

Inzagemoment: leren versus controleren

Bachelorthesis

200600207

Jos Jaspers

Groep 10

Annemieke van Nifterik (3947459)

Rhenen, 9 juni 2015

Samenvatting

Studenten verschillen in hun visies op intelligentie en leren, uitgedrukt in een fixed mindset of een groeimindset. Deze mindsets bepalen de motivatie en de manier van leren van studenten. Bovendien wordt het omgaan met feedback hierdoor beïnvloed, ook tijdens een tentameninzage. In dit onderzoek is onderzocht of studenten met verschillende mindsets van elkaar verschillen wat betreft hun doelen met een inzagemoment. Een vragenlijst is afgenomen onder 176 eerstejaars Hbo-studenten Commerciële Economie. Voor de groep studenten die een inzagemoment bezocht, bleek een verband tussen tentamencijfer en de redenen voor het bezoeken van een inzagemoment. Er zijn echter geen verschillen gevonden in mindset en toetsvorm.

Introductie

Leren is een continu proces van informatieverwerking. Dit proces verloopt effectief wanneer het gekenmerkt wordt door een opeenvolging van stadia: informatie wordt gecodeerd, opgeslagen, herinnerd en juist gedecodeerd. Volgens Verloop en Lowyck (2009) houdt decoderen in dat de informatie op een andere manier kan worden weergegeven. Dit anders weergeven vindt veelal plaats door het kunnen spreken of schrijven over de informatie. Het meetbaar maken van een leerproces wordt dan ook vormgegeven door schriftelijke of mondelinge toetsing (Binsbergen, Verstappen, & Van Selm, 2014; Secolsky & Denison, 2012). Om de student een overzicht te geven van zijn of haar prestaties worden de toetsen in Nederland vaak gevolgd door een inzagemoment. De student heeft recht op deze mogelijkheid om de toets en antwoorden te bekijken en zodoende tot een beter leerproces en -resultaat te komen (Binsbergen et al., 2014; Wininger, 2005). Er is echter niet bekend welke studenten gebruikmaken van een inzagemoment en met welk(e) doel(en) zij dit doen; in het huidige onderzoek zijn deze aspecten onderzocht.

Inzagemoment als feedbackmoment

Zoals beschreven dient een inzagemoment tot verbetering van leerproces en –resultaat en heeft het tot doel het geven van feedback. Feedback is het informeren over iemands prestaties en begrip, zodat ontdekt wordt welke behoefte er bestaat aan leren (Hattie & Timperly, 2007). Feedback heeft een gunstig effect op het leerproces (Lane & Gibbons, 2007; McDaniel & Fisher, 1991; Pekrun, Cusack, Murayama, Elliot, & Thomas, 2014). Binsbergen, Verstappen en Van Selm (2014) bevestigen dat het doel van een inzagemoment het geven van feedback is. Zij rapporteren het onderzoek van Bureau ICE en de Landelijke Studenten Vakbond, waarin zij stellen dat een inzagemoment een feedbackmoment is. Een inzagemoment biedt studenten dus

de mogelijkheid te leren van hun tentamen. Deze mogelijkheid wordt echter lang niet altijd benut. Zo hebben Bureau ICE en de Landelijke Studenten Vakbond onderzoek gedaan naar inzagemomenten. Uit dit onderzoek blijkt dat relatief weinig studenten het inzagemoment bezoeken: slechts negen procent. Bovendien suggereren de resultaten van het onderzoek dat de studenten die het inzagemoment wel bezoeken dit over het algemeen niet doen om ervan te leren (Binsbergen et al., 2014). Dit is in tegenstelling met het doel van het inzagemoment, namelijk een leermoment (McDaniel & Fisher, 1991; Wininger, 2005).

De ene student maakt blijkbaar vaker gebruik van dit leermoment dan de ander (Binsbergen et al., 2014). Volgens meerdere onderzoeken kan dit liggen aan de verwachtingen die er zijn: studenten verschillen in hun verwachtingen van de vorm en de inhoud van feedback (Ferguson, 2011; Holmes & Papageorgiou, 2009; Huxham, 2007). Leren van feedback is dus een proces dat persoonlijk wordt ingevuld. Bij deze invulling blijkt de visie van belang die een student heeft op zijn of haar mogelijkheden tot leren (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Dupeyrat & Mariné, 2005; Mangels, Butterfield, Lamb, Good, & Dweck, 2006).

Verschillen in visie op intelligentie

Mogelijke visies op leren verwerken Dweck en Leggett (1988) in een model waarin onderscheid wordt gemaakt tussen twee verschillende theorieën van intelligentie, namelijk de entiteitstheorie (entity theory) en de groeitheorie (incremental theory). Het aanhangen van de entiteitstheorie wordt in de literatuur veelal aangeduid als het hebben van een ‘fixed mindset’ en het aanhangen van een groeitheorie als het hebben van een ‘groeimindset’ (o.a. Dweck & Leggett, 1988; Murphy & Thomas, 2008).

Fixed mindset. Een student met een fixed mindset gaat ervan uit dat zijn of haar intelligentie een vaststaande en dus onveranderbare eigenschap is. Een persoon met een fixed mindset richt zich op prestatiedoelen (Dweck & Leggett, 1988). Het nastreven van prestatiedoelen bestaat uit het bewijzen van intelligentie door beter te zijn dan anderen middels het behalen van zo hoog mogelijke cijfers met zo min mogelijk inspanning (Mangels et al., 2006). Positieve beoordeling van deze inspanning is voor studenten met een fixed mindset van belang; negatieve beoordeling wordt zoveel mogelijk vermeden (Hong, Chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999). De nadruk ligt daardoor op het controleren van een beoordeling wanneer deze niet overeenkomt met hetgeen verwacht wordt (Mangels et al., 2006).

Groeimindset. Een student met een groeimindset werkt vanuit de perceptie dat intelligentie kan veranderen en controleerbaar is. Uit onderzoek blijkt dat studenten met een groeimindset zich over het algemeen meer richten op leerdoelen dan op prestatiedoelen (Dweck & Leggett, 1988). Leerdoelen bestaan uit het verbeteren van vaardigheden door inzet te tonen

(Mangels et al., 2006; Hong et al., 1999). Bij een mislukking wordt door een student met een groei mindset dan ook de nadruk gelegd op positieve en op inzet gerichte strategieën om daarmee om te gaan (Blackwell et al., 2007; Dweck & Leggett, 1988). Studenten die georiënteerd zijn op academische groei door middel van leren zullen eerder geneigd zijn taken aan te gaan die een uitdaging bevatten dan studenten die meer gericht zijn op het nastreven van prestatiedoelen (Mangels et al., 2006). Zo blijkt uit onderzoek van Hong, Chiu, Dweck, Lin en Wan (1999) dat studenten met een groei mindset de nadruk leggen op het leveren van inspanningen, terwijl studenten met een fixed mindset de focus leggen bij hun vaststaande vermogens. Een onderzoek van Dupeyrat en Mariné (2005) geeft aan dat studenten die de ontwikkeling van hun competenties benadrukken meer actieve strategieën gebruiken en meer inzet tonen voor leeractiviteiten. Studenten die denken dat ze hun competenties kunnen veranderen en kunnen laten toenemen, en dus een groei mindset hebben, zullen dus meer inzet tonen voor leeractiviteiten (Dupeyrat & Mariné, 2005). Daaruit volgt dat studenten die de nadruk leggen op het nastreven van taakdoelen eerder geneigd zijn bij een onvoldoende gebruik te maken van mogelijke leermomenten dan studenten die leren vooral toeschrijven aan een vaststaand leervermogen (Hong et al., 1999).

Invloed mindsets op motivatie om te leren. Verschillende onderzoeken tonen aan dat de mindset die iemand heeft, samenhangt met de motivatie om te leren. De motivatie om te leren, door Dweck en Leggett (1988) de drijfveer tot doelgericht gedrag genoemd, is blijkbaar bij de ene mindset meer of anders aanwezig dan bij de andere. Zo kan gesteld worden dat de drijfveren van studenten verschillen tussen de twee groepen. Studenten met een groei mindset zijn gemotiveerd om te studeren omdat zij op die manier zo optimaal mogelijk kunnen leren. De drijfveer van studenten met een fixed mindset daarentegen is het bewijzen van het eigen kunnen: capabel te zijn. Volgens Haimovitz, Wormington en Corpus (2011) zijn leerresultaten sterk afhankelijk van de motivatie van de student. Deze leerresultaten kunnen dus verschillen tussen de mindsets. Dit wordt bevestigd door onderzoek van Blackwell, Trzesniewski en Dweck (2007) waarin een betere score op een wiskundetoets hoog gecorreleerd is aan het hebben van een groei mindset. Zoals genoemd zijn leerresultaten sterk afhankelijk van de motivatie van een student. Niet alleen de leerresultaten hangen dus samen met de verschillende mindsets, uit het onderzoek van Blackwell en collega's (2007) bleek ook dat de motivatie voor het vak wiskunde samenhangt met de mindsets. Zij stellen zelfs dat de motivatie voor het vak wiskunde vergroot kan worden door studenten een groei mindset aan te leren (Blackwell et al., 2007). Haimovitz

en collega's (2011) tonen soortgelijke bevindingen: studenten met een fixed mindset ondervinden een afname van motivatie naarmate het schooljaar vordert. Door middel van een groeimindset kan dus zowel de motivatie als het leerresultaat van de student worden verhoogd.

Mindsets en locus of control. Theorieën van intelligentie hangen niet alleen samen met motivatie om te leren, maar ook met een gevoel van controle. Specifieker gesteld hangen de twee eerder genoemde mindsets samen met de perceptie van de locus of control. Deze locus of control verklaart de mate waarin een student gebeurtenissen en uitkomsten toeschrijft aan interne of externe invloeden. Er zijn twee soorten loci of control te onderscheiden, namelijk een interne locus en een externe locus. Bij een externe locus of control wordt ervan uitgegaan dat gebeurtenissen en uitkomsten worden beïnvloed door externe factoren. Bij een interne locus daarentegen spelen interne factoren een grotere rol. Het onderzoek van Bodill en Roberts (2013) laat zien dat een fixed mindset samenhangt met een externe locus of control. In hetzelfde onderzoek wordt onderzocht of interne of externe factoren van invloed zijn op academische prestaties, academische locus of control genoemd. Deze blijkt ook samen te hangen met de verschillende mindsets. Zo hangt een fixed mindset samen met een externe academische locus of control (Bodill & Roberts, 2013). Dit komt overeen met het gegeven dat studenten met een fixed mindset denken dat hun intelligentie vaststaat en onveranderbaar is (Dweck & Legget, 1988). Een negatief resultaat wordt daardoor gezien als onveranderbaar, aangezien de omgeving dit bepaalt.

Invloed van mindsets op interpersoonlijk gebied. Ook buiten het klaslokaal hebben de theorieën van intelligentie invloed. Onderzoek van King (2012) laat zien dat personen met een groeimindset zich eerder als persoon gewaardeerd voelen, meer harmonieuze relaties met andere personen hebben en sociale groeperingen meer waarderen. Personen met een fixed mindset denken bij een negatieve beoordeling echter vaker dan personen met een groeimindset dat zij niet goed genoeg zijn, en gaan er vaker van uit dat ze dit niet kunnen veranderen. Dit leidt tot negatieve gevoelens (King, 2012; King, McInerney, & Watkins, 2012). Door mensen met een groeimindset wordt een negatieve beoordeling gezien als een leermoment, waaruit geleerd kan worden welke strategieën wel en niet werken. Zij zijn beter bestand tegen negatieve gevoelens, omdat zij een sterker gevoel van interne controle over hun leerproces hebben (King, 2012; King et al., 2012).

Onderzoeksvraag

Uit meerdere onderzoeken is gebleken dat de verschillende mindsets de basis vormen voor verschillen tussen studenten in leren, locus of control en interpersoonlijke relaties (o.a. Blackwell et al., 2007; Dupeyrat & Mariné, 2005; Mangels et al., 2006). Hier is aan toe te

voegen dat de verschillende mindsets de motivatie van studenten om te leren beïnvloeden (Blackwell et al., 2007; Haimovitz, Wormington, & Corpus, 2011). Deze motivatie om te leren hangt nauw samen met het omgaan met feedback (o.a. Hattie & Timperley, 2007; Pekrun et al., 2014). Er zijn meerdere onderzoeken die nagaan welke verschillende vormen van feedback effectief zijn en welke motivatie daarvoor noodzakelijk is (Hattie & Timperley, 2007; Pekrun et al., 2014). Er is echter geen onderzoek gedaan naar de motivatie die een student kan hebben om een inzagemoment te bezoeken. Om deze reden zal dit onderzoek ingaan op de verschillen in motivatie van studenten voor het bezoeken van een inzagemoment. Deze motivatie hangt, zoals genoemd, nauw samen met de verschillende mindsets (Blackwell et al., 2007; Haimovitz et al., 2011). Het is dan ook het doel van dit onderzoek mogelijke verschillen tussen studenten met een fixed mindset en studenten met een groeimindset wat betreft hun doelen met het bezoeken van een inzagemoment in kaart te brengen. Resultaten van dit onderzoek vervullen dus niet alleen een wetenschappelijk doel, namelijk het bijdragen aan literatuur over inzagemomenten, maar ook een praktisch doel. Voor onderwijsinstellingen kunnen de resultaten inzicht bieden in de redenen waarom hun doelen betreffende het inzagemoment wel of niet worden bereikt. Met de resultaten van dit onderzoek kunnen zij hun inzagemoment al dan niet aanpassen. De onderzoeksvraag in dit onderzoek luidt daarom: ‘Verschillen studenten met een fixed mindset van studenten met een groeimindset wat betreft hun doelen met een inzagemoment?’. De hypothese die hierbij opgesteld kan worden is: ‘Studenten met een groeimindset gebruiken een inzagemoment vaker om van te leren dan studenten met een fixed mindset, die een inzagemoment vooral gebruiken om te controleren.’.

Methode

Participanten

Het onderzoek heeft plaatsgevonden onder 176 eerstejaarsstudenten van de studie Commerciële Economie ($n = 176$). De reden voor het onderzoeken van eerstejaarsstudenten ligt in het feit dat in dit jaar alle vakken nog gezamenlijk worden gevolgd, wat tot gevolg heeft dat de tentamens en de inzagen hiervan tegelijkertijd plaatsvonden onder de participanten. Er is voor gekozen op twee verschillende hogescholen het onderzoek uit te voeren, om zo de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten door het onderzoeken van een grotere steekproef.

De leeftijd van de participanten varieert van 17 tot 24 jaar ($M = 19.55$, $SD = 1.59$). Van hen heeft 12.5 procent een inzagemoment bezocht, tegenover 87.5 procent die na het laatste tentamen geen inzagemoment heeft bezocht. De 176 participanten waren echter niet allen geschikt om meegenomen te worden in de analyses. Na weglating van 34 ongeschikte participanten is het aantal participanten gereduceerd tot $n = 142$. De data van deze groep is geanalyseerd

om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag van dit artikel. De leeftijd van deze groep varieert van 17 tot 24 jaar ($M = 19.60$, $SD = 1.60$). De meerderheid van de participanten is man (64 procent), de overige 36 procent is vrouw. De verhouding tussen het wel of niet bezoeken van het inzagemoment is respectievelijk 11.3 versus 88.7 procent.

Instrumenten

Het onderzoek is vormgegeven door het afnemen van een vragenlijst, die te vinden is in Bijlage 1. In deze vragenlijst zijn allereerst drie vragen opgenomen die het meten van de mindset van de studenten tot doel hebben. Deze korte vragenlijst is opgesteld door Henderson, Dweck en Chiu (1992) en bestaat uit drie stellingen waarbij respondenten kunnen aangeven in hoeverre zij het met de stelling eens zijn. Een van de drie stellingen luidde ‘Jouw intelligentie is iets van jou waar je weinig aan kunt veranderen.’. Door middel van een 6-punt Likertschaal zijn de antwoorden gegeven, waarbij 1 gelijk is aan ‘Helemaal niet mee eens’ en 6 aan ‘Helemaal mee eens’. De reden voor het gebruiken van een 6-punt Likertschaal is dat deze schaal ook gebruikt werd in de originele vragenlijst.

Naast de vragen die de mindset van de studenten meten, is de participanten gevraagd naar hun leeftijd, geslacht, opleiding, leerjaar, laatst behaalde tentamencijfer en laatst gemaakte toets. Tenslotte is gevraagd of het inzagemoment is bezocht en wat de reden van dit bezoeken was. Aan de studenten die geen inzagemoment hebben bezocht, is gevraagd welke reden zij zouden hebben voor het bezoeken van een inzagemoment. Hiervoor zijn zeven stellingen gegeven, die ieder een reden weergeven voor het bezoeken van een inzagemoment. Voorbeelden hiervan zijn: ‘Ik heb het inzagemoment bezocht om te kijken of mijn antwoorden meer punten waard zijn.’ en ‘Ik zou het inzagemoment bezoeken, als ik kan kijken welke fouten ik heb gemaakt.’. De respondent kon bij deze stellingen aangeven in hoeverre hij of zij het daarmee eens was. Voor deze stellingen is, om consistent te zijn aan de vragen die de mindset meten, dezelfde 6-punt Likertschaal gebruikt, waarbij 1 staat voor ‘Helemaal niet mee eens’ en 6 voor ‘Helemaal mee eens’.

Design en Procedure

De vragenlijst is afgenomen op twee hogescholen die aangesloten zijn bij het Platform Leren van toetsen. De afname heeft plaatsgevonden na de geplande inzagemomenten op de twee hogescholen, zodat de studenten in staat waren de vragen omtrent het inzagemoment te beantwoorden met het laatste inzagemoment in gedachten. De vragenlijst is op papier en digitaal afgenomen. De studenten van de eerste hogeschool hebben de vragenlijst op papier ingevuld, terwijl de studenten van de tweede hogeschool de vragenlijst digitaal kregen aangeleverd. Beide methoden, zowel op papier als digitaal, hadden voor- en nadelen. Een online versie was

efficiënter, maar gaf wel een risico op lagere respons op de vragenlijst. Afname op papier kostte meer tijd, maar gaf wel een grotere kans op respons. Een ander risico van de papieren versie was dat de respondenten hier de mogelijkheid hadden alle vragen van de vragenlijst te beantwoorden, terwijl dat in de digitale versie niet mogelijk was. Doordat niet alle studenten de papieren vragenlijst juist hebben ingevuld, is een zestal respondenten uit het gehele onderzoek weggelaten. Door hen was de vragenlijst niet juist ingevuld.

Pilot

Een pilotonderzoek is uitgevoerd om van tevoren in te schatten of de schalen ‘mindset’ en ‘doelen van inzagemoment’ voldoende betrouwbaar zouden zijn. Aan de pilot namen 21 respondenten deel, waarvan 20 vrouwen en 1 man. De leeftijd van de participanten is variërend van 19 tot en met 26 jaar ($M = 21.52$, $SD = 1.75$). Bijna de helft van de participanten volgt de studie Onderwijskunde, de overige studenten doen de Academische Lerarenopleiding, Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs of een (pre)master Onderwijskunde.

De Cronbach’s alpha voor de schaal die beoogt de mindset te meten was .865. Uit de analyse bleek dat verwijdering van vragen niet bijdroeg aan een verhoging van de Cronbach’s alpha. Het resultaat van deze betrouwbaarheidstoets is als goed beschouwd, omdat .865 groter is dan .77. Omdat de betrouwbaarheid voldoende was, is geconcludeerd dat somscores berekend konden worden van de schaal die de mindsets meet.

Daarnaast is een betrouwbaarheidstoets uitgevoerd van de vragen 12 tot en met 25, die beogen de doelen van het inzagemoment te meten. De Cronbach’s alpha voor deze schaal was .810. Dit is beoordeeld als goed, omdat .810 groter is dan .77. Het was hiermee mogelijk om van de schaal die beoogt de doelen te meten een somscore te berekenen.

Operationalisatie

Onafhankelijke variabelen. In het huidige onderzoek zijn drie onafhankelijke variabelen onderscheiden. De onafhankelijke variabele X_1 is de ‘mindset’ die een student heeft. X_2 is ‘het laatst behaalde tentamencijfer’ en X_3 bestaat uit ‘de vorm van het laatst gemaakte tentamen’; beide variabelen worden gemeten op nominaal meetniveau. Het toevoegen van het laatst behaalde tentamencijfer en de toetsvorm van het laatst gemaakte tentamen heeft als doel om uit te kunnen sluiten dat deze variabelen het antwoord op de onderzoeksvraag verklaren. Gevonden resultaten zouden op deze manier uitsluitend toegeschreven kunnen worden aan de variabele mindset.

De variabele mindset is gemeten op interval meetniveau. Dit was echter enkel mogelijk wanneer aan de voorwaarde van consistentie voldaan werd. De betrouwbaarheid van de schaal moest dus hoog zijn. In een eerdere afname van de vragenlijst bleek dat de schaal een

Chronbach's alpha had van 0.96 (Hong, Chiu & Dweck, 1995). In het huidige onderzoek kan de betrouwbaarheid van de schaal die de mindsets meet, uitgedrukt worden in een Cronbach's alpha van .807. Een Cronbach's alpha van .807 is beoordeeld als goed; er is dus aan de voorwaarde voldaan. Een somscore is berekend van de variabele mindset, en met behulp hiervan is een gemiddelde score berekend. Door het berekenen van een gemiddelde score op mindset was het mogelijk de participanten in te delen in de drie categorieën die Hong, Chiu en Dweck (1995) in hun onderzoek gebruikten. Deze categorieën zijn: (1) Studenten met een groeimindset, zij hebben een gemiddelde score van 3.0 of minder, (2) studenten met een fixed mindset, zij hebben een gemiddelde score van 4.0 of hoger en (3) studenten met een onbepaalde of een gemengde mindset, zij hebben een gemiddelde somscore tussen de 3.0 en de 4.0. Hong en collega's (1995) geven hierbij aan dat de laatste categorie moet worden weggelaten uit de steekproef, om vertekening van de resultaten te voorkomen. In het huidige onderzoek zijn om deze reden 34 participanten weggelaten uit de steekproef.

Afhankelijke variabele. Voorafgaand aan de dataverzameling werd verwacht dat de schaal die de redenen meet, twee verschillende concepten zou meten. Na het uitvoeren van factoranalyses bleek dit echter niet het geval te zijn; de vragen bleken allen eenzelfde onderliggende factor te dekken. Wat voorafgaand aan het onderzoek verdeeld leek te zijn in enerzijds 'de mate waarin de student beoogt te leren van het tentamen' en anderzijds 'de mate waarin de student beoogt de beoordeling van de toets te controleren', bleek één algemene factor te zijn. Om deze reden is de onafhankelijke variabele te omschrijven als 'de mate waarin de student beoogt te leren van het tentamen of te controleren van de beoordeling, door middel van hetinzagemoment'. De antwoorden op de schaal die de redenen meet, de vragen 12 tot en met 25, zijn een score toegekend tussen 1 en 6, waarbij een hoge score inhoudt dat men wil leren of controleren door middel van hetinzagemoment, terwijl een lage score betekent dat men andere redenen of geen enkele reden heeft voor het al dan niet bezoeken van eeninzagemoment. De scores op de vragen 12 tot en met 25 zijn bij elkaar opgeteld tot een somscore. Dit was mogelijk omdat de betrouwbaarheid van de schaal goed was (Chronbach's alpha = 0.847). De somscore maakt de afhankelijke variabele Y van interval meetniveau.

Resultaten

Een Chi-square toets en verschillende variantieanalyses (ANOVA's) zijn uitgevoerd om te toetsen of de verschillende groepen participanten van elkaar verschillen. Bij het uitvoeren van deze toetsen zijn de participanten verdeeld in twee groepen, namelijk de groep die wel eeninzagemoment heeft bezocht en de groep die dat niet heeft gedaan. Dit is gedaan omdat de beleving van de redenen van beide groepen verschilt.

Mindset en bezoeken

Door middel van een Chi-square is getoetst of het hebben van een bepaalde mindset in relatie staat met het al dan niet bezoeken van een inzagemoment. Voor deze toets is het echter van belang dat de assumptie van de verwachte frequenties niet wordt geschonden. In dit onderzoek is deze assumptie niet geschaad. Ook de assumptie van onafhankelijke metingen is niet geschaad. De Chi-square toets bleek niet significant, $\chi^2(1, N = 142) = 0.28, p = .868$. Er is dus geen sprake van een significante relatie tussen het hebben van een bepaalde mindset en het al dan niet bezoeken van een inzagemoment.

Cijfer

Een ANOVA is uitgevoerd om te toetsen of het laatst behaalde tentamencijfer een significante relatie heeft met de mate waarin een student een inzagemoment gebruikt om te leren van het tentamen en te controleren of het tentamen juist beoordeeld is. Alvorens het uitvoeren van deze ANOVA is getest of de assumpties voor het uitvoeren van een ANOVA geschonden werden. Uit de Shapiro-Wilk-test bleek dat de assumptie van de normaalverdeelbaarheid voor de groep die wel een inzagemoment heeft bezocht, geschonden wordt, $W(16) = .83, p = .007$. Ook voor de groep die geen inzagemoment heeft bezocht was de Shapiro-Wilk-test significant, $W(126) = .98, p = .022$, wat betekent dat ook hier de assumptie van normaalverdeelbaarheid geschonden werd. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het aantal participanten in de groep die wel een inzagemoment bezocht heeft, erg klein is. Om tegemoet te komen aan het gebrek aan normaalverdeelbaarheid, is gebruik gemaakt van de optie 'Bootstrap'. De ANOVA wees uit dat voor de groep die een inzagemoment heeft bezocht een significant effect is gevonden van cijfer op de mate waarin een student een inzagemoment gebruikt om te leren van het tentamen en te controleren of het tentamen juist beoordeeld is, $F(10, 5) = 7.20, p = .021, \eta^2 = .935$. Voor de groep die een inzagemoment heeft bezocht, wordt 93.5 procent van de variantie die er is in de redenen om een inzagemoment te bezoeken, verklaard door het laatst behaalde tentamencijfer. Cijfer heeft dus een grote invloed op de redenen om een inzagemoment te bezoeken, voor de groep die daadwerkelijk een inzagemoment bezocht heeft.

Voor de groep die geen inzagemoment heeft bezocht na het laatst gemaakte tentamen, bleek geen significante invloed van tentamencijfer, $F(15, 48) = 1.12, p = .330$. Er kan dus gezegd worden dat er geen significant verband is tussen het tentamencijfer en de mate waarin een student die geen inzagemoment bezocht heeft, een inzagemoment gebruikt om te leren van het tentamen en te controleren of het tentamen juist beoordeeld is.

Toetsvorm

Vervolgens is een ANOVA uitgevoerd om te toetsen of de vorm van het laatst gemaakte tentamen van invloed is op de mate waarin een student een inzagemoment gebruikt om te leren van het tentamen en te controleren of het tentamen juist beoordeeld is. Voor deze ANOVA werden de assumpties ook gecontroleerd, waaruit bleek dat de assumptie van de normaalverdeling geschonden werd voor de open vragen bij de groep die wel een inzagemoment bezocht heeft, $W(8) = .75, p = .008$. Om deze reden is ook bij deze ANOVA gebruik gemaakt van de bootstrap. De assumptie van de homogeniteit van de variantie is niet geschonden. De ANOVA wees uit dat voor de groep die een inzagemoment heeft bezocht geen significante invloed is geweest van de toetsvorm, $F(2, 13) = 0.27, p = .770$. Daarnaast is geen significant effect gevonden van toetsvorm voor de groep die geen inzagemoment heeft bezocht, $F(3, 122) = 0.89, p = .447$. Dit betekent dat voor beide groepen geen significant verband is gevonden tussen toetsvorm en de mate waarin een student een inzagemoment gebruikt om te leren van het tentamen en te controleren of het tentamen juist beoordeeld is.

Mindset

Tenslotte is een ANOVA uitgevoerd om te toetsen of de mindset die een student kan hebben van invloed is op de mate waarin een student een inzagemoment gebruikt om te leren van het tentamen en te controleren of het tentamen juist beoordeeld is. Voorafgaand aan het uitvoeren van de ANOVA zijn de assumpties getoetst. De beide assumpties, van de homogeniteit en van de normaalverdeling, werden niet geschonden. Bij deze ANOVA is daarom geen gebruik gemaakt van de bootstrap. Deze ANOVA liet zien dat voor de groep die het inzagemoment heeft bezocht geen significant effect was van de mindset, $F(1,14) = 0.80, p = .387$. Ook voor de groep die het inzagemoment niet heeft bezocht was er geen significante invloed van de mindset, $F(1,124) = 0.11, p = .742$. Er is dus geen verband tussen de mindset die een student kan hebben, en de mate waarin studenten een inzagemoment gebruiken om te leren van het tentamen en te controleren of het tentamen juist beoordeeld is.

Discussie

Conclusie

In het huidige onderzoek is onderzocht of studenten met een fixed mindset verschillen van studenten met een groeimindset, wat betreft hun doelen met een inzagemoment. De verwachting hierbij was dat studenten met een groeimindset een inzagemoment vaker gebruiken om van te leren dan studenten met een fixed mindset, die een inzagemoment vooral gebruiken om te controleren. Het onderzoek laat verschillende resultaten zien, die bijna allen uitwijzen dat er geen sprake is van significante verbanden of relaties. Er is onderzocht of het laatste behaalde tentamencijfer van invloed kan zijn op de mate waarin een student beoogt te leren van

het tentamen en te controleren of de toets juist is beoordeeld. Hier is een significant verband gevonden tussen tentamencijfer en de redenen om een inzagemoment te bezoeken, voor de groep die daadwerkelijk een inzagemoment heeft bezocht. Dit betekent dat voor studenten die daadwerkelijk een inzagemoment hebben bezocht, het tentamencijfer van invloed was op de redenen om het inzagemoment te bezoeken. Hier kan geconcludeerd worden dat het aantal redenen voor het bezoeken van een inzagemoment toeneemt als het tentamencijfer afneemt. Hoe lager dus het tentamencijfer, hoe hoger de mate waarin een student een inzagemoment bezoekt om te leren van de toets of te controleren of de toets juist beoordeeld is.

Voor de groep die geen inzagemoment heeft bezocht is geen significant verband tussen cijfer en de redenen voor het bezoeken van een inzagemoment gevonden. Ook op de vraag of er een significant verband kan worden gevonden tussen de toetsvorm en de mate waarin een student beoogt te leren van het tentamen en te controleren of de toets goed is beoordeeld, moet ontkennend worden geantwoord. Ten slotte is onderzocht of er een verband is tussen de mindset die een student kan hebben en de redenen die een student kan hebben voor het al dan niet bezoeken van een inzagemoment. Ook hier is geen significant verband gevonden.

Concluderend kan worden gesteld dat het hebben van een bepaalde mindset niet van invloed is op de redenen die studenten hebben voor het bezoeken van een inzagemoment. Dit was niet in overeenstemming met de verwachtingen uit de literatuur, waar duidelijk de tweedeling in studenten werd geschetst. De groeimindset stond in de literatuur tegenover de fixed mindset (o.a. Dweck & Legget, 1988). De mindset heeft gevolgen voor de leeractiviteiten, de motivatie en de locus of control van studenten (Dupeyrat & Mariné, 2005; Hong et al., 1999; Mangels et al., 2006). Ook heeft de mindset invloed op de manier waarop met feedback omgegaan wordt (Blackwell et al., 2007). Mangels, Butterfield, Lamb, Good en Dweck (2006) benoemen dit concreet als zij stellen dat bij studenten met een fixed mindset de nadruk ligt op het controleren van een beoordeling wanneer deze niet overeenkomt met hetgeen verwacht wordt. Dit alles zou gevolgen moeten hebben voor de manier waarop studenten met een inzagemoment omgaan, gezien het feit dat een inzagemoment een feedbackmoment is (o.a. McDaniel & Fisher, 1991; Wininger, 2005). Uit het huidige onderzoek is echter gebleken dat de groep studenten met een groeimindset niet verschilde van de groep studenten met een fixed mindset; de hypothese is dus verworpen. Voor dit resultaat is als mogelijke verklaring te geven dat de groepen niet van gelijke en acceptabele grootte zijn, zelfs niet bij benadering. De groep die een inzagemoment heeft bezocht is namelijk vele malen kleiner dan de groep die dat niet heeft gedaan, en daardoor wellicht niet representatief voor de groep studenten die een inzagemoment bezocht heeft. Dit gegeven kan de resultaten vertekenen. Toch komen de verhoudingen tussen beide

groepen wel overeen met eerdere onderzoeken. Het onderzoek van Binsbergen en collega's (2014) wees uit dat slechts negen procent van de participanten een inzagemoment bezocht; in het huidige onderzoek was dat 11.3 procent. Het verschil in grootte tussen beide groepen is dus niet uitzonderlijk. Een andere mogelijke verklaring van het feit dat er geen verband gevonden is tussen mindset en de mate waarin een student een inzagemoment gebruikt om te leren van de toets of te controleren of de toets juist is beoordeeld, is dat er wel een significant verband gevonden is tussen tentamencijfer en de redenen voor het bezoeken van een inzagemoment. Het feit dat het tentamencijfer ruim 93 procent van de variantie in de redenen voor het bezoeken van een inzagemoment verklaart, biedt een mogelijke verklaring voor het uitblijven van andere verbanden. De variantie is hiermee binnen de groep die wel een inzagemoment bezocht heeft, voor het grootste deel verklaard.

Aanbevelingen

In het kader van dit onderzoek zijn diverse aanbevelingen aan te dragen. Een eerste verbeterpunt is de vertekening van resultaten door een selecte steekproef. Mogelijk waren niet alle eerstejaars studenten aanwezig bij een college tijdens de dataverzameling of hebben niet alle eerstejaars studenten Commerciële Economie de vragenlijst ingevuld. Aanvankelijk werd bedoeld op 600 studenten, om generalisatie van de resultaten mogelijk te maken. Door omstandigheden bij de scholen die toegezegd hadden stopte de dataverzameling echter al bij 176 participanten. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek zou het verbeteren van de kwaliteit en de kwantiteit van de steekproef zijn. Door de steekproef te vergroten, is het mogelijk ook de generalisatie van resultaten te verbeteren.

Een tweede aanbeveling die kan worden gedaan om een dergelijk onderzoek te verbeteren, kan worden gedaan in het kader van het operationaliseren van redenen die er kunnen zijn om een inzagemoment al dan niet te bezoeken. Het is niet eenvoudig om zowel studenten die wel als studenten die niet naar het inzagemoment zijn geweest, te bevragen op redenen. Het is immers een andere beleving, of een student wel is gegaan met Reden 1, of wel zou gaan met Reden 1. Dit laatste kan betekenen dat Reden 1 nu dus niet het geval is, of dat er andere redenen een rol speelden; bijvoorbeeld planmatige moeilijkheden om het inzagemoment te bezoeken. In vervolgonderzoek zou hier verder over nagedacht moeten worden. Er zou bijvoorbeeld gebruik gemaakt kunnen worden van open vragen, in plaats van het vooraf classificeren van antwoorden. In het huidige onderzoek waren tijdens de ontwikkeling van de vragenlijst twee categorieën van redenen opgesteld: leren en controleren. De factoranalyses die zijn uitgevoerd lieten echter zien dat deze twee veronderstelde categorieën slechts één onderliggend concept dekten. Om deze reden is het aan te bevelen door middel van open vragen rijkere data te verzamelen

en zo inzicht te verkrijgen in de (categorieën van) redenen die studenten kunnen hebben om een inzagemoment te bezoeken. Ook kan zo inzicht verkregen worden in redenen die er kunnen zijn om een inzagemoment juist niet te bezoeken. Het is van belang voor beide groepen de redenen nauwkeurig te onderzoeken. Wanneer namelijk voor zowel de studenten die wel een inzagemoment zouden bezoeken als voor de studenten die geen inzagemoment bezoeken, de redenen achterhaald zouden kunnen worden, zouden scholen de resultaten van dit verdere onderzoek kunnen verwerken door bijvoorbeeld het inzagemoment aan te passen.

Het is niet alleen van belang dat de redenen van studenten voor het al dan niet bezoeken van een inzagemoment onderzocht worden, ook factoren die hiermee samen kunnen hangen moeten worden onderzocht. Een aantal van deze factoren is de relatie met de docent, de kwaliteit van feedback en de planmatige mogelijkheden die er zijn voor studenten om een inzagemoment te bezoeken. Onderzoek naar deze samenhangende factoren is een derde aanbeveling in de context van het huidige onderzoek.

De vierde aanbeveling die kan worden gedaan in het kader van dit onderzoek, is het uitvoeren van longitudinaal onderzoek. In dit longitudinaal onderzoek zouden verschillende vormen van inzagemomenten en de redenen van studenten om deze al dan niet te bezoeken, onderzocht kunnen worden. In het huidige onderzoek ontbreekt de focus op de vorm van het inzagemoment, terwijl dit wel een factor is die mee kan spelen in de redenen van studenten om een inzagemoment al dan niet te bezoeken. Door middel van het uitvoeren van longitudinaal onderzoek kunnen verschillende vormen van inzagemomenten met elkaar vergeleken worden. Zo kan worden onderzocht of de vorm van een inzagemoment van invloed is op de redenen van studenten om een inzagemoment wel of niet te bezoeken.

Een laatste aanbeveling is het rekening houden met trage communicatie met betrokkenen. Door het korte tijdsbestek waarin het huidige onderzoek is uitgevoerd in combinatie met de planning van de dataverzameling rond schoolvakanties, was tijdgebrek onvermijdelijk. Hierdoor kon het onderzoek niet geoptimaliseerd worden. Het is aan te raden rekening te houden met dergelijke oponthouden in het onderzoeksproces.

Een praktische aanbeveling voor onderwijsinstellingen is in het kader van het huidige onderzoek ook te doen. De resultaten van dit onderzoek kunnen inzicht bieden in de redenen waarom de doelen van onderwijsinstellingen met inzagemomenten vrijwel niet worden bereikt. Van oorsprong is het inzagemoment een leermoment (Binsbergen et al., 2014; McDaniel & Fisher, 1991; Wininger, 2005). Uit het huidige onderzoek blijkt echter niet dat het inzagemoment ook daadwerkelijk door studenten gebruikt wordt als leermoment. Om deze reden moeten onderwijsinstellingen onderzoek blijven doen naar de redenen van studenten om wel of niet een

INZAGEMOMENT: LEREN VERSUS CONTROLEREN

inzagemoment te bezoeken. Daarnaast zouden onderwijsinstellingen na moeten gaan of met de huidige vormgeving van de inzagemomenten het oorspronkelijke doel bereikt zou kunnen worden. Wellicht is in de vormgeving van de inzagemomenten grote winst te behalen, door de inzagemomenten zo vorm te geven dat een leermoment kan worden geboden. Hiernaar zouden onderwijsinstellingen onderzoek moeten doen, zodat de inzagemomenten hun oorspronkelijke doel (weer) kunnen behalen.

Referenties

- Binsbergen, M., Verstappen, J., & Van Selm, M. (2014). Toetsing in het hoger onderwijs: Percepties van studenten over toetsing in het hoger onderwijs. *Bureau ICE en de Landelijke Studenten Vakbond*. Gevonden op <http://www.lsvb.nl/actueel/nieuwsbericht/onderzoek-toetskwaliteit>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development, 78*, 246-263. doi:10.1111/j.14678624.2007.00995.x
- Bodill, K., & Roberts, L. D. (2013). Implicit theories of intelligence and academic locus of control as predictors of studying behaviour. *Learning and Individual Differences, 27*, 163–166. doi:10.1016/j.lindif.2013.08.001
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review, 95*, 256-273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*(1), 43–59. Verkregen van www.sciencedirect.com
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36*, 51–62. doi:10.1080/02602930903197883
- Haimovitz, K., Wormington, S. V., & Corpus, J. H. (2011). Dangerous mindsets: How beliefs about intelligence predict motivational change. *Learning and Individual Differences, 21*, 747–752. doi:10.1016/j.lindif.2011.09.002
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*, 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Henderson, V., Dweck, C. S., & Chiu, C. (1992). A measure of implicit theories of intelligence. Unpublished manuscript. New York: Columbia University.
- Holmes, K., & Georgios Papageorgiou, G. (2009). Good, bad and insufficient: Students' expectations, perceptions and uses of feedback. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 8*, 85–96. doi:10.3794/johlste.81.183
- Hong, Y. Y., Chiu, C., & Dweck, C.S. (1995). Implicit theories of intelligence: Reconsidering the role of confidence in achievement motivation. In M. Kermis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem*. New York: Plenum.

- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 588-599. doi:10.1037/0022-3514.77.3.588
- Huxham, M. (2007). Fast and effective feedback: are model answers the answer? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*, 601-611. doi:10.1080/02602930601116946
- King, R. B. (2012). How you think about your intelligence influences how adjusted you are: Implicit theories and adjustment outcomes. *Personality and Individual Differences, 53*, 705–709. doi:10.1016/j.paid.2012.05.031
- King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences, 22*, 814–819. doi:10.1016/j.lindif.2012.04.005
- Lane, D. J., & Gibbons, F.X. (2007). Social Comparison and Satisfaction: Students' Reactions After Exam Feedback Predict Future Academic Performance *Journal of Applied Social Psychology, 37*, 1363–1384. doi:10.1111/j.1559-1816.2007.00216.x
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Oxford University Press, 1*, 75–86. doi:10.1093/scan/nsl013
- Mcdaniel, M.A., & Fisher, R.P. (1991). Tests and test feedback as learning sources. *Contemporary Educational Psychology, 16*, 192–201. doi:10.1016/0361-476X(91)90037-L
- Murphy, L., & Thomas, L. (2008). Dangers of a Fixed Mindset: Implications of Self-theories Research for Computer Science Education. *ACM SIGCSE Bulletin, 40*(3), 271-275.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction, 29*, 115-124. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.09.002
- Secolsky, C., & Denison, D. B. (2011). *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Verloop, J., & Lowyck, N. (2009). *Onderwijskunde*. Groningen: Noordhoff.
- Wininger, S. R. (2005). Using your tests to teach: formative summative assessment. *Teaching of Psychology, 33*, 164-166. doi:10.1207/s15328023top3203_7

Bijlage 1. Vragenlijst

Voor je ligt een vragenlijst over inzagemomenten. Het invullen van deze vragenlijst kost ongeveer vijf minuten. Lees de vragen zorgvuldig. Je antwoorden zijn anoniem. Alvast hartelijk dank voor het invullen! ☺

We beginnen met wat algemene vragen.

1. Wat is je geslacht?

- Man
- Vrouw

2. Wat is je leeftijd?

.....

3. Welke opleiding volg je?

- Commerciële Economie
- Anders:

4. In welk leerjaar zit je?

- Leerjaar 1
- Leerjaar 2
- Leerjaar 3
- Leerjaar 4

1 = Helemaal niet mee eens

2 = Niet mee eens

3 = Meer mee oneens dan mee eens

4 = Meer mee eens dan mee oneens

5 = Mee eens

6 = Helemaal mee eens

Omcirkel bij de vragen het antwoord dat voor jou het meest van toepassing is.

5. Je hebt een bepaalde hoeveelheid intelligentie en je kunt er weinig aan doen om dit te veranderen.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

6. Jouw intelligentie is iets van jou waar je weinig aan kunt veranderen.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

7. Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt je fundamentele intelligentie niet veranderen.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

8. Wat is je laatst gemaakte tentamen?

.....

Beantwoord de rest van de vragenlijst met het laatst gemaakte tentamen in gedachten!

9. Wat was dit voor tentamen?

- Meerkeuze
- Open vragen
- Deels meerkeuze, deels open vragen
- Anders:

10. Welk cijfer heb je voor dit tentamen gehaald?

.....(Vul een getal tussen 1 en 10 in, afgerond op één decimaal.)

11. Heb je hetinzagemoment bezocht?

- Ja (Maak vraag 12 t/m 18 en sla de rest over.)
- Nee (Sla vraag 12 t/m 18 over en maak vraag 19 t/m 25.)

12. Ik heb hetinzagemoment bezocht om te kijken of de docent mijn punten goed heeft opgeteld.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

13. Ik heb hetinzagemoment bezocht om te kijken welke fouten ik heb gemaakt.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

14. Ik heb hetinzagemoment bezocht om met de docent mijn fouten te bespreken.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

15. Ik heb hetinzagemoment bezocht omdat ik van mijn fouten wil leren.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

16. Ik heb hetinzagemoment bezocht om te kijken of mijn antwoorden meer punten waard zijn.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

17. Ik heb hetinzagemoment bezocht om te zien wat ik goed heb gedaan.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

18. Ik heb hetinzagemoment bezocht om te zien wat ik de volgende keer beter kan doen.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

19. Ik zou het inzagemoment bezoeken, als ik kan kijken of mijn docent mijn punten goed heeft opgeteld.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

20. Ik zou het inzagemoment bezoeken, als ik kan kijken welke fouten ik heb gemaakt.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

21. Ik zou het inzagemoment bezoeken, als ik met mijn docent mijn fouten kan bespreken.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

22. Ik zou het inzagemoment bezoeken, als ik hiermee van mijn fouten kan leren.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

23. Ik zou het inzagemoment bezoeken, als ik kan kijken of mijn antwoorden meer punten waard zijn.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

24. Ik zou het inzagemoment bezoeken, als ik kan zien wat ik goed heb gedaan.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

25. Ik zou het inzagemoment bezoeken, als ik kan zien wat ik de volgende keer beter kan doen.

Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	5	6	Helemaal mee eens
------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

Hartelijk dank voor het invullen! 😊