Wat voor gevoel heb je over de opdracht? Was het voor jou een succes?

Intensief: Een beetje.

Nick: Wat vind je er goed aan, wat je hebt gedaan?

Intensief: Ik vind dat op een gegeven moment, toen, vooral toen ik de rol ook speelde, want ik kwam er op een gegeven moment ook achter dat Patrick mijn butler was. Dus ja, toen op een gegeven moment toen kwam ik wel op dreef en toen had ik ook meerdere dingen zelf bedacht.

Nick: Dus in de musical spelen, zegmaar dat oefenen, dat hielp je ook om de, zegmaar, het verder te schrijven.

Intensief: Ja

Nick: Nou, heel goed. Hoe vond je het blad, vond je dat...

Intensief: Eerst snapte ik het niet? Maar toen jij mij help, toen wel.

Nick: Want je zei ook dat je een stukje van de instructie had gemist?

Intensief: Ja, omdat ik naar juf Stefanie moest.

Nick: Oh ja. We gaan even kijken. Wat we gaan doen, dit klopt niet helemaal, want hij is eigenlijk geschreven voor de klas namelijk. Als je met twee kinderen zit en dan gaat reviseren (kijkt naar revisieblad). Hij is voor ons een beetje anders, maar dit is het blad waar aan de hand we het gaan doen. Je beoordeelt of de personagebeschrijving van iemand anders voldoet aan de criteria. Nou, dat is je eigen nu en ik natuurlijk die van jou. Je beoordeelt of iemand anders zijn persoonlijke doel behaalt heeft. We gaan nu samen gewoon kijken of je je doel gehaald hebt. Iemand anders beoordeelt jouw personagebeschrijving, dat doen we nu samen. Uiteindelijk ga je ook je personagebeschrijving aanpassen. Ik weet nog niet wanneer dat gaat gebeuren, maar daar komt wel een goed moment voor. Jij mag in ieder geval even de naam van de reviseur opschrijven. Eigenlijk zijn we dat samen, maar je kan gewoon mijn naam opschrijven en de naam van de schrijver, en je persoonlijke doel kan je even overnemen. [schrijft op revisieblad]

Nick: Vind je het goed als we naar je tekst gaan kijken?

Intensief: Ja

Nick: Uh, ronde één, we gaan het eigenlijk gewoon doen volgens het blad. We kijken wel of we het de hele tijd zo aanhouden of dat we het zometeen wat anders gaan doen. Maar dat zien we zometeen wel. Lees het verhaal een keer goed door en let op deze criteria: we gaan er op letten of het op een verhalende manier is geschreven, en of je gebruik hebt gemaakt van bijvoeglijk naamwoorden, details, voorbeelden, opsommingen en schrijven vanuit zintuigen.

Intensief: Ja

Nick: Wil jij het voorlezen, of zal ik het voorlezen?

Intensief: Lees jij maar.

[leest tekst voor]

Nick: Nou, heel goed. We gaan nu kijken, is dit op een verhalende manier geschreven. We gaan gewoon het rijtje langs. Je mag even een kleurtje kiezen. Wat je leuk vindt. En dan doe je bijvoeglijk naamwoorden, daar zet je even een rood stipje bij. En dan gaan we even kijken of we in je tekst, of we daar wat bijvoeglijk naamwoorden kunnen onderstrepen. Of we die kunnen vinden.

Intensief: Bijvoeglijke naamwoorden...

Nick: Weet je nog wat dat zijn?

Intensief: Dat zijn, ehm, de, ja toch? De, het... Nee, dat zijn voegwoorden.

Nick: de, het en een zijn lidwoorden. Een bijvoeglijk naamwoord is bijvoorbeeld. Hier zie ik er al een. Je hebt persoon, dat is een zelfstandig naamwoord en verwaand, dat zegt iets over die persoon.

Intensief: Okee.

Nick: Dus verwaand is het bijvoeglijk naamwoord. Dus die mag je sowieso onderstrepen.

[onderstreept bijvoeglijk naamwoorden]

Nick: Je hebt er drie gebruikt. Dus je bent al goed bezig geweest. Bij welke woorden zou je nou nog meer een bijvoeglijk naamwoord kunnen gebruiken? Over welke woorden zou je nog meer wat kunnen zeggen? Iets extra's kunnen vertellen?

Intensief: Over dat hij een betweter is. Hij weet alles beter.

Nick: Ja, en nou bedoel ik eigenlijk...

Intensief: Alexander weet alles beter.

Nick: Hij weet alles beter

Intensief: Alexander de betweter, hij weet alles beter dan iedereen, ofzo.

Nick: Nou ben ik eigenlijk zelf nog op bijvoeglijk naamwoorden aan het kijken. En bijvoeglijk naamwoorden zijn altijd bij woorden waar je de, het of een voor zet. Dus bijvoorbeeld bij verrekijker, dat is de verrekijker. Wat zou je nog over die verrekijker kunnen zeggen? Wat voor soort verrekijker is het?

Meirjn: Een blauwe bijvoorbeeld, een gele.

Nick: Bijvoorbeeld, een gele, en hou zou hij er nog meer uit kunnen zien?

Intensief: Hij heeft twee lenzen in plaats van een.

Nick: En hoe... Want je moet natuurlijk een beetje kijken, hij, Alexander is heel rijk, hoe ziet een...

Intensief: Oh, een blingbling ding

Nick: Ja. Een uh, nou ja, van wat voor soort materiaal zou het gemaakt kunnen zijn?

Intensief: Goud

Nick: Nou, bijvoorbeeld, dan kan je hier een gouden verrekijker van maken. Dat zou je erbij kunnen zetten. Ik zou zeggen, zet er even, hoe gaan we dat aangeven. Misschien even met een sterretje ofzo.

Intensief: Maar hoe kom ik daar dan aan bij de musical?

Nick: Nee, dat hoeft niet. Dit heeft niks te maken met de musical voor de rest. Dit is gewoon een beetje om je personage te bekijken, van, ja, hoe ziet dat eruit. En het zou natuurlijk, kijk, bij de musical kan je altijd als je dat wel wil met goudverf een verrekijker bespuiten. Maar dan moet je wel een verrekijker hebben waarbij dat mag.

Intensief: Ja

Nick: Maar het hoeft dus niet te gaan over de musical, je mag het allemaal verzinnen. Het mag allemaal zelf bedacht zijn.

Intensief: Ja.

[schrijft in tekst erbij]

Nick: Nou zou je natuurlijk kunnen zeggen: hij heeft altijd een gouden verrekijker bij zich. Maar hoe zou je, wat zou je, je zou ook kunnen zeggen:

Intensief: Een mooie, gouden...

Nick: Een mooie, komma gouden, en...

Intensief: glimmende

Nick: Ja, mooie, komma gouden, of, gouden, komma mooie en glimmende.

Intensief: Of, uh, gouden komma mooie en een ketting van parels ofzo, zo weet je wel, dat hij hem om zijn nek heen zou kunnen hangen.

Nick: Dat zou je er wel achter kunnen zetten, maar ik denk niet dat dat bij de verrekijker past.

Intensief: Okee.

Nick: Dus ik zou zetten, dat kan je er hier ook meteen bijschrijven: gouden, mooie en glimmende verrekijker met een mooie ketting met parels.

[schrijft in tekst]

Nick: Heel goed, en zo zie je dat je, je had nu iets gezegd over een verrekijker, maar zo kan je eigenlijk nog veel meer zeggen over die verrekijker dan alleen maar dat het een verrekijker is.

Intensief: Misschien ook, kan je dan meer over het feest zeggen.

Nick: Wat zou je nog meer over het feest kunnen zeggen? Als je een beetje bedenkt hoe we dat eerder hier hebben gedaan. Wat zou je er voor kunnen zetten bijvoorbeeld.

Intensief: Een leuk, gezellig feest.

Nick: Ja, heel goed.

[schrijft in tekst]

Intensief: Misschien nog met harde muziek ofzo? Of kan ik ook iets schrijven over de armen?

Nick: Nou wat je misschien. Uh, wat ik zou doen is, uh, dan wel een leuk en gezellig feest met harde muziek. Dan een punt. En dan ga je daarna wat zeggen over de mensen die komen, bijvoorbeeld. Want dit is alleen een feest voor de rijke mensen toch?

Intensief: Ja, de anderen houden een feest voor de armen.

Nick: Je kan er bijvoorbeeld bij zeggen dan, maar dat moet je zelf bedenken of je dat wilt. Dat hij, op dit feest mogen alleen de rijke mensen komen.

Intensief: Ja. Dus een leuk, gezellig feest met harde muziek.

Nick: Te organiseren, hij, Griselda, uh, wacht even, (leest uit de tekst) om een leuk, gezellig feest met harde muziek te organiseren.

Intensief: Een leuk, gezellig feest met harde muziek voor de rijken te organiseren.

Nick: Dat zou je kunnen doen, dat ligt er een beetje aan of je zo'n lange zin wil of niet.

Intensief: Dat maakt mij niet zoveel uit.

Nick: Misschien als je de zin van de rijken er achter zet, dat dan de tekst meteen een stukje langer wordt. Dus dan hou je dit gewoon zoals het er staat. Dan zet je een punt. En dan zet je bijvoorbeeld neer: Op dit feest...

Intensief: Mogen alleen maar rijken komen.

Nick: Ja.
[schrijft in tekst]

Nick: En wat zou je nou nog meer kunnen vertellen? Je had net zelf ook al iets bedacht? Over de armen

Intensief: Oh, eh, de armen gaan ook een feest houden.

Nick: Nou, dat zou je letterlijk zo op kunnen schrijven

Intensief: Maar waar.

Nick: Dat kan, want je hebt het hier al oer een feestje. Dan zou je dat er gewoon achter kunnen zetten. Dan zet je hier een punt. En dan schrijf je dat er gewoon bij.

Intensief: Punt. (schrijft dat erbij)

Nick: En wat zou je dan nog meer kunnen vertellen over dat feest van die armen?

Intensief: Weet ik niet

Nick: Als jij een feest van armen voor je ziet, allemaal zwervers enzo, dat soort mensen, hoe zullen die een feest vieren?

Intensief: Niet netjes gekleed, ofzo. En niet zulke dure dingen als drinken ofzo, of als...

Nick: Je zou nu kunnen starten met het schrijven over de kleding. Als je er nog een punt achter zet dan zeg je: de kleding...

Intensief: De kleding van de gasten en ook van

Nick: De kleding van de arme gasten kan je er dan van maken, dan heb je weer een bijvoeglijk naamwoord gebruikt.

Intensief: Of gewoon van de armen die op het feest komen.

Nick: Ja, dat is ook goed.
[schrijft in tekst]

Nick: Nou heb je eigenlijk een stukje extra geschreven, dat gaat alleen nog over de kleding. Je kan natuurlijk nog veel meer beschrijven van dat feest. Wat voor soort meer dingen zou je nog kunnen beschrijven?

Intensief: Misschien, iets van, het feest is niet minder goed georganiseerd.

Nick: Niet minder goed, of minder goed?

Intensief: Minder goed.

Nick: Ja, dat zou je kunnen doen. Waar zou je nog meer over kunnen schrijven?

Intensief: Dat het feest misschien minder leuk wordt, ook. Ik weet niet, maar ik denk dat de armen het al leuk vinden dat ze een feest hebben. Dat denk ik dan niet.

Nick: Ja, want ik denk. En dan moet je het zeggen, misschien is het wel niet zo. Als we nu een paar dingen bedenken waar jij nog meer over zou kunnen schrijven, over dat feest, dat je dat ook wel kan zonder dat ik erbij zit.

Intensief: Wat bedoel je?

Nick: Als wij nu gaan bedenken dat je nog wat gaat schrijven over hoe het georganiseerd is, wat schrijven over de spullen die er zijn, je gaat wat schrijven over, waar zou je nog meer over kunnen schrijven?

Intensief: Over de kleding dus.

Nick: Die hadden we al gedaan.

Intensief: Ja, ja, dat klopt,

Nick: Over de versiering die er hangt

Intensief: Over de organisatie

Nick: Ja, precies. Over de organisatie, over de mensen. Volgens mij kan je dan, als we dat soort dingen opschrijven heel kort even kan jij ook zelf achter de computer, tijdens het reviseren daar een extra zin over typen. Want ik zie dat dit al heel goed lukt zo.

Intensief: Dus dan schrijven we

Nick: Dan schrijven we gewoon even wat woorden op waar jij extra wat over kan zeggen, over dat feest.

(schrijft punten in tekst op)

Nick: We waren hier eigenlijk naar aan het kijken (wijst naar revisieblad). Je kan bij de bijvoeglijk naamwoorden in ieder geval een rooie stip zetten. Details vertellen. Heb je ergens details verteld? We zijn hier natuurlijk ook al bezig geweest met details vertellen. Zouden we nog meer...

Intensief: Ik weet er al een, we hebben de verrekijker...

Nick: Maar die hebben we al gedaan, net. Daar mag je wel een streep onder zetten. Dat we dat goed hebben gedaan. Bij de verrekijker en het feest.

Intensief: Oh wacht, dat moet dan toch met rood?

Nick: Nee, want dit gaat over de details.

Intensief: Oh ja, ehm,

Nick: Zouden we nog, ja, over iets anders...

Intensief: Deze moete dan ook toch even zo'n streep.

Nick: Ja, hoeft niet. Daar heb je het onder gezet dus dan is dat goed.

Intensief: (leest in tekst) Patrick en Alexander. Betweter.

Nick: Ja, daar kan je inderdaad nog meer. Daar kan je een sterretje bij zetten en dan kan je omschrijven wat je nog meer over Patrick kan vertellen.

[overleg en schrijven over Patrick]

Nick: Je zou nog een voorbeeld kunnen geven. Soms wil hij een Milkshake en dan haalt hij hem meteen.

Intensief: Zullen we dan geen Milkshake doen? Kaviaar komt vaker voor.

Nick: Dat is ook goed.

[schrijft voorbeeld in de tekst]

Nick: Volgens mij kan je je tekst al een stuk beter maken sowieso. Heb jij dat idee ook?

Intensief: De tekst wordt sowieso zo lang.

[schrijven over alinea's]

Nick: Ik zou je tekst zo maken dat het drie of vier stukjes worden. We kunnen nu nog kijken naar je spelling, we kunnen daar ook naar kijken als je het hebt uitgetypt.

Intensief: Ja, dat lijkt me beter.

Nick: Zijn er nog dingen waarvan je zegt, daar heb ik nu nog hulp bij nodig? Als je deze tekst gaat reviseren of herschrijven.

Intensief: Bij de spelling, misschien kom ik daar zelf ook wel achter.

Nick: Zijn er ook manieren waarop je zelf spelling zou kunnen controleren?

Intensief: Ja, door de rode lijntjes. Nee maar gewoon door te kijken en herhalen. Soms door het woordenboek ofzo.

Nick: Heb je ook in het verleden andere manieren gebruikt om spelling te controleren?

Intensief: Gewoon, kijken en bijvoorbeeld mensen, zoiets.

Nick: Misschien zou je ook bijvoorbeeld kunnen proberen om Verrijking te vragen.

Intensief: Dat heb ik ook wel eens gedaan. Dat zij de hele tekst even doorlezen.

Bijlage 2 – Transcripties reflectiegesprekken

Leerling uit verrijkingsgroep

- Nick: Waar ik even mee begin. Met een vraag. Dat gaat over hoe je bent, eigenlijk. Er is een meneer die daar iets over heeft geschreven, hoe je gemotiveerd wordt. Hoe je dingen interessanter maakt. Er zijn drie soorten mensen, zegt hij. Natuurlijk klopt dat niet helemaal, want je bent altijd een beetje het éne en een beetje het andere. Je hebt drie stijlen, van hoe je dingen interessant kan vinden. Je moet uiteindelijk een keus maken, tussen één van die drie. Je hebt de afhankelijke stijl, dan vind je dingen vooral leuker worden, als je aangemoedigd wordt en als iemand anders tegen je zegt: dit is interessant, en dit is leuk om te doen. En als je samen kan werken, als een leerkracht of andere kinderen je helpen. Dat is een manier. Je hebt de onafhankelijke stijl, dat is dat je zegt dat je het leuk vindt om dingen uit te werken zonder dat iemand je helpt. Dus in mijn eentje. Je bent er dan zelf mee bezig, zodat je nieuwe dingen kan leren die je interessant vindt kan leren. Dat je meer over je eigen interesses te weten komt. En je hebt kindere die een betrouwbare stijl hebben. Die vinden het vooral leuk om na te denken, over hoe je iets kan uitvoeren. En die vinden het leuk om daar verantwoordelijk over te zijn. Dat je daar de baas over bent, en dat je er goed over na kan denken en dat je het goed zelf kan uitvoeren. En dat je het volgens de regels kan doen. Zeg jij: ik vind het leuker om aangemoedigd te worden door iemand, vind je het leuker om dingen alleen te doen en zelf nieuwe dingen te kunnen leren en interesses te hebben, of vind je het leuker om een taak die ik geef uit te voeren volgens de regels, en om daar goed over na te denken. Het is misschien een lastige vraag, maar het is ook even om er over na te denken.
- Verrijking: Ja, nou ja, soms dan heb je die, en dan soms die en dan soms die (*wijst eerste, tweede en derde stijl aan*) Dat is niet altijd hetzelfde.
- Nick: Wat zou jij het leukste vinden? Als ik je een opdracht geef, vind je het dan leuk als ik je meteen ga helpen? Vind je het leukst om dan eerst zelf aan de slag te gaan?
- Verrijking: Jawel, eerst zelf
- Nick: Ja, en vind je het dan leuk om als je er zelf mee aan de slag gaat om er eerst heel goed over na te denken. Of om eigenlijk gewoon te beginnen en dan te kijken waar het heen gaat?
- Verrijking: Meestal gewoon beginnen, denk ik. Maar soms als ik iets moet maken, bijvoorbeeld een knutsel, dan moet ik er wel eerst over nadenken. Zeg maar.
- Nick: En bij zo'n tekst?
- Verrijking: Bij zo'n tekst dan denk ik er wel eerst over na wat ik er in wil schrijven. Of ik kopjes gebruik of niet, maar meestal als ik gelijk ga beginnen dan kras ik heel veel dingen door dus, ja.
- Nick: Vind je dan zo'n blad om mee te starten, vind je dat dan fijn om mee te starten?
- Verrijking: Ja, dit vind ik wel fijn.
- Nick: Wat maakt dan dat het fijn is?
- Verrijking: Nou, dan kan je zien wie het eigenlijk is. Dan kan je zien wat je er nog in moet stoppen.
- Nick: Je hebt natuurlijk deze opdracht gekregen. Wat dacht je aan het begin, nadat ik de uitleg had gegeven, hoe dacht je dat het zou gaan?
- Verrijking: Bij dit blad?

Nick: Bij deze. Bij het begin van het blad. De start van de eerste les.

Verrijking: Nou, ik dacht dat ik helemaal niet zo heel veel wist over Irma, maar ik heb ook niet alles ingevuld, maar je moet ook gewoon een beetje je fantasie gebruiken.

Nick: Waarom dacht je dat je niet zoveel zou weten?

Verrijking: Nou, omdat we de musical nog niet heel lang doen.

Nick: Had je het idee dat je er wel zelf meer over te weten kon komen?

Verrijking: Ik heb wel dat boekje bekeken. Je kon dan kijken hoe Irma op dingen reageert.

Nick: Lukte het dan om meer over haar te weten te komen?

Verrijking: Ja.

Nick: En dan ben ik ook wel benieuwd naar het volgende. Het is gelukt om de tekst te schrijven, maar ik zie ook dat je er telkens dingen hebt bijgeschreven. Hoe kwam je erbij om er achteraf nog dingen bij te schrijven?

Verrijking: Dan lees ik het verhaal wat ik heb en dan denk ik: hier kan ik nog meer over vertellen en dit kan beter.

Nick: Kwam het 'meer vertellen' dan uit de instructie?

Verrijking: Ik heb bij elk verhaal wel een puntje dat ik moet veranderen. Bij de vorige verhalen had ik dat ook. Ik heb terwijl ik dit verhaal heb gelezen waarschijnlijk wel gedacht dat ik daar meer details over kon vertellen.

Nick: Dus dat is eigenlijk ook iets wat je altijd doet?

Verrijking: Ja.

Nick: We gaan starten met de video. Misschien heb ik vragen tussendoor, misschien heb jij ook wel vragen tussendoor en dan kijken we hoe ver we komen. Het geluid is niet zo hard, dus we moeten goed luisteren. Ik spel de video door naar het moment waarop we gaan reviseren.

[start kijken video]

Nick: [pauze video] Helpt het om de bijvoeglijk naamwoorden te onderstrepen? Is dat iets waardoor je denkt: dat is goed gegaan?

Verrijking: [stilte] Ja, want als je dat doet dan kan je wel zien hoeveel bijvoeglijk naamwoorden je hebt gebruikt en dan zie je: ik kan best wel veel bijvoeglijk naamwoorden gebruiken dus dan doe je dat de volgende keer ook.

Nick: En bedoel je dan dat je ziet dat je nu heel veel bijvoeglijk naamwoorden hebt gebruikt of dat je ziet dat je er nog meer kan gebruiken?

Verrijking: Ja, als je er heel weinig hebt dan denk ik dat je wel ziet dat je de volgende keer meer kan gebruiken.

Nick: Hoe was dat bij deze tekst? [bekijkt tekst] De bijvoeglijk naamwoorden waren groen. [bekijkt tekst samen]

Verrijking: Ja, ik vond dat ik er wel genoeg had. Maar als je dingen hebt dan kan je altijd nog. Als ik het aan het overschrijven ben dan denk ik altijd wel: daar kan ik ook nog een bijvoeglijk naamwoord bij bedenken.

[start kijken video]

Nick: [pauze video] Ik ben nog wel even benieuwd: had je van te voren zin om aan deze opdracht te werken?

Verrijking: Ja, eigenlijk wel.

Nick: Waarom had je er zin in? Wat vind je er leuk aan?

Verrijking: Want dan kan je helemaal je gedachtes opschrijven. Je kan zelf een verhaal bedenken en dat vind ik leuk.

Nick: Dan ben ik benieuwd: kreeg je door het opnieuw bekijken van je tekst samen met mij kreeg je daardoor meer zin in het schrijven van de tekst, of blijft dat hetzelfde, of krijg je er minder zin in?

Verrijking: Het wordt niet echt heel veel meer. Maar het wordt ook niet minder. Het blijft hetzelfde.

Nick: Je blijft even enthousiast over het schrijven van je tekst?

Verrijking: Ja.

Nick: Okee.

[start kijken video]

Nick: Wat ik gisteren heb geprobeerd is om de dingen die je goed hebt geschreven aan de tekst. Je hebt dingen geschreven die je goed hebt gedaan. Helpen die vragen om beter te zien wat je goed hebt gedaan?

Verrijking: Ja

Nick: Op welke manier helpt dat dan?

Verrijking: Omdat je het dan in kleurtjes ziet en dan zie je: 'oh daar heb ik het goed gedaan, daar staat een streep onder.'

Nick: Wist je het van te voren ook, dat je het zo goed had gedaan? Toen je de tekst geschreven had?

Verrijking: Ja, ik dacht niet van: 'het is echt een hele slechte tekst.' Maar, ja.

Nick: Hoe vond je de tekst? Hoe dacht je dat de tekst zou worden toen je hem geschreven had? Hoe dacht je dat de tekst was? Dacht je heel goed, of dacht je nou gewoon.

Verrijking: Ik dacht: 'het is een goede tekst, maar niet een hele perfecte tekst.'

Nick: Zorgde die vragen ervoor dat je dacht dat je tekst beter was? Of was dat niet zo?

Verrijking: Jawel, het zorgde er wel voor dat ik dacht dat de tekst beter was.

Nick: Op welke manier zorgde dat er dan voor?

Verrijking: Nou, want dan zie je dat had ik wel goed gedaan en dan kan je het helemaal zien.

Nick: Ja

[start kijken video]

Nick: [pauze video] We hebben het hier natuurlijk even gehad over het schrijven vanuit zintuigen en het vertellen van details. Over de soep, wat je daar nog bij kon vertellen. Hielpt dat?

Verrijking: Ja, want dan kan je ook zien. Daardoor kan je over dat onderwerp veel meer vertellen.

Nick: Je wilde natuurlijk verhalend leren schrijven. Dat had je opgeschreven. Is het uiteindelijk gelukt om dat beter te leren?

Verrijking: Ik denk het wel.

Nick: Op welke manier dan?

Verrijking: Door details en bijvoeglijk naamwoorden en de het schrijven vanuit zintuigen.

Nick: En wat heeft daar vooral bij geholpen: heeft daar de instructie vooral bij geholpen of heeft het ook geholpen om de tekst samen te reviseren?

Verrijking: Om meer verhalend te schrijven?

Nick: Om meer verhalend te schrijven, ja.

Verrijking: Ik denk de instructie. Want dan kan je ook zien hoe je meer als een verhaal kan schrijven.

Nick: Vond je het wel nuttig om het er over te hebben wat nog beter zou kunnen aan je tekst?

Verrijking: Ja, want dan kan je als je een nieuw verhaal maakt terugdenken. Je denkt dan: 'oh ja, toen kon ik over dat en dat veel meer vertellen en dan kan ik nu ook over dit veel meer vertellen.'

Nick: Vond je het een uitdaging om de tekst te schrijven?

Verrijking: Het was niet heel moeilijk, want ik heb dan iets in mijn hoofd waarbij ik denk: zo en zo kan het worden. Maar over sommige dingen, ja meestal schrijf ik het gewoon op en dan denk ik later: dit kan veel beter.

Nick: En helpt dan zo'n moment met mij zitten, helpt dat om te zien wat er beter kan en om te zien hoe je er nog meer uitdaging in te krijgen. Of zeg je, die uitdaging blijft hetzelfde of wordt minder.

Verrijking: Dat blijft wel hetzelfde.

Nick: Je vindt het nog steeds even interessant om te doen.

Verrijking: Ja, ik vind het niet minder worden, maar ik vind het ook heel leuk om verhalen te schrijven.

Nick: Ja, precies.

[start kijken video]

Nick: [pauze video] Hier zijn we natuurlijk aan het kijken naar het halen van het persoonlijke doel. Hier zeg je eigenlijk: ik heb dat goed gehaald dat doel, het is goed gelukt.

Verrijking: Ja

Nick: Je persoonlijke doel was meer verhalend schrijven. Ik had in de instructie ook uitgelegd hoe dat moest. Wist je van te voren al dat je het beter zou gaan lukken?

Verrijking: Nou, als je het opschrijft dan denk je: ja, dat had ik. Dus dan ga je er meer aan werken. Dus ik dacht wel dat het beter zou gaan dan de vorige keer.

Nick: Helpt het persoonlijke doel stellen?

Verrijking: Ja

Nick: Hoe helpt dat?

Verrijking: Dan kan je dus zien: daar moet ik nog op letten, en dan ga je daar beter over nadenken.

Nick: Hoe voelt het om het doel dan gehaald te hebben?

Verrijking: Wel goed, dan weet je als je er aan werkt dat je het dan ook echt kan.

Nick: Neem je dat ook mee voor volgende opdrachten?

Verrijking: Ja

Nick: Op welke manier zou je bij een volgende opdracht beter verhalend schrijven?

Verrijking: Dat je heel veel bijvoeglijk naamwoorden moet gebruiken. Vooral in detail vertellen en dat schrijven vanuit zintuigen heel erg handig is.

Nick: De video is bijna voorbij. Ik ga nu verder met vragen die ik nog niet gehad heb. Heb je genoeg hulp gehad van mij als leerkracht? Heb je hulp nodig en heb je genoeg hulp gehad?

Verrijking: Ik heb niet zoveel hulp nodig bij het schrijven. De instructie is handig.

Nick: Hielp die instructie?

Verrijking: Ja.

Nick: Heb je het gevoel dat je genoeg keuzes kon maken in hoe je de tekst wilde schrijven?

Verrijking: Ja, want je kan het verhaal een eigen draai geven

Nick: Kan je iets vertellen over die eigen draai die je hebt gegeven?

Verrijking: Je kan je eigen fantasie gebruiken en dan kan je het ook altijd nog veranderen. Het langer maken en korter maken. Je moet altijd wel een beetje weten waarover je kan schrijven. Niet: 'ga maar een verhaal schrijven', maar het is wel handig dat het een personagebeschrijving is.

Nick: Heegt het reviseren je op nieuwe ideeën gebracht voor je tekst?

Verrijking: Ja, gewoon met meer bijvoeglijk naamwoorden schrijven

Nick: Heeft het je ook op ideeën gebrach over het met zintuigen schrijven?

Verrijking: Ja

Nick: Hoe goed denk je dat je in het schrijven bent, in vergelijking met andere kinderen

Verrijking: Ik denk wel een van de beteren in de klas, als ik niet mag opscheppen.

Nick: Hoe goed denk je dat je in schrijven bent, in vergelijking met andere vakken? In vergelijking met rekenen, taal, spelling. Is het iets waar je in uitblinkt?

Verrijking: Nee, denk het niet. Gewoon zoals andere vakken.

Nick: Heeft het reviseren er voor gezorgd dat je de opdracht leuker bent gaan vinden?

Verrijking: Om een verhaal te schrijven?

Nick: Om dit verhaal te schrijven?

Verrijking: Ja

Nick: Op welke manier heeft het er dan voor gezorgd?

- Verrijking: Omdat je dan ook ziet wat je goed hebt gedaan en wat je beter kan doen. Dus dan heb je meer zin in het volgende verhaal, om dat dan beter te doen.
- Nick: Bedoel je dan het herschrijven van het verhaal, of het volgende verhaal?
- Verrijking: Het volgende verhaal
- Nick: Waarom is het dan leuker om de tekst te schrijven?
- Verrijking: Omdat je dan dus weet dat je zin hebt om het beter te gaan maken. Dus dan denk je dat het volgende verhaal beter wordt en dan heb je meer zin om dat te maken.

[afsluiting interview]

Leerling uit basisgroep

- Nick: Je hebt drie soorten stijlen. Je hebt mensen die het meest gemotiveerd worden door aangemoedigd te worden en dat andere helpen. Je hebt kinderen die het heel leuk vinden als ze dingen mogen uitwerken zonder dat iemand helpt. Ze willen zelf dingen die ze interessant vinden onderzoeken. En je hebt kinderen die het leuk vinden om eerst even goed na te denken over een taak, om daar Basisntwoordelijk over te zijn. Dat ze zelf kunnen beslissen wat ze gaan doen en op welke manier ze het gaan doen. Dus de ene vindt het leuk om het sociaal en met elkaar te doen, de tweede wil het zonder hulp van iemand anders en de derde wil eerst goed gaan nadenken. Wat denk je dat het beste bij jou past?
- Basis: De eerste
- Nick: Top, dan weet ik dat. Hoe dacht je van te voren dat de opdracht zou gaan? Toen je de instructie kreeg in de eerste les, hoe dacht je dat de opdracht zou gaan?
- Basis: Ik wist nog niet hoe ik het precies zou opschrijven. Ik had een klein beetje een idee, maar het liep eigenlijk vanzelf wel. Toen ik bezig was dacht ik dit moet ik nog opschrijven en dit kan ik er nog bij doen.
- Nick: Dus eigenlijk lukt het wel met de start van de opdracht.
- Basis: Ja
- Nick: Wat maakte dat het lukte? Dat het goed ging?
- Basis: Nou, door dit want dan kan je kijken wat ik er nou eigenlijk over kan vertellen. Dat is heel handig, want dan zie je ook van hier kan ik het over hebben.
- Nick: Wat ik hoorde was dat je eigenlijk aan het begin dacht: ik weet niet zo goed hoe dit gaat lukken. Wat zorgde er voor dat het uiteindelijk wel goed lukte?
- Basis: Nou, eerst dacht ik: hoe zou ik beginnen? Maar toen ik eenmaal een begin had ging het goed.
- Nick: Dus doordat je er zelf mee begon lukte het om te doen?
- Basis: Ja
- Nick: Top. We gaan starten met de video. Ik heb tussendoor een paar vragen die ik ga stellen.

[start kijken video]

Nick: [pauze video] Vond je het een interessante opdracht?

Basis: (enthousiast) Ja

Nick: Wat vond je er interessant aan?

Basis: Nou, het gaat over de musical en het is leuk dat je Griselda zelf mag bedenken, zelf mag creëren.

Nick: Wat dacht je van de opdracht te gaan leren, aan het begin?

Basis: Ik wilde meer over haar te weten komen. Wie ze echt is.

Nick: Had je ook nog doelen. Je had je persoonlijke doel ook gekozen. Wat je wilde leren.

Basis: Nee

Nick: Had je het persoonlijke doel van te voren al gekozen?

Basis: Oh, ja, ja

Nick: Dat is dan eigenlijk toch iets dat je wel wilde leren?

Basis: Ja

Nick: Hoe dacht je dat het zou gaan worden, de tekst? Op het begin.

Basis: Een leuk, grappig verhaal. Dat mensen met plezier lezen.

Nick: Mooi

[start kijken video]

Nick: [pauze video] Je vond het aan het begin interessant. Dat hebben we in het revisiegesprek ook besproken. Vond je dat fijn? Om dat weer even te bespreken. Wat vond je daarvan?

Basis: Ik vond het wel leuk

Nick: Hoe bedoel je dat dan, dat je het leuk vindt?

Basis: Uhm, hoe zeg je dat. Ik weet niet hoe ik dat moet zeggen.

Nick: Misschien moet ik de vraag even anders stellen. Helpt het bespreken om enthousiaster te worden over de tekst?

Basis: Ja

[start kijken video]

Nick: [pauze video] We zijn hier natuurlijk even aan het kijken naar de bijvoeglijk naamwoorden die je allemaal onderstreept hebt. En toen heb je gezegd dat je eigenlijk verrast was over de hoeveelheid bijvoeglijk naamwoorden die je er eigenlijk ingezet had.

Basis: Ja

Nick: Hoe voelde het om uit te vinden dat er zoveel in zat?

Basis: Leuk, want ik had niet echt verwacht dat er zoveel inzaten. Ik had er eigenlijk ook helemaal niet op gelet. Dus het verraste me wel, en dat vond ik leuk.

Nick: En was het dan ook fijn dat je dat in het gesprek uitvond. Vond je dat prettig?

Basis: Ja

Nick: We hebben natuurlijk besproken hoeveel bijvoeglijk naamwoorden je in de tekst had. Heeft dat geholpen om je enthousiaster te maken over de opdracht?

Basis: Ja

Nick: Op welke manier helpt dat dan?

Basis: Want je denkt van: heel veel bijvoeglijk naamwoorden. Je kan er hier misschien nog een paar bij doen en hier. Je krijgt dan een steeds leuker verhaal.

[start kijken video]

Nick: [pauze video] We zijn nu bezig met het opschrijven van de dingen die we vinden en kunnen verbeteren. Had je het ook zelf gevonden, als we dat niet hadden gedaan?

Basis: Sommige dingen niet. Zoals het hele stuk over details, ik zou niet verwachten dat het details was. Ik had het meer als opschrijven van zintuigen gedaan. Waarschijnlijk had ik sommige bijvoeglijk naamwoorden over het hoofd gezien en voorbeelden ook niet echt.

Nick: Stel je zou nog een keer een tekst moeten schrijven, zou je op sommige dingen dan beter letten? Zo ja, welke dingen?

Basis: Meestal wel op bijvoeglijk naamwoorden, op hoofdletters en punten en komma's. Daar let ik eigenlijk alleen op, voor de rest niet echt. Mijn spelling ook wel. Sommige dingen weet ik niet hoe ik ze moet spellen en dan schrijf ik maar gewoon op wat ik hoor.

Nick: En helpt het normale reviseren in de klas beter, of helpt wat we nu hebben gedaan met zijn tweeën beter?

Basis: Ik vind dit beter helpen, want dan zie je ook van dit moet ik anders doen.

Nick: In de klas is dat ook zo dat je kan zien wat je anders kan doen?

Basis: Nou, dan staat het opgeschreven en dan soms begrijp je niet hoe ze het bedoelen en dan moet je het nog een keer vragen. Soms is het handschrift onduidelijk en dan zeggen ze dit en dit moet anders, maar dan staat het nergens aangegeven. Dan moet je weer helemaal opnieuw zoeken en dat kost best wel veel tijd.

Nick: Vaak is er in de klas toch ook een gesprek met degene met wie je de opdracht doet? Is dat dan anders dan wij het doen?

Basis: Ja dat is anders, want het is dan vaak een beetje druk. Iedereen praat door elkaar en dan kan je je minder concentreren op de tekst.

Nick: Ja, dat snap ik wel.

[start kijken video]

Nick: [pauze video] Had je na het bespreken een beter idee van wat je had moeten leren of willen leren van de opdracht?

Basis: Ja

Nick: Wat voor idee had je dan nu beter? Wat qua leren de bedoeling was?

Basis: De opdracht was schrijf voorbeelden in de tekst enzo. Eerst wist ik niet precies hoe ik dat moest doen, dus ik heb er ook niet echt heel veel voorbeelden in gedaan. Maar nu zie ik, oh zo moet je er voorbeelden inschrijven en er in verwerken. Dat heb ik nu meer.

Nick: En heb je dan nu ook een beter idee waar je dat zou moeten toepassen, die voorbeelden en details?

Basis: Ja.

Nick: Nou, mooi.

[start kijken video]

Nick: [pauze video] Had je van te voren een goed genoeg idee over wat er eigenlijk bedoelt werd met voorbeelden, opsommingen en details.

Basis: Opsommingen wel, details ook, bijvoeglijk naamwoorden natuurlijk en schrijven vanuit zintuigen ook, maar voorbeelden niet.

Nick: Hoe zou ik, of een andere leerkracht dat beter kunnen doen?

Basis: Uitleggen wat voorbeelden zijn, dat heb je natuurlijk gedaan, maar daar snapte ik niet heel veel van. En erbij schrijven wat ermee bedoelt wordt.

Nick: Dus op het blad schrijven wat er bedoelt wordt?

Basis: Ja

Nick: Een duidelijkere uitleg op papier ook nog een keer erbij.

Basis: Ja

[start kijken video]

Nick: [pauze video] Jij zegt natuurlijk hier dat het beter ging dan gedacht, met de bijvoeglijk naamwoorden. Helpt dat voor je enthousiasme over de opdracht?

Basis: Ja, want dan denk je van ja, ik heb mijn persoonlijke schrijfdoel gehaald. Het is gelukt.

Nick: En dat is fijn? Om dat te halen?

Basis: Ja.

Nick: Dat snap ik wel ja. De rest van de video gaat hier eigenlijk nog over. Ik heb een paar vragen die ik nog niet gesteld heb en die ga ik nu nog stellen. Daarna gaan we het er even over hebben. Vond je de opdracht uitdagend?

Basis: ja, want het is een personage uit het script. Dan moet je er zelf helemaal bij bedenken hoe ze er uit ziet, wat ze aan heeft, wat haar goede eigenschappen zijn, wat haar slechte eigenschappen zijn. Dat was wel moeilijk, maar ook heel leuk.

Nick: Was het ook leuk omdat je dat sowieso eigenlijk nodig hebt in de musical?

Basis: Ja, het is ook voor meer inleving in het personage.

Nick: Je zegt dat je het moeilijk vond. Hoe voelde het dan toen het wel gelukt was?

Basis: Goed

Nick: Wat voelde daar dan goed aan?

Basis: Om dan te denken van ja, dit is mijn tekst. Het is leuk geworden. Ik heb mijn persoonlijk schrijfdoel gehaald.

Nick: Dus eigenlijk ook wel trots op jezelf, dat je dat gehaald hebt?

Basis: Ja

Nick: Voor het gesprek wist je dat nog niet, heeft het gesprek dan geholpen dat je het enthousiasme verder kreeg?

Basis: Ja

Nick: Had je tijdens de les het gevoel dat je genoeg hulp had van mij, als leerkracht?

Basis: Ja, ik begon gewoon met schrijven.

Nick: Had je hulp nodig van medeleerlingen?

Basis: Nee, alleen met spellen voor de rest niet.

Nick: Had je het gevoel dat je genoeg keuzes kon maken? Dat je kon kiezen wat je zelf wilde met de tekst?

Basis: Ja, want er staat een heel rijtje. Je kan misschien wat moois vertellen, over de familie is leuk. Het was heel veel keus.

Nick: Helpt dat om je te motiveren?

Basis: Ja, want als je zelf de keuzes maakt dan wordt het ook je eigen verhaal.

Nick: Hoe goed denk je dat je in het schrijven bent in vergelijking met andere vakken? Met spelling, rekenen, taal?

Basis: In schrijven beter dan rekenen. Het is gewoon gemiddeld. Ik ben er niet heel goed in, maar ook niet slecht.

Nick: Vind je het wel leuk om te doen?

Basis: Ja, ik vind het wel leuk om te doen.

Nick: Hangt het dan ook van de opdracht af wat je leuk vindt? Of is het altijd leuk?

Basis: Als de opdracht heel moeilijk is, en ik weet echt niet hoe ik moet beginnen dan vind ik het geen leuke opdracht. Het moet niet te moeilijk en niet te simpel zijn.

Leerling uit intensieve groep

Transcript gesprek Intensief

Nick: Je hebt eigenlijk drie soorten stijlen hoe iemand kan leren, of hoe iemand dingen interessanter gaat vinden. Ik ga je vragen om er eentje te kiezen, die het beste bij jou past. Je hebt kinderen die opdrachten leuk gaan vinden als de leerkracht ze helpt, als anderen ze helpen en als ze samen met anderen bezig kunnen zijn en die er voor zorgen dat je

verder komt en dingen interessanter gaat vinden. De tweede soort zijn kinderen die het leuk vinden om dingen uit te werken en dingen te doen zonder dat iemand helpt. Die er van houden om nieuwe dingen te leren in hun hoofd en dingen die ze doen en om dingen te leren die ze interessant vinden. En je hebt kinderen die er van houden om eerst heel erg goed te gaan nadenken en dan pas te beginnen. Zeg jij: ik vind het leuker om dingen samen met iemand te doen, ik vind het leuker om dingen eerst alleen te doen, of vind je het leuker om eerst heel goed na te denken en dan pas te starten.

- Intensief: Eén of twee. Nee, ik bedoel één of drie.
- Nick: Dus of eerst hulp, dus of eerst goed nadenken.
- Intensief: Ja, ik weet het niet. Ik denk soms eerst heel goed na en dan ga ik het maken. Soms dan vraag ik het als ik het dan niet weet. Het verschilt heel erg.
- Nick: Ja. Het is sowieso natuurlijk zo dat je nooit één van de stijlen helemaal bent. Maar als je een opdracht doet, denk je dan eerder: ik vraag even hulp. Of denk je eerder: ik ga er eerst zelf over nadenken en dan zie ik het wel.
- Intensief: Eerst denk ik er zelf over na en als ik het dan niet snap, dan haal ik wel echt hulp. Dat wel.
- Nick: Ja, en hou je er dan meer van. Bij het goed nadenken komt er ook bij dat je het leuk vindt om alles strak volgens de regels te doen. Dus precies zoals het moet. Bij hulp komt er bij dat je het juist leuk vindt om het samen te doen met anderen.
- Intensief: Ik denk wel de tweede
- Nick: Dus meer samen met elkaar werken, dan alles superstrak volgens de regels?
- Intensief: Nee, dat doe ik ook heel vaak niet. Soms maak ik ook eerst de eerste opdracht en dan de vierde en daarna de derde. In plaats van op volgorde, bijvoorbeeld.
- Nick: Top, van te voren toen je deze opdracht kreeg: hoe dacht je dat de opdracht zou gaan?
- Intensief: Eerst wist ik het nog niet zo goed, want ik had de helft van de uitleg gemist. Ik dacht: ik beschrijf mijn personage, zoals die echt is. Dat moest dus niet, maar dat wist ik ook niet. Toen vroeg ik het en toen wist ik het wel. Eerst dacht ik dat het een opdracht was waarbij je alles moet samenvatten bij je personage. Dat bleek dus niet zo heel erg te zijn.
- Nick: Ja, en hoe dacht je dat de opdracht zou gaan?
- Intensief: Eerst dacht ik: oh, makkie. Daarna dacht ik eeh [zucht], hoe dan?
- Nick: En hoe kwam dat...
- Intensief: Nee sorry, eerst dacht ik: hoe moet ik dit dan maken? Want ik snapte het dus niet, maar daarna dacht ik: oh, dit is eigenlijk een makkie.
- Nick: Hoe kwam het dat je eerst dacht: hoe kan ik dit dan maken?
- Intensief: Omdat ik de uitleg heel veel had gemist en ik snapte het gewoon niet.
- Nick: Hoe kwam het dat je het daarna wel dacht van: oh, het lukt nu wel?
- Intensief: Toen jij me had geholpen. En toen jij het had uitgelegd en een beetje had uitgewerkt.
- Nick: En weet je nog wat hielp bij die uitleg?
- Intensief: Ja, ook het ene boekje met de personagebeschrijving.

Nick: Dat wat ik je gegeven heb, dat boekje met de handleiding.

Intensief: Ja

Nick: Had je het idee dat je er zelf iets aan kon doen om het beter te begrijpen?

Intensief: Ja, vragen. Ik snapte het niet echt en had heel veel van de uitleg gemist. Ik had het aan mijn maatje kunnen vragen misschien.

Nick: Heb je dat ook gedaan toen?

Intensief: Ja, maar die zei dat ik gewoon het personage moest gaan beschrijven. Maar ik dacht: hoe?

Nick: Hielp dat, toen diegene dat zie, of hielp dat eigenlijk niet?

Intensief: Dat hielp niet zo veel.

Nick: Heb je toen doorgevraagd, of iets gedaan waardoor je meer informatie zou kunnen krijgen?

Intensief: Ja, ik weet het ook niet meer zo goed. Op een gegeven moment vroeg ik wel aan mijn maatje hoe het moet. En toen zeiden ze dat ik gewoon de antwoorden moest maken en er zelf wel uit zou komen, maar ik wist niet hoe ik dat moest maken en hoe ik aan die informatie kwam.

Nick: Top, we gaan nu even kijken naar de video. Als je iets hebt van: dit is een moment waarop ik het beter begreep of een moment waarop je dacht: hierdoor kan ik de tekst beter maken, dan mag je de video zelf ook stopzetten. Ik zal de video op sommige momenten ook stopzetten en dan stel ik een vraag.

[start kijken video]

Nick: [pauze video] Ik ben wel benieuwd: wat had je van te voren gedacht wat je van de opdracht zou kunnen leren.

Intensief: Ja, dat ik meer te weten zou komen over mijn personage.

Nick: Vond je het een interessante opdracht?

Intensief: Eerst niet, want ik snapte het niet. Maar daarna wel.

Nick: Hielp het reviseren om het interessanter te maken?

Intensief: Ja, dat hielp heel veel om het interessanter te maken.

Nick: Wat hielp om te zorgen dat het interessanter werd?

Intensief: Om meer informatie over mijn rol te vinden.

Nick: Je zei dat je de opdracht niet snapte. Zorgde dat ervoor dat je dacht: deze opdracht is totaal niet interessant?

Intensief: Ja, dat wel ook

Nick: Heeft dit revisiegesprek geholpen om de opdracht beter te snappen?

Intensief: Ja, dat wel

Nick: Op welke manier dan?

Intensief: Het praten hielp. Het zetten van de sterretjes heeft geholpen

Nick: Dat we samen de tekst bekeken heeft je geholpen om de opdracht beter te begrijpen en om het interessanter te maken voor jezelf.

Intensief: Ja

[start kijken video]

Nick: [pauze video] We zijn hier eigenlijk bezig met het onderstrepen van de dingen die goed gaan en de dingen die je goed hebt gedaan. Dat heb ik tenminste geprobeerd om even met je te doen. Om even te kijken wat je al goed hebt gedaan, wat al lukte met de bijvoeglijk naamwoorden. Wat vond je daarvan?

Intensief: Wel fijn.

Nick: Op welke manier?

Intensief: Nou, dan wist ik meer hoe je een verhaal goed kan maken en dat er bijvoeglijk naamwoorden in moeten.

Nick: Uiteindelijk hebben we daar natuurlijk ook samen naar gekeken, waar je dat nog meer kon doen.

Intensief: Ja. Waar was dat ook alweer? Hier allemaal. Alexander heeft een mooie, gouden en glimmende verrekijker met een juwelen ketting.

Nick: Ja, heel goed. We hebben eerst gekeken naar wat er goed ging. Daarna hebben we dat weer proberen te doen bij andere stukken.

Intensief: Hielp het jou om dat zo te doen?

Nick: Ja.

[start kijken video]

Nick: [pauze video] We zijn nu natuurlijk bezig met het schrijven over de gouden medaille en het extra bedenken. Had je aan het begin van de opdracht, in de klas, het idee dat je genoeg hulp had van mij?

Intensief: Eerst wel, maar toen dacht ik ook van: hoe kan je hier een hele lange tekst van maken? Maar zo dus.

Nick: Want eerst was het zo, daar had ik ook een mail van je ouders van gekregen, dat je dacht dat je een hele korte tekst had. Twee regels ofzo.

Intensief: Eerst dacht ik dat het twee regels waren, maar toen bleek dat het dus iets meer was.

Nick: Dat was al in de klas gelukt. Heb je het gevoel dat de hulp die ik je in het revisiegesprek geef nuttiger was dan de hulp in de klas.

Intensief: Ja

Nick: Op welke manier was het dan extra nuttig?

Intensief: Dit was sowieso uitgebreider. Maar ook kan ik mijn tekst nu veel makkelijker en uitgebreider maken. En de hulp was gewoon fijn.

Nick: En we zitten hier met zijn tweeën. Helpt dat ook, met zijn tweeën zitten in plaats van dat je met een hele klas zit?

Intensief: Denk het wel.

Nick: Had je in de klas het gevoel dat je genoeg hulp had van degene naast je?

Intensief: Die hielp een heel klein beetje, die zei alleen dat ik de opdracht moest maken en dus ik had er een paar gemaakt. Maar zei kon daar natuurlijk ook niks aan doen, want zei weet ook niks over mijn personage.

Nick: Zou er een manier zijn waarop de hulp van degene naast je wel nuttiger zou zijn?

Intensief: Misschien zeggen van: dit moet je doen aan je persoonlijke doel. Hier moet je de eigenschappen opschrijven. En daar moet je dan een verhaal maken.

Nick: Hoe vind je het als je gekoppeld wordt aan iemand die heel goed is in het schrijven van teksten?

Intensief: Ik denk wel meer dan dat ik met iemand samen werk die het minder goed kan.

[start kijken video]

Nick: [pauze video] Ik vind het op zich wel interessant. Wat er gebeurt is dat we eerst dit hebben besproken en dat jij op een gegeven moment het idee hebt dat je ook dingen bij het feest neer kan zetten.

Intensief: Ja, dat dacht ik ook, maar daar was het volgensmij heel even van: wat was het ook alweer, volgensmij had ik iets heel goed. Volgens mij was het zo iets steeds. Maar dat klopt. Ik dacht op een gegeven moment: het feest, daar kan je toch veel meer over vertellen. Dus dat heb ik op een gegeven moment ook gedaan.

Nick: Ja precies, dan heb ik ook nog de vraag: vond je de opdracht uitdagend?

Intensief: Op een gegeven moment wel, toen ik meer hulp van je kreeg.

Nick: Waarom hielp dat?

Intensief: Omdat ik toen wist wat ik moest gaan doen.

[start kijken video]

Nick: [pauze video] Wat ik hier probeerde te doen is om jou te. We hadden natuurlijk een heleboel samen te gaan. Ik wilde iets zeggen, zodat je het ook zelf kon gaan doen. We schrijven wat punten op, en dan kan je er zelf een langere tekst van maken. Hoe vind je dat ik dat deed?

Intensief: Wel goed, want we schreven dat op en ik denk dat als ik dat dan zo zie dat ik dat dan wel ergens in de tekst kan verwerken.

Nick: En zorgt dat er voor dat je meer de uitdaging gaat zien in de opdracht? Dat je het zelf kan doen?

Intensief: Dat is wel zo ja.

Nick: Heb je het gevoel dat het beter gaat lukken dan voor het reviseren.

Intensief: Ja.

[start kijken video]

Nick: [pauze video] Hoe vind je het maken van een persoonlijk doel. Helpt dat jou om er op te letten?

Intensief: Ja, wel een beetje ja. Vooral als ik spelling intyp.

Nick: Hoe bedoel je dan een beetje? Dat betekent niet dat

Intensief: Ik let normaal altijd al op de spelling, maar ik let er dan nu wel meer op.

Nick: Ja. We gaan nu nog even de vragen langs die ik nog niet gesteld heb en dan is het gesprek ook ongeveer wel weer voorbij. Had je van te voren zin om hieraan te werken?

Intensief: Niet echt, omdat ik mijn tekst nog niet af had.

Nick: Had je na het reviseren wel meer zin om aan de opdracht te werken.

Intensief: Ja, dat wel.

Nick: En wat in het reviseren zorgde ervoor dat je er meer zin in had?

Intensief: Nou, de tekst werd langer en het werd interessanter.

Nick: Had je het gevoel dat het je beter zou lukken? Dat je er beter in kon zijn dan daarvoor?

Intensief: Ja

Nick: Okee. Hoe goed denk je dat je in schrijven bent in vergelijking met andere vakken die je doet? In vergelijking met rekenen, spelling en taal.

Intensief: Ik denk dat dit dan wel minder goed is, maar ik weet niet. Sommige teksten vind ik heel makkelijk en maak ik zo. Maar sommige niet.

Nick: Welke teksten lukken jou wel goed?

Intensief: Als ik hier iets meer tijd voor had gehad, had ik een langer stukje gehad. Maar niet zo lang als we nu hebben kunnen doen. Ik denk wel dat het iets minder is dan de rest. Maar het komt ook vooral, bijvoorbeeld begrijpend lezen of woordenschat kan ik heel goed. Daar haal ik alleen maar voldoende voor, maar ik weet niet. Dit vind ik nog best wel moeilijk, bijvoorbeeld ook die andere tekst samenvatten.

Nick: Het teksten schrijven en samenvatten vind je lastig om te doen.

Intensief: Ja.

Nick: En zorgt dat er ook voor dat je er minder enthousiast over bent om het te doen? Dat je er minder goed in bent, dat je het minder leuk vind om het te doen?

Intensief: Volgensmij heb jij dat ook als je iets. Of tenminste.

Nick: Dat heeft iedereen denk ik wel. En die hulp, zorgt dat er voor dat je het schrijven leuker gaat vinden?

Intensief: Ja, dat helpt me wel.

Nick: Soms ben je met reviseren in de klas ook met zijn tweeën bezig. Dat je elkaars teksten uitwisselt en dan reviseert, dat hebben we ook gedaan.

Intensief: Ja, maar meestal moet ik dan ook mijn eigen tekst reviseren.

Nick: Okee

Intensief: Omdat ik het dan op de computer doe.

Nick: En helpt het om je eigen tekst te reviseren?

Intensief: Een beetje, maar eigenlijk niet echt nee.

Nick: Dus daar leer je minder van.

Intensief: Ja.

Nick: Heeft het reviseren geholpen en ben je daardoor de opdracht leuker gaan vinden.

Intensief: Ja.

Bijlage 3 – Beleidsnota reflectiegesprekken stellen

Rooms Katholieke Basisschool de Vlinder

Geschreven door Nick de Koning

De Vlinder is een lerende ontwikkelingsgerichte basisschool die telkens nieuwe mogelijkheden uitprobeert waarmee kinderen tot nieuwe kennis en vaardigheden kunnen komen. Door reflectieve gesprekken over stelopdrachten uit te voeren hoopt de basisschool tot beter taalonderwijs te komen. De school wil de opdrachten zo uitvoeren dat kinderen trots worden op het eigen geschreven werk. Deze teksten worden hierna bewaard in een portfolio dat elk jaar aangevuld wordt.

Huidige situatie

In het schooljaar 2013-2014 is tijdens een studiedag met reflectiegesprekken en taalportfolio's gestart. Enkele experts van het landelijk centrum voor Ontwikkelingsgericht onderwijs *de Activiteit* hebben over dit onderwerp een cursus gegeven. In deze cursus zijn aanwijzingen en tips gegeven voor het gebruiken van reflectiegesprekken om tot betere stelopbrengsten te komen. Naar aanleiding van de cursus is er in groep 8 in het schooljaar 2014-2015 een pilot begonnen waarin deze reflectiegesprekken de huidige vorm hebben gekregen.

De pilot is van start gegaan op maandag 22 september 2014. In een taalles van een uur hebben de leerlingen de opdracht gekregen om een eerder geschreven tekst te reviseren. De revisie werd door het grootste gedeelte van de klas zelfstandig gedaan, een vooraf gekozen groepje deed de revisie samen met de leerkracht. Hierbij werd een revisieformulier gebruikt waarin specifieke doelen voor de tekst waren afgesproken.

De leerlingen hebben voor deze revisie een instructie gekregen waarin duidelijk werd dat de

leerlingen hun tekst moesten herlezen en moesten letten op spelling, interpunctie en hoofdletters, de inleiding, de kern, het slot, bijvoeglijk naamwoorden en het publiek waarvoor de tekst geschreven was.

In het groepje dat samen met de leerkracht reviseerde werden elkaars teksten uitgewisseld. De leerlingen bespraken stap voor stap de in de centrale instructie genoemde doelen. Nadat alle doelen behandeld waren schreven de leerlingen de verbeterpunten op zodat de leerlingen met de feedback van elkaar en de leerkracht hun eigen tekst konden reviseren.

In het reflectiegesprek na de les viel op dat het leek alsof de leerlingen zich goed hadden geconcentreerd op het juist schrijven van alle zinnen, maar te weinig op het verhaal als geheel. Tijdens het nakijken bleek deze observatie correct. Bij het nakijken van het werk hebben de kinderen te veel gelet op het correct schrijven van de zinnen.

De tweede tekst werd op 8 oktober 2014 gereviseerd. De kinderen hadden voor het schrijven van de tekst een instructie gekregen waarin op een aantal punten gelet werd. In de

instructie werd duidelijk dat de kinderen hun tekst goed moesten verdelen in een inleiding, middenstuk en slot. De inleiding moest nieuwsgierig maken. In de kern moesten kopjes te zien zijn, moest er positieve taal te lezen zijn, moest er overdreven en overtuigd worden. Het slot moest een samenvatting van de tekst geven. In het algemeen werd er nog gezegd dat er interessante woorden en taal gebruikt moest worden, dit kon gedaan worden door bijvoorbeeld bijvoeglijk naamwoorden te gebruiken.

Voor de revisie kregen de leerlingen dit keer een checklist en de tekst van een medeleerling. Het was de bedoeling dat de kinderen de tekst van de ander twee keer goed lazen en deze daarna naast de checklist legden. De checklist bevatte de punten die in de instructie ook genoemd waren. Nadat de reflectie afgrond was konden de kinderen elkaar in een kader onder de checklist nog wat algemene feedback geven.

Voordat de kinderen aan de slag gingen, werden ook de regels voor de revisie nogmaals besproken. De kinderen moeten respect hebben voor het werk van een ander en moeten duidelijk, positief en kritisch zijn. Nadat de kinderen de opdracht uitgevoerd hadden gaven ze de tekst en de checklist weer terug. De kinderen lazen de feedback en keken in hoeverre ze de tips herkenden. Met de checklist en feedback hebben de kinderen de tekst gereviseerd.

Interessant is nu om te weten of het gebruik van de checklist ertoe heeft geleid dat de kinderen meer algemeen op de tekst reviseerden in plaats van specifiek op de zinsbouw, zoals in de vorige revisie. Dit bleek gedeeltelijk het geval te zijn.

Enkele kinderen hebben meer op de zinsbouw gelet, wel blijft dit een aandachtspunt.

Gewenste situatie

Na het bekijken van de situatie in de pilotlessen levert een verkenning van literatuur op het gebied van stellen en reviseren, een goed beeld op van de manier waarop gewenste situatie vorm zou moeten krijgen.

Fijma & de Koning (2014) noemen twee doelen voor het schrijven met reviseren. De revisiegesprekken zijn er op gericht om de schrijver te laten nadenken over de tekst en om de schrijver te helpen zijn eerste versie van de tekst te verbeteren. Naast deze hele praktische doelen noemen Hoogeveen, van der Leeuw en van Gend (2004) nog andere positieve effecten. Deze effecten spreiden zich uit over de gebieden: schrijven, lezen, commentaar geven en commentaar ontvangen.

De schrijfvaardigheid van leerlingen wordt positief beïnvloed doordat leerlingen weten dat hun tekst in eerste instantie alleen door andere leerlingen zal worden gelezen. Doordat ze weten dat ze voor de eerste tekst nog geen cijfer krijgen neemt het zelfvertrouwen toe.

Het lezen van de teksten helpt om leerlingen te motiveren meer te schrijven. Door te lezen zien leerlingen dat klasgenoten ook niet perfect schrijven, leren ze hoe anderen de schrijfopdracht hebben aangepakt en verbeteren ze door het intensieve en kritische lezen hun leesvaardigheid.

Doordat kinderen commentaar geven zullen leerlingen ook leren kritischer kijken naar hun eigen tekst. Commentaar ontvangen helpt

leerlingen omdat oordelen van klasgenoten in leerlingentaal geschreven zijn. Hierdoor wordt dit commentaar als constructiever ervaren dan commentaar van de leerkracht.

Daarnaast benoemen Hoogeveen, van der Leeuw en van Gend (2004) nog dat leerlingen veel leren doordat in deze manier van tekstbespreking de vaardigheden schrijven, lezen, spreken en luisteren worden geïntegreerd. Voor de docent kan deze manier van teksten bespreken een taakverlichting zijn doordat leerlingen elkaar helpen de tekst te verbeteren.

Belangrijk om op te merken is wel dat in onderzoek van Rijlaarsdam (1986, uit Bonset & Braaksma, 2008) er geen effecten konden worden vastgesteld voor de manier van stellen met revisiegesprekken, waarbij leerlingen elkaars opstellen verbeteren. Leerlingen die elkaars opstellen lazen en becommentarieerden schreven geen duidelijk betere opstellen dan leerlingen die dat niet deden. Leerlingen gingen wel beter stellen door betere instructie. Onderzoek van Paulus (1999) waarin werd gereviseerd met de *revision taxonomy* van Faigley & Witte's laat echter zien dat revisies gemaakt op basis van leerling- en leerkrachtfeedback diepgaander zijn dan revisies die gemaakt worden op basis van alleen de eigen beoordeling. Onderzoek van Gielen, et al. (2009) laat zien dat het schrijven met revisiegesprekken vooral voor zwakkere schrijvers tot betere resultaten leidt. Bij leerlingen die goed zijn in schrijven, is weinig effect te meten.

Ondanks de meer pessimistische wetenschappelijke onderzoeken zijn de positieve effecten van het schrijven met

revisiegesprekken zoals hierboven genoemd, wel interessant genoeg om te kijken hoe revisiegesprekken in het klaslokaal op een goede manier vorm zouden kunnen krijgen.

De didactiek achter het schrijven met tekstbespreking wordt ook wel de sociaal-procesopvatting genoemd. (Hoogeveen, van der Leeuw, & van Gend, 2004) In deze opvatting staat niet de vorm, maar de betekenis van de zinnen centraal. Of er met de tekst communicatieve doelen worden bereikt, wordt belangrijker gevonden dan of de tekst en zinnen helemaal mooi gevormd zijn. Schrijven wordt gezien als een sociaal proces waarin het produceren van taal niet los gezien kan worden van de context waarin dat gebeurt.

In deze didactiek is geen strikte scheiding tussen schrijver en lezer. (Hoogeveen, van der Leeuw, & van Gend, 2004) De schrijver zal de te schrijven tekst regelmatig aan de lezer laten zien omdat hij het publiek is voor de tekst. Een ervaren schrijver kan zich verplaatsen in de lezer en deze rol zo zelf op zich nemen.

Elbow (1973) voegt daar nog aan toe dat het schrijven gezien kan worden als een proces van gedachten formuleren en bekritisieren. Door je gedachten uit te schrijven, ze opnieuw te lezen en te kijken of je het met het geschrevene eens bent kom je uiteindelijk op de tekst die je wilt. Een ervaren schrijver reflecteert dus telkens en accepteert het ontstaan van nieuwe ideeën die kunnen leiden tot de revisie van een tekst of een geheel nieuwe tekst. (Hoogeveen, van der Leeuw, & van Gend, 2004)

Het reviseren kan op verschillende manieren vormgegeven worden. Naast het reviseren in

tweetallen met de leerkracht en reviseren in tweetallen zonder de leerkracht, onderscheiden we ook nog de revisie met de hele groep en de revisie in kleine groepjes. (Fijma & de Koning, 2014) Bij de revisie in tweetallen lezen leerlingen elkaars tekst en maken ze daar notities bij. Dit kan, zoals in de pilotgroep, met een revisieformulier. Bij revisie in de grote groep wordt door de hele groep de tekst van één leerling gelezen en verbeterd, bij revisie in de kleine groep staat ook telkens één tekst centraal.

Het daadwerkelijke proces van reviseren wordt zowel door Paus, et al. (2010) als Huizinga (2004) beschreven als een proces waarin drie onderdelen voorkomen:

1. Reflecteren en herschrijven;
2. Verzorgen;
3. Publiceren.

Het proces begint met het reflecteren op de tekst en het herschrijven van die tekst. De schrijver gedraagt zich dus zo dat hij telkens reflecteert en het ook accepteert als door het opschrijven van zijn tekst zijn gedachten over datzelfde onderwerp veranderen. Het herschrijven hoeft dus niet na één revisie klaar te zijn. Tussendoor kunnen meerdere minirevisies leiden tot een totaal nieuwe tekst.

Zowel Paus, et al. (2010) als Huizinga (2004) geven de waarschuwing dat als kinderen op elkaar reageren het wel nodig is om ze duidelijk te maken dat ze elkaars werk respecteren. Huizinga geeft onder andere de volgende suggesties voor regels tijdens het reviseren:

- Geef geen cijfers en maak geen rare opmerkingen;

- Geef aan wat je goed vindt aan de tekst;
- Bespreek verschillen tussen jullie teksten;
- Vertel hoe je bij het schrijven te werk bent gegaan.

De teksten van de kinderen kunnen inhoudelijk gereviseerd worden op verschillende punten. Fijma en de Koning (2014) noemen de reflectie op: het doel, de inhoud (wat wil ik ook alweer vertellen), de opbouw en stijl of de schrijfwijze en lay-out. Om kinderen tijdens het reviseren niet te laten verdrinken in het reviseerproces is het nodig ze niet te veel punten te geven om op te reviseren. Kinderen hebben tijd nodig om het reviseerproces te leren. Fijma & de Koning adviseren dan ook om als leerkracht van te voren te kiezen op welke punten de kinderen gaan reviseren. Het is zelfs wenselijk om kinderen die geen ervaring hebben met reviseren slechts op één punt te laten reviseren.

Volgens Paus, et al. (2010) moet de eerste revisie vooral bedoeld zijn om te kijken of de tekst doel- en publieksgericht genoeg is. De kinderen moeten zich bij deze revisie vooral afvragen of ze het doel halen wat met de tekst behaald moet worden en of ze het publiek bereiken wat ze willen bereiken.

Tijdens de stap 'verzorgen' gaan de kinderen dan aan de slag met het verzorgen van hun tekst. In deze stap letten de kinderen niet meer op doel- en publieksgerichtheid, maar alleen nog op zinsbouw, formulering, spelling en lay-out.

Om de tekst daarna functioneel te maken kan deze gepubliceerd worden. Huizinga (2004) noemt hiervoor het publiceren op een prikbord of muurkrant, maar ook het maken van een

verhalenbundel of dichtbundel.

Realisatie

Om een goed beeld te krijgen van de manier waarop de reflectiegesprekken voor stellen in meerdere klassen op de Vlinder kunnen worden ingezet is het nodig de huidige situatie aan de gewenste situatie te koppelen om zo de verandermogelijkheden in kaart te brengen.

In de pilotlessen vielen de uitstekende instructies van de leerkracht op. Ook in de literatuur vinden we terug dat een duidelijke en heldere instructie zorgt voor meer kwaliteit in de geschreven teksten. De instructies werden in de pilotles op het bord puntsgewijs samengevat, dit staat niet in de literatuur maar is wel een praktisch hulpmiddel om voor de leerkracht en leerlingen duidelijk te houden waar tijdens het reflecteren op gelet gaat worden. In de literatuur wordt nog duidelijk dat het goed is om de kinderen te melden wat de functie van de tekst gaat zijn. Als kinderen duidelijk hebben waarom de tekst geschreven moet worden zullen ze betere teksten schrijven.

Tijdens het schrijven in de pilotles werd duidelijk dat de leerlingen geen lange tijd nodig hebben om een kantje vol te schrijven.

Leerlingen van groep 8 kunnen in ongeveer drie kwartier een fatsoenlijk verhaal van een kantje lang geschreven hebben als er tussendoor niet gereflecteerd wordt. De literatuur geeft aan dat tussendoor reflecteren wel belangrijk is.

Schrijven is een sociaal proces dat gericht is op het schrijven voor de lezer. Het is handig om regelmatig bij de lezer te controleren of het doel van de tekst daadwerkelijk overkomt.

De literatuur geeft aan dat het reviseren op te

delen is in drie verschillende delen: (1) reflecteren en herschrijven, (2) verzorgen en (3) publiceren. Voor het reflecteren en herschrijven moet nagedacht worden of de leerlingen in tweetallen, in kleine groepjes of samen met de hele groep reviseren. Het is wel altijd goed om een groepje samen met de docent te laten reviseren. Het doel is om in een bepaalde periode (kwartaal, schooljaar) iedere leerling een keer met de docent te laten reviseren.

In de pilotlessen is gewerkt met het reviseren in tweetallen met, en zonder de leerkracht. Tijdens het reflecteren en herschrijven is het goed om sterke schrijvers een andere opdracht te geven. Vanuit de literatuur is gebleken dat het reviseren samen met een andere leerling voor hen weinig effectief is. In de pilotles hielpen de sterke schrijvers de zwakkere schrijvers met het reviseren van hun tekst. Voor de sterke schrijvers kunnen hier dan sociale doelen mee behaald worden. Andere opdrachten zijn ook te bedenken: sterke schrijvers kunnen bijvoorbeeld elkaars teksten reviseren. Zo leren ze welke woorden andere sterke schrijvers gebruiken, hoe andere sterke schrijver hun zinnen opbouwen en hoe andere sterke schrijvers de stelopdracht aanpakken.

In de pilotlessen viel op dat leerlingen tijdens het reviseren vooral letten op spelling en zinsbouw. Vanuit de literatuur is te lezen dat dit probleem wellicht ondervangen kan worden door leerlingen tijdens een eerste revisie vooral te laten letten op doel- en publieksgerichtheid. Tijdens de fase 'verzorgen' wordt dan op spelling en zinsbouw gelet.

Om de tekst functioneel te maken moet deze uiteindelijk ook gepubliceerd worden. Dit kan

bijvoorbeeld door de teksten te gebruiken tijdens een ontwikkelingsgericht thema. Het gebruik van het portfolio voor het functioneel maken van de teksten kan ook een goede mogelijkheid zijn.

Voorstellen

Doel van deze beleidsnota was om duidelijkheid te scheppen in de manier waarop reflectiegesprekken voor stellen in alle klassen van de Vlinder vorm zouden kunnen krijgen. De volgende concrete punten zijn van belang:

Tijdens de instructie voor het schrijven van de tekst let de docent op het volgende:

- Van tevoren moet duidelijk zijn waarop gereflecteerd wordt. Dit kan op het doel, de inhoud (wat wil ik ook alweer vertellen), de opbouw en stijl of de schrijfwijze en lay-out. Kies voor beginnende schrijvers liever één doel dan meerdere. Communicatieve doelen zijn belangrijker dan vormgerichte doelen zoals spelling, schrijfwijze en lay-out.
- Schrijf de punten waar tijdens de reflectie op gelet gaat worden op het bord en laat deze de hele les zichtbaar zijn. Laat dit ook de volgende dagen nog op het bord staan zodat dit tijdens de revisieles opnieuw gebruikt kan worden.
- Maak duidelijk wat het functionele doel van de tekst gaat zijn. In het onderwijs zoals dat op de Vlinder wordt gegeven kan de tekst bijvoorbeeld gebruikt worden tijdens het thema. Het gebruik van de tekst in het portfolio is ook een functioneel doel.
- Geef een duidelijke en heldere

instructie. Doe dit bijvoorbeeld naar aanleiding van een voorbeeldtekst. Hoe duidelijker de instructie, hoe beter de teksten van de leerlingen zullen worden.

Tijdens het schrijven let de docent op het volgende:

- Kijk of het mogelijk is dat leerlingen elkaars teksten tijdens het schrijven af en toe lezen en elkaar commentaar geven. Laat leerlingen bijvoorbeeld reflecteren na iedere geschreven alinea. Leerlingen reflecteren op de doelen die op het bord staan.
- Geef leerlingen genoeg, maar niet te veel tijd. Tijdens de pilot werd duidelijk dat de meeste leerlingen van groep 8 een tekst van een kantje in ongeveer drie kwartier geschreven kunnen hebben. Bij deze teksten werd niet tussendoor gereflecteerd.

Tijdens de revisieles let de docent op het volgende:

- Laat kinderen op een andere dag reviseren dan dat ze het werk geschreven hebben. Hierdoor kunnen ze afstand van het werk nemen en de tekst weer met een nieuwe blik bekijken.
- Deel het reviseren grofweg in drie fasen in: (1) reflecteren en herschrijven, (2) verzorgen en (3) publiceren. Het reflecteren en herschrijven kan gewoon op papier gedaan worden, om praktische redenen is het vaak verstandig om de tekst daarna in de computer te laten zetten om daarna verder te gaan met de stappen verzorgen en publiceren. De drie fasen inclusief het overtypen van de tekst

kunnen worden verdeeld over twee revisielessen.

- Kies in de voorbereiding van de revisieles of leerlingen in tweetallen, in de grote groep of in een kleine groep gaan reviseren. Ook combinaties van die werkvormen kunnen gekozen worden. Zorg ervoor dat er altijd een groepje leerlingen met de docent reviseert en dat iedereen over een bepaalde tijdsperiode minimaal één keer met de docent kan reviseren. Deze revisies zijn effectiever gebleken dan revisies tussen leerlingen onderling.
- Geef sterke schrijvers een andere opdracht die past bij de revisieles. Van het reviseren in tweetallen zullen zij geen betere teksten gaan schrijven. Wel kan een sterke leerling bijvoorbeeld gekoppeld worden aan zwakkere leerlingen op hun sociale competentie te ontwikkelen. Ook kan gedacht worden aan het koppelen van sterke schrijvers om elkaars teksten te herschrijven. Hierdoor leren ze van het woord- en zinsgebruik van de ander.
- Geef kinderen een aantal regels voor het omgaan met teksten van een ander. Leerlingen moeten elkaars werk respecteren. Er kan gedacht worden aan:
 - Geef geen cijfers en maak geen rare opmerkingen;
 - Geef aan wat je goed vindt aan

de tekst;

- Bespreek verschillen tussen jullie teksten;
 - Vertel hoe je bij het schrijven te werk bent gegaan.
- Laat kinderen, als de mogelijkheid er is, in de eerste revisie vooral letten op doel- en publieksgerichtheid. Kinderen moeten eerst kijken of het communicatieve doel van hun tekst overgekomen is. Laat kinderen hierna in de verzorgingsfase reflecteren op vormaspecten zoals spelling en zinsopbouw.
 - Zorg er voor dat de leerlingen na het reviseren de tekst daadwerkelijk kunnen publiceren. Dit kan, zoals eerder al genoemd, door het gebruiken van de tekst in het thema of het invoegen in het portfolio.

Door het gebruik van bovenstaande praktische punten kan er op de Vlinder een beter stelonderwijs vorm gegeven worden. Daarnaast kan door de geschreven teksten in een persoonlijk portfolio te publiceren, voor iedere leerling inzichtelijk worden hoe de ontwikkeling is in de stelvaardigheid. Na de basisschooltijd zullen leerlingen profijt hebben van hun opgedane revisievaardigheden en zullen zij sneller ervaren en onafhankelijke schrijvers worden genoemd.

Bibliografie

- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Fijma, N., & de Koning, L. (2014). *2e Studiebijeenkomst betekenisvolle schrijfactiviteiten; Basisschool de Vlinder, Houten*. Alkmaar/'s Hertogenbosch: De Activiteit.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). *Improving the effectiveness of peer feedback for learning. Learning and Instruction, 20*(4), p. 304-315.
- Hoogeveen, M., van der Leeuw, B., & van Gend, J. v. (2004). *Schrijven is zilver, bespreken is goud. Een pabo deelcurriculum eigen schrijfvaardigheid en schrijfdidactiek*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.
- Huizinga, H. (2004). *Taal & Didactiek. Stellen*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Paulus, T. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing, 8*(3), p. 265-289.
- Paus, H., Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markesteijn, C., Meijer, H., & Pullens, T. (2010). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Bijlage 4 – Stelopdracht

Personagebeschrijving

Schrijfdoel:

- Je maakt een aanstekelijke personagebeschrijving van het personage dat je in de musical speelt;
- Je beschrijving is minimaal een en maximaal anderhalf geschreven A4'tjes lang.

In het verhaal wil ik het volgende zien:

- Je schrijft op een verhalende manier door:
 - Gebruik te maken van bijvoeglijk naamwoorden;
 - Details te vertellen;
 - Gebruik te maken van voorbeelden;
 - Een opsomming te gebruiken;
 - Te schrijven vanuit je zintuigen (oren, neus, ogen, mond).
- Dat het verhaal er goed uitziet:
 - Goede zinnen;
 - Goede werkwoordspelling;
 - Zonder tikfouten.



Mijn persoonlijke schrijfdoel is:

- * Naam personage:
- * Beroep:
- * Leeftijd (ongeveer):
- Soort woning:
- Relatie/Getrouwd:
- Familie:
- * Hobby's:
- Hoe klinkt stem:
- Hoe loopt hij/zij:
- * Waardoor speciaal:

Uiterlijk

- Haar:
- * Kleding:

- Drinken of eten:
- Vervoersmiddel:
- * Rijk of arm:
- * Sport:
- Eten:

Innerlijk

- * Emotie:
- Ambitie (wat wil hij/zij doen):
- * Beste eigenschap:
- * Slechtste eigenschap:

Extra:

Hieronder beschrijf je enkele eigenschappen van jouw personage en bedenk je daar een voorbeeld bij:

Eigenschap

Voorbeeld (steekwoorden)

Horen: _____

Zien: _____

Ruiken: _____

Proeven: _____

Voorbeeld van goede personagebeschrijving

Mevrouw de Vries, inmiddels de 80 gepasseerd, geniet ondanks het feit dat ze haar man een aantal jaar geleden verloor nog volop van het leven. Haar man werd 80 en elk jaar dat Anneke de Vries bij deze leeftijd op kan tellen vindt ze 'mooi meegenomen'. Haar man heeft de leeftijd niet mogen halen, en mevrouw de Vries geniet daarom extra van het leven dat ze nu leeft.

Anneke kent dankzij haar lichte geheugenverlies niet elke bezoeker meer, maar elke bezoeker kent de 80-jarige Anneke de Vries. "Oma Anneke" is vrijwilligster bij de ijsbaan van Purmerend: "Blij dat ik Glij." De kinderen van de sportclub zijn blij met mevrouw de Vries, die vele jaren ervaring binnen de schaatswereld heeft opgedaan maar wegens een blessure heeft moeten stoppen.

Oma Anneke is de liefste oma van de hele wereld. Dat vinden de kinderen die vaak schaatsen op de ijsbaan tenminste. Ze heet niet echt oma Anneke. Ze is trouwens wel een oma, maar niet van alle kinderen die op de ijsbaan komen. Oma Anneke wordt zo genoemd omdat iedereen haar kent. Ze komt elk weekend op de ijsbaan en was vroeger zelf heel goed in schaatsen.

Wanneer je valt met schaatsen omdat je te hard door de bocht ging (al ga je dan wel heel erg hard natuurlijk) komt Anneke er altijd aan. Gelukkig is het niet heel erg om een keer te vallen en weet oma Anneke wat ze er tegen kan doen. Je voelt je altijd beter wanneer je even met haar gesproken hebt. Al hoeft je daar niet perse voor te vallen. Je kunt ook gewoon naar Anneke toe. Ze is heel lief, ook de oude mensen op de ijsbaan noemen haar oma.

Bijlage 5 – Revisieformat gekoppeld aan oplossingsgericht werken

Personagebeschrijving reviseren

Doel:

- Je beoordeelt of de personagebeschrijving van iemand anders voldoet aan de criteria;
- Je beoordeelt of iemand anders zijn persoonlijke doel behaald heeft;
- Iemand anders beoordeelt jouw personagebeschrijving;
- Jij past je personagebeschrijving met die beoordeling aan.

Naam reviseur:

Naam schrijver:

Persoonlijk doel schrijver: _____

Ronde 1

Lees het verhaal een keer goed door. Let op deze criteria:

1. Het is op een verhalende manier geschreven;
2. Door gebruik te maken van:
 - Bijvoeglijk naamwoorden;
 - Details vertellen;
 - Voorbeelden;
 - Opsomming;
 - Schrijven vanuit zintuigen.

Ronde 2

Lees het verhaal **nog een keer**. Let op deze criteria:

1. Goede zinnen;
2. Goede werkwoordspelling .

Ronde 3

Lees het verhaal **een laatste keer**. Let op deze criteria:

1. Het persoonlijke doel van de schrijver.

Oplossingsgerichte revisievragen

Algemene tips:

- Begin met een vraag: Vind je het goed als we samen je tekst gaan bekijken?
- Gebruik zelfonthulling: ik heb ... ook meegemaakt. Bij mij hielp ...
- Gebruik stilte om ruimte te geven voor de ander om te praten
- Stel enkelvoudige vragen
- Eerst een gesloten vraag, daarna een open vraag.
- GEEN waarom-vragen.
- Wanneer i.p.v. als

Vraagstarters:

- Wanneer:
 - o Wanneer is dit geen probleem?
 - o Wanneer ging het beter
- Wat:
 - o Wat zorgde er voor dat het nu werkte?
 - o Wat zou je nu helpen?
- Wie:
 - o Wie is de beste persoon die je zou kunnen helpen?
- Welke:
 - o Welke bronnen heb je gebruikt?
 - o Welke kwaliteiten vind je het meest nuttig?
- Hoe:
 - o Hoe heb je het voor elkaar gekregen om dezelfde problemen op te lossen?
 - o Hoe heb je het voor elkaar gekregen om te luisteren?
- Op welke manier:
 - o Op welke manier kan ik helpen?
 - o Op welke manier is dit jou tot hulp?
- Bedenk dat:
 - o Als je bedenkt dat dit geen probleem meer is, wat is er dan anders?
 - o Bedenk dat je me over drie maanden zou ontmoeten en dit zou geen probleem meer zien. Wat is er dan gebeurd?

Doelen:

- Wat wil je leren van deze opdracht?
- Wanneer is de opdracht voor jou een succes?
- Wat heb je nodig om je wel goed te voelen?
- Wat is het eerste signaal dat zegt dat je op de goede weg bent?
- Stel dat je opdracht heel goed zou zijn, wat is er dan anders?

Iets wat goed gegaan is:

- Ik kan zien dat je hierover hebt nagedacht. Kan je vertellen wat je precies hebt gedaan?
- Ik denk dat het je de volgende keer ook lukt om dit te doen
- Het lukt jou, want je hebt het op een ander moment ook goed gedaan.
- Wat leer je hiervan voor volgende teksten?
- Hoe wist je dat hetgeen je gedaan hebt goed was? Hoe heb je uitgevonden...

Iets wat beter kan:

- Misschien kun je ook ... proberen?
- Is het gelukt om ... voor elkaar te krijgen?
 - o Ja: hoe heb je dat voor elkaar gekregen?
 - o Ja: Wat maakt het dat het lukte?
 - o Nee: Is het eerder al wel eens gelukt?
 - o Nee: Wat zou er voor kunnen zorgen dat het wel gaat lukken?
- Wat kun je doen om het wel te laten lukken?
- Heb je een idee hoe we dat zouden kunnen oplossen?
- Zou ik nog iets kunnen doen om je te helpen?

Vraag om verduidelijking:

- Heb ik het goed begrepen dat ... ?
- Bedoel je dat... ?
- Kun je uitleggen wat je bedoelde met ...?
- Zou je dat kunnen herhalen?

Bijlage 6 – Topiclijst motivatie

Doel onderzoek: Welke zichtbare opbrengsten heeft het toepassen van formatieve evaluatie op de leermotivatie van leerlingen uit groep acht van RKBS de Vlinder in Houten?”

Doel gesprek: Welke effecten sorteren deze interventies op de leermotivatie van kinderen uit groep 8?

Thema	Voorbeeldvragen
Motivatiestijl	Afhankelijke stijl - Aanmoediging en interesse - Identificatie - Sociale contacten Onafhankelijke stijl - Dingen uitwerken zonder hulp van anderen - Nieuwe kennis en vaardigheden - Interesses Betrouwbare stijl - Goed nadenken over het uitvoeren van een taak - Verantwoordelijkheid: het accepteren van consequenties van gedrag - Naleving: gedragen volgens de regels
Motivatiebeeld (invloed)	Hoe dacht je dat de opdracht zou kunnen gaan? - Waarom dacht je dat? (intern/extern) - Had je het idee dat je daar zelf iets aan kon doen? (wel/niet beïnvloedbaar)
Motivatiebeeld (opdracht)	Wat dacht je van de opdracht te gaan leren? Vond je het een interessante opdracht? Hoe dacht je dat je tekst zou gaan worden?
Motivatiebeeld (zichzelf)	Vond je de opdracht uitdagend?
Motivatiebehoeften	Hoe voelde je, je die dag? Had je genoeg hulp van medeleerlingen? Had je genoeg hulp van de leerkracht? Had je het gevoel dat je genoeg keuzes kon maken?
Motivatiekeus	Had je zin om aan de taak te werken? Hoe goed denk je dat je hier in bent, in vergelijking met anderen? Hoe goed ben je in schrijven in vergelijking met andere vakken?

Bijlage 7 – Gesloten codering reflectiegesprekken

Antwoord op vraag: Welk effect sorteert de formatieve interventie op de leermotivatie van kinderen?

Leerling uit verrijkingsgroep:

Topic	Code	Quote
Stijl	Voor: onafhankelijke stijl	"Bij zo'n tekst denk ik er wel eerst over na wat ik er in wil schrijven. Of ik kopjes gebruik of niet, maar meestal als ik gelijk ga beginnen dan kras ik heel veel dingen door dus, ja.
Motivatatiebeeld (invloed)	Voor: interne attributie	"Nou, ik dacht dat ik helemaal niet zo heel veel wist over Irma, maar ik heb ook niet alles ingevuld, maar je moet ook gewoon een beetje je fantasie gebruiken."
	Voor: externe attributie	"Nou, omdat we de musical nog niet heel lang doen."
	Voor: wel beïnvloedbaar	"Ik heb wel dat boekje bekeken, Je kon dan kijken hoe Irma op dingen reageert."
	Voor: wel beïnvloedbaar	"Dan lees ik het verhaal wat ik heb en dan denk ik: hier kan ik nog meer over vertellen en dit kan beter"
	Voor: wel beïnvloedbaar	"Ik heb bij elk verhaal wel een puntje dat ik moet veranderen. Bij de vorige verhalen had ik dat ook. Ik heb terwijl ik dit verhaal heb gelezen waarschijnlijk wel gedacht dat ik daar meer details over kon vertellen."
Motivatatiebeeld (opdracht)	Na: leren van opdracht	"Ja, want als je dat doet dan kan je wel zien hoeveel bijvoeglijk naamwoorden je hebt gebruikt en dan zie je: ik kan best wel veel bijvoeglijk naamwoorden gebruiken dus dan doe je dat de volgende keer ook."
	Na: leren van opdracht	"Ja, als je er heel weinig hebt dan denk ik dat je wel ziet dat je de volgende keer meer kan gebruiken."
	Na: leren van opdracht	"Ja, ik vond dat ik er wel genoeg had. Maar als je dingen hebt dan kan je altijd nog. Als ik aan het overschrijven ben dan denk ik altijd wel: daar kan ik ook nog een bijvoeglijk naamwoord bij bedenken."
	Voor: goed geschreven tekst	"Ja, ik dacht niet van: 'het is echt een hele slechte tekst.' Maar, ja" "Ik dacht: 'het is een goede tekst, maar niet een hele perfecte tekst.'"
	Na: tekst leek beter	"Jawel, het zorgde er wel voor dat ik dacht dat de tekst beter was." "Nou, want dan zie je dat had ik wel goed gedaan en dan kan je het helemaal zien."
	Voor: leren door instructie	"Ik denk de instructie (over wat een bijdrage heeft geleverd aan het verbeteren van het persoonlijk doel). Want dan kan je ook zien hoe je meer als een verhaal kan schrijven.

	Na: duidelijk maken instructie	"Ja (over nu revisie), want dan kan je als je een nieuw verhaal maakt terugdenken Je denkt dan 'oh ja, toen kon ik over dat en dat veel meer vertellen en dan kan ik nu ook over dit veel meer vertellen."
	Voor: goede startcompetentie	"Nou, als je het opschrijft dan denk je: ja, dat had ik. Dus dan ga je er meer aan werken. Dus ik dacht wel dat het beter zou gaan dan de vorige keer" "Dan kan je dus zien: daar moet ik nog op letten, en dan ga je daar beter over nadenken."
	Na: zien van verbeteringen	"Omdat je dan ook ziet wat je goed hebt gedaan en wat je beter kan doen. Dus dan heb je meer zin in het volgende verhaal, om dat beter te doen." "Omdat je dan dus weet dat je zin hebt om het beter te gaan maken. Dus dan denk je dat het volgende verhaal beter wordt en dan heb je meer zin om dat te maken."
Motivatiebeeld (zichzelf)	Voor: uitdaging, niet heel moeilijk	"Het was niet heel moeilijk, want ik heb dan iets in mijn hoofd waarbij ik denk: zo en zo kan het worden. Maar over sommige dingen, ja meestal schrijf ik het gewoon op en denk ik dan later: dit kan veel beter."
	Na: uitdaging blijft hetzelfde	"Dat (de uitdaging) blijft wel hetzelfde." "Ja, ik vind het niet minder worden, maar ik vind het ook heel leuk om verhalen te schrijven."
Motivatiebehoefte	Voor: geen hulp nodig	"Ik heb niet zoveel hulp nodig bij het schrijven. De instructie is handig"
	Voor: genoeg keuzes maken	"Ja, want je kan het verhaal een eigen draai geven."
		"Je kan je eigen fantasie gebruiken en dan kan je het ook altijd nog veranderen. Het langer maken en korter maken. Je moet altijd wel een beetje weten waarover je kan schrijven. Niet: 'ga maar een verhaal schrijven', maar het is wel handig dat het een personagebeschrijving is."
Motivatiekeus	Voor: zin om aan taak te werken	"Want dan kan je helemaal je gedachtes opschrijven. Je kan zelf een verhaal bedenken en dat vind ik leuk."
	Na: evenveel zin	"Het wordt niet echt heel veel meer. Maar het wordt ook niet minder. Het blijft hetzelfde."
	Voor: goed in schrijven	"Ik denk wel een van de beteren in de klas, als ik niet mag opscheppen"
Context		

Leerling uit basisgroep:

Topic	Code	Quote
Stijl		"de eerste (verwijzend naar afhankelijke stijl)"
Motivatiebeeld (invloed)	Voor: interne attributie	"Nou door dit (revisieblad) want dan kan je kijken wat ik er eigenlijk over kan vertellen."
	Voor: wel beïnvloedbaar	"Nou, eerst dacht ik: hoe zou ik beginnen? Maar toen ik eenmaal een begin had ging het goed."
Motivatiebeeld (opdracht)	Voor: interessante opdracht	"Nou, het gaat over de musical en het is leuk dat je Griselda zelf mag bedenken, zelf mag creëren."
	Voor: leerdoel gesteld	"Ik wilde meer over haar te weten komen. Wie ze echt is."

	Na: leerdoel gehaald	“Leuk, want ik had niet echt verwacht dat er zoveel inzaten. Ik had er eigenlijk ook helemaal niet op gelet. Dus het verraste me wel, en dat vond ik leuk.”
	Na: leerdoel doorzetten naar rest van tekst.	“Want je denk van: heel veel bijvoeglijk naamwoorden. Je kan er hier misschien nog een paar bij doen en hier. Je krijgt dan een steeds leuker verhaal.”
	Na: beter beeld van goede dingen in tekst	“Sommige dingen niet. Zoals het hele stuk over details, ik zou niet verwachten dat het details was. Ik had het meer als opschrijven van zintuigen gedaan. Waarschijnlijk had ik sommige bijvoeglijk naamwoorden over het hoofd gezien en voorbeelden ook niet echt.”
	Voor: instructie niet helemaal duidelijk	“(Ik snapte) opsommingen wel, details ook, bijvoeglijk naamwoorden natuurlijk en schrijven vanuit zintuigen ook, maar voorbeelden niet.” “(over wat docent kan verbeteren) Uitleggen wat voorbeelden zijn, dat heb je natuurlijk gedaan, maar daar snapte ik niet heel veel van. En erbij schrijven (op het revisieblad) wat ermee bedoelt wordt.”
	Na: leerdoel docent duidelijker	“De opdracht was schrijf voorbeelden in de tekst enzo. Eerst wist ik niet precies hoe ik dat moest doen, dus heb ik er niet heel veel voorbeelden in gedaan. Maar nu zie ik, oh zo moet je er voorbeelden inschrijven en er in verwerken. Dat heb ik nu meer.”
	Voor: beeld van eindresultaat	“Een leuk grappig verhaal. Dat mensen met plezier lezen.”
Motivatiebeeld (zichzelf)	Na: door aandacht	“Ik vind dit beter helpen, want dan zie je ook van dit moet ik anders doen.”
	Voor: uitdagende opdracht	“Ja, (het is uitdagend) want het is een personage uit het script. Dan moet je er zelf helemaal bij bedenken hoe ze er uit ziet, wat ze aan heeft, wat haar goede eigenschappen zijn, wat haar slechte eigenschappen zijn. Dat was wel moeilijk, maar ook heel leuk.”
	Na: beter gevoel over competentie	“Ja, want dan denk je van ja, ik heb mijn persoonlijke schrijfdoel gehaald. Het is gelukt.
	Na: beter gevoel over competentie	“Om dan te denken van ja, dit is mijn tekst. Het is leuk geworden. Ik heb mijn persoonlijke schrijfdoel gehaald.”
Motivatiebehoefte	Voor: genoeg hulp van leerkracht	“Ja, (geen hulp nodig) ik begon gewoon met schrijven.
	Voor: geen hulp nodig van medeleerlingen	“Nee, (geen hulp nodig) alleen met spellen voor de rest niet.
	Voor: genoeg keuzes kunnen maken	“Ja, want er staat een heel rijtje. Je kan misschien wat moois vertellen, over de familie is leuk. Het was heel veel keus.”
Motivatiekeus	Voor: gemiddelde competentie	“In schrijven beter dan rekenen. Het is gewoon gemiddeld. Ik ben er niet heel goed in, maar ook niet slecht.”
Context	Rustige context	“Ja, dat is anders (in de klas), want het is dan vaak een beetje druk. Iedereen praat door elkaar en

		dan kan je je minder concentreren op de tekst.”
--	--	---

Leerling uit intensieve groep:

code	Interview	Quote
Stijl	Voor: afhankelijke stijl	“Eerst denk ik er zelf over na en als ik het niet snap, dan haal ik wel echt hulp. Dat wel. “Nee, dat doe ik ook heel vaak niet. Soms maak ik ook eerst de eerste opdracht en dan de vierde en daarna de derde. In plaats van op volgorde, bijvoorbeeld”
Motivatiebeeld (invloed)	Voor: externe attributie	“Eerst wist ik het niet zo goed, want ik had de helft van de uitleg gemist. Ik dacht: ik beschrijf mijn personage, zoals die echt is. Dat moest dus niet, maar dat wist ik ook niet.”
	Voor: externe attributie	“Omdat ik de uitleg heel veel had gemist en ik snapte het gewoon niet.”
	Voor: wel beïnvloedbaar	“Toen vroeg ik het en toen wist ik het wel. Eerst dacht ik dat het een opdracht was waarbij je alles moet samenvatten bij je personage. Dat bleek dus niet zo heel erg te zijn.”
	Voor: wel beïnvloedbaar	“Toen jij me had geholpen. En toen jij het had uitgelegd en een beetje had uitgewerkt.”
	Voor: wel beïnvloedbaar	“Ja, vragen. Ik snapte het niet echt en had heel veel van de uitleg gemist. Ik had het aan mijn maatje kunnen vragen.”
Motivatiebeeld (opdracht)	Voor: leren van opdracht	“Ja, dat ik meer te weten zou komen over mijn personage”
	Voor: Wisselende interesse	“eerst niet, want ik snapte het niet. Maar daarna wel.”
	Na: meer interesse	“Ja, dat (het reviseren) hielp om veel om het interessanter te maken.” “Om meer informatie over mijn rol te vinden.”
	Na: beter idee van goede dingen	“Nou, dan wist ik meer hoe je een verhaal goed kan maken en dat er bijvoeglijk naamwoorden in moeten.
	Na: kennis meenemen naar andere tekstgedeeltes	“Ja, dat dacht ik ook, maar daar was het volgensmij heel even van: wat was het ook alweer, volgensmij had ik iets heel goed. Volgens mij was het zoiets steeds. Maar dat klopt. Ik dacht op een gegeven moment: het feest, daar kan je toch veel meer over vertellen. Dus dat heb ik op een gegeven moment ook gedaan.
	Na: eigen verantwoording	“Wel goed, want we schreven dat op en ik denk dat als ik dat dan zo zie dat ik dat dan wel ergens in e tekst kan verwerken.”
	Voor: persoonlijk doel helpt	“Ik let normaal altijd op de spelling, maar ik let er dan nu (met het persoonlijke doel) wel meer op.”
	Na: tekst interessanter	“De tekst werd langer en interessanter.”
Motivatiebeeld (zichzelf)	Voor: niet snappen	“Nee sorry, eerst dacht ik: hoe moet ik dit dan maken? Want ik snapte het dus niet, maar daarna dacht ik: oh, dit is eigenlijk een makkie”
	Na: beter snappen	“Het praten hielp (om het beter te snappen). Het zetten van sterretjes heeft geholpen.”

	Voor: verbeterde uitdaging	“Op een gegeven moment wel (over meer uitdaging), toen ik meer hulp van je kreeg.” “Omdat ik toen wist wat ik moest gaan doen.”
Motivatiebehoefte	Voor: vragen helpt, genoeg hulp	“Toen jij me had geholpen. En toen jij het had uitgelegd en een beetje had uitgewerkt.”
	Na: extra aandacht	“Dit (de hulp bij het revisiegesprek) was sowieso uitgebreider. Maar ook kan ik mijn tekst nu vele makkelijker en uitgebreider maken. En de hulp was gewoon fijn.
	Voor: beetje hulp van medel. n.	“Die hielp een heel klein beetje, die zei alleen dat ik de opdracht moest maken en dus ik had er een paar gemaakt. Maar zei kon daar natuurlijk ook niks aan doen, want zij weet ook niks over mijn personage.”
Motivatiekeus	Voor: niet zo goed in schrijven	“Ik denk dat dit dan wel minder goed is, maar ik weet niet. Sommige teksten vind ik heel makkelijk en maak ik zo. Maar sommige niet.

Bijlage 8 – Open codering reflectiegesprekken

Code	Gesprek	Quote
Visueel aangeven van positieve punten	Reflectiegesprek Verrijking	Ja, want als je dat doet (bijvoeglijk naamwoorden onderstrepen) dan kan je wel zien hoeveel bijvoeglijk naamwoorden je hebt gebruikt en dan zie je: ik kan best wel veel bijvoeglijk naamwoorden gebruiken dus dan doe je dat de volgende keer ook."
	Reflectiegesprek Verrijking	"Omdat je dan ook ziet wat je goed hebt gedaan en wat je beter kan doen. Dus dan heb je meer zin in het volgende verhaal, om dat dan beter te doen.
	Reflectiegesprek Verrijking	"Omdat je het dan in kleurtjes ziet en dan zie je 'oh daar heb ik het goed gedaan, daar staat een streep onder.'
	Reflectiegesprek Verrijking	"Ja, als je er heel weinig hebt (bijvoeglijk naamwoorden) dan denk ik dat je wel ziet dat je de volgende keer meer kan gebruiken."
	Reflectiegesprek Intensief	"Het zetten van sterretjes heeft geholpen."
	Reflectiegesprek Intensief	"Nou, dan wist ik meer hoe je een verhaal goed kan maken en dat er bijvoeglijk naamwoorden in moeten."
	Reflectiegesprek Basis	"Soms is het handschrift onduidelijk en dan zeggen ze dit en dit moet anders, maar dan staat het nergens aangegeven."

Code	Gesprek	Quote
Positieve punten direct toepassen in dezelfde opdracht	Reflectiegesprek Verrijking	"Ja, gewoon met meer bijvoeglijk naamwoorden schrijven"
	Reflectiegesprek Verrijking	"Ja, want dan kan je dat ook zien. Daardoor kan je over dat onderwerp veel meer vertellen."
	Reflectiegesprek Intensief	"Wel goed, want we schreven dat op en ik denk dat als ik dat dan zo zie dat ik dat dan wel ergens in de tekst kan verwerken."
	Reflectiegesprek Basis	"Want je denkt: heel veel bijvoeglijk naamwoorden. Je kan er hier misschien nog een paar bij doen, en hier"

Code	Gesprek	Quote
Verbeterpunten toepassen in volgende opdracht	Reflectiegesprek Verrijking	"Omdat je dan dus weet dat je zin hebt om het beter te gaan maken. Dus dan denk je dat het volgende verhaal beter wordt en dan heb je meer zin om dat te maken."
	Reflectiegesprek Verrijking	"Ja, want dan kan je als je een nieuw verhaal maakt terugdenken. Je denkt dan: 'oh ja, toen kon ik over dat en dat veel meer vertellen en dan kan ik nu over dit veel meer vertellen."
	Reflectiegesprek Verrijking	"Dat je heel veel bijvoeglijk naamwoorden moet gebruiken. Vooral in detail vertellen en dat schrijven vanuit zintuigen heel erg handig is."
	Reflectiegesprek Verrijking	Ja, want als je dat doet (bijvoeglijk naamwoorden onderstrepen) dan kan je wel zien hoeveel bijvoeglijk naamwoorden je hebt gebruikt en dan zie je: ik kan best wel veel bijvoeglijk naamwoorden gebruiken dus dan doe je dat de volgende keer ook."
	Reflectiegesprek Intensief	"Ja, dat dacht ik ook, maar daar was het volgens mij heel even van: wat was het ook alweer, volgens mij had ik iets heel goed. Volgens mij was het zoiets steeds. Maar dat klopt. Ik dacht op een gegeven moment: het feest, daar kan je toch veel meer over vertellen. Dus dat heb ik op een gegeven moment ook gedaan."

Code	Gesprek	Quote
Positieve punten benoemen	Reflectiegesprek Verrijking	"Nou, want dan zie je dat had ik wel goed gedaan en dan kan het helemaal zien."
	Reflectiegesprek Basis	"Ik zou niet verwachten dat het details was. Ik had het meer als opschrijven van zintuigen gedaan."
	Reflectiegesprek Basis	"Waarschijnlijk had ik sommige bijvoeglijk naamwoorden over het hoofd gezien en voorbeelden ook niet echt"
	Reflectiegesprek Basis	"Leuk, want ik had niet echt verwacht dat er zoveel inzaten. Ik had er eigenlijk ook helemaal niet op gelet. Dus het verraste me wel, en dat vond ik leuk."

Code	Gesprek	Quote
Behalen persoonlijk doel	Reflectiegesprek Verrijking	"Wel goed, dan weet je als je er aan werkt dat je het dan ook echt kan."
	Reflectiegesprek Basis	"Om dan te denken van ja, dit is mijn tekst. Het is leuk geworden. Ik heb mijn persoonlijk schrijfdoel gehaald."
	Reflectiegesprek Basis	"Ja, want dan denk je van ja, ik heb mijn persoonlijke schrijfdoel gehaald. Het is gelukt."

Code	Gesprek	Quote
Verduidelijken van opdracht	Reflectiegesprek Basis	"De opdracht was schrijf voorbeelden in de tekst enzo. Eerst wist ik niet precies hoe ik dat moest doen, dus ik heb er ook niet echt heel veel voorbeelden in gedaan. Maar nu zie ik, oh zo moet je er voorbeelden inschrijven en er in verwerken. Dat heb ik nu meer"
	Reflectiegesprek Intensief	"Om meer informatie over mijn rol te vinden"
	Reflectiegesprek Intensief	"Het praten hielp."

Code	Gesprek	Quote
Persoonlijke aandacht	Reflectiegesprek Basis	"Ja, (in de klas) dat is anders, want het is dan vaak een beetje druk"
	Reflectiegesprek Basis	"Ik vind dit (reviseren met zijn tweeën) beter helpen, want dan zie je ook van dit moet ik anders doen."
	Reflectiegesprek Intensief	"Dat was sowieso uitgebreider. Maar ook kan ik mijn tekst nu veel makkelijker en uitgebreider maken. En de hulp was gewoon fijn."

Code	Gesprek	Quote
Beter resultaat	Reflectiegesprek Basis	"Je krijgt dan een steeds leuker verhaal"
	Reflectiegesprek Intensief	"Nou, de tekst werd langer en het werd interessanter"

Bijlage 9 - Verbeterd format voor reviseren van teksten in tweetallen

Naam reviseur:

Naam schrijver:

Je gaat de tekst reviseren.

1. In de linker kolom geef je in de vierkantjes aan, welke kleur je gebruikt om te onderstrepen. Gebruik voor ieder vierkantje een andere kleur.
2. In de middelste kolom staat wat de opdracht is.
3. In de rechter kolom leg je uit wat beter kan. Je mag niks leeg laten. Geef tenminste twee complimenten.

Succes!

		Opdracht	Opmerkingen
1		Lees het verhaal een keer goed door.	
2	☐ Lees het verhaal goed door en onderstreep waar de schrijver: - Bijvoeglijk naamwoorden - Voorbeelden heeft gebruikt.	☐ Onderstreep waar dat nog beter kan.	
3	☐ Lees het verhaal goed door en onderstreep waar de schrijver: - schrijft vanuit zintuigen	☐ Onderstreep waar dat nog beter kan.	
4	Dit is het persoonlijke doel van de schrijver: ☐ Lees het verhaal een laatste keer en onderstreep waar de schrijver dit goed heeft gedaan.	☐ Onderstreep waar het nog beter kan.	

Bijlage 10 – Verbeterd format voor reviseren van teksten met leerkracht.

Opdracht		Opmerkingen
1	Voor de revisie	Leg klaar: dit blad, Het revisieblad en Gekleurde pennen/potloden;
2	Voor het lezen van de tekst	1. Vraag of de opdracht duidelijk was. Stel enkele verdiepingsvragen en verhelder de opdracht als dit nodig is. 2. Begin met de vraag: Vind je het goed als we samen je tekst gaan bekijken?
3	Tijdens het reviseren	Volg het revisieblad en stel ondertussen vragen zoals je hieronder kan vinden. De vragen zijn altijd positief ingestoken. Dit helpt om de leerlingen te motiveren. Algemene tips: - Gebruik zelfonthulling: ik heb... ook meegemaakt. Bij mij hielp het om...; - Gebruik stiltes om de ander ruimte te geven om te praten; - Stel enkelvoudige vragen; - Eerst een gesloten vraag, daarna een open vraag; - Stel geen waarom-vragen; Als het goed gaat: - Ik kan zien dat je hierover hebt nagedacht. Kan je vertellen wat je precies hebt gedaan? - Ik denk dat het je de volgende keer ook lukt om dit te doen - Het lukt jou, want je hebt het op een ander moment ook goed gedaan. - Wat leer je hiervan voor volgende teksten? - Hoe wist je dat hetgeen je gedaan hebt goed was? Hoe heb je uitgevonden... Als het beter kan - Misschien kun je ook ... proberen? - Is het gelukt om ... voor elkaar te krijgen? - o Ja: hoe heb je dat voor elkaar gekregen? - o Ja: Wat maakt het dat het lukte? - o Nee: Is het eerder al wel eens gelukt? - o Nee: Wat zou er voor kunnen zorgen dat het wel gaat lukken? - Wat kun je doen om het wel te laten lukken? - Heb je een idee hoe we dat zouden kunnen oplossen? - Zou ik nog iets kunnen doen om je te helpen? - Als je bedenkt dat dit geen probleem meer is, wat is er dan anders? - Bedenk dat je me over drie maanden zou ontmoeten en dit zou geen probleem meer zien. Wat is er dan gebeurd? Vraag om verduidelijking: - Heb ik het goed begrepen dat ... ? Bedoel je dat... ? - Kun je uitleggen wat je bedoelde met ...? - Zou je dat kunnen herhalen?
4	Na het reviseren	Bekijk wat er goed gegaan is en vraag of de leerling tevreden is. Vraag of de leerling verder kan, of nog hulp nodig heeft. Zo ja, geef die hulp.