Is formatief evalueren de sleutel tot motivatie?

Een onderzoek naar de invloed van formatief evalueren op het verminderen van onderpresteren bij hoogbegaafde leerlingen van RSG de Borgen.

Student: M. Schuitema

Begeleider: prof. dr. A.E.M.G Minnaert
Tweede beoordelaar: dr. R. van der Ploeg

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Januari 2022

Abstract

Although much attention is given to inclusive educational practices in the Dutch education system, education for gifted students has, regretfully, not yet received the desired attention. When the education is not appropriately in line with gifted student's needs, this can ultimately lead to underachievement among gifted students. Hence, this study investigated whether formative evaluation may have a positive influence on underachievement among gifted students at rsg de Borgen, Lindenborg location. The aim of this study is to gain more insight into the process of formative evaluation at rsg de Borgen and more specifically into the educational needs of gifted students. The researcher interviewed four teachers and four gifted students of the Lindenborg following the semi-structured interview method. A thematic analysis has shown that formative assessment can actually have a positive effect on the performance of gifted students who were underachieving. All participants, both the teachers and the students, indicate that they have a positive attitude towards formative evaluation and would therefore prefer to see this reflected in education more often. The use of formative evaluation leads to more autonomy for students in the education they receive: and this gives them the opportunity to gain more control over their own learning process. This might have a motivation and self-regulation enhancing effect, reducing the likelihood on underachieving. These research data invite further research on the relationship between education for gifted students and formative evaluation.

Keywords: formative assessment, formative evaluation, highly intelligent, motivation, underachievement

Inhoudsopgave

Abstract 2
1. Inleiding 5
2. Theoretisch kader 8
2.1 Onderscheid formatief evalueren en formatief toetsen 8
2.2 Summatief en formatief evalueren 8
2.3 Formatief evalueren en feedback 9
2.4 Summatief en formatief toetsen 9
2.5 Benaderingswijzen van formatief evalueren 10
2.6 Motivatie 11
2.7 Hoogbegaafdheid 12
2.8 Inclusief onderwijs in Nederland 12
2.9 Hoogbegaafde leerling en onderpresteren 13
3. Methode 15
3.1 Participanten 15
3.1.1 Docenten. 15
3.1.2 Leerlingen 15
3.2 Onderzoeksdesign 16
3.3 Instrument 16
3.3.1 Docenten. 17
3.3.2 Leerlingen 17
3.4 Procedure 18
3.5 Data-analyse 18
4. Resultaten 20
4.1 Resultaten leerkrachten interviews 20
4.1.1 Docentkenmerken. 20
4.1.2 Formatief evalueren. 21
4.1.3 Formatief toetsen. 23
4.1.4 Hoogbegaafdheid. 23
4.2 Resultaten leerlingen interviews 24
4.2.1 Leerlingkenmerken. 24
4.2.2 Formatief evalueren. 25
4.2.3 Hoogbegaafdheid. 26
4.3 Overeenkomsten er verschillen 27

4.3.1 Overeenkomsten. 27
4.3.2 Verschillen. 28
5. Conclusie 30
6. Discussie 32
Literatuur 35
Bijlagen 40
Bijlage 1 – Interviewleidraad docenten 40
Bijlage 2 – Interviewleidraad leerlingen 42
Bijlage 3 – Codeboom docenten 44
Bijlage 4 – Codeboom leerlingen 46

1. Inleiding

Een van de meest toonaangevende middelen die in het Nederlands onderwijssysteem wordt ingezet om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen, wordt gevonden in toetsen. Er bestaat echter een hoop discussie over hoe de meest effectieve vorm en de functie van toetsen er al dan niet uit behoort te zien (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke, & van der Vleuten, 2013). Zo bestaat er in het hedendaagse onderwijs een tweedeling in het toetssysteem, bestaande uit formatief en summatief toetsen. Waarbij summatief toetsen een onderdeel is van summatief evalueren en formatief toetsen een onderdeel is van formatief evalueren. Een voordeel van summatief toetsen berust zich op het feit dat er inzicht wordt gegeven in het individuele prestatieniveau van leerlingen zodat dit vergeleken kan worden met wat er van hen verwacht wordt (Bijkerk, 2015). Deze vorm van toetsen vindt meestal plaats aan de hand van een beoordeling in de vorm van een cijfer, dit toekennen van cijfers aan een beoordeling kan evenwel tot demotivatie leiden (Sanders, 2011). Dit kan nadelige gevolgen hebben voor het leerproces van de leerling. Wanneer leerlingen namelijk daadwerkelijk uit zichzelf willen leren, geeft het meer voldoening en kost het minder energie, dan wanneer het enkel een kwestie van 'moeten' is (Minnaert & Odenthal, 2018). Formatief evalueren wordt echter gekenmerkt door de waarde die gehecht wordt aan het onderwijsleerproces en wordt in verband gebracht met een motivatie verhogende werking (Wu, Cheng, & Bettney, 2014).

Hoewel in het Nederlandse voortgezet onderwijssysteem summatief toetsen de overhand lijkt te hebben, zijn er steeds meer middelbare scholen die aspecten van formatief evalueren toepassen in hun onderwijs (Sanders, 2011). In samenwerking met prof. dr. Alexander Minnaert, verkent ook rsg de Borgen de mogelijkheden met betrekking tot formatief evalueren. Rsg de Borgen richt zich dan ook sinds eind 2019 op een vernieuwde onderwijskundige visie. Binnen deze visie staat onder andere het uitdagen en stimuleren van leerlingen centraal (rsg de Borgen, z.d.). Ook vormt formatieve evaluatie een toonaangevende rol binnen deze visie. Zo wordt er in de informatiegids benoemd dat het leerproces meer inhoudt dan enkel presteren en hiermee krijgt het onderwijsleerproces een centrale rol (rsg de Borgen, 2019).

Verscheidene studenten van de Rijksuniversiteit Groningen (RuG), hebben zich verdiept in de implementatie van formatief evalueren op rsg de Borgen. Uit een aantal van deze onderzoeken komt naar voren dat de wijze waarop formatieve evaluatie in praktijk wordt gebracht, varieert per docent. Waar de ene docent te kennen gaf de vernieuwde visie interessant te vinden en een open houding te hanteren tegenover formatief evalueren, zijn er

ook docenten die benoemden minder enthousiast te zijn (Ten Brinke, 2020; Pol, 2020). Deze weerstand of handelingsverlegenheid van een aantal docenten, met betrekking tot de vernieuwde visie en formatief evalueren, zou een gevolg kunnen zijn van de zogenaamde 'kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk' (Bakx, Bakker, & Beijaard, 2014). Deze kloof verwijst naar de geringe mate van uitwisseling tussen de onderwijspraktijk die de docenten ervaren en de uitkomsten van wetenschappelijke onderzoeken (Voogt, McKenney, Fisser, & van Braak, 2012).

Dit onderzoek zal voortborduren op de voorgaande onderzoeken die zijn uitgevoerd door studenten van de RuG naar het implementatieproces van formatieve evaluatie op rsg de Borgen. Echter, richt dit onderzoek zich op een specifieke doelgroep, namelijk hoogbegaafde leerlingen die onderpresteren. Er is voor deze doelgroep gekozen omdat de inclusie van deze doelgroep een enorme maatschappelijke relevantie betreft. Onderzoek wijst uit dat passend onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen nog niet de gewenste aandacht heeft gekregen (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Desondanks, kent passend onderwijs voor dit type leerlingen een hoge mate van noodzakelijkheid. Wanneer adequate begeleiding voor hoogbegaafde leerlingen ontbreekt, kan dit verscheidene nadelige gevolgen met zich meebrengen, die op hun beurt kunnen leiden tot onderpresteren (Mooij & Fettelaar, 2010). Daarnaast is demotivatie, met onderpresteren als resultaat, een veelvoorkomende factor bij hoogbegaafde tieners.

Er kan dus geconcludeerd worden dat het risico op onderpresteren op de loer ligt voor hoogbegaafde leerlingen. Dit is opmerkelijk omdat het haaks staat op de algemene opvattingen die heersen omtrent hoogbegaafdheid, waarbij deze groep mensen juist gezien wordt als bijzonder intelligent en uitmuntend op cognitief vlak (Van Gerven, 2009). Het onderpresteren zou voortkomen uit demotivatie (Minnaert, 2018). Omdat demotivatie een rol zou kunnen spelen bij hoogbegaafde leerlingen richt dit onderzoek zich onder andere op de mogelijkheden om deze motivatie te verhogen. Aangezien er beweerd wordt dat formatief evalueren een verhogende werking kan hebben op motivatie, zou dit wellicht kunnen leiden tot motivatieverhoging bij hoogbegaafde leerlingen (Wu, Cheng, & Bettney, 2014).

In dit onderzoek wordt het onderpresteren van hoogbegaafde tieners op rsg de Borgen, vestiging Lindenborg, gecombineerd met de motivatie verhogende werking van formatief toetsen. De Lindenborg is een school voor gymnasium, atheneum, havo, havo tl en technasium (Rsg de Borgen, z.d.). Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag: 'Wat is de invloed van formatief evalueren op onderpresteren bij hoogbegaafde scholieren van rsg de Borgen, vestiging Lindenborg?' Deze onderzoeksvraag is op te delen in de volgende

deelvragen: Waar staat rsg de Borgen, vestiging Lindenborg, in het implementatieproces van formatieve evaluatie?; Zijn er al resultaten geboekt door de invoering van formatieve evaluatie en wat voor invloed heeft dit op de leerlingen?; Hoe kunnen het onderwijs en het evaluatieproces worden ingericht zodat het beter aansluit op de behoeften van hoogbegaafde leerlingen? Om deze vragen vanuit meerdere perspectieven te kunnen beantwoorden, zullen zowel leerkrachten als hoogbegaafde leerlingen worden geïnterviewd.

2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader zal de theoretische achtergrond van dit onderzoek geschetst worden. Allereerst wordt er duidelijkheid gecreëerd omtrent de definities en verschillen van summatief en formatief evalueren en componenten hiervan. Vervolgens zal er dieper ingegaan worden op de thema's motivatie en hoogbegaafdheid.

2.1 Onderscheid formatief evalueren en formatief toetsen

In het hedendaagse onderwijs bestaat er wat het evalueren van leeropbrengsten betreft een tweedeling in het onderwijssysteem, bestaande uit formatief en summatief evalueren. Deze begrippen worden in literatuur ook wel aangeduid als formatief en summatief toetsen, wat echter niet exact hetzelfde betekent. Formatief en summatief evalueren zijn namelijk overkoepelende termen, terwijl formatief en summatief toetsen onderdelen zijn van deze bredere begrippen. Formatief evalueren is bijvoorbeeld veel meer dan enkel het afnemen en evalueren van toetsen. Zo is het ook mogelijk om te evalueren zonder enige vorm van toetsing, bijvoorbeeld aan de hand van een coachingsgesprek (Vandeputte, 2014). Deze denkwijze zal gedurende dit onderzoek gehanteerd worden.

2.2 Summatief en formatief evalueren

In het Nederlandse onderwijssysteem wordt er sinds 1967 een onderscheid gehanteerd tussen formatief en summatief evalueren. Volgens Michael Scriven, de professor die het onderscheid tussen beide vormen introduceerde, berusten de verschillen tussen summatieve en formatieve evaluatie met name op de functies van het evalueren. Zo benoemt hij dat verbeteren een belangrijk uitgangspunt is van formatieve evaluatie, terwijl dit bij summatieve evaluatie geen doelstelling op zich is (Malowski & Visscher, 1997).

Formatieve evaluatie omvat alle zaken die uitgevoerd worden om een beeld te schetsen van het leerproces. Op basis hiervan wordt er een plan gemaakt van het vervolgtraject, zodat er passend onderwijs aangeboden kan worden aan de leerling (Black & Wiliam, 1998). Met behulp van summatieve evaluatie kan een periode afgesloten worden en kan er worden toegewerkt naar een afsluitend oordeel (Sanders, 2011).

In het huidige onderwijsklimaat van het voortgezet onderwijs heeft summatief toetsen, over het algemeen gezien, de overhand (Sanders, 2011). De reden hiervoor kan gevonden worden in het feit dat het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA) het invoeren van formatief evalueren belemmert (Minnaert, 2020). De hoge mate waarin summatief toetsen

wordt toegepast, wordt onder andere zichtbaar bij de afsluitende en tussentijdse toetsen die gehanteerd worden, zoals de examens ter afsluiting van de middelbare schoolperiode. Ook is het uitdelen van cijfers aan leerlingen een gangbare vorm van niveaubepaling, hierdoor wordt er minder ruimte geboden aan vormen van formatief evalueren. Met name in het primaire onderwijs wordt er daarentegen ook in een grote mate zichtbaar gebruik gemaakt van formatief evalueren door gebruik te maken van bijvoorbeeld het Cito Volgsysteem, waarbij er nadrukkelijk gelet wordt op het leerproces van een leerling (Sanders, 2011). Ook in het voortgezet onderwijs zijn er scholen die de mogelijkheden van het formatieve evalueren willen verkennen, zo ook scholengemeenschap rsg de Borgen.

2.3 Formatief evalueren en feedback

Om inzicht te krijgen in het leerproces van de leerling wordt er gebruik gemaakt van feedback. De leerling wordt hierbij op consequente wijze op de hoogte gebracht van aspecten omtrent zijn of haar prestaties. Het is hierbij van belang dat de gehele leeromgeving is ingericht op het geven van feedback (Kulhavy, 1977). Effectieve feedback bestaat uit drie onderdelen: feedup, feedback en feedforward. Het zijn fasen in het proces van formatief evalueren en met behulp van deze fasen wordt er geprobeerd om inzicht te verkrijgen in het leerproces. In de feedup wordt het uiteindelijke doel kenbaar gemaakt, in de feedback komt naar voren welke onderdelen de leerling wel of niet beheerst en de feedforward werpt licht op hetgeen de leerling kan doen om zichzelf verder te ontwikkelen (Hattie & Timperley, 2007).

2.4 Summatief en formatief toetsen

Het onderscheid tussen summatief en formatief toetsen wordt met name zichtbaar in de functies van de toetsen. Zo wordt summatief toetsen ingezet om een bepaalde onderwijsperiode en de daar bijbehorende leerdoelen af te sluiten. De leerkracht krijgt door middel van de resultaten een beeld van de kennis die de leerling, gedurende het onderwijsprogramma, heeft verworven. De afgenomen toetsen worden over het algemeen beoordeeld aan de hand van cijfers (Sanders, 2011). Bij formatief toetsen staat echter het onderwijsleerproces centraal. De docent verkrijgt op deze wijze inzicht over de voortgang van de leerling. Op basis van deze kennis kan ervoor gekozen worden om aanpassingen aan te brengen in het onderwijs van de desbetreffende leerling (Sanders, 2011).

Het verschil tussen formatief en summatief toetsen berust zich op verschillende facetten. Allereerst kan er een verschil gevonden worden in de procedure van het feedback

geven en hoe deze feedback er uit komt te zien. Bij summatief toetsen speelt het moment van feedback geven zich grotendeels af gedurende het einde van een bepaalde onderwijsperiode, vaak na het moment van toetsing. Bij formatieve toetsen wordt er daarentegen gedurende het gehele leerproces feedback gegeven aan de leerling (Cauley & McMillan, 2010). Bovendien bevat deze feedback veel informatie, wat het voor de leerling mogelijk maakt om zich verder te kunnen ontwikkelen (Hattie & Timperley, 2007). Deze feedback is niet enkel een proces tussen leerkracht en leerling, maar ook tussen leerlingen onderling of individueel in de vorm van zelfreflectie. De feedback die gegeven wordt bij het summatief toetsen is echter veel beperkter en bevat vaak enkel een cijfer, zonder uitgebreide toelichting. Wel moet er hierbij rekening gehouden worden met het feit dat een toets op zichzelf staand niet formatief is. Het al dan niet formatief zijn van een toets wordt namelijk bepaald door het proces en de doelen die gepaard gaan met de desbetreffende toets (Sluijsmans & Kneyber, 2016). Of een toets formatief of summatief is, wordt ook bepaald door de wijze waarop en waarvoor de toetsresultaten worden gebruikt. Wanneer de gegeven feedback/feedforward wordt benut als leerproces voor de desbetreffende leerling in het vervolgtraject, betreft het een toets met een formatieve functie. Als het resultaat een doorslaggevende factor heeft in het proces van slagen of zakken, is de functie summatief (Van der Kleij, Vermeulen, Eggen, & Veldkamp, 2017).

2.5 Benaderingswijzen van formatief evalueren

Binnen formatief evalueren zijn er verschillende vormen en variaties te onderscheiden. Binnen deze verscheidenheid aan benaderingen, worden er drie het meest belicht: diagnostisch toetsen, Assessment for Learning en opbrengstgericht werken (Van der Kleij, Vermeulen, Schildkamp, & Eggen, 2015).

Opbrengstgericht werken kan ingezet worden op vrijwel alle niveaus binnen een school, namelijk op leerling-, klas- en schoolniveau (Van der Kleij et al., 2015). Het nagestreefde oogmerk kan gevonden worden in het evalueren van het al dan niet behalen van doelen. Bij opbrengstgericht werken wordt er op een systematische wijze informatie verzameld over de prestaties van leerlingen. Op basis van deze informatie kan het onderwijs zodanig worden aangepast dat prestaties gemaximaliseerd kunnen worden. Er wordt een vaste cyclus gehanteerd om het onderwijs te verbeteren: plannen, uitvoeren, evalueren en handelen (Van der Kleij et al., 2017). Naast de uitkomsten van toetsen, vervult ook de alledaagse lespraktijk een grote rol (Ledoux, Blok, Boogaard, & Krüger, 2009).

Bij Assessment for Learning (AfL) staat het stimuleren van het leerproces van de leerling centraal (Wiliam, 2011). Het kan zowel ingezet worden op leerling- als op

klasniveau. Deze vorm van toetsen wordt gekenmerkt door de prominente rol die leerlingen spelen in hun eigen leerproces. Deze betrokkenheid van leerlingen wordt gecreëerd door hen onder andere te laten reflecteren op hun eigen proces. Binnen AfL staat continue feedback/feedforward centraal. Toetsmomenten zijn, binnen deze vorm van formatief toetsen, onderdeel van de alledaagse lespraktijk (Van der Kleij et al., 2015). Zo wordt er een beeld geschetst van het niveau en de behoeften van de leerlingen op basis van onder andere toetsen, observaties en gesprekken. Centraal binnen deze benadering staat de verbetering van de kwaliteit van het leerproces, zonder dat de resultaten van dit leerproces in grote mate worden benadrukt (Van der Kleij et al., 2017). AfL zou een positief effect op de motivatie en het zelfvertrouwen van leerlingen teweegbrengen (Assessment Reform Group, 1999).

Diagnostisch toetsen heeft betrekking op leerlingniveau. Het beoogde doel van dergelijke toetsen is het verkrijgen van gedetailleerde informatie van het leerproces van de leerling (Van der Kleij et al., 2015). Zo wordt er niet enkel gekeken naar zaken die de leerlingen wel of niet goed af gaan, maar wordt er ook dieper ingegaan op de oorzaken van het al dan niet goed presteren van de leerling. Op deze manier wordt er gepoogd om mogelijke problemen te voorkomen en bestaande problemen op te lossen (Van der Kleij et al., 2017).

2.6 Motivatie

Het woord motivatie verwijst naar hetgeen wat mensen beweegt (Vansteenkiste, Lens, Donche, & Aelterman, 2016). Veel opvattingen omtrent deze menselijke motivatie kunnen gevonden worden in de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000). Deze theorie gaat uit van een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie, waarbij intrinsieke motivatie afkomstig is vanuit de persoon zelf en extrinsieke motivatie ontstaat door externe factoren. De intrinsieke motivatie kan door middel van de drie psychologische basisbehoeften gestimuleerd worden, namelijk autonomie, competentie en verbondenheid (Deci & Ryan, 2000). Autonomie verwijst naar de behoefte om zelfstandig te kunnen handelen. Een gevoel van competentie wordt gekenmerkt door de behoefte aan een gevoel van effectiviteit. Tot slot staat bij verbondenheid het aangaan van relaties met andere individuen en een gevoel van gemeenschappelijkheid centraal (White, 1959; Deci & Ryan, 2000). Binnen de zelfdeterminatietheorie heerst er daarnaast een gedachtegoed dat uitgaat van een positief effect van motivatie op de prestaties van leerlingen (Deci & Ryan, 2000).

Ook formatieve evaluatie wordt in verband gebracht met motivatie. Zo tonen diverse onderzoeken aan dat formatieve evaluatie een positief effect kan hebben op de motivatie van

individuen (Minnaert & Odenthal, 2018; Sluijsmans et al., 2013). De verklaring hiervoor kan onder andere gevonden worden in het feit dat men, door middel van formatief evalueren, het gevoel heeft een hogere mate van controle te hebben over zijn of haar leerproces (Wu et al., 2014). Een andere mogelijke verklaring voor het aanwakkeren van deze motivatie is de hogere mate van betrokkenheid, waardoor de leerling een meer actieve rol krijgt (Schildkamp et al., 2014; William, 2013).

2.7 Hoogbegaafdheid

Er bestaan verscheidene visies op de definitie van hoogbegaafdheid en de inhoud daarvan. De meest gehanteerde theorie in Nederland is het meerfactorenmodel van Mönks waarin is voortgeborduurd op het Triadisch model van Renzulli (Van Gerven, 2002; Doolaard & Oudbier, 2010). In dit model wordt hoogbegaafdheid beschouwd als een overkoepelend geheel, bestaande uit drie persoonsfactoren. Deze drie componenten zijn creativiteit, motivatie/taakgerichtheid en hoge intellectuele capaciteiten. Er wordt in dit geval over hoge intellectuele capaciteiten gesproken wanneer het gemeten IQ van het individu hoger is dan 130. In het meerfactorenmodel wordt ook het belang van de omgeving erkend. De persoonsfactoren kunnen namelijk beïnvloed worden door interacties met externe factoren. Deze externe factoren worden gevonden in school, het gezin en ontwikkelingsgelijken/vrienden (Hoogeveen, 2016).

Desondanks zijn er ook deskundigen die geen voorstander zijn van het labelen met de term ‘hoogbegaafdheid’. Weerstand kan gevonden worden in verschillende argumenten. Zo zouden mensen die als hoogbegaafd bestempeld worden gezien worden als een homogene groep, waarin amper onderscheid gemaakt wordt tussen individuen (Friedman-Minz & Skyba, 2009). Maar ook het ontbreken van consensus omtrent dit onderwerp doet stof opwaaien. Over bijvoorbeeld het al dan niet meten van de intelligentie en de beste manier om dit te doen bestaat veel onduidelijkheid (Stoeger, 2009). Zo wordt er beweerd dat de meeste intelligentietesten in een eenzijdig en beperkt beeld voorzien (Frumau, Derksen, & Peters, 2011).

2.8 Inclusief onderwijs in Nederland

In het huidige Nederlandse onderwijssysteem wordt er veel belang toegekend aan diversiteit. Deze diversiteit rijkt verder dan enkel het culturele facet en omvat onder andere ook het intelligentieniveau. Een wijze om op een adequate manier om te gaan met diversiteit wordt

gevonden in differentiatie (Regieorgaan SIA, 2020). Dit houdt in dat docenten deze onderlinge verschillen tussen leerlingen op een professionele manier behoren te benaderen. Zo zouden leerkrachten over het vermogen moeten beschikken om leerlingen met verschillende cognitieve vaardigheden dingen aan te leren. Ook zouden ze zich bewust moeten zijn van het belang van passend onderwijs en opdat over het aanpassingsvermogen moeten beschikken om onderwijs af te stemmen op elk type leerling. Het is hierbij van belang dat ook laag- en goed presterende leerlingen geïncludeerd worden (Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse, & Bosker, 2015). Deze gedachte heerst al gedurende een langere tijd in het Nederlandse onderwijssysteem. Zo blijkt onder andere uit een brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011) waarin de minister zich richt op het kabinet. In deze brief wordt er onder andere aandacht besteed aan hoogbegaafde leerlingen op verschillende onderwijstypen (De Boer, Minnaert, & Kamphof, 2013). Dat het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap het belang van passend onderwijs erkend, wordt bekrachtigd door het feit dat er subsidie beschikbaar wordt gesteld om passende onderwijsmogelijkheden aan te bieden aan hoogbegaafde leerlingen (Suijkerbuijk, Schroevers, Bomhof, & Walraven, 2020).

2.9 Hoogbegaafde leerling en onderpresteren

Zoals in de inleiding al naar voren is gekomen, ligt het gevaar op onderpresteren op de loer voor hoogbegaafde leerlingen. Doordat er in onvoldoende mate ingespeeld wordt op hun behoeften en talenten, kunnen zij zich soms in onvoldoende mate ontplooien en meedraaien met het reguliere onderwijs (Doolaard & Oudbier, 2010). Bovendien heeft de onderwijsinspectie aangetoond dat het percentage scholen in het voortgezet onderwijs die hun instructie afstemt op de verschillen tussen leerlingen op het gebied van onderwijsprestaties relatief laag is en slechts op 36% berust (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

De kloof tussen de behoeften van hoogbegaafde leerlingen en het onderwijs wat hen wordt aangeboden kan problematiek tot stand brengen omtrent de ontwikkeling en gesteldheid van deze leerlingen. Zo kunnen er gevoelens van eenzaamheid, verveling, faalangst, hyperactiviteit of overgevoeligheid optreden. Daarnaast kan er ook sprake zijn van problematiek in de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Deze verscheidenheid aan problemen kan leiden tot onderpresteren bij hoogbegaafde leerlingen (Kuipers, 2009).

Hoewel er in diverse onderzoeken is gekeken naar onderpresteren bij hoogbegaafde leerlingen, is er nog weinig onderzoek gedaan naar het mogelijke effect van formatieve evaluatie op hoogbegaafde leerlingen die onderpresteren. Aangezien het onderpresteren zou

kunnen voortkomen uit demotivatie en formatief evalueren een motivatie verhogende werking heeft, zou er sprake kunnen zijn van een effect (Minnaert, 2018). In dit onderzoek ligt om die reden de focus op dit veronderstelde effect van formatieve evaluatie op de motivatie bij hoogbegaafde leerlingen.

3. Methode

In deze methodeparagraaf worden diverse onderdelen van de methodologie van dit onderzoek belicht.

3.1 Participanten

De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt als volgt: 'Wat is de invloed van formatief evalueren op onderpresteren bij hoogbegaafde scholieren van rsg de Borgen, vestiging Lindenborg?' Om tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen, zijn er zowel leerkrachten als leerlingen geïnterviewd. Alle participanten geven of krijgen les op rsg de Borgen, vestiging Lindenborg. De totale steekproefgrootte betreft 8 participanten (N=8), waarvan 4 docenten en 4 leerlingen.

3.1.1 Docenten. Aangezien er gedurende dit onderzoek enkel uitspraken worden gedaan over een welbepaalde groep, i.c. hoogbegaafde leerlingen, is er sprake van een selecte steekproef. Het contact met de docenten is tot stand gekomen dankzij een contactpersoon op de Lindenborg. Bij de werving van de docenten is er nadrukkelijk gekeken naar leerkrachten die op de hoogte waren van het implementatieproces van formatief evalueren. Er kan dus gesproken worden van een selecte, doelgerichte steekproef. Na het ontvangen van de contactgegevens van een aantal docenten is er zelfstandig contact gezocht met de desbetreffende docenten. De docenten die te kennen gaven deel te willen nemen aan het onderzoek zijn geïnterviewd aan de hand van een vooraf opgestelde interviewleidraad voor docenten (zie 3.3.1 en ook bijlage 1). De docenten gaven les in verschillende vakken en werkten allen langer dan 5 jaar in het onderwijs.

3.1.2 Leerlingen. Ook bij de werving van de leerlingen lag de focus op een specifieke doelgroep, namelijk hoogbegaafde leerlingen. Dit impliceert dat er sprake is van een selecte, doelgerichte steekproef. De leerlingen zijn geïnterviewd aan de hand van een vooraf opgestelde interviewleidraad (zie 3.3.2 en ook bijlage 2). Naast vragen die leiden naar de beantwoording van de onderzoeksvraag, zijn de leerlingen ook een aantal stellingen voorgelegd. Zo kregen ze citaten van de leerkrachten gepresenteerd waarop ze konden aangeven of ze het hier al dan niet mee eens waren. De deelnemende leerlingen zijn via dezelfde contactpersoon als de docenten in verband gebracht met dit onderzoek. Alle geïnterviewde leerlingen zitten in een hb-klas. Dit is een klas die speciaal gericht is op leerlingen waarvan vermoed wordt of vastgesteld is dat ze hoogbegaafd zijn. De klas bestaat uit circa 10 leerlingen en ze krijgen onderwijs in een lokaal dat speciaal ingericht is op hun

leer- en onderwijsbehoeften. Twee van de geïnterviewde docenten, geven les in deze klas, dit maakt de vergelijking tussen de docenten en leerlingen meer valide.

3.2 Onderzoeksdesign

Dit onderzoek betreft een exploratief onderzoek naar de relatie tussen formatief evalueren en de motivatie van hoogbegaafde leerlingen die onderpresteren. Aangezien er is gekozen voor een nieuwe invalshoek op het thema van formatief evalueren en dit onderzoek een relatief unieke doelgroep betreft, is een exploratieve aanpak het meest aangewezen. Daarnaast is formatief evalueren een vrij nieuw, zich nog ontwikkelend concept op rsg de Borgen. Gezien de unieke doelgroep waar dit onderzoek zich op richt, zal er gebruik worden gemaakt van kwalitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek is geschikt wanneer er gepoogd wordt om het gedrag en de overtuigingen van individuen inzichtelijk te maken, wat in dit onderzoek het geval is (Hennink, Hutter, & Bailey, 2011; Van Loon, Van der Meulen, & Minnaert, 2015). Zo zullen er op kwalitatieve wijze semigestructureerde interviews afgenomen worden. In de eerste instantie zou er gebruik worden gemaakt van een mixed-methods aanpak, waarbij kwalitatieve en kwantitatieve data gecombineerd zouden worden. Zo zouden er op kwalitatieve wijze interviews afgenomen worden die aangevuld zouden worden met kwantitatieve data. Deze kwantitatieve data zou worden verkregen door middel van online enquêtes. Desondanks, is er toch voor gekozen om de laatst genoemde optie niet in uitvoering te laten treden. Aangezien dit onderzoek zich op een relatief unieke doelgroep richt, zijn er op de Lindenborg niet veel participanten die binnen deze doelgroep vallen. Het afnemen van een eventuele enquête zou daardoor mogelijk door onvoldoende participanten ingevuld worden, waardoor het doen van valide en betrouwbare uitspraken bemoeilijkt zou kunnen worden. Concluderend is er om deze reden voor gekozen om enkel interviews af te nemen.

3.3 Instrument

Om een zo compleet mogelijk beeld te vergaren en triangulatie toe te kunnen passen, zijn er zowel leerlingen als leerkrachten geïnterviewd. Er is voor beide groepen een aparte interviewleidraad opgesteld. Daarom zijn er gedurende dit onderzoek interviews afgenomen op basis van twee vooraf opgestelde interviewdraden. Om de verschillende interviews toch met elkaar te kunnen vergelijken, komen de deelonderwerpen van de interviews in grote lijnen met elkaar overeen. Naast een verscheidenheid aan vragen die gesteld worden aan de participanten, is er door de interviewer ook toelichting gegeven op bepaalde relevante zaken.

Zo is er verduidelijkt waarom er een onderscheid is gemaakt tussen formatief evalueren en formatief toetsen.

3.3.1 Docenten. De interviewleidraad die is opgesteld voor docenten bestaat uit vijf deelonderwerpen. De eerste vragen zijn algemeen van aard en zijn bedoeld om de docent beter te leren kennen en de docent op zijn of haar gemakt te stellen. Vervolgens zijn er vragen gesteld omtrent het onderwerp 'formatief evalueren'. Aangezien dit onderzoek voortborduurt op de voorgaande onderzoeken die zijn uitgevoerd door studenten van de RuG, is er getracht te achterhalen hoe het staat met het implementatieproces van formatieve evaluatie op rsg de Borgen. Ook is er gekeken naar de verenigbaarheid van het pta/pto en formatief evalueren, aangezien er uit literatuur naar voren is gekomen dat dergelijke programma's de invoering zouden kunnen belemmeren (Minnaert, 2020). Het volgende onderdeel richt zich specifiek op formatief toetsen. Zo is er gekeken naar het toetssysteem dat gehanteerd wordt door de docent in kwestie. Daarnaast is er ook aandacht besteed aan de wijze van feedback geven. Feedback/feedforward is een belangrijk onderdeel binnen het proces van formatief evalueren aangezien het inzicht biedt in het leerproces van de leerling (Hattie & Timperley, 2007). Bovendien kan de manier waarop feedback gegeven wordt uiting geven aan het feit of er sprake is van formatief al dan niet summatief toetsen (Cauley & McMillan, 2010). Het volgende deelonderwerp betreft het thema hoogbegaafdheid en het onderpresteren wat hier met zekere regelmaat mee gepaard gaat. Er wordt binnen dit onderdeel aandacht besteed aan de definiëring en er wordt gepeild of onderpresteren bij hoogbegaafde leerlingen daadwerkelijk zichtbaar is in de praktijk. Het laatste onderdeel is expliciet gericht op de beantwoording van de hoofdvraag van dit onderzoek.

3.3.2 Leerlingen. De voor de leerlingen opgestelde interviewleidraad bestaat ook uit vijf onderdelen, waarvan het eerste onderdeel, net als bij de interviewleidraad van de docenten, algemeen van aard is. Vervolgens worden er vragen gesteld over de toetservaringen van de leerlingen, waarbij er aandacht wordt besteed aan feedback/feedforward. Op deze manier wordt er geprobeerd om een helder inzicht te verkrijgen van de wijze waarop de docenten hun toetsen en de beoordeling hiervan inrichten. Het volgende onderdeel focust zich op de prestaties van de leerlingen zodat er gepeild kan worden hoe de leerlingen presteren en of dit representatief is voor hun vaardigheden. Het vierde deelonderwerp richt zich op hoogbegaafdheid en onderpresteren. Bij de interviews met de leerlingen wordt ook aandacht besteed aan de definiëring van hoogbegaafdheid. Aangezien er verscheidene deskundigen te kennen hebben gegeven geen voorstander zijn van het labelen met deze term, is er geprobeerd te achterhalen hoe de leerlingen hier zelf naar kijken (Friedman-Minz & Skyba, 2009;

Stoeger, 2009). Ook wordt er binnen dit onderdeel gekeken naar hoe de leerlingen het onderwijs zouden willen inrichten zodat onderpresteren tegen kan worden gegaan. De interviews worden afgesloten met een aantal stellingen. Deze stellingen bestaan uit citaten van de geïnterviewde leerkrachten. Op deze manier kan er achterhaald worden of er consensus bestaat tussen de visie van de leerkrachten en de behoeften/opvattingen van de leerlingen.

3.4 Procedure

Zoals in de vorige alinea's is aangegeven, zijn er twee interviewleidraden opgesteld: één voor de docenten en één voor de leerlingen. Na de werving van participanten zijn de interviews afgenomen. De docenteninterviews zijn in de vorm van een geluidsopname opgenomen en aan de hand van deze opnames zijn per vraag de antwoorden samengevat. De interviews van de leerlingen zijn niet opgenomen, aangezien de participanten aangaven hier bezwaar op te hebben. Daarop zijn er gedurende het interview aantekeningen gemaakt van de antwoorden van de leerlingen.[1] Na de verzameling van deze data heeft er data-analyse plaatsgevonden.

3.5 Data-analyse

De gegeven antwoorden gedurende de interviews zijn doormiddel van een thematische analyse geanalyseerd. Voor deze analyse is gebruik gemaakt van het programma ATLAS.ti. Een thematische analyse wordt veelal toegepast om thema's en patronen binnen interviewtranscripten te identificeren (Braun & Clarke, 2006). Bij een dergelijke vorm van analyseren worden er drie fasen doorlopen, namelijk de ontdekkingsfase, de reductiefase en de reflectiefase (Verhoeven, 2020).

In de ontdekkingsfase stonden de verkenning en het coderen van de data centraal. Naast de uitwerking van de gegeven antwoorden van de participanten, werd deze data meermaals uitvoerig bestudeerd. Op deze manier werd er gepoogd om de verzamelde gegevens overzichtelijk te krijgen. De transcripten zijn vervolgens gecodeerd met behulp van ATLAS.ti volgens de werkwijze van Boeije (Boeije, 2002; Boeije 2012). Gedurende de analyse zijn de data van de interviews met de docenten en de interviews met de leerlingen afzonderlijk benaderd. Allereerst is er op een semantische wijze open gecodeerd. Dit houdt in dat er codes zijn toegekend aan de tekstfragmenten, waardoor er met name gekeken is naar de uitgesproken opvattingen van de participanten (Verhoeven, 2020). De codes die gedurende

[1] De uitgewerkte interviews van zowel de docenten als de leerlingen kunnen, indien gewenst, opgevraagd worden bij de auteur.

het open coderen tot stand zijn gekomen, zijn met behulp van axiaal coderen samengevoegd in verscheidene overkoepelende codes (Boeije, 2002).

Gedurende de reductiefase stond het thematiseren van de codes centraal. Bij zowel het coderen als bij het thematiseren is er in de eerste instantie deductief te werk gegaan. Zo is er op basis van de wetenschappelijke literatuur die bestudeerd is bij het literatuuronderzoek een interviewleidraad opgesteld. Deze interviewleidraad bestond uit een aantal deelonderwerpen die grotendeels terug te vinden zijn bij de codes en thema's. Desondanks is er, zoals eerder benoemd, gebruikt gemaakt van open coderen. Dit impliceert dat er ook gebruik gemaakt is van een inductieve werkwijze, aangezien er ook codes zijn ontwikkeld op basis van de gevonden informatie in de data (Flick, 2018). Na het thematiseren van de codes, is er gekeken naar een eventueel verband tussen de thema's.

In de reflectiefase zijn de definitieve thema's tot stand gekomen. Ook is er gedurende deze fase gekeken naar structuren tussen de thema's. Bij de docenteninterviews kwamen hier de volgende hoofdthema's naar voren: Docentkenmerken, Formatief evalueren, Formatief toetsen en Hoogbegaafdheid. Bij de leerlingeninterviews ontstonden de volgende drie hoofdthema's: Formatief evalueren, Hoogbegaafdheid en Leerlingkenmerken. Er is gepoogd om de hoofdthema's waar mogelijk met elkaar te laten overlappen. Het bleek echter geen meerwaarde te hebben om formatief evalueren en formatief toetsen bij de leerlingeninterviews als twee aparte thema's te benaderen, aangezien er in onvoldoende mate over deze onderwerpen werd gesproken. Deze thema's en de daarbij behorende deelthema's en codes zijn te vinden in bijlage 3 en 4.

4. Resultaten

In deze resultatensectie worden de resultaten besproken die van belang zijn voor de beantwoording van de onderzoeksvraag. Allereerst zullen de resultaten die naar voren zijn gekomen gedurende de interviews met de leerkrachten uiteengezet worden. Vervolgens worden de resultaten van de interviews met de leerlingen belicht. Tot slot zullen de interviews van de docenten en de leerlingen met elkaar worden vergeleken. Om de participanten en hun antwoorden te anonimiseren, zullen hun namen en de concrete functies die ze bekleden op rsg de Borgen niet worden benoemd.

4.1 Resultaten leerkrachten interviews

Door middel van een thematische analyse zijn er bij de interviews met de docenten vier hoofdthema's naar voren gekomen: Docentkenmerken, Formatief evalueren, Formatief toetsen en Hoogbegaafdheid. Deze thema's zullen individueel behandeld worden in dit hoofdstuk.

4.1.1 Docentkenmerken. De geïnterviewde docenten hebben allen veel ervaring binnen het onderwijs. Alle vier de participanten hebben binnen deze school al verschillende functies bekleed en hebben bovendien met verschillende leeftijdscategorieën gewerkt. Een andere overeenkomst tussen de geïnterviewden kan gevonden worden in het feit dat ze aangeven allen een vooruitstrevende visie te hebben op onderwijskundig gebied, waarbij de optimale begeleiding van leerlingen centraal staat. Zo geeft docent 1 (D1) aan zichzelf te zien als 'een docent die een tijdje met leerlingen oploopt' en noemt docent 3 zichzelf een 'vernieuwende' docent. Docent 3 zegt daarnaast de leerlingen mee te nemen in dit proces. Ook over de indeling van het klaslokaal geven twee van de vier leerkrachtengaven aan hetzelfde ideaal te hebben. Zowel docent 1 als docent 2 geven aan geen voorstanders te zijn van de voortdurende toepassing van 'de busopstelling', waar leerlingen 'twee aan twee opgesteld zitten in de richting van het bord' (D1). Op het gebied van de onderwijskundige visie bestaat er echter geen consensus over het al dan niet kunnen afschaffen van de eindexamens. Zo geven docent 2 en 3 aan dat zij pleiten voor een scenario zonder eindexamens, ook geven zij aan hier mogelijkheden voor te zien.

"Mijn ideale scenario zou zijn dat het examen er uiteindelijk uit zou gaan en dat je gewoon als docent, door middel van formatief evalueren, aan het einde van een schoolcarrière kan

zeggen dat een leerling klaar is. Dit zou bijvoorbeeld kunnen door gesprekken en een portfolio" (D3).

"Misschien kunnen wij op middelbare scholen de leerlingen al wel zo goed voorbereiden dat ze deze examens niet per se nodig hebben" (D2).

Docent 4 geeft echter te kennen de afschaffing van het eindexamen 'wel graag te willen', maar niet de mogelijkheden te zien, aangezien 'het systeem toch cijfers vraagt'.

Ook komt uit de interviews naar voren dat de leerkrachten meer autonomie zouden willen bieden aan hun leerlingen op verscheidene facetten. Zo acht docent 1 het van belang dat leerlingen zelf kunnen aangeven wanneer ze klaar zijn voor het maken van een toets. Docent 2 geeft aan van mening te zijn dat leerlingen 'hun eigen route zouden moeten kunnen bepalen'. Hieraan wordt toegevoegd dat leerlingen elk vak op een ander niveau zouden moeten kunnen volgen. Daarnaast pleit docent 3 voor meer eigenaarschap voor de leerlingen, zodat ze meer gaan 'nadenken over hun eigen proces'. Bovendien zou deze docent het positief vinden als leerlingen 'hun eigen curriculum, volgens bepaalde leerdoelen, kunnen vormgeven'. Tot slot benoemt ook docent 4 de leerlingen meer autonomie te willen geven bij bijvoorbeeld de invulling van een opdracht.

4.1.2 Formatief evalueren. Alle geïnterviewde docenten blijken over relatief veel kennis te beschikken omtrent het onderwerp 'formatieve evaluatie'. Zo geven ze allen aan op hun eigen manier betrokken te zijn bij het implementatieproces van formatief evalueren op rsg de Borgen. Op de vraag wat formatieve evaluatie inhoudt, blijkt veel overeenstemming te bestaan. Er wordt door de docenten verwezen naar het centraal staan van het leerproces van de leerling en de begeleiding van de docent die hiermee gepaard gaat.

"Dat je met leerlingen doorneemt waar ze naartoe gaan en waar ze staan" (D4).

"…dat je echt gaat kijken waar de leerling staat. (…) dat je dan samen gaat kijken waar de leerling aan moet werken en of hij daarbij hulp nodig heeft van mij als docent" (D1).

Ook geven de docenten aan een positieve houding te hebben tegenover formatieve evaluatie. Zo ziet docent 2 het als 'een positieve ontwikkeling' en vindt docent 1 het 'heel belangrijk'. Zowel docent 1 als docent 2 voegen hier echter wel aan toe dat niet alle collega's deze

positieve houding delen. Volgens docent 2 betreft dit met name de docenten die gedurende een langere tijd voor de klas staan.

De positieve houding van de geïnterviewden komt ook naar voren wanneer er gevraagd wordt naar de mate waarin de docenten formatief evalueren daadwerkelijk inzetten. Met name bij de vakken o&o en w&w wordt hier in grote mate gebruik van gemaakt. Bij deze vakken wordt geprobeerd om de leerlingen te beoordelen aan de hand van batches die verdiend kunnen worden wanneer een opdracht op tijd ingeleverd wordt. Ook wordt er binnen deze vakgebieden veel aandacht besteed aan de wijze waarop het leerproces wordt doorlopen, coachingsgesprekken en feedback.

"Bij o&o komt dit heel erg terug (...). Hier voer ik dan ook veel coachingsgesprekken" (D2).

Docent 3 maakt hierbij wel als kanttekening dat het formatief evalueren bij de biologielessen wel lastiger toepasbaar is door de klassengrootte. Dit wordt beaamd door een leerkracht die benoemt dat er nog een aantal leerkrachten zijn die wel 'graag willen', maar 'nog niet zo goed weten hoe dit dan moet' (D4). Door het hoge leerlingenaantal wordt het geven van individuele aandacht bemoeilijkt. Naast het hoge leerlingenaantal worden er ook andere zaken benoemd, zoals de beperkte beschikbare tijd, die tot gevolg hebben dat formatieve evaluatie 'schoolbreed gezien veel te weinig aan bod komt' en summatieve evaluatie de overhand heeft (D1, D2, D3, D4). Een terugkomend aspect is de cijfercultuur die in het Nederlandse onderwijsklimaat, bij zowel de leerkrachten als de leerlingen, overheersend is.

"...leerlingen alleen maar gefocust zijn op het uiteindelijke cijfer/resultaat en dat er veel minder aandacht is voor het al dan niet begrijpen van bepaalde leerstof" (D2).

De docenten geven aan dat formatief evalueren, hoewel er wel aandacht aan wordt besteed, schoolbreed gezien nog niet zo ver is doorgevoerd (D1, D2, D3, D4). Zo benoemt docent 2 dat men er organisatorisch gezien nog niet helemaal uit is hoe het systeem ingericht behoort te worden. Leerkrachten mogen zelf bepalen hoe en of ze formatieve evaluatie in het door hen gegeven onderwijs toepassen. Daarnaast geven drie docenten aan dat het toepassen van formatief evalueren wordt bemoeilijkt door het pto en pta, waar cijfers een centrale rol spelen (D1, D2, D3). Leerkracht 2 voegt hier aan toe dat zowel het pta als het pto 'belemmerend' werkt en leerkracht 1 geeft aan dat je op een gegeven moment niet meer van het pto kan afwijken.

“Het pta is grotendeels ingericht op summatief evalueren, waardoor er weinig ruimte over is om formatief te evalueren” (D1).

Het belang van feedback en feedforward voor de verdere ontwikkeling van het leerproces van de leerling wordt door alle geïnterviewde docenten erkend. Dit betreft niet enkel de feedback van een docent, maar ook peerfeedback en zelfreflectie. Deze zelfreflectie geeft volgens docent 3 inzicht in wat de leerling ‘zelf graag wil’.

In alle interviews komt aan bod dat er positieve effecten behaald worden naarmate er meer formatief geëvalueerd wordt. Zo wordt er benoemd dat ‘bepaalde kennis beter inslijt’ (D1) en dat de motivatie en gedrevenheid verhoogd wordt naarmate leerlingen ‘meer eigenaar worden van hun eigen leerproces’ (D2).

“Er wordt naar mijn optiek (…) alles is nog heel theoretisch. Ik denk dat leerlingen zich hierdoor geen eigenaar voelen van hun eigen leerproces waardoor ze onvoldoende zelfstandigheid gaan voelen en dit kan weer leiden tot demotivatie” (D2).

4.1.3 Formatief toetsen. Met uitzondering van docent 4, die op het moment van het interview geen lessen geeft, passen alle leerkrachten formatieve toetsing toe in het door hen gegeven onderwijs. Zo wordt met name de diagnostische toets veel toegepast. Dit gebeurt bij deze drie docenten echter wel in combinatie met summatieve toetsing, zoals een kennistoets (D1). De leerkrachten geven hier opnieuw aan gebonden te zijn aan met name het pta.

“Maar we zijn toch afhankelijk van de pta. Leerlingen moeten volgens dit pta nou eenmaal cijfers laten zien” (D2).

Dit gaat in tegen de intrinsieke behoefte, die gedeeld wordt door alle geïnterviewden, om het geven van cijfers in een zekere mate los te laten.

“Ik vind dit lastig, omdat mijn gevoel heel erg neigt naar het loslaten van cijfers, maar aan de andere kant moeten we ons focussen op het examen” (D3).

4.1.4 Hoogbegaafdheid. Bij de definiëring van de term ‘hoogbegaafdheid’ maken alle docenten duidelijk dat dit fenomeen verder rijkt dan enkel het beschikken over een hoog IQ.

Zo wordt er benadrukt dat leerlingen op verschillende facetten kunnen uitblinken (D1, D2, D3) en benadrukt met name docent 2 geen voorstander te zijn van 'labelen' in het algemeen. Wanneer er wordt gesproken over de aansluiting van het hedendaagse onderwijs op deze 'groep leerlingen', komt er naar voren dat dit momenteel niet optimaal bevonden wordt.

"Ik denk dat het geen zegen is in het huidige onderwijssysteem" (D1).

Zo wordt er aangekaart door zowel docent 1 als docent 4 dat leerkrachten meer kennis zouden moeten opdoen over deze groep kinderen. Ook zouden deze leerlingen meer regie moeten krijgen over hun eigen leerproces (D1, D2, D3). Formatieve evaluatie zou hier, volgens docent 3, 'richting aan kunnen geven'. Leerkracht 1, 2 en 3 benoemen bovendien dat formatieve evaluatie dit stukje zelfregulatie mogelijk maakt. De geïnterviewde leerkrachten geven allen aan dat hoogbegaafde leerlingen vaak te maken hebben met onderpresteren. Hiervoor worden verscheidene oorzaken geopperd. Zo zouden schooltrauma's een reden kunnen zijn (D4), maar ook een gebrek aan motivatie en uitdaging worden vaak als mogelijke oorzaken genoemd (D2, D3, D4). Docent 1 benoemt vooral verveling als mogelijke oorzaak.

4.2 Resultaten leerlingen interviews

De hoofdthema's die bij de interviews met de leerlingen naar voren zijn gekomen zijn: Leerlingkenmerken, Formatieve evaluatie en Hoogbegaafdheid. De belangrijkste bevindingen zullen per thema worden besproken. De reacties van de hoogbegaafde leerlingen op de stellingen die ze voorgelegd hebben gekregen, zijn verwerkt in deze thema's.

4.2.1 Leerlingkenmerken. Alle geïnterviewde leerlingen zijn eerstejaars leerlingen uit een voltijd hb-klas. Drie van de vier geïnterviewden geven expliciet aan een andere weg afgelegd te hebben dan de meeste leeftijdsgenoten (L1, L2, L4). Zo hebben zowel leerling 1 als leerling 2 een gedeelte van hun basisschoolperiode thuis gewerkt, omdat ze zich hier meer op hun 'gemak' voelden. Leerling 4 geeft aan overgeplaatst te zijn naar een klas speciaal gericht op hoogbegaafde leerlingen, omdat dit op cognitief gebied beter aansloot. De leerlingen hebben met elkaar gemeen dat ze, hoewel dit zich op verschillende manier uitte, negatieve ervaringen hebben gehad met toetsen.

"Vroeger was ik zelfs zo bang voor toetsen dat ik daarom naar een andere school ben gegaan" (L2).

“Voor toetsen ben ik altijd enorm zenuwachtig, ik kreeg er zelfs buikpijn van” (L1).

Het ervaren van toetsstress wordt door alle participanten gedeeld. Leerling 4 geeft expliciet aan hier minder goed door te presteren. Ook wordt er verwezen naar het niveau van het onderwijs op de basisschool wat niet aansloot bij het niveau van de leerlingen (L2, L3, L4). Zo geeft leerling 3 aan dat sommige aspecten ‘veel te makkelijk waren’ wat leidde tot een gebrek aan motivatie.

4.2.2 Formatief evalueren. In de interviews komt aan het licht dat geen enkele leerling weet wat formatief evalueren als concept inhoudt. Verder geven de leerlingen aan dat ze het ontvangen van enkel een cijfer niet appreciëren. Zo geven leerling 1 en 3 te kennen een vervelend gevoel te krijgen door cijfers. Bovendien benoemen alle leerlingen dat ze enkel een cijfer niet voldoende vinden en veel meer waarde hechten aan feedback, aangezien ze zonder feedback ‘niet weten hoe ze ervoor staan’ (L2).

“Meestal krijg je een cijfer zonder verdere toelichting. Dan heb je er eigenlijk niks aan, omdat je niet weet wat er anders moet” (L4).

Leerling 1, 2 en 3 geven aan van hun huidige docenten op regelmatige basis feedback te krijgen. Echter, geven de leerlingen aan nog geen toetsen gehad te hebben op deze school en kunnen ze dus geen uitspraken doen over de toetsen die ze hebben gehad.

De leerlingen zeggen het als prettig te ervaren wanneer zelfregulatie een grotere rol gaat spelen in het onderwijs en ze meer eigenaarschap krijgen over hun eigen leerproces. Zo zouden alle leerlingen het prettig vinden om op hun eigen tempo te werken, waarbij ze de mogelijkheid krijgen om toetsen eerder te maken.

“Ik denk dat het goed is dat iedereen op zijn eigen tempo kan werken” (L3).

Leerling 3 en leerling 4 leggen hiernaast ook een link met de motivatie.

“En door verveling kan de motivatie ook weer minder worden” (L4).

“Hierdoor krijg je meer zelfstandigheid en dus meer motivatie” (L3).

Ook zouden alle participerende leerlingen de mogelijkheid om elk vak op een ander niveau te kunnen volgen omarmen. Tot slot hebben alle leerlingen een positieve houding tegenover het idee om hun eigen curriculum samen te stellen. Wel benadrukken leerling 1 en 2 dat ze van mening zijn dat hier wel bepaalde restricties aan verbonden moeten zitten.

" ...dan heb je zelf meer ruimte en dit kan ook zorgen voor motivatie vooral bij hoogbegaafde leerlingen'' (L4).

4.2.3 Hoogbegaafdheid. Alle geïnterviewde leerlingen geven te kennen zichzelf als hoogbegaafd te omschrijven of zich te herkennen in de kenmerken van hoogbegaafdheid. Bij de vraag wat hoogbegaafdheid inhoudt, benoemen drie participanten dat de denkwijze van hoogbegaafde leerlingen verschilt van anderen (L1, L2, L3). Leerling 4 geeft aan dat hoogbegaafde leerlingen het moeilijk vinden 'om te laten zien dat ze slim zijn'. Leerling 1 voegt hier aan toe het labelen overbodig te vinden.

Alle vier de leerlingen zeggen bekend te zijn met onderpresteren binnen de populatie van hoogbegaafde leerlingen. Leerling 1, 2 en 3 herkennen zichzelf ook in een hoogbegaafde leerling die onderpresteert. Twee geïnterviewden vermoeden dat dit onderpresteren voortkomt uit een gebrekkige afstemming van het onderwijs op deze doelgroep, wat effect zou hebben op de motivatie (L2, L4). Dat het reguliere onderwijs niet goed is afgesteld op hoogbegaafde leerlingen is een opvatting waar alle participanten zich in kunnen vinden.

"Nee, het normale onderwijs niet. Wij denken anders dan de meeste leerlingen en daar wordt geen rekening mee gehouden. Hierdoor kan het ook zijn dat we minder goed presteren" (L2).

"Nee, voor mij is het echt niet goed afgesteld en ik denk voor veel andere hoogbegaafde leerlingen ook niet wat je terugziet in de resultaten, omdat ik niet de motivatie kan vinden" (L4).

Over hoe de ideale vorm van onderwijs er voor deze leerlingen uit behoort te zien, verschillen de opvattingen. Zo zou leerling 2 graag in een klas willen zitten met een klein aantal leerlingen, terwijl leerling 3 aangeeft geen voorkeur te hebben voor het aantal medeleerlingen. Hoewel alle leerlingen aangeven positief te staan tegenover formatieve evaluatie, geven drie van de vier leerlingen expliciet aan voorstander te zijn van meer formatieve evaluatie in hun onderwijs, omdat ze op deze manier meer regie krijgen in hun eigen leerproces (L1, L2, L4).

“Ik denk dat hoogbegaafde leerlingen door formatief evalueren meer hunzelf kunnen zijn en hunzelf kunnen laten zien. We krijgen hierdoor meer ruimte en krijgen hierdoor meer motivatie” (L4).

Over het al dan niet behouden van toetsen en de vormgeving hiervan bestaat geen onderlinge consensus. Waar leerling 4 aangeeft geen waarde te hechten aan de vorm van de toetsen, geeft leerling 3 te kennen een ‘alternatieve manier van toetsen’ te willen. Leerling 1 zou het liefste niet op de hoogte willen zijn van het feit dat iets daadwerkelijk een toets is en leerling 2 zou enkel toetsen willen maken voor vakken die nog niet beheerst worden.

“Ik zou een alternatieve manier van toetsen willen, waarin meer wordt gekeken naar de behoeftes per leerling” (L3).

“Ik wil wel graag getoetst blijven worden, want ik wil weten op welk niveau ik zit. De vorm maakt mij niet zoveel uit” (L4).

4.3 Overeenkomsten er verschillen

De interviews van de leerkrachten en de leerlingen zijn met elkaar vergeleken om te achterhalen of de opvattingen met elkaar in overeenstemming zijn. De geconstateerde overeenkomsten en verschillen worden uiteengezet.

4.3.1 Overeenkomsten. Zowel de leerkrachten als de leerling hebben, na het verkrijgen van wat informatie, een positieve houding ten opzichte van formatieve evaluatie. Zo zouden allen het graag in grotere mate terug willen zien in het hedendaagse onderwijs. Ook het belang van feedback/feedforward wordt door alle geïnterviewden erkend. De leerkrachten geven aan gebruik te maken van feedback in het door hen gegeven onderwijs en drie van de vier leerlingen erkennen dit geregeld terug te zien bij hun docenten.

“Ik geef eigenlijk constant feedback. (..) ik ben ook geïnteresseerd in het perspectief van de leerling zelf” (D1).

“Ja, ik krijg wel vaak te horen hoe ik dingen heb gedaan” (L1).

Bij zowel de leerlingen als de leerkrachten was er één participant die aangeeft geen voorstander te zijn van het labelen met de term 'hoogbegaafdheid'. Desondanks zien wel alle geïnterviewden in dat hoogbegaafdheid en met name het onderpresteren bij deze groep leerlingen, een veel voorkomend fenomeen is. Over de mogelijke oorzaak van het onderpresteren bestaat ook veel consensus. Zo komt er uit meerdere interviews naar voren dat het huidige onderwijs, niet goed genoeg is afgesteld op de behoeftes van de hoogbegaafde leerlingen.

"Verveling is ook een oorzaak van dit onderpresteren. Deze verveling kan ontstaan doordat het te makkelijk is, (...) van bepaalde leerstof" (D1).

Er komt in de interviews naar voren dat zowel de leerkrachten als de leerlingen denken dat het een positief effect zou hebben wanneer de leerlingen meer autonomie zouden krijgen. Deze autonomie zou zich op verscheidene manieren kunnen uiten. Zo kwamen vooral de termen 'zelfstandigheid', 'zelfregulering' en 'eigenaarschap' geregeld naar voren.

"Ik denk dat er vooral op het gebied van zelfregulering veel valt te behalen. Ik denk dat discipline belangrijker is dan cognitie" (L1).

"Ik denk vooral bij het eigenaarschap, dat je de leerlingen zelf laat nadenken over hun eigen proces. Ik denk dat dit ook weer invloed heeft op het zelfvertrouwen" (L3).

Verder zijn alle geïnterviewde leerlingen het eens met de onderwijskundige visie van docent 2, waarbij geopperd wordt dat leerlingen vakken op verschillende niveaus zouden moeten kunnen volgen.

"Je kan nooit overal even goed in zijn en het is wel belangrijk dat je uitgedaagd wordt" (L4).

"Mijn wiskunde is bijvoorbeeld heel erg goed, dat zou ik best op het hoogste niveau kunnen doen" (L1).

4.3.2 Verschillen. Bij de vergelijking van de interviews kwam er naar voren dat de alle leerkrachten over veel kennis beschikten omtrent het onderwerp 'formatief evalueren'.

Van de geïnterviewde leerlingen wist echter niemand van het bestaan van deze onderwijskundige methode van toetsen.

Op de vraag hoe de participanten hoogbegaafdheid zouden definiëren lopen de antwoorden van de docenten en de leerlingen ook uiteen. Waar de leerkrachten vooral benoemen hoogbegaafdheid in een groter geheel te zien, waarbij verschillende talenten geïncludeerd worden, richten leerlingen zich toch meer op het cognitieve facet. Zo benoemen drie leerlingen dat de denkwijze van hoogbegaafden zich onderscheid van andere leerlingen die niet hoogbegaafd zijn.

Over de wijze van toetsen bestaat over het algemeen weinig consensus. Zo benoemt docent 1 een voorstander te zijn van onverwachtse toetsen en geeft docent 2 aan de toetsen graag digitaal af te nemen. Wel zijn alle docenten voorstanders van diagnostische toetsen en zouden zij het bestaan van enige toets vorm graag behouden. De leerlingen verschillen onderling over dit laatste van mening. Zo zou leerling 1 het liefst helemaal geen toetsen hebben. De andere drie leerlingen erkennen wel dat toetsen nodig is, maar hebben zoals al eerder besproken allen een ander ideaal beeld omtrent de invulling hiervan.

5. Conclusie

In dit onderzoek is er gepoogd antwoord te geven op de volgende onderzoeksvraag: ‘Wat is de invloed van formatief evalueren op onderpresteren bij hoogbegaafde scholieren van rsg de Borgen, vestiging Lindenborg?’ Het antwoord op deze vraag is gezocht met behulp van drie deelvragen, aan de hand van een kwalitatief onderzoek waarbij vier leerkrachten en vier leerlingen zijn geïnterviewd.

De eerste deelvraag luidde als volgt: ‘Waar staat rsg de Borgen, vestiging Lindenborg, in het implementatieproces van formatieve evaluatie?’ De leerkrachten gaven aan, waar mogelijk, formatieve evaluatie toe te passen in het door hen gegeven onderwijs. De leerlingen hebben dit beaamd en benoemden dit ook terug te zien in het onderwijs dat ze krijgen. Desondanks gaven de geïnterviewde leerkrachten aan dat de implementatie schoolbreed gezien minder ver ontwikkeld is. Zo zijn er op de Lindenborg nog een aantal docenten die nog niet goed weten hoe ze formatieve evaluatie in de praktijk moeten brengen of hier niet voor openstaan. De leerkrachten krijgen de ruimte om zelf te bepalen of en hoe ze formatieve evaluatie in de praktijk brengen. Er kan geconcludeerd worden dat de vorderingen van het implementatieproces van formatieve evaluatie, per vak verschillend zijn. Oorzaken hiervoor kunnen gevonden worden in de klassengrootte, de eisen die het pta/pto stelt en de beperkt beschikbare tijd.

De tweede deelvraag was: ‘Zijn er al resultaten geboekt door de invoering van formatieve evaluatie en wat voor invloed heeft dit op de leerlingen?’ Uit de interviews komt naar voren dat de docenten wel degelijk merken dat er positieve effecten worden behaald wanneer zij meer gebruikt maken van formatieve evaluatie in hun lessen. Deze positieve effecten uitten zich op het gebied van motivatie, gedrevenheid en toename van kennis. De leerlingen gaven aan hoopvolle verwachtingen te hebben van formatieve evaluatie, maar hebben hier echter nog weinig ervaring mee. Wel ervaren ze feedback van de docent, een onderdeel van formatieve evaluatie, als een positief aspect.

De laatste deelvraag luidde: ‘Hoe kunnen het onderwijs en het evaluatieproces worden ingericht zodat het beter aansluit op de behoeften van hoogbegaafde leerlingen?’ De hoogbegaafde leerlingen die geïnterviewd zijn gaven aan behoefte te hebben aan meer formatieve evaluatie, aangezien ze hierdoor in grotere mate hun eigen leerproces kunnen reguleren. De manier van toetsen heeft volgens de leerlingen invloed op hun motivatie en prestatieniveau. Over de ideale manier van toetsen bestaat echter geen consensus en dus zou maatwerk hier een mogelijke uitkomst bieden. Wel zouden alle leerlingen het evaluatieproces

het liefste ingericht zien met zoveel mogelijk feedback en feedforward. De leerkrachten sluiten zich hierbij aan en opperden bovendien dat zij meer kennis zouden moeten vergaren over hoogbegaafdheid om beter aan te kunnen sluiten bij de onderwijs- en leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen.

Er kan geconcludeerd worden dat ervaringen en inzichten van leerkrachten en leerlingen op de Lindenborg doen vermoeden dat formatief evalueren een positief effect heeft op onderpresteren bij hoogbegaafde scholieren. De mogelijkheid tot zelfregulatie wordt vergroot naarmate er meer formatief geëvalueerd wordt. Hierdoor krijgen hoogbegaafde leerlingen meer autonomie wat kan leiden tot meer motivatie. Ook kunnen de leerlingen beter begeleid worden door het houden van feedback gesprekken. Er wordt echter wel benadrukt dat het vergroten van de autonomie voor alle leerlingen een positief effect zou kunnen hebben en dus niet enkel voor de onderzochte groep. Door de betere afstemming van het onderwijs op hoogbegaafde leerlingen, zouden minder leerlingen onderpresteren.

6. Discussie

Gedurende dit exploratieve onderzoek is er gekeken naar een relatie tussen formatief evalueren en het onderpresteren van hoogbegaafde leerlingen. Met behulp van interviews zijn er vragen gesteld waarmee gepoogd is inzichten te verkrijgen om tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen. Om de (convergente) validiteit van de onderzoeksgegevens te vergroten is er zowel gekeken naar het perspectief van de docenten, als naar het perspectief van de leerlingen. Bovendien zijn de interviewvragen op een nauwgezette manier verwoord. Zo is er vooraf een interviewleidraad opgesteld, zijn een aantal van de vragen gebaseerd op wetenschappelijke literatuur en zijn de vragen niet suggestief. Dit verkleint onder andere de kans op sociaal wenselijke antwoorden, wat de betrouwbaarheid en validiteit ten goede komt. Een deel van de geraadpleegde bronnen en methoden zijn wetenschappelijk onderbouwd en daarmee hoogstwaarschijnlijk betrouwbaar (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2014).

In de resultatensectie kwam naar voren dat onderpresteren bij hoogbegaafde leerlingen door zowel leerlingen als leerkrachten op rsg de Borgen een erkend en frequent voorkomend probleem betreft. Dit zou volgens de geïnterviewden mede veroorzaakt worden doordat het reguliere onderwijs in onvoldoende mate aansluit op de behoeften van deze leerlingen. Dit komt overeen met de bevindingen in het artikel van Doolaard en Oudbier (2010) en van De Boer et al. (2013). De hoogbegaafde leerlingen gaven aan dat het ‘niet passende’ onderwijs gevolgen kan hebben voor hun motivatie. Zij geven bovendien aan behoefte te hebben aan meer zelfregulatie in hun eigen leerproces, een denkwijze die omarmd wordt door de leerkrachten. Beide groepen denken dat dit bereikt kan worden door het inzetten van formatieve evaluatie. Dit sluit aan bij de opvatting dat formatief evalueren het gevoel van controle over het leerproces vergroot (Wu et al., 2014). Bovendien wordt er door de participanten vermoed dat de motivatie, een mogelijke veroorzaker van onderpresteren bij een gering motivatieniveau, verhoogd wordt door formatief evalueren (Minnaert & Odenthal, 2018; Sluijsmans et al., 2013).

Uit de interviews is aan het licht gekomen dat, hoewel de geïnterviewde leerkrachten over veel kennis beschikken omtrent formatieve evaluatie, de leerlingen niet wisten wat dit concept inhield. Aangezien er naar voren komt dat er behoefte is aan meer autonomie en betrokkenheid bij het eigen leerproces, zou er voor gekozen kunnen worden om meer focus te leggen op dergelijke onderwijsstrategieën en de leerlingen mee te nemen in dit proces. Daarnaast zijn nog niet alle leerkrachten op rsg de Borgen actief bezig met formatief evalueren en wordt dit schoolbreed gezien nog niet optimaal gestimuleerd. Aangezien er uit

de interviews naar voren komt dat formatieve evaluatie de zelfregulatie en motivatie van onder andere hoogbegaafde leerlingen ten goede doet, zou het raadzaam zijn om alle leerkrachten in bepaalde mate deel te laten nemen in het implementatieproces van formatieve evaluatie. Zo zou het schoolbestuur kunnen investeren in extra voorlichtingen waarbij de aanwezigheid van alle leerkrachten verplicht is. Op deze manier krijgen ook de leerkrachten die er in de eerste instantie terughoudend tegenover staan informatie omtrent formatieve evaluatie. Ook zouden gesprekken met de leerkrachten, waarin zij hun vragen en eventuele bezwaren kunnen delen, het implementatieproces ten goede doen. Uit de interviews komen ook bepaalde knelpunten naar voren die het proces belemmeren. Zo zou met name de klassengrootte een probleem vormen bij de invoering van formatieve evaluatie, aangezien er op deze manier minder individuele aandacht te besteden is aan de leerlingen. Er zijn echter ook knelpunten in het implementatieproces aan te wijzen die de school niet volledig zelf kan reguleren. Zo werken het summatief ingerichte pta en de landelijk overheersende cijfercultuur belemmerend voor de inzet van formatieve evaluatie.

Er zijn bepaalde factoren aan te wijzen die ongunstig waren voor de betrouwbaarheid en/of de validiteit van dit onderzoek. Door de coronacrisis waren in het vorige studiejaar de scholen gesloten en lag de werkdruk voor docenten hoog. Het was gezien deze omstandigheden niet mogelijk om interviews af te nemen. Daarom is de oorspronkelijke deadline van dit bachelor werkstuk verplaatst van juni naar december. Omwille van de beperkte tijd en de uitgebreidheid van dit onderzoek is er daarom een beperkt aantal respondenten geïnterviewd. Het relatief lage respondentenaantal is evenwel niet bevorderlijk voor de externe validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2014). In toekomstig onderzoek zou dit voorkomen kunnen worden door meer interviews af te nemen. Bovendien zou de keuze voor een mixed-methods aanpak, waarbij kwalitatief en kwantitatief onderzoek gecombineerd worden, in vervolgonderzoek heroverwogen kunnen worden. Daarnaast waren alle geïnterviewde docenten betrokken bij het implementatieproces van formatief evalueren op rsg de Borgen. Ook de geïnterviewde leerlingen waren allen voorstanders van deze methode, wat geleid kan hebben tot een eenzijdig beeld. Ook dit kan nadelige gevolgen hebben voor de betrouwbaarheid. Tot slot was er, voordat de interviewleidraad werd opgesteld, nog geen kennis genomen van het feit dat de leerlingen die geïnterviewd zouden worden nog geen toetsen hadden gehad. Hierdoor waren een aantal vragen overbodig.

Wanneer het onderwijs op de Lindenborg meer afgesteld wordt op de behoeften van hoogbegaafde leerlingen en de leerkrachten hier meer op inspelen, zal er hoogstwaarschijnlijk

in mindere mate sprake zijn van onderpresteren bij deze leerlingen. Zo zou de inzet van formatieve evaluatie ertoe kunnen leiden dat er een betere aansluiting gecreëerd wordt. Bovendien geven de hoogbegaafde leerlingen die zijn geïnterviewd aan behoefte te hebben aan maatwerk. Om een beter inzicht te verkrijgen in de behoeften van hoogbegaafde leerlingen, zouden leerkrachten zich doormiddel van gesprekken in deze leerlingen kunnen verdiepen.

In dit onderzoek is enkel gekeken naar de situatie op vestiging Lindenborg. Zo zijn er enkel docenten en leerlingen van deze school geïnterviewd. Voor een vervolgonderzoek zou het daarom raadzaam zijn om ook participanten op andere vestigingen te betrekken in het onderzoek. Op deze manier kan er een completer beeld ontstaan en kunnen er uitspraken gedaan worden over de situatie op rsg de Borgen en niet enkel over locatie Lindenborg. Bovendien zijn er enkel leerlingen uit de eerste klas geïnterviewd, waardoor het onderzoek een stuk beperkter is. Het zou daarom raadzaam zijn om ook leerlingen uit andere klassen te interviewen. Tevens is er door de leerkrachten gedurende de interviews vaak de nuance aangebracht dat bepaalde zaken voor alle leerlingen zouden gelden en dus niet enkel voor hoogbegaafde leerlingen. Er zou om deze reden nog gekeken kunnen worden of er verschillen aan te wijzen zijn tussen hoogbegaafde leerlingen en leerlingen die niet binnen deze groep vallen.

Tot slot, zijn er naar aanleiding van dit onderzoek verscheidene aanbevelingen tot stand gekomen voor rsg de Borgen. Zo zou het onderwijs voor de leerlingen uit de hb-klas passender gemaakt kunnen worden, wanneer alle leerkrachten in zekere mate gebruik maken van formatief evalueren. Het is hierbij met name van belang dat zij de motivatie en zelfregulatie van deze groep leerlingen stimuleren.

Literatuur

Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge University.

Bakx, A. W. E. A., Bakker, A., & Beijaard, D. (2014). Promotieonderzoek door docenten om de kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk te verkleinen. *Pedagogische Studiën, 91*(3), 150-168.

Bijkerk, L. (2015). Basis Kwalificatie Examinering in het hoger beroepsonderwijs (1e ed.). Bohn Stafleu van Loghum.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Boeije, H. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Boom Onderwijs.

Boeije, H. R. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality and Quantity*, 36, 391-409. Boom uitgevers.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Brinke D.J., & Sluijsmans D. (2017). Formatief toetsen. In H. van Berkel, A. Bax, & D. Joosten-ten Brinke (Reds.), *Toetsen in het hoger onderwijs* (pp. 83-93). Bohn Stafleu van Loghum.

Cauley, K., & McMillan, J. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House, 83*(1), 1-6. http://www.jstor.org/stable/20697885

De Boer, G., Minnaert, A., & Kamphof, G. (2013). Gifted Education in the Netherlands. *Journal for the Eduction of the Gifted, 36*(133), 133-150. https://doi.org/10.1177/0162353212471622

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self- Determination of Behaviour. *Psychology Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. RUG/GION.

Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs.* Inspectie van het onderwijs.

Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6de ed.). Sage Publications.

Fraenkel, J.R., Wallen, N. E., & Hyun, H.H. (2014). *How to design and evaluate research in education - International edition* (9de ed.). Mcgraw-Hill Education.

Friedman-Nimz, R., & Skyba, O. (2009). Personality qualities that help or hinder gifted and talented individuals. In L.V. Shavinina (Red.), *International handbook on giftedness* (pp. 421-435). Springer.

Frumau, M., Derksen, J. J. L., & Peters, W. (2011). Hoogbegaafdheid: het label voorbij. *Gz - Psychologie : Tijdschrift Over Gezondheidszorgpsychologie*, *3*(5), 32–37. https://doi.org/10.1007/s41480-011-0051-2

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112. https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.3102/003465430298487

Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011). *Qualitive Research Methods.* Sage.

Hoogeveen, L. (2016). Hoogbegaafdheid. In P. Snellings, & M. Zeguers (Reds.), *Interventies in het onderwijs: leerproblemen* (pp. 112-135). Boom.

Inspectie van het Onderwijs. (2015). *Onderwijs aan de best presterende leerlingen in primair en voortgezet onderwijs.* Geraadpleegd van https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2015/04/09/themaonderzoek- onderwijs-aan-de-best-presterende-leerlingen-in-primair-en-voorgezet-onderwijs

Kuipers, J. (2009). Onderpresteren. In E. Van Gerven. (Red.), *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 166-185). Koninklijke Van Gorcum.

Kulhavy, R.W. (1977). Feedback in Written Instruction. *Review of Educational Research, 47*(2), 211-232. https://doi.org/10.3102/00346543047002211

Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M., & Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Geraadpleegd van https://pure.uva.nl/ws/files/897050/75629_312998.pdf

Malowski, R., & Visscher A.J. (1997). *Methoden en technieken voor formatieve evaluatie in sociaal-wetenschappelijke ontwerpsituaties*. Universiteit Twente, Faculteit Toegepaste Onderwijskunde.

Minnaert, A. (2018, 15 november). Inspiratiesessie Alexander Minnaert [Interactieve lezing]. National Talent Centre of the Netherlands. Geraadpleegd van https://www.youtube.com/watch?v=_gaG8mPZ4ko

Minnaert, A. (2020). *Onderzoek naar de implementatie van formatieve evaluatie bij docenten Engels en geschiedenis, en bij leerlingen van RSG de Borgen.* Geraadpleegd van https://nestor.rug.nl/courses/1/PABA6002.2020-2021.2B/groups/_715505_1//_8430938_1/Rapport%20formatieve%20evaluatie%20-%20rapportage%20aan%20rsg%20de%20Borgen.pdf

Minnaert, A., & Odenthal, L. (2018). *Motivatie is een werkwoord* (2e druk). CPS.

Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten. Advies.* Radboud Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.

Regieorgaan SIA. (2020). *Afstemmen op diversiteit in de klas De ontwikkeling van een passend professionaliseringspalet voor leraren.* Geraadpleegd van https://www.nwo.nl/projecten/raakpub04024-0

Rsg de Borgen. (2019). *Infogids 2020/2021*. Geraadpleegd op https://docplayer.nl/167929800-Infogids-ontdek-je-talent-op-rsg-de-borgen-esborg-lindenborg-nijeborg-ronerborg-woldborg.html

Rsg de Borgen. (z.d.). *Rsg de Borgen over ons.* Geraadpleegd op 13 april 2021, van https://www.rsgdeborgen.nl/rsg-de-Borgen/Over-Ons.html

Rsg de Borgen. (z.d.). *Rsg de Borgen Vestigingen.* Geraadpleegd op 26 oktober 2021, van https://www.rsgdeborgen.nl/vestigingen/lindenborg

Sanders, P. (2011). *Toetsen op school*. Cito.

Schildkamp, K., Heitink, M., Van der Kleij, F., Hoogland, I., Dijkstra, A., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2014). *Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing. Een praktische review.* Reviewstudie uitgevoerd in opdracht van en gesubsidieerd door NRO-PPO: Dossiernummer 405-14-534, eindrapport 30-09-2014. Universiteit Twente.

Sluijsman, D., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs.* Phronese.

Sluijsmans, D. M. A., Joosten-ten Brinke, D., & Van der Vleuten, C. P. M. (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar effectieve kenmeren van formatief toetsen.* NWO.

Stoeger, H. (2009). The History of Giftedness Research. In L.V. Shavinina (Red.), *International handbook on giftedness* (pp. 17-38). Springer.

Suijkerbuijk, A., Schroevers, E., Bomhof, M., & Walraven, M. (2020). *Monitor subsidieregeling (hoog)begaafden in het primair en voortgezet onderwijs:*

Meting 2019/2020. Geraadpleegd van https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/12/17/rapport-monitor-hoog-begaafdheid-meting-2019-2020

Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Eggen, T. J., & Veldkamp, B. (2017). *Leren van Toetsen: Een cyclisch proces*. ToetsWijzer. https://www.cito.nl/- /media/files/kennis-en-innovatie- kennisplein/toetsspecials/toetsspecial-leren- van-toetsen.pdf?la=nl-nl

Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. (2015). Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *22*(3), 324–343. https://doi.org/10.1080/0969594x.2014.999024

Van Gerven, E. (2002). *Zicht op hoogbegaafdheid: Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs* (2e ed.) Uitgeverij Lemma BV.

Van Gerven, E. (2009). *Handboek Hoogbegaafdheid* (1e ed.). Koninklijke Van Gorcum BV.

Van Loon, D., Van der Meulen, B., & Minnaert, A. (2015). *Effectonderzoek in de gedragswetenschappen. Een introductie* (1e ed.). Garant.

Vandeputte, S. (2014). Breed evalueren: omgaan met verschil in zijn en in leren. *IMPULS*, *45*(2), 75-83.

Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Aelterman, N. (2016). Motivatie in de klas. In K. Verschueren, & H. Koomen (Reds.), *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 175-194). Garant.

Verhoeven, N. (2020). *Thematische analyse: Patronen vinden bij kwalitatief onderzoek*. Boom uitgevers.

Voogt, J., Mckenney, S., Fisser, P., & van Braak, J. (2012). Naar nieuwe samenwerkingsvormen tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën. 89*(6), 335-337.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *66*(5), 297–333. https://doi.org/10.1037/h0040934

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, *37*, 3-14. https://doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001

William, D. (2013). *Cijfers geven werkt niet.* Ten Brink.

Wu, Y., Cheng, L., & Bettney, E. (2014, 16 juni). *Assessment and Motivation: Perspectives form Teacher Candidates*. International Council on Education for Teaching World Assembly, Oshawa, ON.

https://www.researchgate.net/publication/296060341_Assessment_and_Motivation_Perspectives_from_Teacher_Candidates

Bijlagen

Bijlage 1 – Interviewleidraad docenten

Algemene vragen

- Kunt u iets over uzelf en over uw functie binnen rsg de Borgen kunnen vertellen?
- Hoelang bent u al werkzaam in het onderwijs?
- Aan welke klassen geeft u les?
- Wat verstaat u onder formatief evalueren?

Gedurende dit onderzoek hanteer ik een onderscheid tussen formatief evalueren en formatief toetsen. Formatief evalueren beschouw ik als een groter geheel. Formatief toetsen is hier een onderdeel van, maar je kan bijvoorbeeld ook formatief evalueren aan de hand van een coachgesprek.

Formatief evalueren

- In welke mate vervult formatief evalueren een rol in het onderwijs dat u geeft?
    - Bent u hier tevreden over of zou u dit graag anders zien?

Uit verscheidene onderzoeken is naar voren gekomen dat formatief evalueren een positieve invloed heeft op zowel de motivatie als de prestatie van leerlingen.

- Hoe kijkt u zelf aan tegen de implementatie en de tot op heden geboekte effecten van formatieve evaluatie?
- Waaraan ziet u dat?
- Hoe kijkt u aan tegen de implementatie van formatief evalueren in relatie tot het pta?
    - Denkt u dat formatief evalueren te verenigingen is met het pta/pto?
- Ziet u positieve ontwikkelingen bij uw leerlingen naarmate formatief evalueren een rol gaat spelen binnen hun onderwijs?
- Waar wordt de meeste winst geboekt bij de leerlingen naarmate er meer formatief geëvalueerd wordt?
- Zijn er nog bepaalde aspecten binnen het gehanteerde proces van formatieve evaluatie die u graag anders zou zien?
- Hoe ziet uw wijze van feedback geven er uit?

    - Laat u leerlingen op hun eigen leerproces reflecteren?
    - Stimuleert u het geven van feedback tussen leerlingen onderling?
    - Rijkt uw feedback verder dan het enkel geven van cijfers?

Formatief toetsen

- Kunt u globaal beschrijven hoe het toetssysteem dat u hanteert eruit ziet?
- Werkt u met formatieve toetsing?
    - Is dit uw eigen keuze geweest?
    - Hoe ervaart u dit?

Hoogbegaafde leerlingen en onderpresteren

- Hoe zo u begaafdheid of hoogbegaafdheid definiëren?
- Heeft u gedurende uw loopbaan binnen het onderwijs wel eens te maken gehad met begaafde of hoofbegaafde leerlingen die onderpresteren?
- Wat zouden in uw optiek de oorzaken van dit onderpresteren kunnen zijn?

Relatie (hoog)begaafde leerlingen die onderpresteren en formatief evalueren

- Hoe zou het ideale onderwijs voor (hoogbegaafde)leerlingen die onderpresteren er volgens in optiek uitzien?
- Wat zou er als eerste moeten gebeuren om het onderwijs nog betere af te stemmen op deze groep?
- Wat maakt het dat het binnen deze groep van meerwaarde kan zijn?

Bijlage 2 – Interviewleidraad leerlingen

Algemene vragen

- Zou je jezelf kunnen voorstellen?
- In welke klas zit je?
- Hoe vind je het op school?

Ik doe voor mijn scriptie een onderzoek naar formatief evalueren.

- Weet je wat formatief evalueren inhoud?

Uitleg aangepast op de behoefte van de leerling.

Toetsen

- Hoe zien de toetsen voor de verschillende vakken er uit?
    - Heb je enkel schriftelijke toetsen of zijn er ook nog andere toets momenten?
    - Heb je alleen toetsen ter afsluiting van een bepaald onderwerp of ook nog op andere momenten? (denk aan bijvoorbeeld diagnostische toetsen)
- Hoe verloopt de beoordeling van de toetsen?
    - Krijg je enkel een cijfer of wordt er ook feedback gegeven?
    - Vindt er ook wel eens beoordeling plaats door leerlingen onderling?
    - Geven leerkrachten veel feedback bij andere school gerelateerde taken?

Prestaties

- Hoe zien je cijfers er op dit moment uit?
- Hoe zagen jouw resultaten er uit op de basisschool?
- Denk je dat deze cijfers representatief zijn voor jouw vaardigheden?
- Hoe zou je je eigen intelligentie omschrijven?

Hoogbegaafdheid en onderpresteren

- Wat houdt hoogbegaafdheid volgens jou in?
- Zou jij jezelf als hoogbegaafd omschrijven?
    - Waarom denk je dat?

Uit onderzoek is naar voren gekomen dat er veel hoogbegaafde leerlingen zijn die, hoewel dit heel onlogisch lijkt, onderpresteren. Dat houdt dus in dat ze lager scoren op toetsen en dergelijke dan dat men zou vermoeden gezien hun hoogbegaafdheid.

- Ken jij mensen voor wie dit geldt?
- Hoe denk je dat dit komt?
- Denk je dat het onderwijs goed is afgesteld op hoogbegaafde leerlingen?
- Hoe zou voor jou de ideale les er uitzien?
    - Denk je dat deze les jouw leerprestaties ten goede zou doen?
- Hoe ziet voor jou de ideale manier van toetsen er uit?

Stellingen

Ik heb drie maanden geleden vier docenten, die lesgegeven op deze school, geïnterviewd. Zij kwamen tot bepaalde conclusies en ik zou graag willen weten wat jij van deze uitspraken vindt.

- Stelling 1: Als je als leerling de basisstof beheerst, waarom zou je dan met je armen over elkaar moeten wachten totdat de toets komt? Ik zou het best fijn vinden als een leerling de mogelijkheid krijgt om een toets eerder te maken op zijn moment, om dan vervolgens door te gaan met iets wat hem interessant lijkt.
- Stelling 2: Door leerlingen formatief te toetsen/evalueren wakker je de motivatie veel meer aan en hierdoor geef je ze een andere mindset.
    - Leerlingen snappen soms niet waarom ze bepaalde dingen moeten leren en door ze meer regie over hun eigen proces te geven, groeit de motivatie.
- Stelling 3: Het is belangrijk dat de leerling, voordat er een cijfer aan gehangen wordt, weet waar hij of zij staat op zijn ontwikkelpad/in zijn leerproces.
- Stelling 4: Ik denk dat een leerling elk vak op een ander niveau zou moeten kunnen volgen.
- Stelling 5: Ik denk dat het ideale onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen meer eigenaarschap biedt aan leerlingen, mits dit onder begeleiding is.
- Stelling 6: Het zou goed zijn voor hoogbegaafde leerlingen als het curriculum door henzelf wordt vormgegeven, binnen bepaalde kaders van leerdoelen.

Bijlage 3 – Codeboom docenten

Thema	Deelthema	Code
Docentkenmerken	Onderwijskundige visie	Busopstelling
		Eigenaarschap leerproces
		Afbakening niveaus
		Cijfercultuur
	Type docent	Begeleiding
		Progressief
	Werkervaring	Opleiding
		Voorgeschiedenis
		Leeftijdscategorie leerlingen
		Huidige functie
		Takenpakket
Formatief evalueren	Opvattingen	Voorkennis
		Doel
		Relevantie
		Feedback
	Vormgeving	Coachingsgesprekken
		Practica
		Reflecties
		Batches
		Eigen onderwijs
	Implementatie	Collega’s
		Schoolbreed beleid
		PTO
		PTA
		Corona
		Klasgrootte
		Motivatie
	Gevolgen	Zelfregulering
		Meer kennis
		Faalangst

Formatief toetsen	Opvattingen	Functie
		Inspraak leerlingen
		Initiatief leerlingen
		Relatie tot summatief
	Eigen onderwijs	toetsen
		Huidige toetssysteem
		Diagnostisch toetsen
		Haalbaarheid
		Beoordeling
Hoogbegaafdheid	Denkwijze	Definiëring
		Onderwijs
		Labelen
	Formatief evalueren	Invulling
		Voordelen
	Onderpresteren	Veel voorkomend
		Oorzaken
		Oplossingen

Bijlage 4 – Codeboom leerlingen

Thema	Deelthema	Code
Leerlingenkenmerken	Basisschool	Soort klas
		Thuisonderwijs
		Plezier
		Soort toetsen
		Toetservaringen
		Spanning
	Huidige situatie	Toetsen
		Klasgenoten
		Leerkrachten
	Prestaties	Liever niet weten
		Verschilt per vak
		Niveau
		Hoge cijfers
Formatief evalueren	Opvattingen	Voorkennis
		Zelfregulatie
		Motivatie
	Feedback	Relevantie
		Frequentie
		Cijfers
		Negatieve gevoelens
Hoogbegaafdheid	Denkwijze	Definiëring
		Labelen
	Onderwijs	Kwaliteit huidige onderwijs
		Klasindeling
		Zeggenschap
		Online
		Positie leerkracht
	Toetsen	Belang
		Thuis maken
		Toetsmoment

		Gevoelens
		Geen toetsen
		Alternatieve toetsvormen
	Onderpresteren	Eigen situatie
		Oorzaken
		Oplossingen