

Student naam: Kelly van Leeuwen
Student nummer: 2922363
Opleiding: Master Educational Needs
Begeleider: Pauline Bruinsma
Datum: 17 augustus 2017



KEN JE KWALITEIT



Inhoudsopgave

Student naam: Kelly van Leeuwen	1
Inhoudsopgave	2
Samenvatting	3
H1 Probleemanalyse.....	4
1.1 Aanleiding tot het onderzoek.....	4
1.2 Probleemstelling, doel en relevantie van het onderzoek.....	7
H2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag	8
2.1 Positieve Psychologie	8
2.2 Psychologische basisbehoeftes	9
2.3 Growth mindset en Fixed mindset.....	10
2.4 Oplossingsgericht gedachtegoed	12
2.5 Kernkwaliteiten	13
2.6 Onderzoeksvraag	15
H3 Onderzoeksstrategie en methoden	16
3.1 Onderzoeksstrategie	16
3.2 Procedure.....	17
3.3 Respondenten	19
3.4 Instrumenten	20
H4 Data – analyse en resultaten.....	24
Leerling geeft eigen proces een cijfer	24
Prestatie motivatie test	25
Mentoren vragenlijst	27
H5 Conclusie en discussie	32
5.1 Conclusie deelvragen	32
5.2 Conclusie onderzoeksvraag	34
5.3 Sterke en zwakke punten onderzoek	35
5.4 Aanbeveling en vervolgonderzoek	36
Literatuur:.....	37
Bijlage 1	41
Interactieve lessenreeks.....	41
Bijlage 2	48
Leerlingen mapje.....	48
Bijlage 3	62
Prestatiemotivatie test	62
Bijlage 4	64
Mentor vragenlijst.....	64

Samenvatting

Dit praktijkgericht actie onderzoek (Lange, 2011), in het kader van de opleiding Master of Educational Needs, gaat over het verhogen van de motivatie van de tweedejaars leerlingen op de Praktijkschool waar ik werk. Motivatie is zeer belangrijk om goed te kunnen functioneren in de maatschappij. Wanneer je gemotiveerd bent, zie je meer kansen en heb je vertrouwen in jezelf en in je kunnen. Prestatie wordt bepaald door inzet ofwel motivatie, cognitieve vaardigheden en persoonlijkheid (Borghans, 2014).

Het is algemeen bekend dat pubers tussen de twaalf en vijftien jaar vaak ongemotiveerd zijn (Rijksoverheid, z.d.). Uit onderzoek is gebleken dat motivatie beïnvloed wordt door verschillende factoren. Eén van deze factoren is de relatie leraar-leerling, wanneer deze niet goed is kan dit de groei van de leerling belemmeren en zal de leerling niet of moeilijk tot leren komen (Stevens & Bors, 2010). Er zijn ook persoonlijke factoren zoals de mindset van de leerling, hoe kijkt de leerling tegen leren aan? Ziet de leerling dit als leerproces of is de leerling meer prestatiegericht georiënteerd (Visser, 2013).

Aan de hand van literatuurstudie is er een interactieve lessenreeks ontworpen voor een vijf weken durende lessenreeks van vijf lessen van 100 minuten. De onderzoeksvraag is:

Wat draagt een interactieve lessenreeks gericht op zelfbeeld, bij aan de motivatie van leerlingen en docenten?

Gedurende een periode van vijf weken, waarbij reflecterend, wordt samen met de leerlingen de lessenreeks doorlopen. Er is middels een praktijkgericht actieonderzoek, diverse methodieken gebruikt om tot beantwoording van de onderzoeksvraag te komen. Voorafgaand aan de actie, de lessenreeks, is er een prestatiemotivatietest afgenomen bij de tweedejaars leerlingen en dit is herhaald na het uitvoeren van de lessenreeks. Tijdens de lessenreeks ga ik met leerlingen in gesprek, gaan we aan de slag met kernkwaliteiten en het opstellen van een leerdoel. Leerlingen hebben een persoonlijk mapje ontvangen in het begin van les 1 waarin ze hun persoonlijk proces kunnen vastleggen. De mentoren van de tweedejaars leerlingen zijn nauw betrokken bij hun schoolproces. Mentoren heb ik voorafgaand en na het doorlopen van de lessenreeks een vragenlijst gegeven met een aantal vragen over bijvoorbeeld het zelfbeeld van de leerling, maar ook over de motivatie van de leerling. Leerlingen hebben zichzelf een cijfer gegeven ten opzichte van opgestelde leerdoel en het proces.

De conclusie is dat ik de actie, mijn lessenreeks, een te korte periode heb ingezet om echt resultaat te boeken en progressie te meten in de motivatie van de leerlingen. Echter heb ik wel een groei in motivatie bij meer dan de helft van de leerlingen kunnen meten. Tijdens de lessenreeks heb ik bij een aantal leerlingen ervaren dat de motivatie daadwerkelijk verhoogd is. Bij een volgend onderzoek is het interessant om te bekijken in hoeverre het langer inzetten van de lessenreeks mogelijk effectiever zal werken.

H1 Probleemanalyse

1.1 Aanleiding tot het onderzoek

‘Juffrouw, jij moet dit doen want ik kan dit niet’.

‘Ik ga deze les niks doen, deze school is voor domme kinderen’.

Deze twee uitspraken heb ik als docent van meerdere leerlingen gehoord tijdens de lessen. Vanaf september 2016 werk ik twee dagen in de week op het praktijkonderwijs leerjaar één, twee en drie en geef ik het vak textiel. Deze leerlingen hebben de leeftijd tussen de twaalf en vijftien jaar oud. Het is een kleine school met rond de tweehonderd leerlingen. Het IQ van de leerlingen op het praktijkonderwijs ligt tussen de 55-80 (Rijksoverheid, z.d.). Zij hebben een leerachterstand van drie of meer jaren op twee van de volgende domeinen: inzichtelijk rekenen, begrijpend lezen, technisch lezen en spellen. Eén van de twee domeinen moet inzichtelijk rekenen of begrijpend lezen zijn, anders kan er niet gesproken worden over een leerachterstand (Rijksoverheid, z.d.).

Leerlingen van het praktijkonderwijs worden binnen zes jaar klaargestoomd om aan het werk te kunnen gaan en te kunnen functioneren in de maatschappij (Praktijkschool, 2017). Aan de hand van diverse stages komen de leerlingen in aanraking met verschillende beroepen en maken ze kennis met verschillende arbeidsperspectieven. In de bovenbouw kiezen leerlingen één van de volgende opleidingsrichtingen: sector Horeca, Zorg, Detailhandel, Techniek of Groen (Praktijkschool, 2017).

Motivatatie is een onderwerp in het onderwijs die wij als docenten regelmatig tegenkomen. De lage motivatie bij scholieren in Nederland, waar de Onderwijsinspectie al eerder op wees, is een fenomeen dat slecht begrepen wordt (Abels, 2016). De inspectie vertelt dat de Nederlandse scholier geen zin heeft om te leren (NRC, 2014). Het is belangrijk dat leerlingen gemotiveerd zijn. Niet alleen voor de schooljaren, maar ook voor de toekomst.

Leerlingen op het praktijkonderwijs zijn gemiddeld laag gemotiveerd. Een aantal leerlingen komen vaak te laat in de les. Op het moment dat de bel gaat staan de leerlingen nog te kletsen in de gang of komen rustig het schoolplein op lopen. Na het bezoek aan het toilet lopen ze nog rondjes door het gebouw en gaan andere klassen lastig vallen. Tijdens de les dagen ze elkaar uit door elkaar aan te raken of gemene dingen te zeggen over elkaar. Tijdens de les hebben een aantal leerlingen een non-actieve houding, zitten onderuitgezakt op de stoel het liefst met hun jas aan.

Tijdens de puberteit gaan de leerlingen zich meer richten op leeftijdsgenootjes. Een goed netwerk van vrienden is goed voor het zelfvertrouwen van leerlingen en geeft ze een positief zelfbeeld (Leraar 24, 2009). Ouders spelen een belangrijke rol bij het zelfbeeld van de leerlingen en hebben een intensieve relatie met hun kind/kinderen (Vos, 1999). De leerling hecht veel waarde aan de opmerkingen van hun ouders. Aan de hand van de opmerkingen die ouders maken, positief of negatief, zal het zelfbeeld van de leerling gevormd worden (Vos, 1999). Als een leerling thuis te horen

krijgt dat hij of zij dom is en niks kan, kan dit ervoor zorgen dat de leerling geen goed zelfbeeld ontwikkelt en dit kan zich op school uiten in lage motivatie. Ongemotiveerde leerlingen kunnen redelijk lastig zijn voor een docent. Ik heb opgemerkt dat ik tijdens het eerste gedeelte van de les altijd bezig ben geweest met het motiveren van de ongemotiveerde leerlingen, daar zijn de gemotiveerde leerlingen de dupe van.

Een juiste opleiding kiezen is een belangrijke keuze voor de toekomst. Leerlingen maken een opleidingskeuze na het derde leerjaar (Praktijkschool, 2017). Om een juiste keuze te maken is het van belang dat de leerling op de hoogte is van zijn of haar kwaliteiten en sterke punten om de juiste keuze te maken. Daarbij is een realistisch zelfbeeld en motivatie belangrijk voor het maken van de juiste keuze. Dit om te voorkomen dat een leerling na het derde jaar een verkeerde keuze maakt en wil veranderen van opleidingsrichting.

Mijn observatie is dat er docenten zijn die niet volledig het kunnen van de leerling stimuleren. Een aantal docenten benadrukken de sterke kanten van de leerling niet. Ze focussen zich op de zwakke kanten van de leerling en blijven daarop hameren. De leerling heeft een laag zelfbeeld en is niet in staat om realistisch naar de situatie te kijken. De leerling ervaart geen succes en zijn of haar groei blijft stilstaan. Het zou beter zijn voor de leerlingen wanneer de docenten kijken naar de mogelijkheden in plaats van de problemen. Door te denken in mogelijkheden wordt het positieve, het talent op sterke kanten van een leerling gestimuleerd en verder ontwikkeld (Dijk & Toenders, 2016).

De maatschappij is constant in verandering (Schalkers, 2014). Dit betekent dat het belangrijk is dat de leerlingen zich snel kunnen aanpassen aan de veranderende omstandigheden en dat ze snel kennis en vaardigheden kunnen verwerven die nodig zijn om in de nieuwe omstandigheden te kunnen functioneren. Belangrijk hierbij is dat de focus gelegd wordt op de capaciteiten die de leerling helpen om zo goed mogelijk met problemen om te gaan (Kuiper & Bannink, 2012). Wanneer leerlingen veerkracht ontwikkelen, lijken ze beter in staat om problemen en negatieve invloeden zodanig te verwerken dat zij hiervan in hun verdere leven niet of slechts in beperkte mate last van hebben (Kuiper & Bannink, 2012). Hiervoor heb je een positief ontwikkeld zelfbeeld nodig en zal je gemotiveerd moeten zijn en blijven tijdens de veranderingen die plaatsvinden.

Recente ontwikkelingen in het onderzoek maken duidelijk dat de scores die leerlingen op een toets behalen, niet alleen afhangen van cognitieve vaardigheden, maar ook van persoonlijkheid en inzet (Borghans, 2014). Uit diverse recente experimentele studies is gebleken dat de invloed van persoonlijkheid en motivatie op een toets score vergelijkbaar is met de invloed van cognitie. Of wel, niet alleen de cognitieve vaardigheden spelen mee en zijn van invloed, maar de persoonlijkheid, vaardigheden en de motivatie van een leerling maken wel degelijk verschil in de toets score (Borghans, 2014).

Om ervoor te zorgen dat een persoon slaagt in de maatschappij, is het niet alleen belangrijk dat de persoon de cognitieve vaardigheden bezit, maar een ontwikkeld persoonlijkheid heeft en motivatie bezit (Borghans, 2014).

De leerlingen van het Praktijkonderwijs hebben een laag IQ en een leerachterstand (Rijksoverheid, z.d.). Dit hoeft niet te betekenen dat ze hierdoor later niet succesvol kunnen worden. Wanneer deze leerlingen naast hun cognitieve vaardigheden een ontwikkeld persoonlijkheid hebben en motivatie bezitten, maken ze meer kans om later succesvol en gelukkig te worden (Borghans, 2014).

Op deze Praktijkschool wordt niet schoolbreed gewerkt aan het doelgericht ontwikkelen van het zelfbeeld van de leerlingen. De focus wordt vooral gericht op de vakdidactische vaardigheden en daarbij wordt er minimaal aandacht besteed aan het pedagogische klimaat (Praktijkschool, 2017; Kerpel, 2014). Het is aan de docent of hij of zij ruimte maakt om het gesprek aan te gaan over verschillende onderwerpen, gericht op zelfkennis, zelfbeeld, zelfvertrouwen of motivatie van de leerlingen.

1.2 Probleemstelling, doel en relevantie van het onderzoek

Tijdens de lessen van de tweedejaars leerlingen heb ik een gemiddeld lage motivatie bij de leerlingen geconstateerd. Leerlingen kwamen te laat in de les, zaten onderuitgezakt en gingen niet zelf aan de slag na de uitleg van de opdracht. De lage motivatie heeft zich geuit in meerdere problemen die zichtbaar zijn geworden tijdens de les. De kans bestaat dat de gemotiveerde leerlingen worden vertraagd door de ongemotiveerde leerlingen doordat er door de docent meer tijd aan het begin van de les wordt besteed aan het motiveren van de leerling. De sfeer in de klas en de motivatie van de docent speelt een rol. De lage motivatie bij de meeste leerlingen in het tweede jaar, hebben collega's bevestigd. Dit probleem wordt hierdoor hinderlijk voor zowel de docenten als de leerlingen zelf en hun klasgenoten.

Uit onderzoek is gebleken dat kinderen tussen de twaalf en vijftien jaar vaak laag gemotiveerd zijn (Rijksoverheid, z.d.). Dit is waarom de focus van dit onderzoek gelegd is de leerlingen uit het tweede leerjaar. Deze leerlingen zijn tussen de twaalf en vijftien jaar oud.

Op deze Praktijkschool wordt niet extra aandacht besteed aan de gemiddeld lage motivatie van de tweedejaars leerlingen. Met het inzetten van de interactieve lessenreeks wordt gestreefd naar een positiever zelfbeeld voor de leerlingen. Door het inzetten van de lessenreeks met als uiteindelijke doel het verhogen van de motivatie van de leerlingen, is er getracht invloed uit te oefenen op de intrinsieke motivatie van de leerlingen maar ook op het zelfvertrouwen en de veerkracht van de leerlingen. Belangrijk is dat er gekeken wordt naar wat kan bijdragen aan het verbeteren van het zelfbeeld en het vergroten van de motivatie van de tweedejaars leerlingen. De rode draad bij deze lessenreeks is de theorie van de positieve psychologie (Blijswijk, 2015; Bolhmeijer, 2013). Hierbij wordt de aandacht gericht op de krachten van de leerlingen. De uitkomsten van dit onderzoek is relevant voor zowel de leerlingen, hun mentoren en het hele team.

H2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag

Er zijn een aantal belangrijke kernbegrippen die ik in dit hoofdstuk ga behandelen en vanuit kritische beschouwing ga definiëren. Allereerst begin ik met de Positieve psychologie van Seligman (Blijswijk, 2015) gevolgd door kernkwaliteiten van Ofman (Korthagen & Vasselos 2007; Drielsma, 2011), oplossingsgericht gedachtegoed (Kienhuis, 2010), Growth en Fixed Mindset van Carol Dweck (Visser, 2013) en de psychologische basisbehoeftes van Stevens (Bors & Stevens, 2010) gekoppeld aan de intrinsieke motivatie van Deci en Ryan (1985).

2.1 Positieve Psychologie

‘Van klacht naar kracht’ (Bolhmeijer et al., 2013)

In 1999 kwam M. Seligman met de term ‘positieve psychologie’. De positieve psychologie is een nieuwe stroming binnen de traditionele klinische psychologie. In de traditionele klinische psychologie richten psychologen zich vooral op de problemen, klachten, symptomen als angst en depressie en hoe deze klachten verminderd konden worden (Blijswijk, 2015; Ruit & Korthagen, 2012; Nivoz, z.d.). In het jaar 2000 schrijven Seligman en Csikszentmihalyi een introductie op de positieve psychologie. Aan de basis van deze stroming ligt het inzicht dat de psychologie te eenzijdig naar de mensen heeft gekeken vanuit het medische, klachtgerichte model (Blijswijk, 2015). Seligman geeft duidelijk aan dat het niet de bedoeling van de positieve psychologie is, om alles wat er inmiddels bekend is over het menselijk lijden en ziekten te vervangen, maar juist aan te vullen en te komen tot een betere balans in de aandacht tot hoge en lage punten van het menselijk bestaan (Blijswijk, 2015).

Ik kan me hierin vinden. Door mijzelf te richten op punten die ik niet goed kan en daarin te blijven hangen, ontwikkel ik mezelf niet verder maar blijf ik stilstaan door teleurstelling en angst. Door juist de positieve punten te benaderen ontstaat er zelfvertrouwen en door het zelfvertrouwen durf ik nieuwe dingen aan te pakken. Wanneer dit mislukt, is het niet erg omdat ik mij ervan bewust ben waarin ik allemaal wel al goed in functioneer. Hier zal ik iets positiefs uithalen, het positieve benadrukken en de rest loslaten. Bij positieve psychologie richten zij zich op positieve ervaringen, persoonlijke eigenschappen en het functioneren, in plaats van het disfunctioneren (Bolhmeijer, 2013; Woerkom, Stienstra, Tjepkema & Spruyt, 2011).

De meeste leerlingen in mijn klas, hebben een negatief zelfbeeld en een lage motivatie. De leerlingen zijn zich er bewust van dat ze niet op het reguliere onderwijs zitten. Door de leerlingen op een positieve manier te benaderen en zoals de positieve psychologie juist de nadruk legt op de positieve punten en wat de leerlingen juist al goed doen, zal dit een positieve invloed hebben op de leerlingen. Dit zal een positieve invloed hebben op het zelfbeeld van de leerling en de motivatie van de leerling. De positieve psychologie richt zich op de bestudering van de condities waaronder mensen kunnen komen tot een productief, zinvol en plezierig leven (Bolhmeijer, 2013).

2.2 Psychologische basisbehoeftes

Bors en Stevens (2010) schrijven over de gemotiveerde leerling en vragen zich af hoe de motivatie per leerling zo verschillend kan zijn. Bors en Stevens (2010) concluderen dat het belang van de kwaliteit van de leerling-leraar relatie invloed heeft op de motivatie van de leerling. Daarbij stellen zij dat er een relatie nodig is om tot ontwikkeling te komen, net zoals autonomie en competentie (Bors & Stevens, 2010; Verbeek, 2014; Wassink, 2016). Onder 'relatie' wordt verstaan het gevoel ergens bij te horen. Leerlingen willen iets kunnen, zichzelf als effectief ervaren en dit laten zien. Dit wordt bedoeld met competentie. Met autonomie wordt het gevoel van onafhankelijkheid bedoeld. Een leerling wil ervaren dat ze zelf keuzes kan maken, beslissingen kan nemen en zelf dingen doen (Blijswijk, 2012). Wanneer er wordt voldaan aan de basisbehoeftes, zal er een optimale functionering en groei ontstaan en zal er tot leren gekomen worden. Bij de Self-determination theory van Deci & Ryan wordt ervan uitgegaan dat wanneer aan de drie basisbehoeften wordt voldaan en de omgevingsfactoren die deze behoeften voeden, dit de leerlingen motiveert (Broeck, 2009).

Deci en Ryan (1985) maken onderscheid tussen twee verschillende typen motivatie, de intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Het verschil zit in de reden om een activiteit uit te voeren. Bij intrinsieke motivatie komt de motivatie uit jezelf en doet iemand het omdat hij of zij dit leuk of interessant vindt om te doen. Bij extrinsieke motivatie word je van buitenaf gemotiveerd. Dit kan zijn door een persoon of doordat iemand een activiteit uitvoert om externe positieve consequenties te verkrijgen of juist te vermijden (Deci & Ryan, 1985; Schalkers, 2014).

Deci en Ryan (1985) stellen dat de intrinsieke motivatie in samenhang is met in hoeverre er wordt voldaan aan de basisbehoeftes. Door de leerlingen les te geven, persoonlijke aandacht te geven, heb ik ervoor gezorgd dat er een relatie is opgebouwd. Door de focus te leggen op competentie, door te werken met kernkwaliteiten, wordt ervoor gezorgd dat de leerlingen ervaren ergens goed in te zijn. Daarnaast heb ik de leerlingen de ruimte gegeven om eigen keuzes te maken en daarbij vertrouwen uitgesproken. Tijdens het uitvoeren van de lessenreeks wordt er aandacht besteed aan de basisbehoeftes, met als doel dat de intrinsieke motivatie van de leerlingen wordt vergroot.

2.3 Growth mindset en Fixed mindset

‘Of je nu denkt dat je het kunt, of je denkt dat je het niet kunt, je hebt gelijk.’
(Henry Ford) (Dijk & Toenders, 2016)

Om iets te kunnen bereiken is het belangrijk dat je gelooft in je eigen kunnen. Wanneer iemand niet in zichzelf gelooft, zal die persoon zijn doel niet behalen (Dijk & Toenders, 2016).

Bij de tweedejaars leerlingen is het zeer belangrijk dat zij in zichzelf geloven en zelfvertrouwen hebben. Wanneer de leerling geen vertrouwen heeft in zichzelf, zal de leerling niet zijn doelen behalen. Hoe een leerling over zichzelf denkt heeft te maken met de mindset die de leerling heeft. Carol Dweck, hoogleraar psychologie, onderscheidt grofweg twee soorten mindsets die mensen over zichzelf en hun persoonlijke eigenschappen kunnen hebben (Visser, 2013). Fixed mindset en Growth mindset. Bij de Fixed mindset zien mensen hun intelligentie als aangeboren en onveranderbaar. De motivatie van een leerling kan gehinderd worden door een Fixed mindset. Daarnaast heb je de Growth mindset, deze mensen zien hun capaciteiten, bijvoorbeeld intelligentie, als iets wat ontwikkeld kan worden (Dweck, 2006; Visser, 2013). Mensen met een Fixed mindset richten zich meestal sterk op het demonstreren dat ze die capaciteit niet hebben, in plaats van het proces te leren. Ze hebben de neiging om uitdagingen uit de weg te gaan want dat zou kunnen leiden tot falen of gebrek aan talent. Er zijn ook mensen met een Fixed mindset die de neiging hebben om op te geven wanneer iets wat moeilijk is niet lukt. Ze geloven dat zij niet of weinig aanleg hebben voor betreffende activiteit. Onder ogen zien van zwaktes en fouten is lastig voor hen. Angst voor uitdagingen, kan zorgen voor belemmeringen in hun taakuitvoering (Dweck, 2006; Visser, 2013).

Leerlingen met een Growth mindset stellen zichzelf juist leren als doel. Voor deze leerlingen is de toets een manier om te zien hoeveel ze geleerd hebben en wat ze nog kunnen leren. Leerlingen met een Fixed mindset stellen zichzelf de prestatie als doel. Deze leerlingen zien de toets als moment om te laten zien hoe intelligent je bent (Bors, 2014). Leerlingen met een Growth mindset kiezen eerder voor een leerdoel, waarbij het gaat om het aanleren van nieuwe kennis en vaardigheden. Leerlingen met een Fixed mindset kiezen sneller voor een prestatiedoel waar het gaat om concurreren op resultaten (Dweck, 2006; Visser, 2015).

Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen met een Growth mindset meer het leren als doel zien dan de prestatie als doel. Het is belangrijk voor de leerlingen dat zij zich ervan bewust zijn dat als zij iets willen leren, of ergens beter in willen worden, zij weten dat zij dat kunnen. Door te trainen en vaak te herhalen zal je beter worden. Spierballen komen niet zomaar, die moet je trainen en blijven trainen anders verdwijnen ze, dit geldt ook voor de hersenen. Hierbij is het zeer belangrijk dat ik zelf een Growth Mindset laat zien. Door eigen verhalen te vertellen gericht op de Growth mindset, mijn ervaringen te delen, is het doel leerlingen er bewust van te laten worden.

Naast ouders, hebben leerkrachten en hun zelfbeeldtheorie invloed op de denkwijze van leerlingen. Door de leerlingen tijdens de lessenreeks zoveel mogelijk aan te spreken vanuit groeitheorie en feedback te geven op het proces, heb ik getracht de groei mindset van leerlingen te stimuleren. Tijdens de lessenreeks heb ik leerlingen duidelijk gemaakt dat het om de ontwikkeling gaat (Bors, 2014). De leerlingen heb ik gecompimenteerd voor hun inzet of inspanning, het proces dat de leerlingen hebben doorlopen en de leerstrategie dat de leerling heeft gekozen. Tijdens de les heb ik benadrukt dat het bijleren altijd kan en dat fouten gemaakt mogen worden.

Aan de hand van een persoonlijk mapje, met daarin vragen gekoppeld aan de les inhoud, hebben de leerlingen hun eigen proces overzichtelijk weergegeven. Voor leerlingen van het praktijkonderwijs is het extra belangrijk dat er vertrouwen wordt uitgesproken door de docent. Dit omdat leerlingen ervaren dat ze cognitief achterblijven bij andere leeftijdsgenoten (Dijk & Toenders, 2016).

2.4 Oplossingsgericht gedachtegoed

*‘Oplossingsgericht werken is eerder een beschrijving van hoe je met cliënten praat’
(Shazer & Dolan, 2008).*

Het oplossingsgerichte gedachtegoed is een benadering passend bij de positieve psychologie. Net zoals de positieve psychologie is het oplossingsgerichte gedachtegoed gericht op successen, sterke kanten, mogelijkheden en talenten van leerlingen en niet hun beperkingen en tekorten. Door krachtbronnen in te zetten om doelgericht en toekomstgericht vorm te geven aan ontwikkeling en groei van de leerlingen (Kienhuis, 2010). Oplossingsgerichte aanpak is een praktijk georiënteerde aanpak die door leerlingen, leerkrachten en gezinnen gebruikt kunnen worden om oplossingen te vinden die leiden naar gewenste perspectief in de toekomst (Kienhuis, 2010). De grondleggers van oplossingsgericht werken zijn Shazer en Berg. Shazer en Berg waren psychotherapeuten en kwamen er achter dat, in plaats van het blijven praten over problemen, juist het praten over kleine succesvolle momenten de cliënten stimuleerden om over oplossingen te praten (Shazer & Dolan, 2008). Bij het oplossingsgericht werken wordt de aandacht gericht op de toekomst met als doel het vinden van oplossingen. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat de cliënt expert is in zijn eigen situaties en het vinden van oplossingen voor deze situaties. Deze benadering is te vergelijken met denken in mogelijkheden. Hierbij wordt gekeken naar oplossingen in plaats van het blijven hangen in de probleemstelling. In samenwerking, wordt de gewenste toekomst van de leerling onderzocht, welke kwaliteiten de leerlingen heeft en welke successen eerder hebben plaatsgevonden, om zo tot een oplossing te komen die realistisch is en bij de leerling past (Shazer & Dolan, 2008).

Voor mijn lessenreeks zal ik mij richten op het oplossingsgericht taalgebruik. Deci en Ryan (1985) hebben onderzocht dat de mens zich voornamelijk wil ontwikkelen en wil groeien door middel van interactie (Blijswijk, 2012). Bij oplossingsgericht taalgebruik wordt er gesproken over oplossingen in plaats van problemen. Dit zal ik inzetten tijdens mijn lessenreeks wanneer ik in gesprek ga met de leerlingen, met als doel dat leerlingen zich openstellen wanneer wij in gesprek gaan. Daarbij heb ik persoonlijke voorbeelden gebruikt tijdens de les. Zelf heb ik niet teveel gepraat tijdens en heb de leerlingen uitgedaagd door vragen te stellen waardoor de leerlingen een actieve rol hadden binnen het gesprek en de hersenen op actief zijn gebleven tijdens de les (Delfos, 2004). Voor de leerlingen zal het fijn zijn dat de focus ligt op wat goed gaat of op een oplossing en niet op het probleem. Vaak schuilt er veel meer achter het probleem en heeft het geen nut om daar op door te blijven gaan. De meeste leerlingen hebben een laag zelfbeeld en zijn geneigd om in het negatieve te blijven hangen. Door te blijven hangen in een probleemstelling, blijft het niet alleen negatief, maar heb ik als docent gemerkt dat een leerling niet gemotiveerd wordt, met als resultaat dat er geen oplossing gevonden wordt. Door met de leerling oplossingen te bedenken en te bespreken, zal het gesprek een positieve lading krijgen, meer hoop, wat leidt tot meer motivatie vanuit de leerling en mogelijke oplossingen. Bij oplossingsgericht taalgebruik is het belangrijk dat de focus ligt op wat de leerling wil bereiken in de toekomst (Cauffman & Dijk, 2017). Doordat de focus ligt op wat de leerling wilt, zal de intrinsieke motivatie van de leerling toenemen. De motivatie komt dan van binnenuit en de leerling doet het voor zichzelf.

2.5 Kernkwaliteiten

‘Hoe duidelijker het beeld dat we van onze kernkwaliteiten hebben, des te bewuster kunnen we die laten doorstralen in het werk’.
(Ofman, 2010; Drielsma, 2011)

Ofman (2010) noemt kernkwaliteiten onze meest ‘eigene’ eigenschappen. Kernkwaliteiten vormen een potentieel aan persoonlijke mogelijkheden die wij tot onze beschikking hebben en als we willen, deze kunnen ontwikkelen en inzetten (Drielsma, 2011).

Het verschil van kernkwaliteiten en competenties is dat de kernkwaliteiten bij elke leerling in beginsel al aanwezig is. Competenties moet je aanleren en zijn vaak specifiek, ze zijn niet breed inzetbaar zoals kernkwaliteiten. Het positieve van de kernkwaliteiten is dat de leerling ze vaak kan inzetten waardoor ze vaak een positieve ervaring opdoen aan de hand van hun kwaliteiten. Zoals Ofman (1992) mooi omschrijft, deze kwaliteiten hebben te maken met de kern van de persoon (Korthagen & Vasselos, 2007). Je kunt ergens nog zo competent in zijn, jouw persoonlijke kwaliteiten maken wie jij bent. Dit is waarom ik heb gekozen om kernkwaliteiten in te zetten tijdens de lessenreeks. Ik vind het belangrijk dat leerlingen bewust zijn van hun kernkwaliteiten. Deze kernkwaliteiten die de leerling bezit, typeert en omschrijft de leerling. En dit zijn alleen maar positieve kwaliteiten. Wanneer de leerlingen bewust zijn van zijn of haar kernkwaliteiten, weten de leerlingen waar ze goed in zijn wat ervoor zorgt dat ze een positief zelfbeeld ontwikkelen. Een positief zelfbeeld heeft invloed op de motivatie van de leerlingen.

Omdat kernkwaliteiten ondeelbaar zijn en in beginsel in mensen aanwezig zijn, is het goed om deze in te zetten. Kernkwaliteiten zijn breed inzetbaar en daarbij gaat het om het ‘zijn’ en niet om het ‘kunnen’ (Korthagen & Vasalos 2007; Drielsma, 2011). Kernkwaliteiten zijn breed inzetbaar en niet taak gebonden (Drielsma, 2011). Wanneer we het hebben over een leerling die de kernkwaliteit ‘goed luisteren’ bezit, kan hij of zij dit toepassen thuis wanneer zijn ouders hem iets vertellen, maar ook op school tijdens het uitleggen van een opdracht of een vriend of vriendin die verdrietig is en zijn of haar verhaal kwijt moet. Eén kernkwaliteit, maar inzetbaar in verschillende situaties. Daarbij is de leerling niet bezig met het goed ‘kunnen’ luisteren, hij luistert goed.

Doordat de kernkwaliteiten ondeelbaar en in beginsel in mensen aanwezig zijn, geeft dit een veilig gevoel voor mijn leerlingen. Alle kwaliteiten zijn aanwezig bij iedereen, de één bezit je en de ander nog niet. Een leerling kan heel bewust een kernkwaliteit gaan versterken. Doordat het in beginsel aanwezig is heeft dit al een positief effect op het gevoel van de leerlingen. Dit kan ervoor zorgen dat de leerling vol zelfvertrouwen een kernkwaliteit gaat versterken. Iedere leerling bezit een aantal kernkwaliteiten, belangrijk is dat de leerlingen zich daar bewust van worden. Op het moment dat de leerling die bewustwording ervaart en dit kan vertalen naar eigen kwaliteiten, worden de kwaliteiten onderdeel van de leerling en kan het in andere situaties herkennen en toepassen (Drielsma, 2011). Deze bewustwording is waardevol met betrekking tot het zelfbeeld van de leerling, het zelfvertrouwen en de motivatie.

Een kernkwaliteit geeft ons niet alleen zicht op onze zonnige kant, maar ook op onze schaduw kant. Wanneer de leerlingen bewust worden van hun kernkwaliteiten krijgen ze daarnaast inzicht op hun allergieën, valkuilen en uitdagingen (Drielsma, 2011). Dit zorgt ervoor dat de leerling heel bewust wordt wie hij of zij is, want weer een positief invloed heeft op het zelfbeeld. Ondanks dat het niet altijd fijn voelt om bewust te zijn van je valkuilen, is het toch zeer waardevol voor de leerlingen. Wanneer een leerling zich bewust is van zijn of haar valkuil, kan hij of zij daar rekening mee houden. Wanneer een leerling doorschiet in een kwaliteit kan dit een valkuil worden (Drielsma, 2011). Dit alles werkt mee aan het ontwikkelen van een realistisch positief zelfbeeld voor leerlingen. Wanneer de leerlingen werken met het inzetten van kernkwaliteiten, ontwikkelen de leerlingen zich meer op het leren van andere mensen. Dit sluit mooi aan bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, waarbij het begrip hebben voor een ander, valt onder de sociale ontwikkeling (Spanjaard & Slot, 2015). Door te communiceren over kernkwaliteiten, feedback geven over de kernkwaliteiten zal dit ervoor zorgen dat de leerling een realistischer zelfbeeld ontwikkelt (Drielsma, 2011).

Aan de hand van observaties heb ik geconstateerd dat het merendeel van de leerlingen nog niet bewust is van zijn of haar kernkwaliteiten. Een mooie start is om met de tweedejaars leerlingen hiermee aan de slag te gaan met als doel dat ze bewust worden van hun kwaliteiten wat leidt tot een beter zelfbeeld en motivatie.

Het lijkt mij waardevol om het kernkwaliteitspel Plus in te zetten tijdens de les, zo kan aan de hand van de spelkaarten, de kernkwaliteiten overzichtelijk en visueel weergegeven worden voor de leerlingen. Omdat ik te maken heb met Praktijkleerlingen, kies er ervoor om aan de hand van de kaarten het te visualiseren voor de leerlingen (Leren, z.d.). Daarbij heb ik voor het kernkwaliteiten Plus spel gekozen omdat hierbij de begrippen versimpelt zijn. Zo is het voor de leerlingen beter te begrijpen waardoor het toegankelijk wordt en er rekening wordt gehouden met hun niveau. Door met de leerlingen over de kernkwaliteiten in gesprek te gaan, met als doel dat de leerlingen bewuster worden van hun kernkwaliteiten. Al is het zeer interessant om daarnaast bewust te worden van je allergieën, valkuilen en uitdagingen, toch houd ik dit nog buiten beschouwing voor de leerlingen. Dit omdat mijn eerste doel is, het bewust maken van de leerlingen van hun kwaliteiten. Wanneer ze bewust worden van hun kwaliteiten zullen de leerlingen een beter zelfbeeld ontwikkelen en de motivatie van de leerlingen verhoogd worden.

Zelf ben ik bewust van mijn kernkwaliteiten en weet deze in te zetten, dit vind ik heel waardevol. Kernkwaliteiten zitten zo dicht bij jou als persoon, ze typeren de persoon. Dat maakt het zo persoonlijk en puur. Het bewust zijn van mijn kernkwaliteiten zorgt niet alleen voor een goed zelfbeeld maar ook voor een goed zelfvertrouwen. Wanneer je gaat samenwerken is het belangrijk dat je weet waar je kwaliteiten liggen, zodat je deze kunt inzetten. Wanneer je ergens beter in wilt worden kunnen de kernkwaliteiten die jij al bezit, je helpen om je doel te bereiken.

2.6 Onderzoeksvraag

De aanname bestaat dat de lage motivatie van de meeste leerlingen voortkomt uit het lage zelfbeeld dat de leerlingen van zichzelf hebben. Er zijn verschillende theoretische aspecten die invloed hebben op de motivatie. Dit is waarom ik een lessenreeks heb ontwikkeld waarin die verschillende theoretische onderbouwde aspecten naar voren komen, zoals kennis krijgen in je kernkwaliteiten. Daarnaast hebben de leerlingen een leerdoel opgesteld die ze verder gaan ontwikkelen. Tijdens deze lessen ben ik bezig geweest met het positieve te benadrukken en heb ik getracht het zelfbeeld en de motivatie van de leerlingen te verhogen.

Ik heb voor tweedejaars leerlingen gekozen, omdat uit onderzoek is gebleken dat vanaf het twaalfde levensjaar de zelfwaardering bij de meeste kinderen begint te dalen. Rond vijftien jaar is de zelfwaardering vaak op het laagst. De leerlingen in het tweedejaars zijn tussen de dertien en vijftien jaar oud. Daarnaast stijgt bij de meeste kinderen de zelfwaardering weer na hun vijftiende levensjaar (GGD Gelderland-Zuid, z.d.).

Ik heb onderzocht of bij het inzetten van een zelf ontworpen lessenreeks, van vijf lessen gericht op het verhogen van de motivatie, de motivatie van de tweedejaars leerlingen van de Praktijkschool is verhoogd.

Mijn onderzoeksvraag: *Wat draagt een interactieve lessenreeks gericht op zelfbeeld, bij aan de motivatie van leerlingen en docenten?*

1. *Hoe gemotiveerd zijn de leerlingen voorafgaand aan de lessenreeks?*
2. *Wat draagt een interactieve lessenreeks bij aan de motivatie van leerlingen?*
3. *Wat draagt een interactieve lessenreeks bij aan de motivatie van leerlingen volgens de docenten?*

H3 Onderzoeksstrategie en methoden

3.1 Onderzoeksstrategie

Mijn praktijkgericht onderzoek is een actieonderzoek (Lange, Schuman & Montessori, 2011) en vindt plaats binnen het Praktijkonderwijs. Mijn praktijkgerichte actieonderzoek is gericht op het veranderen en verbeteren van de bestaande situatie en komt voort uit een praktisch probleem op mijn school. Specifiek voor een praktijkgericht actieonderzoek is dat het een interactief onderzoek is. Het actieonderzoek is gericht op het eigen handelen van mij als docent en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt.

Voor mijn actieonderzoek heb ik gebruik gemaakt van de aanpak van Ponte (Lange, 2011). De aanpak van Ponte is van cyclische aard. Ponte (2012) onderscheidt vijf stappen: probleemstelling, verkenning, algemeen plan, verbeteracties en case study (Lange, 2011).

Door meerdere keren te observeren ben ik tot een probleemstelling gekomen. Deze ben ik gaan formuleren, de motivatie van de meeste leerlingen is laag. Na het formuleren van mijn probleemstelling ben ik op verkenning gegaan. Door te verkennen is mijn probleemstelling steeds duidelijker en specifieker geworden. Ik ben in gesprek gegaan met collega's en leerlingen. Tijdens de lessen merkte ik dat leerlingen weinig zelfvertrouwen en geen realistisch zelfbeeld hadden. Nadat ik een duidelijk probleemstelling had geformuleerd ben ik een algemeen plan gaan opstellen. Ik wist al snel dat ik in interactie met de leerlingen aan de slag wilde gaan en de leerlingen wilde laten werken met kernkwaliteiten. Aan de hand van de kernkwaliteiten heb ik leerlingen bewust laten worden van hun sterke kanten. Alleen kernkwaliteiten waren niet genoeg, waardoor ik meer theorie ben ga zoeken, gerelateerd aan mijn probleemstelling. Aan de hand van deze theorie heb ik een interactieve lessenreeks ontworpen. Nadat mijn algemeen plan correct was ben ik mijn plan gaan uitvoeren. Dit plan heb ik voorgelegd bij de mentoren van de leerlingen. Collega's zijn een belangrijke bron van informatie geworden tijdens het onderzoek. Tijdens de les ben ik met leerlingen aan de slag gegaan met verschillende theorieën en heb ik leerlingen bewust laten worden van zijn of haar kwaliteiten. Hierbij was er altijd een collega aanwezig waarmee ik na elke les kort heb gereflecteerd. Omdat ik zelf onderdeel ben van het onderzoek kan het zijn dat ik niet objectief ben tijdens het reflectie moment, of bij het geven van mijn mening, vandaar dat ik gezorgd heb dat er een docent, critical friend aanwezig was. Dit zodat het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk is. Na elke les heb ik kort wat aandachtspunten opgeschreven, zoals de stappen die ik heb genomen en de reacties van de leerlingen en heb ik met mijn collega de les gereflecteerd.

Voorafgaand aan de lessenreeks en na de lessenreeks heb ik de leerlingen een Prestatiemotivatietest laten afnemen. Deze test is valide voor het meten van de motivatie van de leerlingen. Na het uitvoeren van mijn actieonderzoek ben ik aan de hand van de verzamelde data gaan kijken wat dit onderzoek heeft opgebracht.

3.2 Procedure

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag, heb ik voor de tweedejaars praktijkleerlingen, een lessenreeks van vijf interactieve lessen ontworpen (Bijlage 1) en ingezet, met als doel het verhogen van de motivatie van de leerlingen. In les één hebben de leerlingen een persoonlijk mapje (Bijlage 2) ontvangen met daarin verschillende vragen gericht op de inhoud van de lessen.

Tijdens deze lessen ben ik het gesprek aangegaan met de leerlingen aan de hand van de begrippen: motivatie, intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie, kernkwaliteiten, leerdoel versus prestatiedoel, focussen, zelfvertrouwen en Growth mindset versus Fixed mindset. Per les heb ik opgeschreven welke begrippen ik die les wilde bespreken. Daarbij hadden leerlingen de ruimte om mij te helpen bij het formuleren van de begrippen of vragen te stellen over de begrippen. Ik heb leerlingen hun mening over de begrippen gevraagd en of ze eigen ervaringen met de begrippen hebben. Ik heb de begrippen en de uitleg, die ik samen met de leerlingen heb geformuleerd, op het bord geschreven zodat het overzichtelijk en duidelijk is. Het is belangrijk voor deze doelgroep dat de theorie gevisualiseerd wordt zodat de informatie op verschillende manieren de leerlingen bereikt. Wanneer het via de gesproken taal niet binnenkomt, kan het via het bord verduidelijkt worden en kan de informatie wel juist binnenkomen. Doordat de leerlingen er zelf mee aan de slag gaan en het aan elkaar uit te leggen, zullen de begrippen eigen gemaakt worden door de leerlingen en beter worden onthouden (Leren, z.d.).

Tijdens de lessen was ik me ervan bewust dat het belangrijk is dat de psychologische basisbehoeftes aanwezig zijn om een open gesprek te voeren met de leerlingen (Blijswijk, 2012). Ik ben de leerlingen in het gesprek positief gaan benaderen. Daarbij heb ik aangegeven dat alles wat de leerlingen hebben gezegd, nuttig was en dat we dit gesprek samen voerden, gericht op de Growth mindset (Visser, 2013). Door de kernkwaliteiten van Ofman in te zetten, heb ik de leerlingen in hun kracht gezet (Drielsma, 2011). Leerlingen hebben kwaliteiten uitgekozen, waarvan zij vonden dat zij deze bezitten, ik als docent heb een kernkwaliteit uitgedeeld aan elke leerling, en de leerlingen hebben als klas een kwaliteit uitgedeeld aan elke leerling. Dit heeft ervoor gezorgd dat leerlingen onderling elkaar in hun kracht gaan zetten. Dit heeft ervoor gezorgd dat de leerling bewust werd van meerdere kwaliteiten die hij of zij al bezit. Daarbij heb ik leerlingen de ruimte gegeven tijdens de les om eigen keuzes te maken. Leerlingen mochten samen overleggen en keuzes maken. Tijdens de lessen hebben leerlingen een leerdoel opgesteld, waarbij de leerling heeft gewerkt aan het versterken van één gekozen kwaliteit die de leerling nog niet bezit, met als doel het behalen van dat leerdoel. Wanneer een leerling vast was gelopen bij het opstellen van een leerdoel heb ik de oplossingsgerichte communicatie toegepast. Ik heb de keuze bij de leerling gelaten en meegeholpen met het formuleren van een leerdoel gericht op de toekomst.

In de laatste les hebben we het proces besproken en hierover geëvalueerd. Leerlingen hebben aangegeven wat goed ging en wat minder goed ging. Dit alles zonder dat er wordt geoordeeld. Leerlingen hebben elkaar aangevuld en geholpen bij het reflecteren van het proces. Omdat de leerlingen bij elkaar in de klas zitten zien ze elkaar veel en kennen ze elkaar over het algemeen goed. Aan het einde van de lessenreeks heb ik de leerlingen duidelijk gemaakt dat als ze iets willen bereiken, ze dit daadwerkelijk kunnen (Dijck & Toenders, 2016). Ik heb vertrouwen naar de leerlingen uitgesproken en gezegd dat het belangrijk is dat ze vertrouwen in zichzelf hebben. Leerlingen hebben in de laatste les zichzelf een cijfer toegekend voor het proces van hun leerdoel.

3.3 Respondenten

In dit onderzoek hebben twee tweedejaars klassen van elk negen leerlingen deelgenomen. De leeftijd van de leerlingen ligt tussen de dertien en vijftien jaar. Van de achttien leerlingen zijn zeven dames en elf jongens.

Daarbij heb ik de mentoren, één vrouwelijke en één mannelijke, van deze twee tweedejaars klassen betrokken bij mijn onderzoek. Ik heb gekozen voor hun mentoren omdat zij een nauwe band hebben met de leerlingen. De mentoren heb ik aan het begin en het einde van de lessenreeks een formulier met vragen laten invullen over de motivatie van de leerlingen. Tussendoor heb ik gebruik gemaakt van hun whiteboard achterin de klas om daar de kernkwaliteiten van de leerlingen te noteren, waar ze twee weken de tijd voor hadden om aan te werken, met als doel hun leerdoel behalen. Door de kernkwaliteiten op te schrijven werden leerlingen hier niet alleen aan herinnert maar werd het voor hun visueel overzichtelijk. Door niet alleen te horen maar ook te zien onthouden de leerlingen het beter (Leren, z.d.). Hierdoor konden de leerlingen zich goed focussen op zijn of haar kernkwaliteit. Mentoren hebben in hun les af en toe naar de kernkwaliteiten verwezen.

Om de motivatie van de leerlingen te meten heb ik gebruik gemaakt van een Prestatiemotivatietest (PMT-K-2) (Bijlage 3). Deze test heb ik gekregen via de orthopedagoog, zij is bekend met deze test en heeft mij geholpen bij de score van deze test. Dit om een zo betrouwbaar mogelijk beeld te krijgen over de motivatie van de leerlingen.

In elke les was er één collega aanwezig die mee kon kijken en na de les met mij kon reflecteren op de les en de lesinhoud. Dit met de gedachte dat de reflectie op de les zo betrouwbaar mogelijk is. Omdat ik zelf onderdeel ben van mijn onderzoek kan het zijn dat mijn reflectie niet altijd objectief is (Lange, 2011).

3.4 Instrumenten

Voor het onderzoek heb ik verschillende instrumenten ingezet om data te verzamelen om zo antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag. Hierbij is het belangrijk dat de instrumenten valide zijn, met valide wordt bedoeld dat het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker denkt of zegt te meten (Lange, 2011). Met betrouwbaarheid wordt de mate waarin een meting onafhankelijk is van toeval (Wetenschap, 2017).

Het kan zijn dat een onderzoek minder betrouwbaar wordt door een aantal toevalsbronnen. Denk hierbij aan de onderzochte persoon of de omstandigheden waarin een instrument of test wordt afgenomen of de onderzoeker zelf. De onderzoeker moet zo objectief mogelijk het onderzoek uitvoeren. Maar ook het instrument zelf kan invloed hebben op de betrouwbaarheid, want is het instrument wel valide en meet het wat de onderzoeker denkt te meten (Wetenschap, 2017). Om een onderzoek betrouwbaar te maken, kun je gebruik maken van triangulatie. Bij triangulatie wordt er vanuit verschillende perspectieven naar één bepaald punt gekeken. Je verzamelt je gegevens op verschillende manieren (Wetenschap, 2017).

Om de triangulatie te waarborgen heb ik vanuit verschillende invalshoeken data verzameld. Vanuit een professionele prestatiemotivatietest, vanuit de mentoren en vanuit de leerlingen. Tijdens het inzetten van mijn instrumenten kom ik een aantal ethische aspecten tegen (Lange, 2011). Door kritisch te reflecteren en te bekijken wat juist goed of fout is, zorg ik ervoor dat ik op de juiste manier handel.

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen heb ik verschillende instrumenten ingezet tijdens mijn onderzoek. Met de gekozen instrumenten heb ik het onderwerp via verschillende kanten aangevlogen. Dit heeft bijgedragen aan de betrouwbaarheid van mijn onderzoek.

Instrument 1 – Lessenreeks (Bijlage 1)

Als instrument heb ik de zelf ontworpen lessenreeks van vijf lessen ingezet bij twee tweedejaars klassen. Voordeel van een zelf ontworpen lessenreeks is, dat alle opgedane kennis en relevante informatie in de lessenreeks verworven is. Nadeel is doordat het zelf ontworpen is, het lastig is om er altijd objectief naar te kijken.

Tijdens de lessenreeks komen de leerlingen in contact met de begrippen intrinsieke en extrinsieke motivatie, zelfvertrouwen, focus, Growth en Fixed mindset, leerdoel versus prestatiedoel en kernkwaliteiten. De begrippen worden opgebouwd en worden elke les herhaald. Door persoonlijke verhalen te vertellen waarin de begrippen in voorkomen, kunnen de leerlingen de verschillende begrippen koppelen aan het persoonlijke verhaal. Het doel van een persoonlijk verhaal is het vertrouwen winnen van de leerlingen en werken aan de relatie met de leerlingen. Daarnaast hebben de leerlingen de ruimte om eventuele persoonlijke voorbeelden te geven, gekoppeld aan de begrippen die we hebben besproken. We gaan het gesprek aan wanneer de leerlingen gemotiveerd zijn, of dat dan door hunzelf komt of door iemand anders, intrinsiek of extrinsiek. Leerlingen zijn aan de slag gegaan met kernkwaliteiten en het opstellen van een leerdoel.

De leerlingen krijgen twee weken de tijd om een kernkwaliteit te versterken die een leerling nog niet volledig bezit en wel nodig is om zijn of haar leerdoel te behalen. In de lessen wordt uitgebreid besproken hoe de leerlingen dit gaan aanpakken, of ze eraan gewerkt hebben en wat ze eventueel nodig hebben zodat het alsnog gaat lukken. Hierbij wordt vertrouwen uitgesproken naar de leerlingen en worden de leerlingen op een positieve manier benadert. Belangrijk is, dat de leerlingen zich bewust worden dat als ze een leerdoel willen bereiken of een kernkwaliteit willen versterken, ze dat kunnen als ze zich maar focussen en vertrouwen in zichzelf hebben dat het gaat lukken. Zonder een Growth mindset zal de motivatie van een leerling niet verhoogd worden. Leerlingen geven zichzelf een cijfer bij het opstellen van hun leerdoel. Dit cijfer omschrijft waar zij vinden dat ze staan ten opzichte van hun geformuleerde leerdoel. Na de twee weken geven de leerlingen zichzelf weer een cijfer waar zij vinden dat ze nu staan ten opzichte van hun leerdoel.

Instrument 2 – Kernkwaliteitenspel PLUS

Tijdens de lessen zet ik het instrument Kernkwaliteitenspel PLUS (Gerrickens & Verstege, 2012) in. Het Kwaliteitenspel en Kernkwaliteitenspel PLUS van Gerrickens, gebaseerd op de kernkwaliteiten van Ofman, zijn professionele instrumenten die onder andere bij scholen en bedrijven worden ingezet.

Kwaliteitenspel PLUS is een kaartspel met honderdvierenveertig kaarten waarop menselijke eigenschappen worden benoemd. Van de honderdvierenveertig kaarten zijn negenenvijftig kaarten *kwaliteit* kaarten, vierenvijftig *vervorming* kaarten en drieëntwintig *voorwaarden* kaarten. De kwaliteit kaarten gaan over prettige eigenschappen die een persoon kan hebben en vervormingen zijn onprettige eigenschappen die iemand kan hebben. Bij de voorwaarden kaarten stelt de persoon de vraag wat hij of zij nodig heeft om zijn of haar kwaliteit in te zetten en te voorkomen dat hij of zij in de vervorming terecht komt (Gerrickens & Verstege, 2012).

Om leerlingen bewust te maken van hun kwaliteiten en bewust te maken welke kwaliteiten nog versterkt kunnen worden, heb ik gebruik gemaakt van het Kwaliteitenspel PLUS. Dit is een goed instrument om het voor de leerlingen visueel te maken. Bij het kernkwaliteitenspel PLUS zijn de begrippen vereenvoudigd wat goed aansluit bij mijn doelgroep. Ik heb ervoor gekozen om tijdens de lessen gebruik te maken van de kwaliteit kaarten, om voor de leerlingen zijn of haar kwaliteiten inzichtelijk te maken. Het spel is valide en toont de kwaliteiten. Door tijdens de les terug te koppelen waarom een leerling voor de gekozen kwaliteit heeft gekozen, zal de betrouwbaarheid gewaarborgd blijven.

Instrument 3 – Persoonlijk leerling mapje (bijlage 2)

Een ander instrument dat tijdens de lessenreeks wordt ingezet is een persoonlijk leerling mapje. In de lessen worden er vragen gesteld aan de leerlingen en opdrachten gegeven die ze bij houden in hun persoonlijke mapje. Dit mapje hebben de leerlingen in les één ontvangen (Bijlage 2). In dit mapje staan vragen gekoppeld aan de interactieve lessenreeks. In de les mogen leerlingen twee kernkwaliteiten uitzoeken die zij vinden dat ze al bezitten.

Leerlingen hebben deze twee kernkwaliteiten opgeschreven in het mapje. De docent en de klas geeft elke leerling één kernkwaliteit. Gezamenlijk worden er persoonlijke leerdoelen opgesteld en dit alles wordt opgeschreven in het leerlingenmapje. De leerlingen schrijven het zelf op. Dit is ethisch een lastig punt. Hierbij heb ik duidelijk aan de leerlingen aangegeven dat ze mij alleen helpen als ze serieus deelnemen en een eerlijk antwoord geven. Ik heb goed overzicht gehouden op de groep van negen leerlingen. Ik heb de leerlingen begeleid met het formuleren van antwoorden, waar nodig was. Na het opschrijven hebben we klassikaal de vragen en antwoorden besproken. Dit heb ik gedaan om zo de betrouwbaarheid van mijn onderzoek te waarborgen. Leerlingen hebben zichzelf in de laatste les ten opzichte van les één een cijfer gegeven waar ze op dat moment staan. Het geeft het proces, dat de leerlingen hebben doorgelopen, overzichtelijk weer.

Ethisch (Lange, 2011) gezien zijn de antwoorden op de vragen deels betrouwbaar en deels minder betrouwbaar. Leerlingen schrijven zelf hun antwoord op, daarnaast is het de vraag of ze op dat moment zin hebben om mee te doen en het serieus nemen. Het is een moment opname, daarbij zijn het pubers en kunnen hun emoties snel wisselen. Door dieper door te vragen en later te controleren wat de leerlingen hebben opgeschreven is de betrouwbaarheid zo hoog mogelijk gebleven.

Instrument 4 – Prestatiemotivatatie test (PMT-K-2) (Bijlage 3)

Om de motivatie van de leerlingen te meten wordt er gebruik gemaakt van een professionele motivatie test, Prestatie motivatie test (PMT-K-2) (Bijlage 3). Deze test zal de prestatie/motivatatie van de leerlingen meten. Deze test zal ik eerst voorafgaand aan de lessenreeks afnemen en nog een keer na de lessenreeks. Dit met als doel om een verschil in motivatie te meten.

Deze test bestaat uit 87 vragen die niet alleen de motivatie/prestatie zal meten, maar ook de negatieve en positieve faalangst en sociaal wenselijk gedrag. Een aantal vragen komen meerdere keren terug in de test alleen dan net wat anders geformuleerd. De test meet meerdere onderdelen, maar om de validiteit van mijn onderzoek te waarborgen, heb ik mij bij deze test gericht op de twee categorieën, prestatie/motivatatie en sociaal wenselijk gedrag. Prestatie/motivatatie omdat ik de motivatie van de leerlingen wilde meten en sociaal wenselijk omdat bij hoge score, ik de score voorzichtig moet interpreteren. Onder prestatiemotivatatie valt: de geneigdheid om te presteren, waarbij presteren wordt opgevat in de zin van excelleren, zowel in de ogen van anderen als van zichzelf. Hiermee wordt bedoeld, de mate waarin de leerling de motivatie heeft om te presteren. Individuen die een hoge prestatiemotivatatie hebben, evalueren meer op hun handelen en prestaties en hebben een hoger streefniveau van prestatiedoelen (Hermans, 2011). De sociale wenselijkheid heeft betrekking op de neiging om zich naar de buitenwereld goed voor te willen doen (Hermans, 2011).

Ik heb ervoor gekozen om leerlingen voorafgaand aan mijn onderzoek deze test af te nemen zodat ze zo neutraal mogelijk de test zouden maken. Deze test heb ik na de lessenreeks de leerlingen weer laten maken, nu waren leerlingen er van op de hoogte hoe de test eruit zag.

De leerlingen waren zich niet bewust dat deze test hun motivatie zou meten, omdat ik wilde voorkomen dat de leerlingen sociaal wenselijke antwoorden gingen geven. De orthopedagoog heeft deze test aangeraden voor het meten van de motivatie van leerlingen. De resultaten zijn samen met de orthopedagoog bekeken, zodat het resultaat zo betrouwbaar mogelijk is.

Deze prestatiemotivatietest is valide en meet de motivatie van de leerlingen. Voor de betrouwbaarheid van deze test krijg ik te maken dat de afname van de test een moment opname is. Om de test zo betrouwbaar mogelijk uit te voeren zijn de leerlingen tijdens de test aan aparte tafels gezet. De leerlingen waren stil tijdens de test, er werd niet gepraat. Als ze een vraag hadden konden ze hun hand op steken dan kwam ik naar hun toe. Door de leerlingen duidelijk te maken dat het belangrijk is dat ze eerlijk antwoord geven, hoop ik de betrouwbaarheid van deze test te waarborgen. Leerlingen zijn op de hoogte dat niemand hun testresultaten krijgt te zien.

Instrument 5 – Mentor vragenlijst (Bijlage 4)

De mentoren van de leerlingen heb ik voorafgaand aan de lessenreeks en na de lessenreeks gevraagd om een vragenlijst (Bijlage 4) in te vullen, gericht op motivatie. In deze vragenlijst staan vragen over de motivatie van leerlingen, zoals is de leerling vooral intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd, is de leerling bewust van zijn of haar kunnen en hoe hoog of laag is het zelfvertrouwen van de leerling.

Mentoren zien leerlingen dagelijks en zijn nauw betrokken bij hun dagelijks leerproces en dat is waarom ik denk dat zij een goed beeld hebben over de motivatie van de leerlingen. Dit is waarom ik mentoren bij mijn onderzoek heb betrokken en hen een vragenlijst heb laten invullen voorafgaand en na het inzetten van de lessenreeks. Ik wilde weten of de mentoren verschil hebben ervaren betreffende de motivatie, maar ook het bewust zijn van het kunnen en het zelfvertrouwen van de leerlingen, na het inzetten van de lessenreeks.

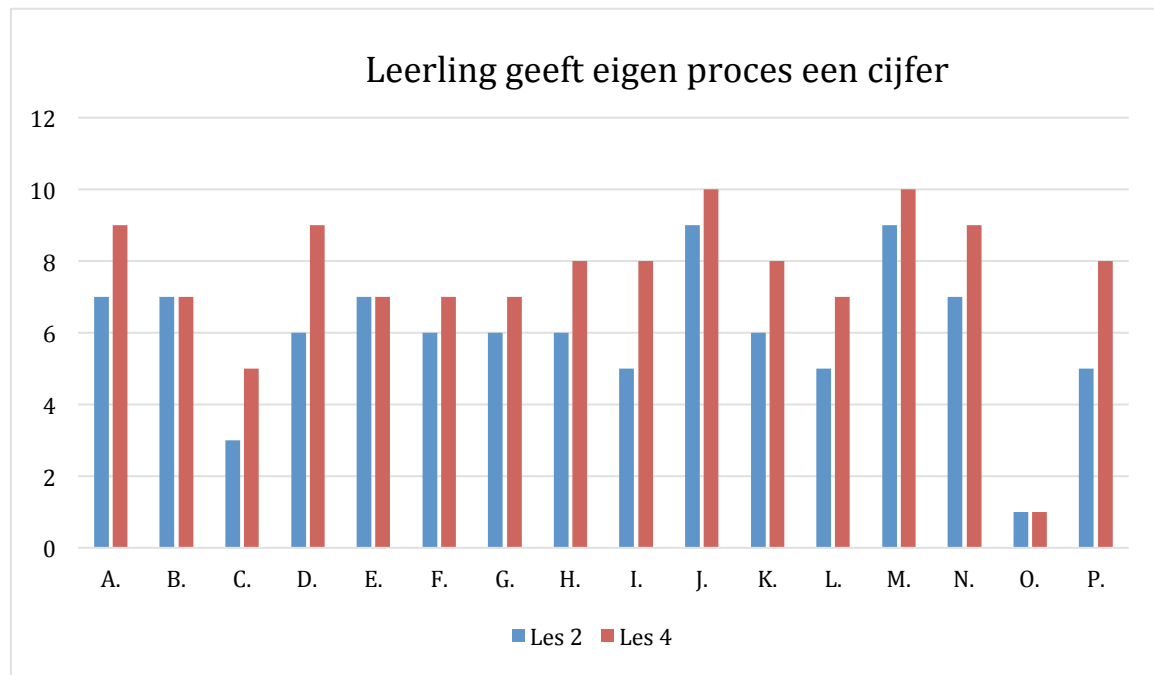
Ik heb ervoor gekozen om geen ouders bij dit onderzoek te betrekken. Het is een persoonlijk onderzoek waarbij vertrouwen en openheid een belangrijke rol speelt. Ik ben geen mentor van deze leerlingen en ik ken de ouders van de leerlingen niet. Dit kan ervoor zorgen dat het onderzoek niet betrouwbaar zal zijn.

Voor de mentoren heb ik een vragenlijst gemaakt met vier gesloten vragen. Om deze vragenlijst zo valide mogelijk te maken, heb ik gekozen voor gesloten vragen. Bij open vragen, kan het zijn dat er meer informatie binnenkomt, alleen zal het lastiger zijn om doelgericht deze informatie in kaart te brengen. Door cijfers te gebruiken wordt dit duidelijker weergegeven. Ik heb mentoren aangegeven dat het belangrijk is dat zij zo eerlijk mogelijk antwoord geven om de betrouwbaarheid van mijn onderzoek te waarborgen. Daarbij heb ik aangegeven dat niemand hun vragenlijst te zien krijgt. Voordelig van deze vragenlijst is dat ik snel overzichtelijk in cijfers heb hoe de leerlingen volgens mentoren tegenover bepaalde begrippen staan. Doordat het gesloten vragen zijn, is er geen verdere uitleg over het cijfer waardoor eventuele belangrijke informatie gemist kan worden.

H4 Data – analyse en resultaten

In dit hoofdstuk heb ik de data overzichtelijk weergegeven. Elke leerling heb ik een letter gegeven om de privacy van de leerling te waarborgen. De letters worden doorgevoerd in de grafieken. De letter refereert altijd naar dezelfde leerling.

Leerling geeft eigen proces een cijfer



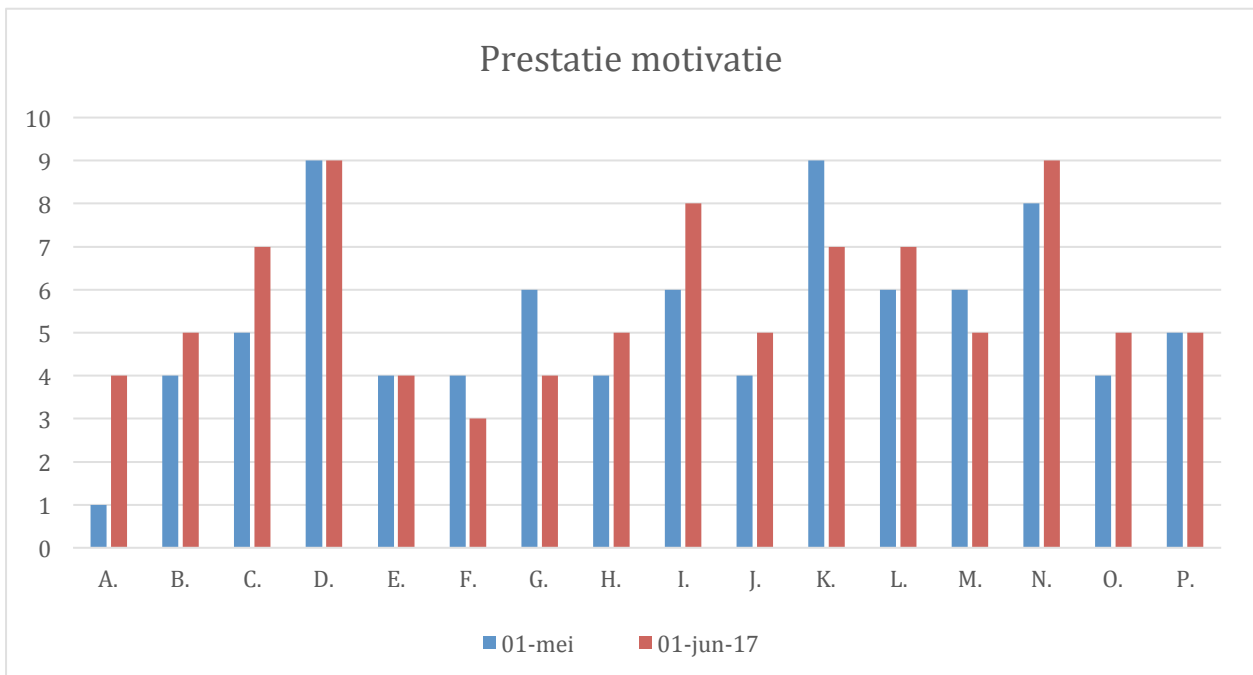
Figuur 1.

De lessenreeks bestaat uit vijf lessen waarbij in les twee de leerlingen een leerdoel gaan opstellen. Aan de hand van het opgestelde leerdoel wordt er gekeken welke kernkwaliteiten daarbij komen kijken. Deze kernkwaliteiten worden onderverdeeld in welke de leerling al bezit en welke nog niet. Elke leerling kiest één kernkwaliteit uit die hij of zij gaat versterken in die twee weken. In les twee geven leerlingen zichzelf een cijfer ten opzichte van het leerdoel waar ze vinden dat ze staan, de leerlingen herhalen dit in les vier.

In deze grafiek vind je het overzicht van de cijfers die de leerlingen zichzelf hebben gegeven in het begin (blauw, les 2) en het einde (oranje, les 4) van het leerdoel.

Van de zestien leerlingen zijn er drie leerlingen die vinden dat ze op hetzelfde cijfer zijn blijven staan. Dertien leerlingen geven aan dat zij gegroeid zijn in de twee weken en geven zichzelf een hoger cijfer in week vier dan in week twee. 81,25% van de leerlingen geven aan gegroeid te zijn. 18,75% van de leerlingen geven aan dat ze op hetzelfde cijfer zijn blijven staan.

Prestatie motivatie test



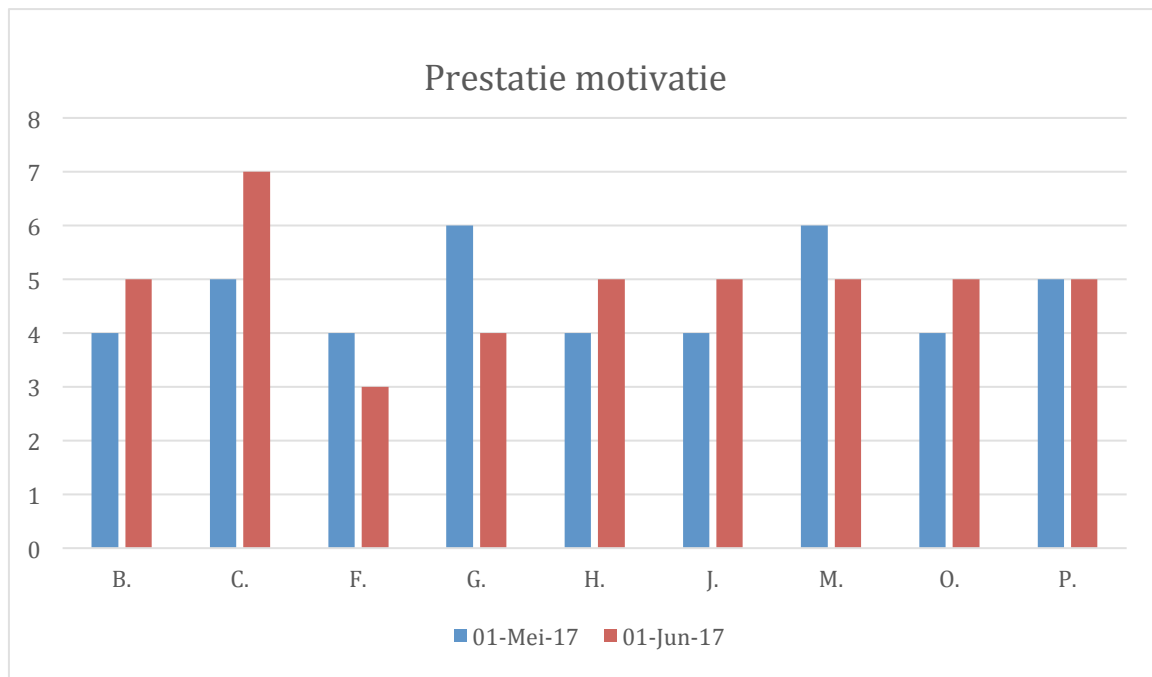
Figuur 2. Prestatie motivatie van de zestien leerlingen.

Ik ben het onderzoek gestart met achttien leerlingen. Twee leerlingen hebben één les gemist en daarom heb ik hun resultaten niet meegenomen in mijn onderzoek. Deze leerlingen zijn niet betrouwbaar omdat zij relevante informatie hebben gemist.

In deze grafiek zie je de scores van de zestien leerlingen die de prestatie motivatie test op 1 mei 2017 en op 1 juni 2017 hebben gemaakt. Hierbij is het cijfer één het laagst dat een leerling kan scoren en het cijfer negen het hoogst. Blauw zijn de resultaten van les één, gemeten op 1 mei en oranje is les vijf, gemeten op 1 juni. De prestatie motivatie test kent 87 vragen. De leerlingen hebben dertig minuten de tijd gekregen om deze test te maken. De test meet prestatie motivatie, negatieve en positieve faalangst en sociaal wenselijk gedrag. De grafiek laat de score van de prestatie motivatie zien. Ik heb deze test bij achttien leerlingen afgenomen, waarvan ik er twee buiten beschouwing heb gehouden, in verband met het missen van één les.

Van de zestien leerlingen hebben negen leerlingen op 1 juni hoger gescoord dan op 1 mei. Drie leerlingen zijn op dezelfde score blijven staan. Vier leerlingen hebben op 1 juni lager gescoord dan op 1 mei. Op 1 mei is de gemiddelde score 5,3 en op 1 juni is de gemiddelde score 5,8. De laagste score op 1 mei was één en de hoogste score was negen. De laagste score op 1 juni was drie en de hoogste score was negen.

56,25% van de leerlingen heeft op 1 juni hoger gescoord dan op 1 mei. 18,75% van de leerlingen hebben dezelfde score op 1 mei als op 1 juni. 25% van de leerlingen hebben op 1 juni lager gescoord dan op 1 mei.



Figuur 3. Prestatie motivatie van de negen leerlingen die sociaal wenselijk niet hoog hebben gescoord.

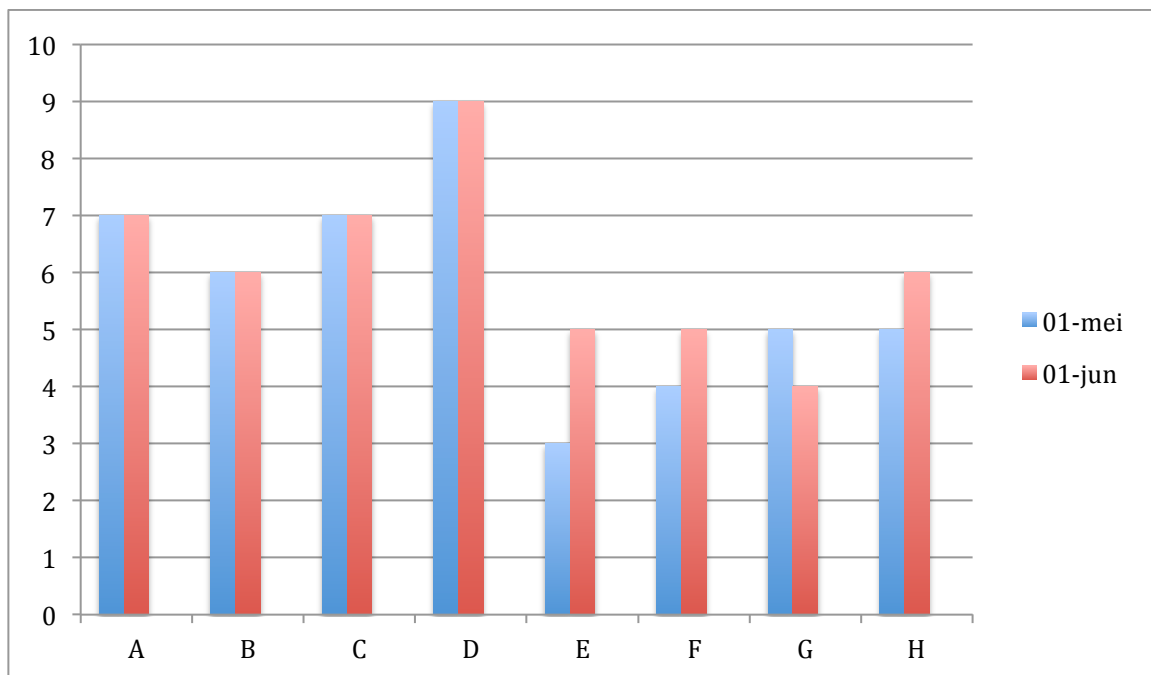
Van de zestien leerlingen hebben zeven leerlingen hoog gescoord op het gebied sociaalwenselijk, dit betekent dat ik de test score van deze leerlingen voorzichtig heb moeten interpreteren. Om mijn onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te houden heb ik de keuze gemaakt om deze leerlingen buiten beschouwing te laten. Dit betekent dat er nog negen leerlingen over waren.

Van de negen leerlingen hebben vijf leerlingen op 1 juni hoger gescoord dan op 1 mei. Drie leerlingen hebben op 1 juni lager gescoord dan op 1 mei en heeft één leerling hetzelfde gescoord op 1 mei en 1 juni. De gemiddelde score op 1 mei is 4,6 en de gemiddelde score op 1 juni is 4,9. De laagste score op 1 mei was vier en de hoogste was zes. De laagste score op 1 juni was drie en de hoogste score was zeven.

55,55% van de leerlingen hebben op 1 juni hoger gescoord dan op 1 mei. 33,33% van de leerlingen heeft op 1 juni lager gescoord dan op 1 mei en 11,11% heeft hetzelfde gescoord op 1 mei en 1 juni.

Mentoren vragenlijst

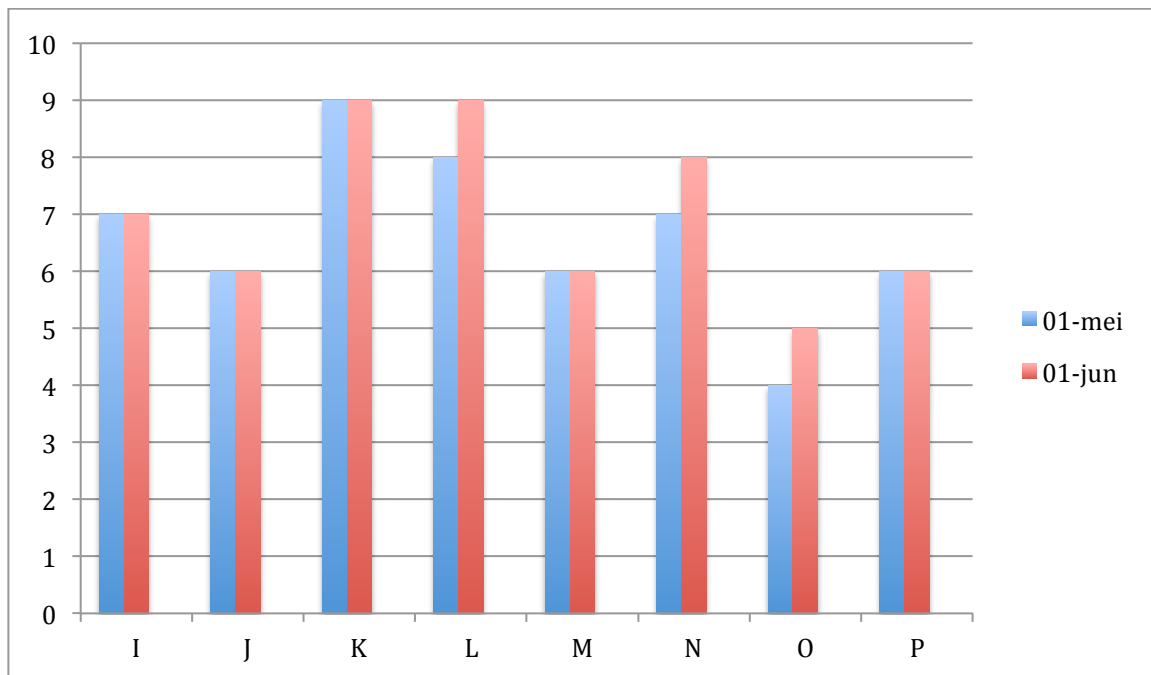
Vraag 1: *Hoe is de motivatie van deze leerling?*



Figuur 4. Mentor 1: vraag 1.

Een cijfer is gegeven op een schaal van één tot tien, waarbij één het laagste en 10 het hoogste is.

Van de acht leerlingen heeft de mentor vier leerlingen hetzelfde cijfer gegeven op 1 mei 2017 en op 1 juni 2017. De mentor heeft drie leerlingen een hoger cijfer gegeven op 1 juni dan op 1 mei en één leerling een lager cijfer op 1 juni dan op 1 mei. 50 % van de leerlingen is op dezelfde plek blijven staan, 37,5 % van de leerlingen heeft hoger gescoord op 1 juni dan op 1 mei en 12,5% heeft op 1 juni lager gescoord dan op 1 mei.



Figuur 5. Mentor 2: vraag 1.

Een cijfer is gegeven op een schaal van één tot tien, waarbij één het laagste en 10 het hoogste is.

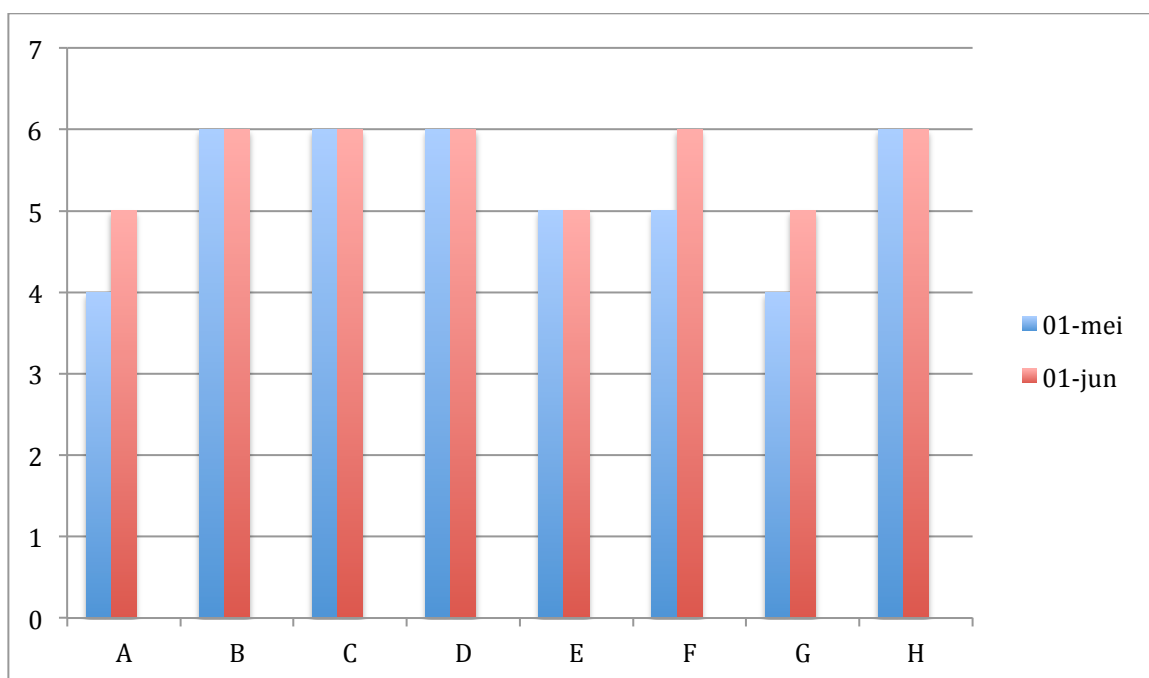
Van de acht leerlingen heeft de mentor vijf leerlingen hetzelfde cijfer gegeven op 1 mei 2017 als op 1 juni 2017. De mentor heeft drie leerlingen een hoger gegeven cijfer op 1 juni dan op 1 mei. 62,5 % van de leerlingen is op dezelfde plek blijven staan, 37,5 % van de leerlingen heeft hoger gescoord op 1 juni dan op 1 mei.

Vraag 2: *Is deze leerling meer intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd?*

Mentor 1	intrinsiek	extrinsiek
A	x	
B		x
C	x	x
D	x	
E		x
F		x
G		x
H		x
Mentor 2		
I	x	x
J	x	x
K	x	
L	x	
M		x
N	x	x
O		x
P	x	x

Figuur 6. Mentor 1 & 2: vraag 2.

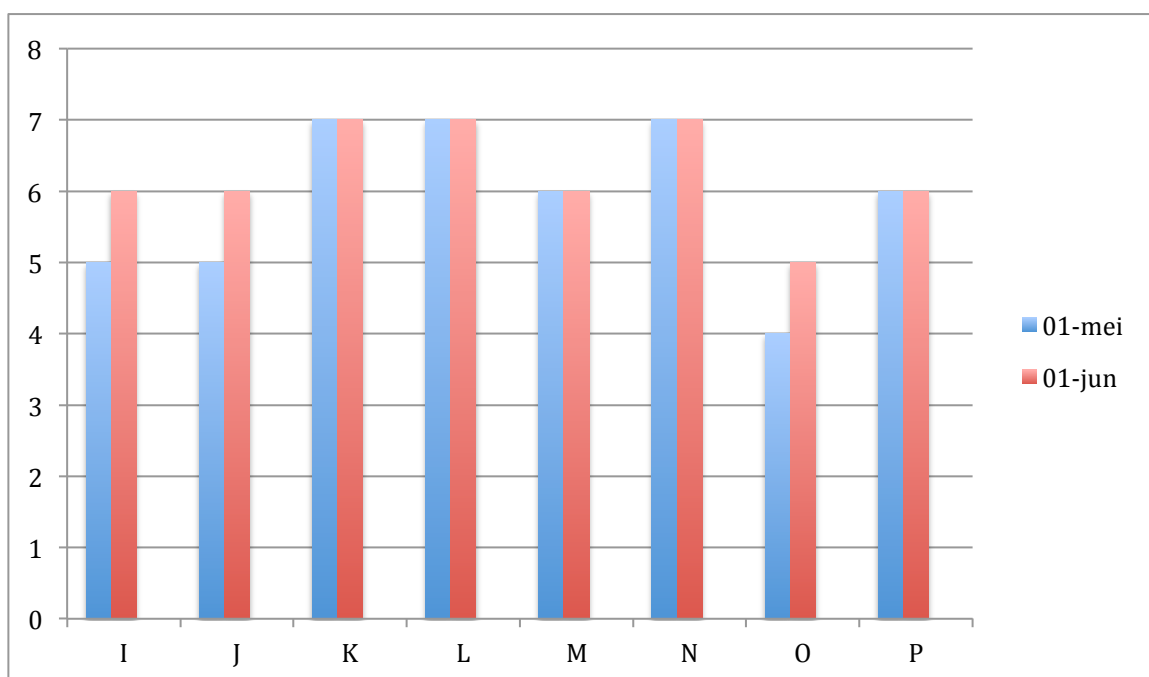
Vraag 3: *Is de leerling bewust van zijn of haar kunnen?*



Figuur 7. Mentor 1: vraag 3.

Een cijfer is gegeven op een schaal van één tot tien, waarbij één het laagste en 10 het hoogste is.

Van de acht leerlingen heeft de mentor vijf leerlingen hetzelfde cijfer gegeven op 1 mei 2017 als op 1 juni 2017. De mentor heeft drie leerlingen een hoger cijfer gegeven op 1 juni dan op 1 mei. 62,5% van de leerlingen is op dezelfde plek blijven staan, 37,5% van de leerlingen heeft hoger gescoord op 1 juni dan op 1 mei.

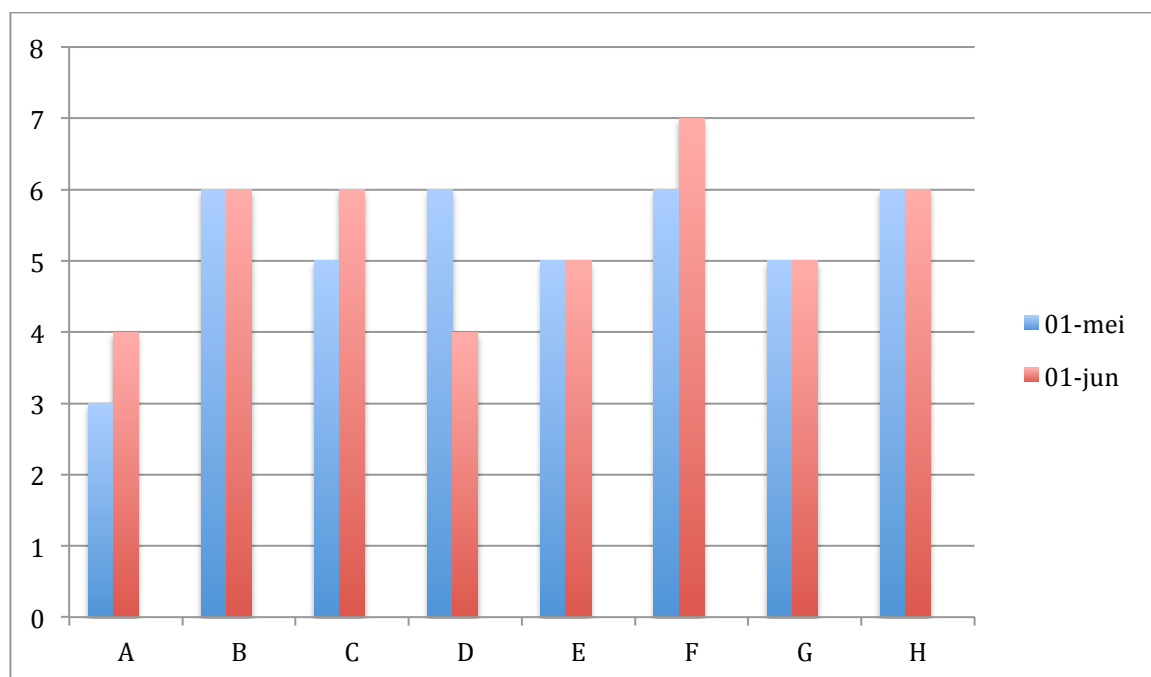


Figuur 8. Mentor 2: vraag 3.

Een cijfer is gegeven op een schaal van één tot tien, waarbij één het laagste en 10 het hoogste is.

Van de acht leerlingen heeft de mentor vijf leerlingen hetzelfde cijfer gegeven op 1 mei 2017 als op 1 juni 2017. De mentor heeft drie leerlingen een hoger cijfer gegeven op 1 juni dan op 1 mei. 62,5% van de leerlingen is op dezelfde plek blijven staan, 37,5% van de leerlingen heeft hoger gescoord op 1 juni dan op 1 mei.

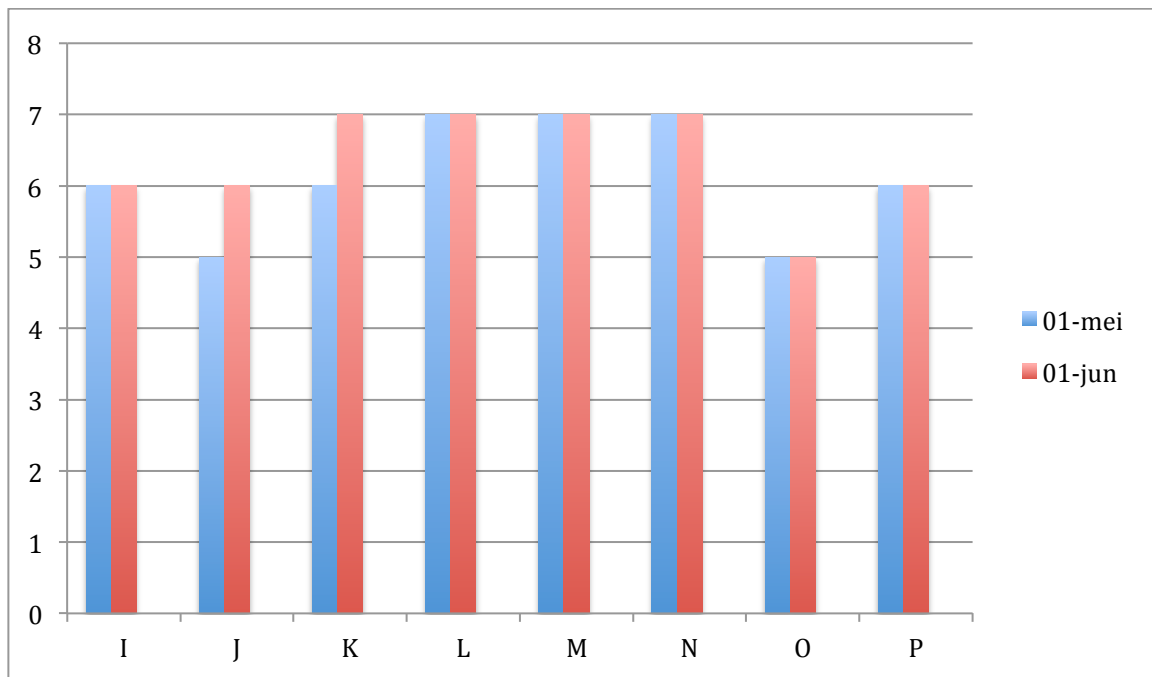
Vraag 4: *Hoeveel zelfvertrouwen heeft deze leerling?*



Figuur 9. Mentor 1: vraag 4.

Een cijfer is gegeven op een schaal van één tot tien, waarbij één het laagste en 10 het hoogste is.

Van de acht leerlingen heeft de mentor vier leerlingen hetzelfde cijfer gegeven op 1 mei 2017 als op 1 juni 2017. De mentor heeft drie leerlingen een hoger cijfer gegeven op 1 juni dan op 1 mei en één leerling een lager cijfer gegeven op 1 juni dan op 1 mei. 50 % van de leerlingen is op dezelfde plek blijven staan, 37,5 % van de leerlingen heeft hoger gescoord op 1 juni dan op 1 mei en 12,5% heeft op 1 juni lager gescoord dan op 1 mei.



Figuur 10. Mentor 2: vraag 4.

Een cijfer is gegeven op een schaal van één tot tien, waarbij één het laagste en 10 het hoogste is.

Van de acht leerlingen heeft de mentor zes leerlingen hetzelfde cijfer gegeven op 1 mei 2017 als op 1 juni 2017. De mentor heeft twee leerlingen een hoger cijfer gegeven op 1 juni dan op 1 mei. 75% van de leerlingen is op dezelfde plek blijven staan, 25% van de leerlingen heeft hoger gescoord op 1 juni dan op 1 mei.

H5 Conclusie en discussie

5.1 Conclusie deelvragen

Deelvraag :

1. Hoe gemotiveerd zijn de leerlingen voorafgaand aan de lessenreeks?

Van de zestien leerlingen scoort er één leerling laag, twaalf leerlingen gemiddeld en drie leerlingen hoog. Van de twaalf leerlingen die gemiddeld scoren zitten zes leerlingen onderaan het gemiddelde. De drie leerlingen die hoog hebben gescoord, hebben sociaal wenselijk hoog gescoord, waardoor ik deze leerlingen buiten beschouwing houdt. Dit is waarom hun scores niet helemaal betrouwbaar zijn. Aan de hand van de opgedane observaties en de scores van de leerlingen uit de test lees ik af dat het gemiddeld tot laag is.

2. Wat draagt een interactieve lessenreeks bij aan de motivatie van leerlingen?

Ik heb de motivatie van de leerlingen gemeten aan de hand van de prestatiemotivatietest. Als ik de test uit les één naast de test uit les vijf leg, kan ik aflezen dat van de zestien leerlingen negen leerlingen hoger hebben gescoord in de laatste test. Drie van de zestien leerlingen zijn blijven staan op dezelfde score en vier leerlingen hebben lager gescoord. De motivatie van 56,25% van de leerlingen is daadwerkelijk hoger na het doorlopen van de lessenreeks. Dit is net iets meer dan de helft.

Aan de hand van deze data kan ik spreken dat de lessenserie een positief effect heeft uitgeoefend en de motivatie van meer dan de helft van de leerlingen heeft verhoogd. Daarbij moet ik wel aangeven dat 25% van de leerlingen lager gescoord heeft. Hierbij houd ik rekening dat het afnemen van de prestatiemotivatietest een momentopname is. De gemoedstoestand van de leerlingen kan de resultaten hebben beïnvloed.

Door vijf lessen met de leerlingen bezig te zijn geweest met het bewust worden van hun kernkwaliteiten en het werken aan een leerdoel, is de motivatie van net iets meer dan de helft van de leerlingen verhoogd.

Leerlingen hebben zichzelf kernkwaliteiten gegeven maar ook elkaar. Door te praten over de kernkwaliteiten, ontwikkelen leerlingen een beter zelfbeeld (Drielsma, 2011). Daarbij heeft het een positieve invloed op hun zelfvertrouwen en kan ervoor gezorgd hebben dat de motivatie daardoor is verhoogd. Door leerlingen constant positief te benaderen en vooral het sterke te benadrukken, de leerlingen het vertrouwen geven en ruimte voor autonomie. De leerlingen zelf keuzes laten maken in hun leerproces. Dit met de gedachte van het oplossingsgerichte gedachtegoed.

Van de zestien leerlingen die zichzelf een cijfer hebben gegeven, hebben er drie leerlingen aangegeven dat ze op hetzelfde cijfer zijn blijven staan. De overige dertien leerlingen hebben groei ervaren ten opzichte van het verbeteren van hun kwaliteit en het behalen van het leerdoel. De drie leerlingen die niet zijn gegroeid hebben duidelijk aangegeven dat ze er niet mee bezig zijn geweest. Dit heeft ervoor gezorgd dat ze niet verder zijn gekomen met het ontwikkelen van hun kwaliteit en het behalen van hun leerdoel. Wanneer ik de resultaten van de leerlingen bekijk kan ik concluderen dat de interactieve lessenreeks zijn vruchten heeft afgeworpen. 81,25% van de leerlingen hebben een groei ervaren ten opzichte van hun kwaliteit en leerdoel. Bewust worden van je kwaliteiten heeft positief invloed op je zelfbeeld (Ruit & Korthagen, 2012).

Doordat we meerdere lessen intensief bezig zijn geweest met het bewust laten worden van zijn of haar kwaliteiten maar ook hoe kun je een kernkwaliteit versterken, leerlingen een positieve ervaring hebben opgedaan. Helaas zijn er drie leerlingen die stil zijn blijven staan. Wat ik mezelf afvraag, wanneer de leerlingen elkaar meer hadden geholpen of als duo hadden samengewerkt ieder aan zijn individuele kernkwaliteit, deze leerlingen niet waren achter gebleven.

3. Wat draagt een interactieve lessenreeks bij aan de motivatie van leerlingen volgens de docenten?

Het cijfer dat de mentoren de leerlingen hebben gegeven voor hun motivatie is gemeten op de schaal van één tot tien. Van de zestien leerlingen scoren negen leerlingen hetzelfde cijfer op motivatie voor en na het doorlopen van de lessenreeks. Zes leerlingen scoren hoger op motivatie na het doorlopen van de lessenreeks en één leerling scoort lager op motivatie na het doorlopen van de lessenreeks. 56,25% van de leerlingen blijft staan op hetzelfde cijfer na het doorlopen van de lessenreeks. 37,5% van de leerlingen heeft van de mentoren een hoger cijfer gekregen voor hun motivatie na het doorlopen van de lessenreeks. 6,25 % van de leerlingen heeft lager op motivatie gescoord na het doorlopen van de lessenreeks. Doordat de lessenreeks maar vijf lessen, vijf weken heeft geduurd, is er weinig verschil in motivatie gezien door de mentoren bij de leerlingen. Aan de hand van de data kan ik zeggen dat de mentoren bij iets meer dan de helft van de leerlingen geen groei heeft ervaren. Iets meer dan één derde van de leerlingen heeft volgens de mentoren zeker een groei doorgemaakt en bij 6,25% van de leerlingen is de motivatie gedaald na de lessenreeks. Door het inzetten van de lessenreeks heeft het bij de leerlingen meer groei opgeleverd dan teruglopende groei. De lessenreeks heeft volgens de mentoren een minimaal positief effect op de motivatie van de leerlingen.

Wanneer je kijkt naar de data van de mentoren over het 'bewust zijn van kunnen' van de leerlingen, zijn er zes van de zestien leerlingen omhooggegaan. Iets meer dan één derde van de leerlingen is volgens de mentoren bewuster geworden van zijn of haar kunnen. Doordat leerling zelf aan de slag zijn gegaan met de kernkwaliteiten en het opstellen van een leerdoel, daar met elkaar in gesprek zijn gegaan, ontwikkelen leerlingen een beter zelfbeeld. Ze zijn bewuster geworden in hun sterke kanten (Drielsma, 2011). Van de zestien leerlingen hebben er vijf leerlingen volgens de mentoren meer zelfvertrouwen gekregen na het volgen van de lessenreeks. Van één leerling is het zelfvertrouwen minder geworden en van tien leerlingen is het zelfvertrouwen hetzelfde gebleven.

5.2 Conclusie onderzoeksvraag

Mijn onderzoeksvraag: Wat draagt een interactieve lessenreeks gericht op zelfbeeld, bij aan de motivatie van leerlingen en docenten?

Mijn conclusie betreffende de onderzoeksvraag is dat de interactieve lessenreeks zeker positief heeft bijgedragen aan de motivatie van de leerlingen. Door het inzetten van het instrument, prestatiemotivatietest, wat de motivatie van de leerlingen meet, kwam uit de resultaten dat meer dan de helft van de leerlingen een groei in motivatie heeft doorgemaakt. De mentoren hebben bij iets meer dan een derde van de leerlingen een lichte groei geconstateerd. Iets meer dan tachtig procent van de leerlingen heeft een persoonlijke groei ervaren ten opzichte van zijn of haar kwaliteit en leerdoel.

Ik kan concluderen dat bij meer dan de helft van de leerlingen een waardevolle groei in motivatie heeft plaatsgevonden na het doorlopen van de interactieve lessenreeks. Zo vertelde een leerling in les vier dat deze lessen hem heel erg hadden geholpen. Hij was bezig geweest met het versterken van zijn kwaliteit (tevreden zijn), om zijn leerdoel (minder bezig te zijn met de toekomst en meer leven in het nu) te bereiken. Hij had al meer rust ervaren en kon nu meer genieten van de dagelijkse dingen om hem heen.

Uit onderzoek is gebleken, wanneer een leerling bewust is van zijn of haar kwaliteiten en deze weet in te zetten, dit positief effect zal hebben op het zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie van de leerling (Ruit & Korthagen, 2012). Door constant de nadruk op de sterke kanten van de leerling te leggen, zal de motivatie van de leerling toenemen (Kayser, 2010). Doordat we een aantal weken met de kernkwaliteiten bezig zijn geweest, wat een positieve benadering is, zal de motivatie van de leerling zijn toegenomen. Leerlingen hebben de vrijheid gehad om eraan te werken en er over te praten in een veilige situatie. De relatie tussen leraar-leerling was positief aanwezig en de leraar heeft de leerlingen vertrouwen uitgesproken en ruimte voor de leerlingen om autonomie te ervaren. Leerlingen namen interactief deel aan gesprekken en opdrachten.

Aan de hand van de gedachtegoed van de positieve psychologie, de gesprekken van leraar met leerlingen en het inzetten van kernkwaliteiten, kan ik concluderen dat de interactieve lessenreeks positieve invloed heeft gehad op het zelfbeeld en op de motivatie van de leerlingen.

5.3 Sterke en zwakke punten onderzoek

Allereerst kan ik concluderen dat de duur van het onderzoek, het inzetten van mijn lessenreeks, te kort was om betere resultaten te boeken.

Wanneer ik meer tijd had uitgetrokken voor de lessenreeks, had ik met de leerlingen langer aan het werk kunnen gaan met de kwaliteiten. Daarbij had ik hun van meerdere kwaliteiten bewust kunnen maken en leren deze in te zetten. Daarnaast hadden we een stapje verder kunnen gaan en kunnen onderzoeken wat hun valkuilen zijn en hoe je daar mee om kunt gaan.

Daarbij was het waardevol geweest wanneer ik nog meer de mentoren had betrokken bij de inhoud van de lessenreeks. Wanneer de mentoren in hun eigen les verder waren gegaan met het inzetten van de kwaliteiten, hadden leerlingen geleerd deze op verschillende momenten in te zetten. Dit zou bevorderend zijn voor het eigen maken van kwaliteiten en toepassen van de kwaliteiten. Daardoor zou ik in mijn les daarop verder kunnen doorbouwen en een stap verder kunnen gaan met de leerlingen.

De opbouw van mijn lessenreeks is sterk. Er zat een duidelijk opbouw in waarbij rekening was gehouden met de doelgroep. Doordat ik constant in gesprek ben gegaan met leerlingen ontstond er een hele veilige en open sfeer. Leerlingen voelden zich gehoord en serieus genomen. Doordat ik als docent persoonlijke verhalen en ervaringen heb gedeeld met de leerlingen, merkte ik dat de leerlingen meer hun best deden.

Theoretisch is mijn lessenreeks sterk onderbouwd. De theorieën ondersteunen en bevestigen elkaar. Dit heeft ervoor gezorgd dat er een sterke theoretische basis aanwezig was tijdens de lessen. Ik heb leerlingen uitgedaagd en vertrouwen gegeven. Hierdoor merkte ik bij een aantal leerlingen een duidelijke groei tijdens de lessen.

5.4 Aanbeveling en vervolgonderzoek

Mijn aanname aan het begin van mijn onderzoek was dat door het inzetten van mijn ontworpen lessenreeks, gericht op verhogen van motivatie, de motivatie van de leerlingen verhoogd zal worden.

Uit mijn onderzoek is gebleken dat het waardevol is voor de leerlingen om aan de slag te gaan met het onderzoeken, inzetten en versterken van hun kwaliteiten. Dit in combinatie met het gesprek aan gaan met leerlingen over motivatie en hoe je een leerdoel gaat aanpakken. Tijdens de lessen moet er ruimte zijn voor autonomie, vertrouwen aanwezig zijn en moet de docent een relatie aangaan met de leerlingen. De leerling moet competentie ervaren en positief benaderd worden.

Dit is waarom ik mijn Praktijkschool kan aanraden om mijn lessenreeks in te zetten bij tweedejaars leerlingen. Het is zeer belangrijk dat leerlingen zelfvertrouwen ontwikkelen en een goed zelfbeeld krijgen zodat ze in hun persoonlijk omgeving en later in de maatschappij zich beter staande kunnen houden en kunnen functioneren. Dit alles zal bijdragen aan de motivatie van de leerlingen. De motivatie hebben leerlingen nodig om zich goed te voelen en geluk te ervaren. Zoals uit onderzoek is gebleken, is cognitie alleen niet voldoende om te slagen in de maatschappij (Borghans, 2014). Ik sluit me daar helemaal bij aan. Je kunt nog zo slim zijn, maar er komen zoveel meer aspecten kijken in het leven, zowel wanneer je opgroeit maar ook wanneer je volwassen bent. Ik ben van mening dat wanneer jij goed weet om met tegenslagen om te gaan en jezelf kunt motiveren wanneer het even tegen zit, je een grote kans hebt om te slagen en geluk te vinden in het leven. Door leerlingen vrijheid te geven om eigen keuzes te maken en daarbij vertrouwen uit te spreken en ze hier en daar te begeleiden waarbij nodig is, merk ik meteen dat de leerling en zijn of haar zelfvertrouwen groeit. Dit is heel waardevol om te ervaren als docent, maar ook als leerling. Dit zou naar mijn mening nog meer doorgevoerd mogen worden tijdens de schoollessen.

Als vervolgonderzoek zou ik deze lessenreeks uitbreiden naar zestien lessen, waarbij in die lessen weer met de leerlingen aan de slag wordt gegaan met kernkwaliteiten en leerdoelen en het gesprek aangegaan wordt over de verschillende theorieën, zoals ik die bij mijn lessenreeks heb ingezet. Met als rode draad de positieve psychologie en het oplossingsgerichte gedachtegoed. Het begrip eigenaarschap zou verder naar voren kunnen komen en gecombineerd worden met de psychologische basisbehoeftes zodat leerlingen een eigen proces doorlopen en daar eigenaar van zijn (Zel, 2016). Mentoren maar ook docenten zouden meer betrokken kunnen worden bij het onderzoek, zodat zij door middel van hun lessen aandacht kunnen besteden om een aantal theorieën te herhalen (Leren, z.d.). Om nog een stap verder te gaan zouden ouders bij de lessenreeks betrokken kunnen worden. Ouders hebben veel invloed op het zelfbeeld van de leerlingen (Vos, 1999). Door bijvoorbeeld de leerlingen een opdracht te laten doen met hun ouders of hun ouders laten interviewen over hun zelfbeeld en motivatie, kan niet alleen de leerling maar ook de ouder meer zicht krijgen over zijn of haar zelfbeeld en hoe deze gevormd is.

Literatuur:

Abels, R. (2016). *Leerling vindt school saai, maar presteert goed*. Geraadpleegd op 2 september 2017, van <https://www.trouw.nl/home/leerling-vindt-school-saai-maar-presteert-goed~aaf423f5/>

Blijswijk, R. (2012). *Over het werk van Luc Stevens: 'de behoefte aan relatie competentie en autonomie'*. Geraadpleegd op 12 november 2016, van <http://hetkind.org/2012/11/25/over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie-en-autonomie/>

Blijswijk, R. (2015). *Over het werk van Seligman en Csikszentmihalyi: 'Positieve psychologie en flow'*. Geraadpleegd op 12 november 2016, van <http://hetkind.org/2015/10/07/over-het-werk-van-seligman-en-csikszentmihalyi-positieve-psychologie-en-flow/>

Bolhmeijer, E., Westerhof, G., Bolier, L., Steeneveld., Geurts, M., & Walburg, J. (2013). *Welbevinden- van bijzaak naar hoofdzaak*. De psycholoog/november 2013. Geraadpleegd op 24 januari 2017, van [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/Bohlmeijer%20e.a.%20\(2013\).%20Welbevinden-%20van%20bijzaak%20naar%20hoofdzaak.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/Bohlmeijer%20e.a.%20(2013).%20Welbevinden-%20van%20bijzaak%20naar%20hoofdzaak.pdf)

Borghans, L., Diris, R., Weel, ter, B. (2014). *Investerings in persoonlijke ontwikkeling verbeteren sociaal economische uitkomsten*. CPB policy brief, 2014/08. Geraadpleegd op 7 februari 2017, van <https://www.cpb.nl/sites/default/files/publicaties/download/cpb-policy-brief-2014-08-investerings-persoonlijke-ontwikkeling-verbeteren-sociaaleconomische-uitko.pdf>

Bors, G. (2014). *Carol Dweck: het belang van een growth mindset*. Geraadpleegd op 14 december 2016, van <http://nivoz.nl/artikelen/carol-dweck-het-belang-van-een-growth-mindset/>

Bors, G. (2014). *Over de 'groeitheorie' van Carol Dweck*. Geraadpleegd op 16 december 2016, van <http://nivoz.nl/artikelen/je-kneedbare-zelf-kleine-aanpassing-grote-gevolgen/>

Bors, G. Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Vol. 4. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Broeck, van den, A. (2009). *Kwalitatief goed motiveren op de werkvloer*. Geraadpleegd op 8 december 2016, van http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_VandenBroeckVansteenkiste_GO.pdf

Cauffman, L. Dijk, van, D.J. (2017). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Uitgevers Boom: Amsterdam.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Self-Determination Theory*. Geraadpleegd op 12 september 2017, van https://www.twynstragudde.nl/sites/default/files/content/blog/leren_vanuit_motivatatie_volgens_de_sdt.pdf

Delfos, M. F. (2004). *Communiceren met pubers*. Symposium in de abdij van Postel, 11 mei 2004. Geraadpleegd op 10 januari 2017, van <http://www.mdelfos.nl/2004-postel-pubers.pdf>

Dijk, H. Van & Toenders, L. (2016). *Het onmogelijke mogelijk maken. Een groeimindset versterkt de cognitieve en gedragsontwikkeling*. Geraadpleegd op 23 januari 2017, van [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/Basis%20-%20Dijk,%20H.%20van%20en%20Toenders,%20L.%20\(2016\).%20Het%20onmogelijke%20mogelijk%20maken.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/Basis%20-%20Dijk,%20H.%20van%20en%20Toenders,%20L.%20(2016).%20Het%20onmogelijke%20mogelijk%20maken.pdf)

Drielsma, F. (2011). *Praktijkgericht onderzoek naar de toepassing van kernkwaliteiten in de les*. Geraadpleegd op 6 maart 2017, van [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/Basis%20-%20Drielsma,%20F.%20\(2011\).%20Kernkwaliteiten%20in%20de%20les.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/Basis%20-%20Drielsma,%20F.%20(2011).%20Kernkwaliteiten%20in%20de%20les.pdf)

Dweck, C.S. 2006. *Mindset. The new psychology of succes*. Radon House: New York. Geraadpleegd op 12 augustus 2017, van <http://wtf.tw/ref/dweck.pdf>

Gerrickens, P & Verstege, M. (2012). *Kwaliteitenspel PLUS*.

GGD Gelderland-Zuid, (z.d.) *Negatief zelfbeeld bij pubers*. Geraadpleegd op 14 maart april 2017, van <https://ggdgelderlandzuid.nl/jeugdenopvoeden/opgroeien-en-opvoeden/puber/groei-en-ontwikkeling-in-de-puberteit/sociaal-emotionele-ontwikkeling/negatief-zelfbeeld-bij-pubers/>

Hermans, H. (2011). *Prestatie motivatie test voor kinderen*. Amsterdam. Geraadpleegd op 6 februari 2017, van http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/GH_BS_PMT-K-2.pdf

Kayser, D. (2010). *Oplossingsgericht begeleiden H1*. Geraadpleegd op 10 december 2016, van [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc2/Documents/Basis%20-%20Kayser,%20D.%20\(2010\).%20Oplossingsgericht%20begeleiden%20H1.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc2/Documents/Basis%20-%20Kayser,%20D.%20(2010).%20Oplossingsgericht%20begeleiden%20H1.pdf)

Kerpel, A. (2014). *Het pedagogisch klimaat*. Geraadpleegd op 8 januari 2017, van <http://wij-leren.nl/pedagogisch-klimaat-artikel.php>

Kienhuis, J. (2010). *Oplossingsgerichte gespreksvoering*. HJK februari 2010. Geraadpleegd op 15 september 2017, van

<http://www.passendonderwijszuidoost.nl/wp-content/uploads/2015/06/Oplossingsgerichte-gesprekvoering-artikel-Jos-Kienhuis.pdf>

Korthagen, F & Vasalos, A. (2007). *Instituut voor Multi-leven Learning (IML), Amsterdam & Educatieve Faculteit Hogeschool Utrecht*. (2007). Tijdschrift voor lerarenopleiders, 28-1-2007.

Kuiper, E., Bannink, F. (2012). *Veerkracht. Bevorderen van veerkracht in de jeugdhulpverlening*. Geraadpleegd op 20 december 2016, van [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/Basis%20-%20Kuiper,%20E.%20en%20Bannink,%20F.%20\(2012\).%20Veerkracht.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/Basis%20-%20Kuiper,%20E.%20en%20Bannink,%20F.%20(2012).%20Veerkracht.pdf)

Lange, R. de., Schuman, H., Montessori, N.M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Leraar 24. (2009). Geraadpleegd op 3 oktober 2017, van <https://www.leraar24.nl/sociaal-emotionele-ontwikkeling-vo/>

Leren. (z.d.). *Didactische werkvormen*. Geraadpleegd op 2 oktober 2017, van http://www.leren.nl/cursus/leren_en_studeren/didactiek/werkvormen.html

Nivoz, (z.d.) *De positieve psychologie en flow*. Geraadpleegd op 20 februari 2017, van <http://nivoz.nl/wp-content/uploads/2016/12/9.-Seligman-en-Csikszentmihalyi-Positieve-psychologie-en-flow.pdf>

NRC. De ongemotiveerde scholier. Leraren, leerlingen en ouders reageren. 19 april 2014. Geraadpleegd op 6 september 2017, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2014/04/19/de-ongemotiveerde-scholier-leraren-leerlingen-ouders-en-deskundigen-reageren-a1425656>

Ofman, D. (2010). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Utrecht: Kosmos Uitgevers B.V.

Praktijkschool. (2017). *Waarden en normen*. Geraadpleegd op 16 maart 2017, van <http://www.produsarnhem.nl/pedagogische-waarden-van-produs>

Praktijkschool. (2017). *Sectoren en opleidingen*. Geraadpleegd op 16 maart 2017, van <http://www.produsarnhem.nl/de-sectoren-en-opleidingen>

Ruit, P & Korthagen, F. (2012). *Bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten bij leerlingen*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 51(2012). Geraadpleegd op 18 april 2017, van <http://wij-leren.nl/kernkwaliteiten-ontwikkelen.php>

Rijksoverheid. (z.d.) *Hoe krijgt mijn kind praktijkonderwijs (pro)?* Geraadpleegd op 25 mei 2017, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-krijgt-mijn-kind-praktijkonderwijs>

Schalkers, K. (2014) *Leren? Dat kan ik zelf! Maar wil je even helpen?* Handvatten voor schoolteams die zelfsturend leren competities van leerlingen willen stimuleren. KPC groep. Geraadpleegd op 8 april 2017, van <https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/Regie-nemen-voor-je-eigen-leerproces.pdf>

Shazer, S. de & Dolan, Y. (2008) *Oplossingsgerichte therapie in de praktijk. Wonderen die werken*. Amsterdam: Hogrefe. Geraadpleegd op 14 mei 2017, van https://www.boompsychologie.nl/documenten/hogrefe/4_de_shazer_dolan_-_oplossingsgerichte_therapie_in_de_praktijk.pdf

Spanjaard, & Slot, . (2015). *Tijden veranderen, ontwikkelingstaken ook*. Een 'update' van het competentiemodel. Kind en adolescent praktijk Nr. 3. September 2015. Geraadpleegd op 26 september 2017, van <https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/gedrag/gseo2a/Documents/Spanjaard%20Slot%20Ontwikkelingstaken.pdf>

Verbeek, G. 2014. *Over 'De gemotiveerde leerling': het creëren van verbondenheid*. Geraadpleegd op 12 juli 2017, van <http://nivoz.nl/artikelen/over-de-gemotiveerde-leerling/>

Visser, C. (2013). *De groeimindset*. Geraadpleegd op 6 december 2016, van [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/Basis%20-%20Visser,%20C.%20\(2013\).%20Progressiegericht%20werken.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/Basis%20-%20Visser,%20C.%20(2013).%20Progressiegericht%20werken.pdf)

Visser, C. (2015). *Wat kies je: leerdoelen of prestatiedoelen?* Geraadpleegd op 10 februari 2017, van <http://progressiegerichtwerken.nl/wat-kies-je-leerdoelen-of-prestatiedoelen/>

Vos van der Hoeven, T., de. (1999). *Het zelfbeeld van kinderen*. Geraadpleegd op 28 april 2017, van <http://www.opvoedadvies.nl/zelfbeeld.htm>

Wassink, H., 2016. Over motivatie en vertrouwen: de Zelfdeterminatietheorie. Geraadpleegd op 22 januari, van <http://nivoz.nl/artikelen/de-zelfdeterminatietheorie-over-vertrouwen-en-motivatief>

Wetenschap, (z.d.). Betrouwbaarheid van een onderzoek. Geraadpleegd op 12 juni 2017, van <https://wetenschap.infonu.nl/onderzoek/106529-betrouwbaarheid-van-een-onderzoek.html>

Woerkom, M. van., Stienstra, M., Tjepkema, S. & Spruyt, M. (2011). *De 'sterke punten' – benadering werkt*. O&O (3). Geraadpleegd op 3 december 2016, van https://pure.uvt.nl/ws/files/1336288/p28-32_de_sterke_punten_ONO_11_03__2_.pdf

Zel, C. Van der. (2016). *Maak leerlingen zelf eigenaar van hun leerproces*. CED-Groep. Bouwen aan de toekomst. Geraadpleegd op 1 oktober 2017, van www.cedgroep.nl/~media/db389c12bb6f4131a13dddb15a43281d.ashx

Bijlage 1

Interactieve lessenreeks

Lesplan 5 weken

Les 1:

Na een korte introductie starten de leerlingen met het invullen van de Prestatiemotivatietest. De test bevat 96 vragen die de leerlingen binnen 30 minuten moeten invullen. Als zij eerder klaar zijn dan blijven ze op hun plek zitten en mogen iets voor hunzelf doen. De tafels staan uit elkaar, zodat ze niet bij elkaar kunnen kijken of gaan kletsen met elkaar.

Rond de tafel:

Ik deel de persoonlijke mapjes uit aan de leerlingen.

Door voorbeelden aan te halen vertel ik de leerlingen over mijn eigen situatie, hoe ik intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie heb ervaren en hoe dit invloed heeft gehad op mijn (verkeerde) keuze van opleiding en hoe ik hiermee om ben gegaan en wat ik ervan geleerd heb.

Voorbeeld:

- Mijn vader wilde dat ik na de HAVO naar het VWO ging, dit is einddoel gericht, prestatiedoel (Extrinsiek)
- Mijn moeder vroeg aan mij hoe het op school ging, proces gericht (Intrinsiek, vanuit mijzelf)

Doordat ik mijn eigen verhaal vertel krijgen ik de leerlingen meer vertrouwen in mij en durven zij zich ook eerder open te stellen.

Op het bord:

- **Motivatie: iets graag willen.**
- **Intrinsieke motivatie: je wil het zelf.**
- **Extrinsieke motivatie: je doet het voor iemand anders.**

Gesprek aangaan met de leerlingen over de bovenstaande begrippen. Weten zij wat de begrippen inhouden en kunnen ze de begrippen koppelen aan mijn verhaal of aan een persoonlijke ervaring.

Op het bord:

- **Focus → zelfvertrouwen → motivatie**
- **Focus: Je aandacht op één ding richten.**
- **Zelfvertrouwen: Het gevoel dat je krijgt als je iets kan of als iets gelukt is.**

Focus: Je aandacht op één ding richten, je op een ding concentreren.

Zelfvertrouwen: Voelen dat je ergens goed in bent.

Gesprek aangaan met de leerlingen. Wanneer zijn ze gefocust en hoe komt het dat ze gefocust zijn.

Voorbeelden: fietsen, lopen, zwemmen.

Wanneer je vaker ervaart dat iets goed gaat, of je iets goed kan, ontwikkel je meer zelfvertrouwen. Door je te focussen zullen doelen bereikt worden en je zelfvertrouwen vergoot worden. Dit leidt weer tot meer motivatie.

Kernkwaliteit: Kwaliteit die je wel of juist nog niet kan/bezit.

Inhoud geven aan kernkwaliteiten en bespreken waar elke kernkwaliteit voor staat.

Kernkwaliteit zit al in de persoon, is bij iedereen aanwezig. Het ligt aan de persoon wat hij of zij ermee doet. Zelf kun je ervoor zorgen dat die kernkwaliteit versterkt wordt of niet.

Voorbeeld uit eigen ervaring:

Kernkwaliteit: Creatief

Ik wist dat ik creatief was, deze kernkwaliteit heb ik geoefend en ingezet op de Kunstacademie. Door mij op mijn kernkwaliteit te focussen, werd ik beter, kreeg ik meer zelfvertrouwen en daardoor groeide mijn motivatie.

De leerling zoekt twee kwaliteiten van Kwaliteitenspel PLUS uit waar hij of zij goed in is en schrijft dit op in hun mapje, daar krijgen ze twee minuten de tijd voor. Naast de kernkwaliteit schrijven ze op waarom zij vinden dat ze deze kernkwaliteit bezitten. Daarna wordt klassikaal besproken waarom hij of zij voor deze kernkwaliteit heeft gekozen.

Les 2:

Herhaling van de begrippen uit les 1.

Motivatie, intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie, focus, zelfvertrouwen en kernkwaliteiten uit les 1.

Klassikaal bekijken welke twee kwaliteiten de leerling de week ervoor voor zichzelf heeft opgeschreven. Is hij of zij het daar nog steeds mee eens? Of zou hij of zij nu voor een andere kwaliteit kiezen?

Ik deel aan elke leerling één kwaliteit uit van het Kwaliteitspel PLUS. Ik heb de persoonlijke kwaliteit uitgeprint en geplastificeerd. Dit doe ik zodat het fysiek gegeven kan worden. Ik houd er rekening mee dat het een andere kwaliteit is dan die de leerling zichzelf heeft gegeven. Ik leg uit waarom ik die leerling die kernkwaliteit geef. De leerling schrijft dit op in zijn of haar mapje.

Hierna gaan de leerlingen klassikaal in gesprek met elkaar en bespreken we klassikaal per leerling welke kwaliteit welke leerling krijgt van de klas. De leerlingen geven uitleg bij het uitdelen van de kwaliteit. De leerling heeft nu vier kwaliteiten die hij of zij al bezit. Dit zal een positief effect hebben op de leerling zijn zelfbeeld en motivatie.

Op het bord:

- **Leerdoelen: Je bent vooral bezig met het leren, het leerproces.**
- **Prestatiedoelen: Je doet iets voor een prestatie.**

In gesprek gaan met leerlingen over leerdoel en prestatiedoel. Wat denken zij dat de begrippen inhouden. Kunnen zij persoonlijke voorbeelden geven.

Fixed Mindset – Growth Mindset

Vraag:

- Wie gelooft dat intelligentie aangeboren is?
- Wie gelooft dat je intelligentie kan vergroten?
- Kun je je spierkracht vergroten?

Leerlingen duidelijk maken, dat hersens kunnen groeien en sterker kunnen worden, net zoals spieren. Als je iets wil leren of wil kunnen, kan dat. Door je te focussen, door in jezelf te vertrouwen dat je het kunt en door je kwaliteiten in te zetten, zal je je leerdoel behalen.

Op het bord:

- **Fixed mindset - prestatiedoelen – einddoel.**
- **Growth mindset - leerdoelen – proces.**

De leerlingen gaan voor zichzelf een leerdoel opstellen. Hier krijgen zij 5 minuten de tijd voor. Klassikaal worden de leerdoelen van de leerlingen besproken en gecheckt of het daadwerkelijk leerdoelen zijn.

Op de grond liggen A4tjes met de cijfers 1 tot en met 10 geschreven. Eén voor één komen de leerlingen naar voren en gaan ze op een cijfer staan waarvan zij vinden dat zij zich nu bevinden ten opzichte van het leerdoel.

Daarna stapt de leerling op het cijfer dat hij of zij wil bereiken ten opzichte van het leerdoel. Beide cijfers noteren de leerlingen in hun mapje.

Klassikaal wordt besproken welke kwaliteiten daarbij komen kijken. De leerling gaat die stapel kwaliteiten onderverdelen in kwaliteiten die de leerling al bezit en kwaliteiten die de leerling nog kan versterken. Het aantal kaarten kan verschillen per leerling omdat iedere leerling een persoonlijk leerdoel heeft.

Uit de kwaliteiten die nog versterkt kunnen worden, kiest de leerling er één uit. De aankomende twee weken gaan de leerlingen aan hun gekozen kwaliteit werken om deze te versterken. De leerling noteert dit in zijn of haar mapje.

Focus: Alleen door te focussen gaat je iets lukken.

Vraag:

- Hoe ga jij ervoor zorgen dat jij je leerdoel gaat bereiken en je kernkwaliteit gaat versterken?

Gesprek aangaan met de leerlingen om te kijken wat zij nodig hebben. Hoe denken zij dit aan te pakken.

Ik spreek vertrouwen uit naar de leerlingen. Normaal heb je voor het behalen van een leerdoel een aantal weken de tijd nodig. Ik zeg dat ik in hen geloof en dat ik denk, als zij dit echt graag willen en zij zich goed focussen, dat dit in twee weken gaat lukken.

Aankomende twee weken gaan zij zich focussen op hun leerdoel en de kwaliteit die ze wil versterken.

Eerst focussen op één ding. Als je de kernkwaliteit bezit, kun je focussen op een volgende kernkwaliteit. Als je blijft oefenen kun je straks meerdere kernkwaliteiten tegelijk toepassen.

In de klas komt op het whiteboard de kwaliteiten van de leerlingen te hangen waar de leerlingen zich op gaan focussen. Dit ter herinnering.

Les 3:

Herhalen van leerdoel en prestatiedoel.

Fixed mindset – prestatiedoelen – einddoel

Growth mindset – leerdoelen - proces

Vraag:

- Hoe gaat het met het versterken van je kernkwaliteit en het behalen van je leerdoel?

Gesprek aangaan met de leerlingen. Wanneer ging het afgelopen week goed en hoe kwam dat? Wanneer ging het minder goed en hoe kwam dat?

Wat heb je nodig van je klasgenoten? Kunnen jullie onderling elkaar helpen en elkaar stimuleren?

Wat heb je zelf nodig om ervoor te zorgen dat je je leerdoel gaat behalen?

Les 4:

Herhaling van alle theorie.

Terugkijkend, schrijven de leerlingen op wat hun leerdoel is en welke kwaliteit zij gekozen hebben om te versterken.

Daarna mogen ze met cijfers aangeven waar ze stonden ten opzichte van hun leerdoel, en waar zij zich nu bevinden ten opzichte van hun leerdoel.

Hierbij moet de leerling uitleggen waarom hij of zij dit cijfer heeft gekozen. Klassikaal worden alle leerlingen besproken. We gaan dieper in op succeservaringen maar ook op minder geslaagde leerdoelen. Ik geef aan dat het niet erg is als het niet gelukt is om je leerdoel te behalen. Het gaat erom dat je erover praat en onderzoekt waarom het niet is gelukt. Wat kan je de volgende keer anders doen?

Hierna leg ik kaarten op tafel met benamingen over de verschillende manieren van leren. Elke leerling mag één of twee kaarten uitzoeken.

De leerling gaat kijken of de kaarten die hij of zij gekozen heeft overeenkomt met de manier waarop de leerling bezig is geweest met het versterken van zijn of haar kwaliteit en het behalen van zijn of haar leerdoel.

Ik geef aan dat het belangrijk is dat je weet welke manier van leren bij jou past. Wanneer je weet wat bij je past, zal dit ervoor zorgen dat je sneller kwaliteiten kan versterken en leerdoelen zult behalen.

Les 5:

De leerlingen starten deze les met het invullen van de prestatiemotivatatie test. Deze test hebben ze aan het begin van de lessenreeks ook gemaakt.

Tafels staan uit elkaar, dit is een serieuze test. De leerlingen krijgen 96 vragen, ze krijgen hier 30 minuten de tijd voor.

Op het bord:

- → **Begin** → **Proces** → **Leerdoel**

Het proces is belangrijker dan het einddoel.

Gesprek aangaan met leerlingen ter afsluiting. Het is niet erg wanneer het leerdoel niet behaald is. Belangrijk is dat je gaat onderzoeken waarom het niet behaald is. Wat zijn de leerlingen tegengekomen. Wat vonden de leerlingen leuk en wat vonden ze lastig. Wat hebben ze ervan geleerd en gaan ze in de toekomst deze kwaliteiten gebruiken of inzetten om tot een leerdoel te komen.

Bijlage 2

Leerlingen mapje

Les 1:

Deze kernkwaliteit kan/bezit ik al:

--

Waar kunnen anderen mensen dit aan zien?

--

Deze kernkwaliteit kan/bezit ik al:

--

Waar kunnen anderen mensen dit aan zien?

--

Begrippenlijst:

Motivatie: iets graag willen.

Intrinsieke motivatie: Je wil het zelf.

Intrinsieke motivatie kun je onthouden door het woordje -in, binnenin, motivatie komt van binnenuit.

Extrinsieke motivatie: Je doet het voor iemand anders.

Extrinsieke motivatie kun je onthouden door het woordje -ex, een ex vriendje of vriendinnetje, iemand anders, dit ben jij **niet** zelf. De motivatie is er door iemand anders.

Focus: Je aandacht op 1 ding richten, je op 1 ding concentreren.

Zelfvertrouwen: Voelen dat je ergens goed in bent.

Motivatie → focus → zelfvertrouwen

- Als je gemotiveerd bent voor iets, dan is het goed om je te focussen.
- Je focust je dan op 1 ding, op wat jij wilt bereiken.
- Door gemotiveerd te zijn en je te focussen gaat het lukken om je doel te bereiken wat jij wilt bereiken.
- Hierdoor krijg je meer zelfvertrouwen.

Kernkwaliteit

Kwaliteiten die je wel of juist **nog niet** kan.

- Door een kernkwaliteit goed te oefenen en je op die kernkwaliteit te focussen, word je steeds beter.
- Kernkwaliteiten zijn in iedereen aanwezig.
- Het is aan jou om ervoor te zorgen dat de kernkwaliteiten, die jij nodig hebt om een doel te bereiken of die je nodig hebt in je leven, sterker worden.

Les 2:

Schrijf de kwaliteit op die jij van jouw docent hebt gekregen:

Waarom kreeg jij deze kwaliteit van de docent?

Schrijf je kwaliteit op die jij van de klas hebt gekregen:

Waarom kreeg jij deze kwaliteit van de klas?

Mijn leerdoel is:

Deze kernkwaliteiten heb ik nodig voor mijn leerdoel:

Deze kwaliteiten kan/bezit ik al:

Deze kwaliteit(en) kan/bezit ik nog niet:

Kies 1 van bovenstaande kernkwaliteiten die je gaat versterken en schrijf op waarom je voor deze kernkwaliteit kiest:

Schrijf hieronder op hoe jij denkt je leerdoel te gaan bereiken:

Begrippenlijst:

Leerdoel: Je leert iets voor jezelf.

Prestatiedoel: Je leert iets voor het einddoel.

Voorbeeld:

Ik wil 5 kilo afvallen. Dat is een *prestatiedoel*. Mijn doel is 5 kilo afvallen. Dit is de prestatie die ik wil behalen.

Een *leerdoel* zou zijn, ik ga minder snoepen, gezonder eten en meer sporten want ik wil graag gezond leven. Hier is geen specifiek einddoel aan gekoppeld. Wel is mijn doel om gezonder te leven. In plaats dat ik me alleen maar richt op de 5 kilo die eraf moet, richt ik me nu op mijzelf en leer ik hoe ik goed voor mijn lichaam moet zorgen en op mijn gezondheid moet letten. Het leren staat centraal.

Mijn *prestatiedoel* was 5 kilo. Stel dat je dat hebt behaald, en dan? Ben je nu gezonder? Heb je minder gesnoept? Je bent 5 kilo afgevallen, dat was je doel. Maar hoe ga je ervoor zorgen dat de 5 kilo er niet binnen een maand weer aan zit?

Fixed mindset: iemand die denkt dat hij zijn intelligentie niet kan vergroten en niet denkt dat hij alles kan leren wat hij wilt.

Fixed mindset → prestatiedoelen → einddoel

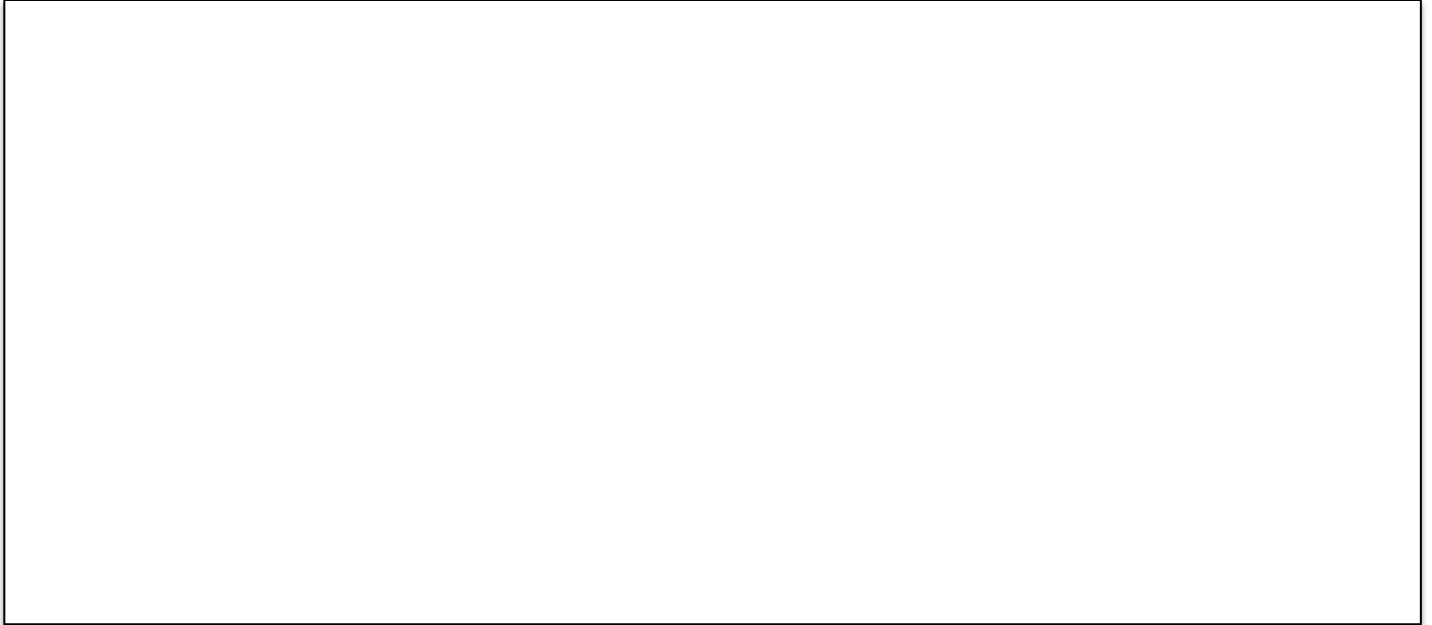
Growth mindset: iemand die weet dat als hij oefent en goed leert ergens beter in zal worden en zijn intelligentie zal vergroten.

Growth mindset → leerdoelen → proces

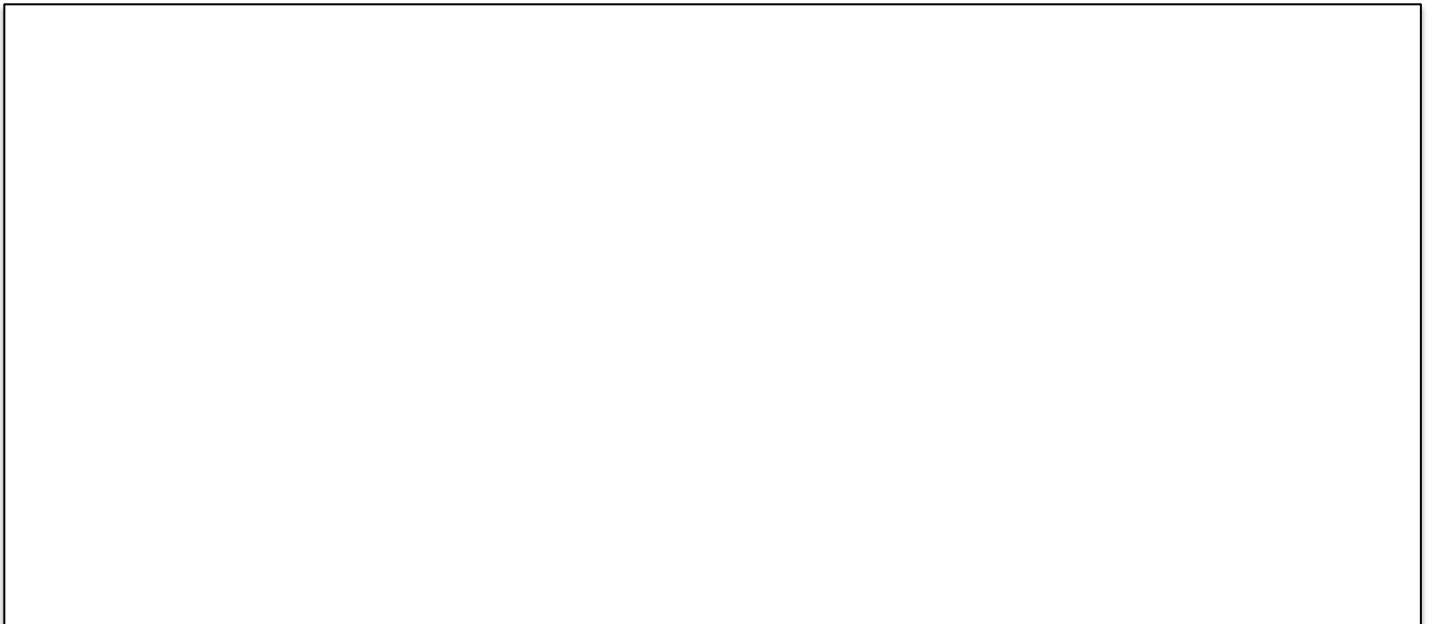
Les 3:

Hoe gaat het met het versterken van je kwaliteit en het behalen van je leerdoel?

Wat gaat er goed en hoe komt het dat het goed gaat:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their response to the question about what is going well.

Wat gaat er minder goed en hoe komt het dat het minder goed gaat:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their response to the question about what is going less well.

Wat heb je nodig van je klas om dit te laten lukken?

Wat heb jij van jezelf nodig om dit te laten lukken?

Les 4:

Wat is je leerdoel?

Welke kwaliteit ben jij aan het versterken?

Waar stond jij?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Waar sta jij nu?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hoe komt het dat het beter/hetzelfde/slechter is geworden?

Kies een kaart uit die bij jouw manier van leren past.
Schrijf deze hieronder op:

Komt jouw kaart overeen met de manier waarop jij gewerkt hebt om je kwaliteit te versterken en je leerdoel te behalen?

Begrippenlijst:

Manier van leren - kwaliteit

Het is heel belangrijk dat jij weet hoe jij het beste kunt leren.

Jouw manier van leren zal ervoor zorgen dat jij dingen sneller en beter leert.

Iedereen heeft een eigen manier van leren.

Als jij je eigen manier van leren weet, kun je dat gebruiken bij het versterken of verbeteren van kwaliteiten.

Bijlage 3

Prestatiemotivatie test

35. Voor mijn eigen spullen zorg ik.	A - altijd goed B - niet altijd goed C - erg onrustig	17. Ik ben tegen anderen.	A - soms onrustig B - altijd rustig C - beter	27. Als ik een beetje bang ben voor een toets, dan kan ik dingen.	A - minder goed onthouden dan B - niet zo goed onthouden C - meer goed onthouden dan
36. Als ik nie zorgen maak werk ik meestal.	A - beter dan wanneer ik me geen B - even goed als wanneer ik me C - minder goed dan wanneer ik me geen zorgen maak	18. Als ik een beetje bang ben tijdens een toets dan werk ik.	A - slechter B - slechter C - heel bang	28. Als ik iets moet zeggen in de klas ben ik.	A - niet zo vaak B - niet zo vaak C - heel vaak
37. Als ik me een beetje gespannen voel dan ben ik.	A - meer in staat dan wanneer ik me rustig voel B - minder in staat dan wanneer ik me rustig voel C - even in staat als wanneer ik me rustig voel	19. Als ik iets moeilijk vind dan voel ik me.	A - niet zo hard als wanneer ik toets heb B - even hard als wanneer ik toets heb C - harder dan wanneer ik toets heb	29. Als we gym hebben.	A - niet zo graag B - niet zo graag C - heel graag
38. Iemand anders helpen bij het leren.	A - doe ik altijd graag B - doe ik soms graag C - doe ik nooit graag	20. Beginnen aan mijn huiswerk.	A - doe ik graag B - doe ik niet graag C - doe ik niet graag	30. De beste leerling van de klas zou ik.	A - heb ik vaak gezin om mee te doen B - heb ik niet gezin om mee te doen C - doe ik altijd mijn best
39. Als iemand veel bereikt heeft in zijn werk.	A - vind ik dat heel knap B - vind ik dat nogal knap C - denk ik daar niet over na	21. Later een goede baan hebben vind ik.	A - onbelangrijk B - onbelangrijk C - heel belangrijk	31. Ik verveel me.	A - vaak B - vaak C - bijna nooit
40. Als ik me druk maak voel ik me.	A - minder sterk dan wanneer ik ben B - even sterk als wanneer ik ben C - sterker dan wanneer ik ben	22. De mensen (vrienden en juffen) vinden dat ik.	A - beter leren dan wanneer ik me geen zorgen maak B - even goed leren als wanneer ik me geen zorgen maak C - niet zo goed leren als wanneer ik me geen zorgen maak	32. Als ik uit de klas gestuurd ben en ik moet zo ik.	A - me rustig voelen B - me rustig voelen C - erg zenuwachtig zijn
41. Tegen huiswerk.	A - kan ik makkelijk lang achter elkaar doorwerken B - doe ik niet zo goed lang achter C - vind ik lang achter elkaar doorwerken erg moeilijk	23. Als ik binnenkort een belangrijke toets heb dan ben ik.	A - weet ik alles even goed als B - weet ik alles even goed als C - weet ik alles even goed als	33. Als ik iemand per ongeluk beledigd heb.	A - heb ik me daar niet zo veel van aan B - vind ik dat erg C - heb ik me daar niet zo veel van aan
42. Over mijn toekomst denk ik.	A - weinig B - best veel C - heel veel	24. Tijdens het maken van een toets.	A - niet B - niet C - niet	34. Als iets me een beetje gespannen maakt dan kan ik.	A - minder goed denken dan B - even goed als wanneer ik denk C - beter denken dan wanneer ik denk
53. Als ik niet mijn toelofswoord heb gegeven dan dank ik mezelf.	A - niet zo ver vooruit (niet verder dan ik dank ik mezelf) B - ver vooruit (verder dan een jaar vooruit) C - niet erg	25. Afvragen doe ik.	A - niet B - niet C - niet	35. Als ik iets me een beetje gespannen maakt dan kan ik.	A - me rustig voel B - me rustig voel C - heb ik me daar niet zo veel van aan
54. Tegen volwassenen ben ik.	A - wel eens brutaal B - altijd beleefd C - niet erg	26. Als iemand mij uitleidt.	A - niet B - niet C - niet	36. Als ik me zorgen maak over een toets dat ik niet mee zo goed leere, als wanneer ik me geen zorgen maak.	A - niet mee zo goed leere, als B - even goed als wanneer ik me geen zorgen maak C - meer goed leere, als wanneer ik me geen zorgen maak
55. Als anderen zeggen dat ik iets soms heb gedaan.	A - vind ik dat erg B - wat mij weinig kan schelen C - wat ik anders mijn best voor doe	27. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	37. Als ik me zorgen maak over een toets dat ik niet mee zo goed leere, als wanneer ik me geen zorgen maak.	A - niet mee zo goed leere, als B - even goed als wanneer ik me geen zorgen maak C - meer goed leere, als wanneer ik me geen zorgen maak
56. Met een goed rapport thuis komen is iets.	A - minder goed denken dan B - even goed als wanneer ik denk C - meer goed denken dan	28. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	38. Als ik me zorgen maak over een toets dat ik niet mee zo goed leere, als wanneer ik me geen zorgen maak.	A - niet mee zo goed leere, als B - even goed als wanneer ik me geen zorgen maak C - meer goed leere, als wanneer ik me geen zorgen maak
57. Als ik iets moeilijk vind kan ik.	A - niet B - niet C - niet	29. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	39. Als ik me zorgen maak over een toets dat ik niet mee zo goed leere, als wanneer ik me geen zorgen maak.	A - niet mee zo goed leere, als B - even goed als wanneer ik me geen zorgen maak C - meer goed leere, als wanneer ik me geen zorgen maak
58. Als ik gespannen kan voel ik me.	A - beter dan wanneer ik B - even goed als wanneer ik C - minder goed dan wanneer ik	30. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	40. Als ik me zorgen maak over een toets dat ik niet mee zo goed leere, als wanneer ik me geen zorgen maak.	A - niet mee zo goed leere, als B - even goed als wanneer ik me geen zorgen maak C - meer goed leere, als wanneer ik me geen zorgen maak
59. Als ik niet mijn toelofswoord heb gegeven dan dank ik mezelf.	A - niet zo ver vooruit (niet verder dan ik dank ik mezelf) B - ver vooruit (verder dan een jaar vooruit) C - niet erg	31. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	41. Tegen huiswerk.	A - kan ik makkelijk lang achter elkaar doorwerken B - doe ik niet zo goed lang achter C - vind ik lang achter elkaar doorwerken erg moeilijk
60. Ik denk dat de meeste van mijn klasgenoten.	A - minder hard leren dan ik B - harder leren dan ik C - niet erg	32. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	42. Over mijn toekomst denk ik.	A - weinig B - best veel C - heel veel
61. Een leven waarin je niet zou hoeven werken zou ik.	A - niet B - niet C - niet	33. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	43. Tegen volwassenen ben ik.	A - wel eens brutaal B - altijd beleefd C - niet erg
62. Als ik onverwachts iets voor de klas moet zeggen.	A - niet B - niet C - niet	34. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	44. Als anderen zeggen dat ik iets soms heb gedaan.	A - vind ik dat erg B - wat mij weinig kan schelen C - wat ik anders mijn best voor doe
63. Tijdens een toets ben ik.	A - bang om fouten te maken B - niet zo bang om fouten te maken C - even bang als wanneer ik maak	35. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	45. Met een goed rapport thuis komen is iets.	A - minder goed denken dan B - even goed als wanneer ik denk C - meer goed denken dan
64. Als ik een fout maak geef ik de.	A - altijd toe B - niet altijd toe C - soms terug	36. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	46. Als ik iets moeilijk vind kan ik.	A - niet B - niet C - niet
65. Als iemand mij staat dan sla ik.	A - altijd terug B - niet terug C - soms terug	37. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	47. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
66. Mijn zin doorbrengen doe ik.	A - vaak B - bijna nooit C - niet	38. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	48. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
67. Als ik een beetje zenuwachtig ben.	A - maak ik nogal veel fouten B - maak ik weinig fouten C - doe ik de dingen beter dan wanneer ik rustig ben	39. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	49. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
68. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	40. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	50. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
69. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	41. Tegen huiswerk.	A - kan ik makkelijk lang achter elkaar doorwerken B - doe ik niet zo goed lang achter C - vind ik lang achter elkaar doorwerken erg moeilijk	51. Bij het leren ben ik.	A - weinig B - best veel C - heel veel
70. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	42. Over mijn toekomst denk ik.	A - weinig B - best veel C - heel veel	52. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
71. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	43. Tegen volwassenen ben ik.	A - wel eens brutaal B - altijd beleefd C - niet erg	53. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
72. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	44. Als anderen zeggen dat ik iets soms heb gedaan.	A - vind ik dat erg B - wat mij weinig kan schelen C - wat ik anders mijn best voor doe	54. Tegen volwassenen ben ik.	A - wel eens brutaal B - altijd beleefd C - niet erg
73. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	45. Met een goed rapport thuis komen is iets.	A - minder goed denken dan B - even goed als wanneer ik denk C - meer goed denken dan	55. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
74. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	46. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	56. Met een goed rapport thuis komen is iets.	A - minder goed denken dan B - even goed als wanneer ik denk C - meer goed denken dan
75. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	47. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	57. Als ik iets moeilijk vind kan ik.	A - niet B - niet C - niet
76. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	48. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	58. Als ik gespannen kan voel ik me.	A - beter dan wanneer ik B - even goed als wanneer ik C - minder goed dan wanneer ik
77. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	49. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	59. Als ik niet mijn toelofswoord heb gegeven dan dank ik mezelf.	A - niet zo ver vooruit (niet verder dan ik dank ik mezelf) B - ver vooruit (verder dan een jaar vooruit) C - niet erg
78. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	50. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	60. Ik denk dat de meeste van mijn klasgenoten.	A - minder hard leren dan ik B - harder leren dan ik C - niet erg
79. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	51. Bij het leren ben ik.	A - weinig B - best veel C - heel veel	61. Een leven waarin je niet zou hoeven werken zou ik.	A - niet B - niet C - niet
80. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	52. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	62. Als ik onverwachts iets voor de klas moet zeggen.	A - niet B - niet C - niet
81. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	53. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	63. Tijdens een toets ben ik.	A - bang om fouten te maken B - niet zo bang om fouten te maken C - even bang als wanneer ik maak
82. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	54. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	64. Als ik een fout maak geef ik de.	A - altijd toe B - niet altijd toe C - soms terug
83. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	55. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	65. Als iemand mij staat dan sla ik.	A - altijd terug B - niet terug C - soms terug
84. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	56. Met een goed rapport thuis komen is iets.	A - minder goed denken dan B - even goed als wanneer ik denk C - meer goed denken dan	66. Mijn zin doorbrengen doe ik.	A - vaak B - bijna nooit C - niet
85. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	57. Als ik iets moeilijk vind kan ik.	A - niet B - niet C - niet	67. Als ik een beetje zenuwachtig ben.	A - maak ik nogal veel fouten B - maak ik weinig fouten C - doe ik de dingen beter dan wanneer ik rustig ben
86. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	58. Als ik gespannen kan voel ik me.	A - beter dan wanneer ik B - even goed als wanneer ik C - minder goed dan wanneer ik	68. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
87. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	59. Als ik niet mijn toelofswoord heb gegeven dan dank ik mezelf.	A - niet zo ver vooruit (niet verder dan ik dank ik mezelf) B - ver vooruit (verder dan een jaar vooruit) C - niet erg	69. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
88. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	60. Ik denk dat de meeste van mijn klasgenoten.	A - minder hard leren dan ik B - harder leren dan ik C - niet erg	70. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
89. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	61. Een leven waarin je niet zou hoeven werken zou ik.	A - niet B - niet C - niet	71. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
90. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	62. Als ik onverwachts iets voor de klas moet zeggen.	A - niet B - niet C - niet	72. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
91. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	63. Tijdens een toets ben ik.	A - bang om fouten te maken B - niet zo bang om fouten te maken C - even bang als wanneer ik maak	73. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
92. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	64. Als ik een fout maak geef ik de.	A - altijd toe B - niet altijd toe C - soms terug	74. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
93. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	65. Als iemand mij staat dan sla ik.	A - altijd terug B - niet terug C - soms terug	75. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
94. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	66. Mijn zin doorbrengen doe ik.	A - vaak B - bijna nooit C - niet	76. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
95. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	67. Als ik een beetje zenuwachtig ben.	A - maak ik nogal veel fouten B - maak ik weinig fouten C - doe ik de dingen beter dan wanneer ik rustig ben	77. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
96. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	68. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	78. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
97. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	69. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	79. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
98. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	70. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	80. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
99. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	71. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	81. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet
100. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	72. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet	82. Als ik iets moeilijk vind dan ben ik.	A - niet B - niet C - niet

Bijlage 4

Mentor vragenlijst

Naam mentor:

Naam leerling:.....

Datum:

Kruis aan wat van toepassing is. Waarbij 1 het laagst is en 10 het hoogst.

Vraag 1: Hoe is de motivatie van deze leerling?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Vraag 2: Is deze leerling meer intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd?

☐ Intrinsiek gemotiveerd

☐ Extrinsiek gemotiveerd

Vraag 3: Is deze leerling bewust van zijn of haar kunnen?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Vraag 4: Hoeveel zelfvertrouwen heeft deze leerling?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10