



Fontys

Hogeschool Kind en Educatie

**Schooljaar
2016-2017**

Leermotivatie bevorderen in kindgesprekken

27-4-2017

Wendy Vreeswijk

2310724

Georges Ledoux, onderzoeksdocent

Suzanne Raaijmakers, domeinexpert

Samenvatting

In de onderwijspsychologische theorievorming rond motivationele processen bij het leren, is de laatste tijd een sterke verschuiving opgetreden, van extrinsieke naar intrinsieke motivatietheorieën (Leraar24, 2013). Meerdere scholen uit de stichting waartoe de onderzoeksschool behoort, merken aan de leerlingen dat ze minder intrinsiek gemotiveerd zijn.

Het probleem van de onderzoeksschool is dat het gewenste effect op het gebied van intrinsieke motivatie bevordering met betrekking tot kindgesprekken uitblijft.

Dit onderzoek was gericht op de wijze waarop de leerkrachten van de onderzoeksschool de kindgesprekken vormgeven, met als doel zicht te krijgen op dat wat nodig is om de effectiviteit van de kindgesprekken met betrekking tot intrinsieke motivatie te vergroten.

De onderzoeksvraag is dan ook: *Op welke wijze communiceren de groepsleerkrachten van de onderzoeksschool in het motivatiegerichte kindgesprek?*

De twee kernbegrippen, gespreksvaardigheden en motivatiegerelateerde elementen, stonden centraal dit onderzoek en zijn middels een beschrijvend en evaluerend onderzoek nader onderzocht. Observaties en interviews zorgden voor de dataverzameling.

De conclusies zijn, dat de leerkrachten veel gesloten vragen stellen, niet alle stappen van gespreksvoering toepassen en wel motivatiegerelateerde elementen toepassen, maar deze zo niet kunnen koppelen aan theorie.

Een aanbeveling is het opstellen van een format voor de voorbereiding van kindgesprekken, dat tevens als leidraad kan dienen bij de voering van de gesprekken.

Een andere aanbeveling is een aanbeveling om de filmpjes terug te kijken met het team en te kijken naar de formulering van de vragen.

Verder is een aanbeveling dat de leerkrachten zich verdiepen in de verschillende motivatietheorieën en de elementen die daarbij horen.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
1 Probleemanalyse	5
1.1 Aanleiding en context	5
1.2 Probleemstelling	6
2 Theoretisch kader	7
2.1 Motivatie	7
Intrinsieke motivatie	7
Extrinsieke motivatie	7
2.2 Verschillende theoretische benaderingen van motivatie	8
Piramide van Maslow	8
Verwachtingstheorie	8
Attributietheorie	9
Flowtheorie	9
Self-Determination Theory	9
2.3 Communiceren met kinderen	10
De Gordon-methode	10
Kenmerken en voorwaarden van communicatie met leerlingen	10
2.4 Kindgesprekken	10
Vragen stellen en vraagtechnieken	11
Opbouw gesprek	11
De rol van de leerkracht in kindgesprekken	11
De rol van de leerling in kindgesprekken	12
2.5 Onderzoeksvragen	12
3 Opzet van het onderzoek	13
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	13
3.2 Respondenten	14

3.3 Instrumenten	15
3.4 Wijze van data-analyse	16
4 Resultaten	18
4.1 Deelvraag 1: Welke gespreksvaardigheden voor het voeren van kindgesprekken hanteren de groepsleerkrachten tijdens een motivatie gericht kindgesprek?	18
4.2 Deelvraag 2: Welke motivatiegerelateerde elementen komen aan bod tijdens de kindgesprekken met betrekking tot intrinsieke motivatie?	20
4.3 Deelvraag 3: Met welke motivatiegerelateerde elementen zijn de groepsleerkrachten van de onderzoeksschool bekend?	22
5 Conclusies en aanbevelingen	23
5.1 Conclusies.....	23
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces.....	24
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	25
Bibliografie	26
Bijlagen.....	28
Bijlage 1.....	29
Observatieschema Directe observatie – Opbouw gesprek.....	29
Bijlage 2.....	30
Observatieschema Video observatie - Gehanteerde vraagtechnieken.....	30
Bijlage 3.....	31
Observatieschema Directe observatie – Motivatiegerelateerde elementen.....	31
Bijlage 4.....	32
Observatieschema Video observatie - Gehanteerde motivatiegerelateerde elementen.....	32
Bijlage 5.....	33
Interviewleidraad Individueel interview – Bekendheid motivatiegerelateerde elementen.....	33

1 Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

In de onderwijspsychologische theorievorming rond motivationele processen bij het leren, is de laatste tijd een sterke verschuiving opgetreden. De verschuiving vindt plaats van extrinsieke naar intrinsieke motivatietheorieën (Leraar24, 2013). Daarnaast staat in het eindadvies van Platform Onderwijs2032 dat het onderwijs van de toekomst, rekening moet gaan houden met de intrinsieke motivatie van leerlingen (2016).

Intrinsieke motivatie bij leerlingen is volgens Ros, Castelijns, van Loon en Verbeeck (2015) van belang, omdat intrinsiek gemotiveerde leerlingen leren met minder inspanning, ze sneller leren en ze het leren langer volhouden dan extrinsiek gemotiveerde leerlingen. Volgens Ryan en Deci is het zelfs zo dat intrinsiek gemotiveerde leerlingen betere prestaties leveren dan leerlingen die niet intrinsiek gemotiveerd zijn (2000).

Intrinsieke motivatie bij leerlingen is volgens De Boer (2014) ten eerste te stimuleren door leerlingen het gevoel te geven dat ze een eigen keuze mogen maken en eigen werkwijzen mogen inzetten. Ook is leerlingen het doel vertellen van de leerstof en hoe dat te bereiken, een manier om intrinsieke motivatie te stimuleren. Tot slot is sociale verbondenheid ook een stimulans tot intrinsieke motivatie. Echter, leerkrachten vragen meestal niet aan leerlingen wat de leerlingen willen bereiken en hoe ze dat willen bereiken; leerkrachten maken de leerlingen geen deelgenoot van hun eigen leerproces (Kopmels, 2016). Volgens Kopmels is het juist belangrijk om de leerlingen eigenaar te maken van hun eigen leerproces, want leerlingen boeken de meeste vooruitgang als hun leerproces zichtbaar is (2016).

Meerdere scholen uit de stichting waartoe de onderzoeksschool behoort, merken aan de leerlingen dat ze minder intrinsiek gemotiveerd zijn. Dit geeft de directeur van de onderzoeksschool aan, naar aanleiding van verschillende gesprekken die hij heeft gevoerd binnen de stichting.

De onderzoeksschool staat in een klein dorp. Op de onderzoeksschool zitten 167 kinderen. De onderzoeksschool heeft zeven groepen en telt twaalf leerkrachten, één directeur en een aantal stagiaires waaronder twee LIO - stagiaires. De populatie is gemiddeld wat betreft sociale, culturele en levensbeschouwelijke achtergronden. Leerlingen komen uit alle sociaal-economische klassen, maar vooral uit de midden- en hoge klassen.

In een gesprek met de directeur van de onderzoeksschool kwam naar voren, dat in de visie van de onderzoeksschool staat beschreven dat ze naar de kinderen als individuen kijken en naar diens intrinsieke motivatie.

Verschillende leden van het team van de onderzoeksschool geven aan dat sommige leerlingen meer extrinsieke dan intrinsieke motivatie lijken te hebben. Ze merken dat sommige leerlingen een ongeïnteresseerde werkhouding hebben. Dit is zichtbaar door onder andere weinig zelfstandig werken en weinig aandacht voor de lesstof. Leerkrachten merken ook dat een aantal leerlingen onder de maat presteren. Daarnaast merken de leerkrachten het gebrek aan betrokkenheid van sommige leerlingen op; ze stellen geen vragen en zijn snel afgeleid.

Ook in de resultaten is een verandering te merken. In de resultaten van de Citotoets Begrijpend lezen van vorig jaar van de huidige groep 7 werd bijvoorbeeld al een daling in de resultaten gezien. Dit kan ook andere oorzaken hebben, maar de leerkrachten denken dat de verminderde intrinsieke motivatie hier een rol in speelt. Leerlingen die intrinsiek

gemotiveerd zijn, onthouden namelijk de leerstof beter en leveren betere prestaties dan leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn (Ryan & Deci, 2000).

Verschillende interventies zijn al geprobeerd op de onderzoeksschool en het team past die nu ook nog steeds toe. Leerkrachten voeren kindgesprekken met de leerlingen, zetten differentiatie in (ABC model, compacters, eigen leerlijn en excellente leerlingen), de kinderen mogen meer zelf onderzoek doen vanuit een eigen leervraag bij WO en leerkrachten organiseren excursies. Voor het zelf onderzoek doen is ICT nodig. Dat is een puntje dat voor wat belemmering zorgt, want daar wordt nog niet zoveel mee gedaan op de onderzoeksschool.

Nu zijn het nog vooral de leerkrachten die het gebrek aan intrinsieke motivatie niet wenselijk vinden; ieder is op zoek naar manieren om de leerlingen intrinsiek te motiveren. Het is nog de vraag of de leerlingen het gebrek aan motivatie ook als niet wenselijk zien.

De belangrijkste interventie die op de onderzoeksschool is ingezet, is het voeren van kindgesprekken. Dit is de belangrijkste interventie, omdat de leerkrachten vinden dat je kinderen op deze manier deelgenoot kan maken van hun eigen leerproces. Bokhove-van Wensveen (2011) sluit zich aan bij deze gedachte. Bokhove-van Wensveen geeft aan dat met het kind in gesprek gaan de belangrijkste interventie is voor van de analyse en aanpak van motivatieproblemen. Op de onderzoeksschool voeren leerkrachten drie tot vier keer per jaar gesprekken met de leerlingen. Het team is al twee jaar met de kindgesprekken bezig. Desondanks blijft het gewenste effect op het gebied van leermotivatie uit.

1.2 Probleemstelling

De wijze waarop de leerkrachten van de onderzoeksschool de kindgesprekken met betrekking tot motivatie vormgeven, staat centraal in dit onderzoek.

Leerkrachten zijn zich bewust van de verminderde intrinsieke motivatie van verschillende leerlingen. De leerkrachten willen dit aanpakken middels kindgesprekken. De individuele kindgesprekken lopen, maar de leerkrachten merken dat het gewenste effect betreffende intrinsieke motivatie verhogen, uitblijft.

Dit onderzoek is gericht op de wijze waarop de leerkrachten van de onderzoeksschool de kindgesprekken vormgeven met als doel zicht te krijgen op dat wat nodig is om de effectiviteit van de kindgesprekken met betrekking tot intrinsieke motivatie te vergroten.

2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk staat het theoretisch kader beschreven voor dit onderzoek. Verschillende aspecten van motivatie en kindgesprekken komen aan bod. Het kader begint met een achterliggende theorie van motivatie. Vervolgens staat een stuk beschreven over verschillende theoretische benaderingen van motivatie, vanuit verschillende theorieën en verschillende onderzoekers. Om goed zicht te krijgen op de wijze waarop leerkrachten kindgesprekken kunnen voeren, is het belangrijk om zicht te krijgen op communiceren met kinderen. Dit begrip staat daarom beschreven vanuit verschillende perspectieven. Vervolgens komt het kindgesprek zelf aan bod.

2.1 Motivatie

Om te weten op welke wijze leerkrachten kindgesprekken moeten voeren om de intrinsieke motivatie van kinderen te bevorderen, is het belangrijk om iets te weten over motivatie. Vandaar dat deze paragraaf zich richt op motivatie algemeen en de specificatie van motivatie.

Volgens Ros, Castelijns, van Loon en Verbeeck (2015) laten leerlingen betrokkenheid, nieuwsgierigheid en een betere omgang met uitdagingen en tegenslagen zien, wanneer ze gemotiveerd zijn. Ook hebben gemotiveerde leerlingen meestal betere resultaten dan niet-gemotiveerde leerlingen. Leerlingen steken dan namelijk energie in leeractiviteiten. Motivatie heeft invloed op het opstarten van een activiteit, de manier waarop leerlingen de activiteit uitvoeren, de intensiteit waarmee leerlingen de activiteit uitvoeren en op het doorzettingsvermogen waarmee leerlingen de taak uitvoeren.

Volgens Schunk, Pintrich en Meece (2010) is motivatie een proces waarbij doelgerichte activiteiten worden aangespoord en volgehouden. Zij geven met deze definitie aan dat motivatie een proces is, dat motivatie te maken heeft met doelen die men met behulp van activiteiten probeert te bereiken en dat bij motivatie aansporing en volhouding belangrijk zijn.

Volgens Verbeeck (Verbeeck, 2010) kan het gebrek aan motivatie verschillende oorzaken hebben. Ook volgens Bokhove-van Wensveen (2011) kunnen motivatieproblemen meerdere oorzaken hebben. Zij onderscheidt ook signalen van motivatieproblemen gedurende korte of lange termijn.

Intrinsieke motivatie

Intrinsieke motivatie houdt volgens Ros, Castelijns, van Loon en Verbeeck (2015) in dat een leerling leert, omdat hij echt geïnteresseerd is en echt iets wil weten of kunnen. De leerling is benieuwd en heeft plezier in de leeractiviteit.

Bokhove-van Wensveen (2011) stelt dat intrinsieke motivatie van binnenuit komt. Intrinsiek gemotiveerde leerlingen zijn vanuit zichzelf, vanuit een innerlijke drang, bezig met een activiteit. De leerling is dan leergierig en wil nieuwe ontdekkingen doen. De leerling heeft dan ook plezier in het leren en heeft het gevoel van controle over zijn eigen leerproces. Volgens Bokhove-van Wensveen zijn intrinsiek gemotiveerde leerlingen ook makkelijk tot actie aan te zetten. Ook leidt intrinsieke motivatie volgens haar naar een grondige analyse van de leerstof en betere prestaties. Ze stelt dan ook dat intrinsieke motivatie de voorkeur heeft boven extrinsieke motivatie.

Extrinsieke motivatie

Extrinsieke motivatie houdt volgens Ros, Castelijns, van Loon en Verbeeck (2015) in dat een leerling alleen leert, als hij druk van buitenaf ervaart en niet omdat de leerling de leerstof interessant vindt.

Ook volgens van Bokhove-van Wensveen (2011) komt bij extrinsieke motivatie de motivatie van buitenaf. Leerlingen voeren wanneer ze extrinsiek gemotiveerd zijn de activiteit alleen uit om een beloning te krijgen of om een straf te voorkomen. Ook zegt van Bokhove-van Wensveen dat extrinsiek gemotiveerde leerlingen zelden tot de

positieve effecten komen, die intrinsiek gemotiveerde leerlingen bereiken. Extrinsiek gemotiveerde leerlingen zijn meer gericht op de uitkomst van een activiteit dan op het proces. Ze zijn ook meer afhankelijk van externe factoren, zoals aanmoedigingen en beloningen, dan intrinsieke gemotiveerde leerlingen. Extrinsieke motivatie is van Bokhove-van Wensveen wel een goed alternatief wanneer leerlingen niet intrinsiek te motiveren zijn.

Binnen extrinsieke motivatie zijn volgens de SDT van Ryan en Deci (2000) verschillende soorten te onderscheiden. Persoonlijk belang is een van die soorten en deze vorm ligt het dichtste bij intrinsieke motivatie. Wanneer leerlingen op deze manier extrinsiek gemotiveerd zijn, voeren ze de leeractiviteit uit omdat ze het belang van de activiteit inzien. Een andere vorm van extrinsieke motivatie is interne verplichting. Wanneer kinderen vanuit interne verplichting handelen, ervaren ze een bepaalde druk, willen ze schuld of angst vermijden of een bepaalde vorm van waardering krijgen. Het kan ook zijn dat ze vanuit interne verplichting handelen, omdat ze niet voor schut willen staan of niet dom willen overkomen. Een laatste vorm van extrinsieke motivatie is externe verplichting. Bij deze vorm ligt de motivatie van de leerling het verste van hem af; leerlingen voeren de activiteit uit om een externe eis te voldoen. Ze zijn niet geïnteresseerd in de activiteit, maar willen straf of een onvoldoende vermijden.

2.2 Verschillende theoretische benaderingen van motivatie

Verschillende wetenschappers hebben vanuit verschillende invalshoeken naar motivatie gekeken. Aan de hand daarvan zijn verschillende motivatietheorieën opgesteld, die elk verschillende motivatiegerelateerde elementen bevatten. In deze paragraaf komen een aantal van die verschillende motivatietheorieën aan bod.

Piramide van Maslow

Volgens Maslow (1943) heeft een mens universele behoeften. Maslow heeft deze behoeften weergegeven in een piramide. Volgens Maslow, streeft men de behoeften in een de volgende volgorde na; de onderste laag zijn de lichamelijke behoeften, dan volgt de behoefte aan veiligheid en zekerheid, gevolgd door behoefte aan sociaal contact, waarna behoefte aan waardering en erkenning volgt en als bovenste laag zelfontplooiing. Men kan geen volgend niveau van de piramide bereiken, wanneer niet voldaan is aan de onderliggende behoeften. Leermotivatie is een onderdeel van zelfontplooiing. Echter, volgens Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck (2015) blijkt dat men hogere niveaus van de piramide kan bereiken, wanneer nog niet is voldaan aan alle onderliggende behoeften. Dat betekent dat leerkrachten altijd kunnen werken aan de leermotivatie van leerlingen.

Verwachtingstheorie

Een andere theoretische benadering van motivatie is Vroom's verwachtingstheorie (1964). Volgens Van Eerde en Thierry (1996), die deze verwachtingstheorie analyseerden, bereikt men motivatie als product van de vermenigvuldiging van verwachting, beloning en waarde. Wanneer een leerling laag scoort op een van de drie componenten, gaat de motivatie dus omlaag.

Om bij leerlingen een hoge staat van motivatie te bereiken, moeten leerkrachten volgens Vroom zorgen dat leerlingen verwachten dat de actie succesvol is, dat de beloning van de inspanning leerlingen aanspreekt en dat leerlingen waarde hechten aan het effect van inspanning en beloning.

De verwachtingstheorie is nog steeds relevant, maar volgens Hornstra (2013) is motivatie afhankelijk van nog meer factoren dan de genoemde drie. Een voorbeeld hiervan is de leercontext. Hiermee bedoelt Hornstra de samenstelling van de klas en de wijze van lesgeven.

Attributietheorie

Ook de attributietheorie geeft een theoretische benadering op motivatie weer. Volgens de attributietheorie van Weiner (1985) hangt motivatie samen met attributies. Deze attributies bepalen de succesverwachting en daarmee ook de motivatie. De attributies hebben te maken met de locus of control. Dit geeft aan in welke mate leerlingen geloven dat zij controle hebben over de gebeurtenissen in hun leven. Leerlingen die een externe locus of control hebben, hebben ook externe attributies. Leerlingen die een interne locus of control hebben, hebben interne attributies. Naast dat de attributies intern of extern kunnen zijn, kunnen zij ook wel of niet beïnvloedbaar zijn. De meest bevorderlijke situatie voor motivatie, is wanneer een leerling een interne attributie heeft die beïnvloedbaar is.

Naar aanleiding van de attributietheorie van Weiner, hebben meerdere wetenschappers verder onderzoek gedaan. Carol Dweck (2011) is een van die wetenschappers. Zij heeft met haar onderzoek aangetoond, dat de attributies te maken hebben met of kinderen een fixed of een growth mindset hebben. Wanneer een kind een fixed mindset heeft, denkt het kind dat intelligentie vaststaat en dus niet te vergroten is. Een kind met een growth mindset denkt juist dat intelligentie te ontwikkelen is en dus te vergroten. Leerlingen met een interne attributie blijken een growth mindset te hebben en leerlingen met een externe attributie blijken een fixed mindset te hebben.

Flowtheorie

De flowtheorie van Csikszentmihalyi (2004) laat volgens Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck (2015) een hele andere invalshoek zien op motivatie. Men is in staat van flow, wanneer zij volledig in beslag genomen zijn door wat ze doen. Volgens Csikszentmihalyi blijkt flow vooral op te treden, wanneer mensen een hoge mate van uitdaging ervaren en een hoge mate van competentie. Volgens de flowtheorie bestaan andere mogelijkheden ook. Wanneer leerlingen geen uitdaging ervaren en het gevoel hebben niet competent te zijn, ontstaat er apathie. Het gevolg daarvan is dat leerlingen stoppen met de taak. Een andere mogelijkheid is dat leerlingen wel uitdaging ervaren, maar geen competentie. Volgens de flowtheorie ervaren leerlingen dan angst. De laatste mogelijkheid die volgens de flowtheorie kan ontstaan, is dat er geen uitdaging is en wel competentie. Dan raken leerlingen verveeld.

Leerlingen leren het beste wanneer ze in de flow zijn, dus dat is wat leerkrachten zouden moeten bereiken met de opdrachten die ze geven. Dit kunnen leerkrachten bereiken door te zorgen dat leerlingen lesstof krijgen, die aansluit bij de naaste ontwikkeling van de leerlingen.

Self-Determination Theory

Volgens Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck (2015) is de Self-Determination Theory een veel gebruikte theorie. Met behulp van deze theorie hebben leerkrachten handvatten in handen om de motivatie van leerlingen te verhogen. Deze theorie maakt onderscheidt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie.

Leerkrachten kunnen intrinsieke motivatie bij leerlingen bevorderen, door te zorgen dat de leeractiviteiten voor de leerlingen interessant, uitdagend en betekenisvol zijn. De mate van de intrinsieke motivatie van leerlingen is ook afhankelijk van de gemoedstoestand van leerlingen. Volgens de Self-Determination Theory is de gemoedsrust samen te vatten in drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en relatie (sociale verbondenheid) (Ryan & Deci, 2000). Volgens deze theorie moeten de basisbehoeften vervuld zijn om intrinsieke motivatie te realiseren. Luc Stevens (van Blijswijk, sd) staat ook voor het realiseren van de psychologische basisbehoeften, om onder andere motivatie te bereiken bij kinderen.

Wanneer de psychologische basisbehoeften niet voldoende vervuld zijn, zullen taak, houdings- en motivatieproblemen op school ontstaan, stelt hij.

2.3 Communiceren met kinderen

Communicatie is onlosmakelijk met kindgesprekken verbonden. Vandaar dat in deze paragraaf verschillende perspectieven op communicatie met kinderen aan bod komen.

De Gordon-methode

De Gordon-methode van Thomas Gordon, geeft een methode weer om te communiceren met kinderen (Gordon, 2014). Gordon noemt in zijn methode een aantal begrippen, die de sleutel zijn tot communiceren met kinderen. Een van die begrippen is de taal van acceptatie. Door de taal van acceptatie in te zetten, kan men zorgen dat kinderen met hen willen praten. Wanneer leerlingen zich geaccepteerd voelen, durven zij zich open te stellen en te spreken, aldus Gordon.

Actief luisteren is een ander begrip dat Gordon noemt. Door actief te luisteren naar kinderen houdt men de deur voor kinderen open. De ontvanger zendt zelf geen boodschap uit, maar hij geeft weer wat hij uit de boodschap van de zender heeft opgehaald.

Volgens Gordon is het begrip ik-boodschappen ook onmisbaar in de communicatie met kinderen. Door ik-boodschappen te gebruiken is men eerlijk en laat men de verantwoordelijkheid voor de verandering bij de leerling liggen.

Echter, zou volgens De Heer (2005) een ik-boodschap erg manipulatief zijn en kinderen schuldgevoelens aanpraten.

Kenmerken en voorwaarden van communicatie met leerlingen

Volgens Martine Delfos (2006) is het belangrijk dat men open gesprekken voert met kinderen. Echter, dit is soms lastig door het machtsverschil tussen volwassenen en kinderen.

Volgens Delfos moeten leerkrachten ook hun empathisch vermogen inzetten bij gesprekken met kinderen, omdat de beleavingswerelden verschillen. In dit geval bedoelt Delfos met empathisch het aanvoelen van de gevoelens van een ander, ook als men die zelf niet heeft of kent. Leerkrachten moeten wel zorgen dat zij niet invullen of suggestieve vragen stellen. Dat kan bij kinderen de motivatie voor het gesprek wegnemen. Ook volgens Jack Provily (2014) is empathie belangrijk. Hij stelt dat een grote mate van empathie noodzakelijk is om succesvol te zijn als leerkracht.

Enkele basale kenmerken van een goed, open gesprek en communicatie in het algemeen, zijn volgens Delfos: beide gesprekspartners voelen zich prettig en de wederzijdse doelen zijn enigermate bereikt, het kind kan zijn of haar mening en gevoelens kwijt zonder geleid of misleid te worden door een volwassene, het kind geeft de informatie zonder dat de volwassene dit aan hem of haar onttrekt en het kind voelt zich gehoord en heeft hulp gekregen die bij hem of haar aansluit. Dit sluit aan bij de vorige sub paragraaf over de Gordon-methode.

Delfos heeft ook een aantal communicatievoorwaarden opgesteld. Adri van den Brandt (2010) verwijst ook naar deze tien voorwaarden.

Delfos zegt dat voor kinderen het nog niet altijd duidelijk is wat de regels van een gesprek zijn. Vandaar dat de volwassene volgens Delfos metacommunicatie moet toepassen. Ook hier heeft Delfos basale regels voor opgesteld. Volgens Paul Watzlawick (2011) is metacommunicatie ook nodig om goed te kunnen communiceren.

2.4 Kindgesprekken

In deze paragraaf komen de kindgesprekken aan bod. Om een gesprek te voeren, is kennis over vragen stellen en vraagtechnieken nodig. Ook kennis van de opbouw van een gesprek is van belang, evenals de rol van de leerkracht en de rol van de leerling. Vandaar dat deze onderdelen, naast kindgesprekken in het algemeen, aan bod komen in deze paragraaf.

Kindgesprekken spelen binnen het Handelingsgericht Werken een grote rol (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013). Daar hanteert men deze gesprekken om de onderwijsbehoefte van de leerlingen in kaart te brengen. Volgens Pameijer, Van Beukering en De Lange (2010) is een kindgesprek een gepland gesprek tussen leerkracht en leerling, dat volgens een vast format verloopt. Volgens hen kan een kindgesprek verschillende doelen hebben, maar wat de verschillende doelen gemeen hebben, is dat het kind en zijn beleving jegens het onderwerp centraal staan.

Ook volgens Delfos (2006) is bij gespreksvoering de beleving van een kind jegens een bepaald onderwerp erg belangrijk. Dit is zeker belangrijk wanneer leerkrachten leerlingen bevragen over hun beleving van het hulpaanbod dat ze krijgen of over hun beleving van de schoolsituatie. Bij zulke gesprekken moet volgens Delfos de vraag *'Wat vindt het kind?'* centraal staan.

De noodzaak om de beleving van het kind jegens het onderwerp centraal te stellen, sluit aan bij wat Bokhove-van Wensveen (2011) aangeeft als belangrijkste interventie voor de analyse en aanpak van motivatieproblemen. Volgens Bokhove-van Wensveen is dit namelijk met het kind zelf in gesprek gaan om te kijken of het kind zelf een probleem ervaart en wat het kind zelf als oplossing ziet.

Volgens Adri van den Brandt (2010) is het bij ontwikkelgesprekken met kinderen van belang, dat deze zo breed mogelijk is en dat de leerkracht oog en oor heeft voor de verschillende intelligenties van het kind.

Vragen stellen en vraagtechnieken

Volgens Delfos (2006) kan een leerkracht verschillende vragen stellen aan leerlingen en kan een leerkracht verschillende vraagtechnieken toepassen. De verschillende vraagtechnieken, hebben elk een verschillend doel. Zo levert een open vraag meer informatie op dan een gesloten vraag. Delfos benoemt in haar boek veertien verschillende soorten vragen en vraagtechnieken. Piet Vandebriel (2011) sluit zich aan bij Delfos. Hij heeft in zijn boek verschillende soorten vragen benoemd die bij de vragen van Delfos aansluiten.

Opbouw gesprek

Delfos heeft de verschillende vormen van gesprekken ingedeeld in drie categorieën, namelijk het open vraaggesprek, het interview en het hulpverleningsgesprek (2006). Een gesprek bestaat uit vijf verschillende fasen: de voorbereiding, de introductie, de startvraag, de romp en de afronding. Bij een hulpverleningsgesprek hebben de eerste twee fasen vaak wat minder aandacht.

Volgens van den Brandt (2010) doorloopt de leerkracht tijdens een ontwikkelgesprek met kinderen vijftien stappen.

De rol van de leerkracht in kindgesprekken

De leerkracht draagt de verantwoording in het gesprek volgens Delfos (2006), maar moet er ook voor zorgen dat de leerling zich medeverantwoordelijk voelt voor het gesprek. Dit is vooral belangrijk wanneer het kind het initiatief tot het gesprek heeft genomen.

Daarnaast zegt Delfos dat het belangrijk is dat de leerkracht een respectvolle en warme houding aanneemt ten opzichte van het kind, dat de leerkracht het kind helpt het gesprek te voeren en dat de leerkracht bewaakt dat de informatie van het kind tot zijn recht moet komen.

Leerkrachten moeten volgens Delfos ook zorgen dat het gesprek open blijft en dat ze een vertrouwensband hebben met het kind. Leerkrachten moeten een goede sfeer bewerkstelligen.

Verder moeten zij volgens Delfos zorgen dat ze zich empathisch opstellen, dat ze een meervoudige partijdigheid aannemen en dat ze niks gaan invullen voor het kind.

Leerkrachten moeten volgens Delfos zorgen dat ze aan de communicatievoorwaarden voldoen en metacommunicatie toepassen. Ook moeten zij de opbouw van het gesprek toepassen en vraagtechnieken toepassen.

Leerkrachten moeten zich ook aanpassen aan het kind, betreffende leeftijd, sekse en taalontwikkeling bij het gesprek. Verder moeten zij oog hebben voor non-verbale communicatie volgens Delfos

Ook Adri van den Brandt (2010) stelt dat leerkrachten metacommunicatie moeten toepassen. Volgens hem geef je leerlingen zo ook feedback. Daarnaast moet de leerkracht de vijftien stappen van het gesprek doorlopen.

Volgens Pameijer, Van Beukering en De Lange (2010) moeten leerkrachten tijdens een kindgesprek de belemmerende en de stimulerende factoren voor de ontwikkeling van het kind achterhalen. De leerkracht moet gefocust zijn op de vraag wat het kind nodig heeft. Leerkrachten moeten volgens Pameijer, Van Beukering en De Lange het gesprek dus goed voorbereiden.

De rol van de leerling in kindgesprekken

Bij een kindgesprek is volgens Delfos (2006) de eerlijkheid van het kind erg belangrijk. De leerkracht beschouwt wat het kind zegt namelijk als waarheid. Kinderen moeten zich openstellen wat betreft hun gevoelens en gedachten, maar ook betreffende contactlegging. Leerlingen moeten geen sociaal wenselijke antwoorden geven.

Volgens Pameijer, Van Beukering en De Lange (2010) moeten leerlingen het doel van het gesprek begrijpen, omdat de leerling en leerkracht anders geen goed gesprek kunnen voeren.

2.5 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van dit onderzoek is:

Op welke wijze communiceren de groepsleerkrachten van de onderzoeksschool in het motivatiegerichte kindgesprek?

De deelvragen van dit onderzoek zijn:

Deelvraag 1: *Welke gespreksvaardigheden voor het voeren van kindgesprekken hanteren de groepsleerkrachten tijdens een motivatie gericht kindgesprek?*

Deelvraag 2: *Welke motivatiegerelateerde elementen komen aan bod tijdens de kindgesprekken met betrekking tot intrinsieke motivatie?*

Deelvraag 3: *Met welke motivatiegerelateerde elementen zijn de groepsleerkrachten van de onderzoeksschool bekend?*

3 Opzet van het onderzoek

Dit onderzoek heeft als uiteindelijke doel, in kaart te brengen hoe de groepsleerkrachten middels kindgesprekken de intrinsieke motivatie proberen te bevorderen bij de leerlingen op de onderzoeksschool. Het advies dat hieruit voortvloeit, biedt handvatten voor de groepsleerkrachten voor het voeren van een kindgesprek met betrekking tot leermotivatie.

In het theoretisch kader staat beschreven dat men motivatie vanuit verschillende theorieën kan bekijken. Deze verschillende theorieën bevatten elk motivatiegerelateerde elementen. Ook staat in het theoretisch kader beschreven hoe men een gesprek moet opbouwen, welke vraagtechnieken men kan toepassen en hoe men met kinderen moet communiceren. Door deze aspecten toe te passen in de gesprekken, zouden de effecten van de kindgesprekken met betrekking tot intrinsieke motivatie, niet meer moeten uitblijven.

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Om een goed advies te kunnen opstellen, is het nodig een beeld te vormen van de elementen die nu al in de praktijk terugkomen. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) kan dit door een beschrijvend en evaluerend onderzoek. De deelvragen zoals beschreven in paragraaf 2.5 zijn dus beschrijvend en evaluerend. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) passen observeren en bevragen als methodes van dataverzameling bij het type deelvragen zoals beschreven in paragraaf 2.5. Dit maakt de methodes van dataverzameling valide en vandaar dat de keuze op observaties en interviews gevallen is.

De interne validiteit (van der Donk & van Lanen, 2016) van dit onderzoek, is vormgegeven vanuit verschillende vormen. Bij dit onderzoek is sprake van democratische validiteit (van der Donk & van Lanen, 2016), aangezien overleg plaatsvindt met alle partijen die belang bij het onderzoek hebben. Ook is sprake van katalyserende validiteit (van der Donk & van Lanen, 2016). Het onderzoek is gericht op een beter begrip geven van de huidige beroepspraktijk, zodat in de toekomst verbetering kan optreden.

De externe validiteit (van der Donk & van Lanen, 2016) is aanwezig, doordat gelet is op de reikwijdte van de uitspraken. Deze reikwijdte gaat niet verder dan de onderzoekssituatie waar de uitspraken betrekking op hebben.

Om de betrouwbaarheid te verhogen van de observaties, is gekozen voor niet-participerende observaties. Door niet te participeren tijdens de observaties, zijn de observaties objectiever en met minder interpretaties dan bij een participerende observatie (van der Donk & van Lanen, Praktijkonderzoek in de school, 2012).

Daarnaast verhoogt de betrouwbaarheid van de observaties, door te werken met directe en indirecte observaties. Hierdoor kan de observant waarnemen met al zijn zintuigen, zelf bepalen waarop in gezoomd wordt en zo vaak als nodig observeren (van der Donk & van Lanen, Praktijkonderzoek in de school, 2012).

Om de betrouwbaarheid van het interview te verhogen, zijn de begrippen uitgelegd, zijn suggestieve vragen vermeden en vindt het interview op dezelfde dag plaats als de observatie (van der Donk & van Lanen, Praktijkonderzoek in de school, 2012).

Om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen, is gezorgd voor methodische triangulatie (van der Donk & van Lanen, 2016) door zowel observaties te doen en interviews af te nemen.

Het onderzoek vindt plaats in februari. Voorafgaand deze periode ga ik bij de leerkrachten langs, om een afspraak te maken voor het observeren van een kindgesprek met betrekking tot leermotivatie en een daaropvolgend interview. De observaties en interviews vinden plaats in de weken die daarop volgen.

De observaties vinden plaats, om zo een beeld te schetsen van welke vraagtechnieken de leerkrachten hanteren gedurende de kindgesprekken en met welke frequentie. Door observaties komt ook in beeld welke motivatiegerelateerde elementen de leerkrachten hanteren in de gesprekken. Daarnaast brengen de observaties in beeld welke opbouw de leerkrachten volgen in de kindgesprekken.

De keuze voor het interview is gemaakt, om in beeld te brengen met welke motivatiegerelateerde elementen de groepsleerkrachten bekend zijn.

De data verzameling komt met de volgende instrumenten tot stand:

- Een observatieschema voor de niet-participerende, directe observatie van de opbouw van het kindgesprek met betrekking tot intrinsieke motivatie (bijlage 1). Met deze observatie komt in beeld welke opbouw de groepsleerkrachten hanteren tijdens het kindgesprek. Hantering van dit instrument, levert data op voor de beantwoording van deelvraag 1.
- Een observatieschema voor de niet-participerende, indirecte observatie van de vraagtechnieken tijdens het kindgesprek met betrekking tot intrinsieke motivatie (bijlage 2). Met deze video observatie komt in beeld welke vraagtechnieken de groepsleerkrachten tijdens een kindgesprek hanteren. Hantering van dit instrument, levert data op voor de beantwoording van deelvraag 1.
- Een observatieschema voor de niet-participerende, directe observatie voor de gehanteerde motivatiegerelateerde elementen tijdens het kindgesprek met betrekking tot intrinsieke motivatie (bijlage 3). Met deze observatie komt in beeld welke motivatiegerelateerde elementen de groepsleerkrachten hanteren tijdens het kindgesprek. Hantering van dit instrument, levert data op voor de beantwoording van deelvraag 2 en 3.
- Een observatieschema voor de niet-participerende, indirecte observatie voor de gehanteerde motivatiegerelateerde elementen tijdens het kindgesprek met betrekking tot intrinsieke motivatie (bijlage 4). Met deze video observatie komt in beeld hoe de groepsleerkrachten de motivatiegerelateerde elementen tijdens een kindgesprek hanteren. Hantering van dit instrument, levert data op voor de beantwoording van deelvraag 2 en 3.
- Een interviewleidraad voor de individuele, mondelinge interviews met de groepsleerkrachten over de bekendheid van motivatie gerelateerde elementen (bijlage 5). Met dit interview komt in beeld met welke motivatiegerelateerde elementen de groepsleerkrachten bekend zijn. Hantering van dit instrument, levert data op voor de beantwoording van deelvraag 1, 2 en 3.

De observatie naar de gehanteerde motivatiegerelateerde elementen is bewust opgedeeld in een directe en een indirecte observatie. De directe observatie geeft aan of het element meteen duidelijk naar voren komt in het gesprek en dus ook of het voor het kind duidelijk naar voren komt. Door middel van de indirecte observatie kan dan de verdere analyse plaatsvinden om erachter te komen hoe de leerkrachten de motivatiegerelateerde elementen precies hanteren.

De validiteit en betrouwbaarheid van de instrumenten, staan beschreven in paragraaf 3.3.

3.2 Respondenten

Bij het onderzoek zijn tien leerkrachten betrokken. Deze tien leerkrachten zijn gevraagd om een kindgesprek met betrekking tot motivatie te voeren met een kind die zij hiervoor geschikt vinden. Bij deze kindgesprekken vinden de observaties plaats. Deze observaties hebben betrekking op de opbouw van het kindgesprek, de gehanteerde vraagtechnieken en de gehanteerde motivatiegerelateerde elementen. Na de observaties vindt met deze tien leerkrachten ook een interview plaats. Dit interview heeft betrekking op de bekendheid van motivatiegerelateerde elementen.

De respondenten zijn de groepsleerkrachten van de verschillende klassen. Tevens is een van hen de intern begeleider. Het zijn leerkrachten uit zowel de onder-, midden- en bovenbouw. Onder de leerkrachten is een variatie in werkervaring. Deze variatie loopt uiteen van enkele jaren, tot tientallen jaren. Ook zijn sommige leerkrachten met een vervolgopleiding bezig of hebben een vervolgopleiding afgerond. Daarnaast zijn de respondenten allemaal vrouwen en de leeftijden lopen uiteen. Deze tien respondenten zijn geselecteerd en representatief, omdat zij degenen zijn die de kindgesprekken voeren met de leerlingen. De observaties en het interview vinden niet plaats bij de leerkracht van groep 6, aangezien daar de objectiviteit niet te garanderen is door te nauwe betrokkenheid bij het onderzoek.

De vraag voor medewerking is uitgezet onder tien respondenten (N=10). Tien observaties vinden plaats. Daaropvolgend vinden ook tien interviews plaats. De keuze voor tien interviews is gemaakt, om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen.

3.3 Instrumenten

De instrumenten zijn opgesteld volgens het stappenplan van Van der Donk en Van der Lanen (van der Donk & van Lanen, Praktijkonderzoek in de school, 2012). Dit maakt de instrumenten valide en betrouwbaar.

Om te zorgen dat de observatiepunten en de vragen van het interview valide zijn, zijn de vragen gekoppeld aan het theoretisch kader.

Om de betrouwbaarheid te verhogen van de observaties, is gekozen voor niet-participerende observaties. Door niet te participeren tijdens de observaties, zijn de observaties objectiever en met minder interpretaties dan bij een participerende observatie (van der Donk & van Lanen, Praktijkonderzoek in de school, 2012). Daarnaast verhoogt de betrouwbaarheid van de observaties, door te werken met directe en indirecte observaties. Hierdoor kan de observant waarnemen met al zijn zintuigen, zelf bepalen waarop in gezoomd wordt en zo vaak als nodig observeren (van der Donk & van Lanen, Praktijkonderzoek in de school, 2012).

Om de betrouwbaarheid van het interview te verhogen, zijn de begrippen uitgelegd, zijn suggestieve vragen vermeden en vindt het interview op dezelfde dag plaats als de observatie (van der Donk & van Lanen, Praktijkonderzoek in de school, 2012).

Directe observatie opbouw gesprek

Op basis van de in het theoretisch kader genoemde fasen van een gesprek van Delfos (2006), zijn de observatiepunten van het observatieschema opgesteld. Dit observatieschema bestaat uit de vijf fasen, die zijn onderverdeeld in 31 concrete gedragingen. In het schema komt te staan of een gedraging voorkomt in het gesprek en daarbij een korte toelichting. Een voorbeeld van een gedraging bij de afronding is: 'Evaluatie vindt plaats'. Voor het volledige instrument, zie bijlage 1.

Video observatie gehanteerde vraagtechnieken

Op basis van de in het theoretisch kader genoemde vraagtechnieken van Delfos (2006), zijn de observatiepunten van het observatieschema vastgesteld. Dit observatieschema bestaat uit dertien observatiepunten met uitleg. In het schema noteert men de frequentie door te turven en enige toelichting. Een voorbeeld hiervan:

	Frequentie	Toelichting
Open vragen		
Antwoordmogelijkheden zijn onbeperkt		

Voor het volledige instrument, zie bijlage 2.

Directe observatie gehanteerde motivatiegerelateerde elementen

Op basis van de in het theoretisch kader genoemde theoretische benaderingen en diens motivatiegerelateerde elementen (Csikszentmihalyi, 2004; Dweck, 2011; Maslow, 1943;

Ryan & Deci, 2000; Vroom, 1964; Weiner, 1985), zijn de observatiepunten van het observatieschema opgesteld. Dit observatieformulier bestaat uit zes benaderingen, die zijn onderverdeeld in achttien concrete observatiepunten. In het schema komt te staan of een observatiepunt voorkomt in het gesprek of niet. Een voorbeeld van een observatiepunt voor de piramide van Maslow is: 'Ervaring veiligheid en zekerheid.' Voor het volledige instrument, zie bijlage 3.

Video observatie gehanteerde motivatiegerelateerde elementen

Op basis van de in het theoretisch kader genoemde theoretische benaderingen (Csikszentmihalyi, 2004; Dweck, 2011; Maslow, 1943; Ryan & Deci, 2000; Vroom, 1964; Weiner, 1985), zijn de observatiepunten van het observatieschema opgesteld. Dit observatieformulier bestaat uit zes benaderingen, die zijn onderverdeeld in achttien concrete observatiepunten. In het schema noteert men in de toelichting hoe de groepsleerkracht het desbetreffende motivatiegerelateerde element hanteert. Een voorbeeld van een observatiepunt voor de piramide van Maslow is: 'Ervaring veiligheid en zekerheid.' Voor het volledige instrument, zie bijlage 4.

Interviewleidraad bekendheid motivatiegerelateerde elementen

De interviewleidraad is semigestructureerd en vastgesteld volgens de punten van Van der Donk en Van Lanen (2012). Dit interview bestaat uit een inleiding, kern en slot. Zes vragen worden in de kern gesteld. Deze vragen zijn open en liggen vast. Om te reageren op wat de respondent zegt, komen open vragen aan bod om door te vragen. Deze liggen niet vast. Alle vragen staan in verbinding met de in het theoretisch kader genoemde motivatiegerelateerde elementen. Gedurende het interview worden er aantekeningen en een geluidsopname gemaakt. Een voorbeeld van een vraag is als volgt: 'Wat is uw definitie van motivatie?' Voor het volledige instrument, zie bijlage 5.

Bij iedere leerkracht vindt één observatie plaats. De observatie duurt vijftien minuten. Het tijdstip en de plaats van de observatie zijn vooraf bepaald in overleg met de groepsleerkracht. In de afgesproken ruimte staat de camera klaar en liggen de instrumenten klaar. De groepsleerkracht en de door de groepsleerkracht gekozen leerling komen op de afgesproken tijd naar de afgesproken ruimte. Tijdens de observaties worden de instrumenten van de directe observaties ingevuld. Dezelfde dag vindt de video observatie plaats en worden de daarbij horende instrumenten ingevuld.

Met iedere leerkracht die is geobserveerd, vindt één interview plaats. Dit interview duurt maximaal 20 minuten. Het tijdstip en de plaats van het interview zijn vooraf bepaald in overleg met de groepsleerkracht. Aan de hand van de interview leidraad, vindt het interview plaats. Gedurende het interview worden aantekeningen gemaakt.

3.4 Wijze van data-analyse

De verslaglegging van de observaties en interviews, vindt op dezelfde dag plaats als de afname. De kans op verkleuring of vertekening van informatie is zo kleiner (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2010). Ter controle leest de geïnterviewde/geobserveerde de verslagen.

De data verkregen door de instrumenten zijn betrouwbaar, omdat triangulatie aanwezig is (van der Donk & van Lanen, Praktijkonderzoek in de school, 2012).

In de vorige subparagraaf is tevens te lezen, hoe voor een objectieve en betrouwbare dataverzameling is gezorgd.

Hieronder staat per instrument beschreven hoe de verzamelde gegevens tot een resultaatbeschrijving komen.

Observatieschema opbouw kindgesprek met betrekking tot intrinsieke motivatie

Door het invullen van het observatieschema komt in beeld welke elementen van de opbouw van een gesprek, aanwezig zijn gedurende het kindgesprek. Inventarisatie van deze elementen en de toelichting vindt plaats voor het schrijven van het verslag.

Daarnaast komt in het verslag ook te staan, welke elementen niet aanwezig waren gedurende het kindgesprek. Uit bestudering van de verslagen, volgt een beeld van elementen van de opbouw van een gesprek die al wel aanwezig zijn en elementen die nog niet aanwezig zijn.

Video observatie gehanteerde vraagtechnieken tijdens het kindgesprek met betrekking tot intrinsieke motivatie

Door middel van het ingevulde observatieschema, komt in beeld hoe vaak een bepaalde vraagtechniek aan bod komt gedurende het kindgesprek. Per antwoordcategorie zijn de aantallen van alle observaties bij elkaar opgeteld en vanuit daar zijn gemiddeldes berekend. Zo komt de inhoud van het diagram tot stand. Hierna is af te lezen welke vraagtechniek de leerkrachten gemiddeld het vaakst hanteren en wat dit betekent voor de gespreksvoering.

Observatie gehanteerde motivatiegerelateerde elementen

Door middel van het ingevulde observatieschema, komt in beeld welke motivatiegerelateerde elementen de leerkrachten tijdens het kindgesprek hanteren. Door inventarisatie van deze elementen komt een diagram tot stand. Uit bestudering van het diagram, volgt een beeld van motivatiegerelateerde elementen die de leerkrachten wel hanteren en elementen die de leerkrachten niet hanteren.

Video observatie gehanteerde motivatiegerelateerde elementen

Door middel van het ingevulde observatieschema, komt in beeld hoe de leerkrachten de motivatiegerelateerde elementen tijdens het kindgesprek hanteren. Na de observaties vindt definiëring van codes plaats en komt een samenvattend beschreven verslag tot stand.

Interview bekendheid van motivatiegerelateerde elementen

Steekproefsgewijs vindt de keuze voor twee interviews plaats, die volledig worden uitgeschreven. De steekproeftrekking vindt select plaats, door de aspectenmethode toe te passen (Bartelds, Kluiter, & van Smeden, 1987; Plochg & van Zwieten, 2007). Dit door te letten op onderbouw en bovenbouw en van beide bouwen een interview te kiezen voor de volledige uitschrijving. Deze twee interviews representeren de interviews met de leerkrachten van de andere groepen van de verschillende bouwen. Hierna vindt categorisering van de antwoorden plaats, zodat aan de hand van deze categorieën de antwoorden van de andere interviews gekoppeld kunnen worden. Niet relevante informatie komt zo niet in het verslag. Na het turven vindt het samenvattend schrijven van het verslag plaats, met toevoeging van eventuele belangrijke citaten. Door op deze manier te werken, komt het inzicht in welke motivatie gerelateerde elementen bekend zijn bij de groepsleerkrachten van de onderzoeksschool.

4 Resultaten

In dit hoofdstuk staan de resultaten beschreven per deelvraag. Bij deelvraag 1 zijn gegevens verwerkt verkregen door de directe observatie van de opbouw van het kindgesprek, gegevens verkregen door de video observatie van de gehanteerde vraagtechnieken en gegevens verkregen door het interview. Bij deelvraag 2 en 3 zijn gegevens verwerkt verkregen door de directe en video observatie van gehanteerde motivatiegerelateerde elementen en gegevens verkregen door het interview.

4.1 Deelvraag 1: Welke gespreksvaardigheden voor het voeren van kindgesprekken hanteren de groepsleerkrachten tijdens een motivatie gericht kindgesprek?

Uit de data-analyse van de directe observatie van de opbouw van het kindgesprek, blijkt dat alle respondenten (N=7) aan vrijwel alle stappen van de fase voorbereiding zorg besteedden tijdens het kindgesprek. De respondenten hadden een warme en respectvolle houding, zetten het belang van het kind voorop, hadden zich inhoudelijk voorbereid, voerden het gesprek op een goede plek en hadden materiaal meegenomen. De enige stap die enkele respondenten (N=4) niet hanteerden, was het opstellen van vragen.

Uit de data-analyse van de interviews blijkt dat deze vier respondenten bewust hebben gekozen voor het niet opstellen van vragen. Eén respondent gaf daarbij aan, gekozen te hebben voor het niet opstellen van vragen, om te voorkomen dat het kind de gewenste antwoorden geeft. *"Op het moment dat ik vragen heb, ga ik voor mezelf al invullen of het een ja of een nee wordt. Op het moment dat ik dat ga denken, zend ik mijn energie uit en krijg ik het antwoord dat ik denk."*

Bij de fase introductie sloegen de respondenten (N=7) enkele stappen over. Wat opvallend is, is dat de respondenten veelal vergaten de kinderen op de hoogte te brengen van de tijdsduur van het gesprek en de vertrouwelijkheid. Dit geldt ook voor het aangeven dat het doel van het gesprek is, om achter de problemen van het kind te komen. Wat ook opvalt, is dat de stappen die de respondenten wel toepasten bij iedereen verschillend zijn. Zo paste één respondent de stappen *aanleiding gesprek duidelijk maken, duidelijk maken dat een doel is het kind te willen helpen met zijn/haar probleem* en *hulp aanbieden voor het onder woorden brengen*, toe, terwijl een andere respondent de stap *duidelijk maken dat een doel is het kind te willen helpen met zijn/haar probleem* niet toepaste. Daarentegen paste deze respondent wel de stap *vertrouwelijkheid duidelijk maken* toe.

Eén respondent liet alle stappen van de fase startvraag terugkomen in het gesprek. Deze respondent stelde een gesloten, neutrale vraag, vroeg naar een gebeurtenis/feit en gaf in de vraag informatie over het onderwerp van het gesprek. Opvallend is dat zes respondenten het gesprek niet begonnen met een neutrale vraag. Een voorbeeld van zo'n vraag is: *"Weet je nog waar we het laatst over hebben gehad?"* De andere drie stappen van de fase startvraag, lieten deze zes respondenten wel terugkomen in het gesprek.

Alle respondenten (N=7) vroegen tijdens de fase romp naar informatie en besteden zorg aan het onderhouden van een goede relatie en sfeer. Metacommunicatie toepassen is iets wat maar een enkeling deed. Deze respondent kondigde de wending in het gesprek duidelijk aan. *"Dan gaan we nu over op het volgende onderdeel."*

Opvallend is dat de respondenten (N=7) geen van allen alle stappen van de fase afsluiting toepasten. Ook valt op dat de stappen die ze wel toepasten, heel verschillend zijn. Zo paste één respondent alleen de stap toe, waarin de respondent herhaalt wat met de informatie gedaan wordt, terwijl een andere respondent de evaluatie en dankbetuiging liet plaatsvinden. Gemiddeld genomen kwam alleen de reden van afronding geven, nooit aan bod tijdens de gesprekken.

Uit de analyse van de interviews blijkt dat de helft van de respondenten (N=3) het gesprek heeft voorbereid door met hun duo het gesprek door te spreken. Ze bekeken welke onderwerpen ze met het kind wilden bespreken en keken vanuit daar verder. *"Ik had eerst nagedacht over wat ik wil met dit kind en hoe ik dat zou gaan het aankleden, het gesprekje. En ik heb ook met mijn collega even besproken wat we zouden gaan bespreken."*

De respondenten gaven allen aan dat de beginsituatie een rol speelde bij de verdere voorbereiding van het gesprek. Ook gaven de respondenten aan vanuit gevoel en intuïtie de gesprekken te leiden, naast de leidraad die sommigen hadden opgesteld.

In figuur 4.1 staat per vraagtechniek beschreven, hoe vaak de respondenten de vraagtechniek gemiddeld hanteerden tijdens een kindgesprek.

Uit analyse van de resultaten betreffende vraagtechnieken blijkt dat de respondenten veel meer gesloten vragen stelden dan open vragen. Gemiddeld genomen stelden de respondenten 46 keer per gesprek een gesloten vraag en 25 keer per gesprek een open vraag. Samen vormen de gesloten en de open vragen 42 procent van de gestelde vragen.

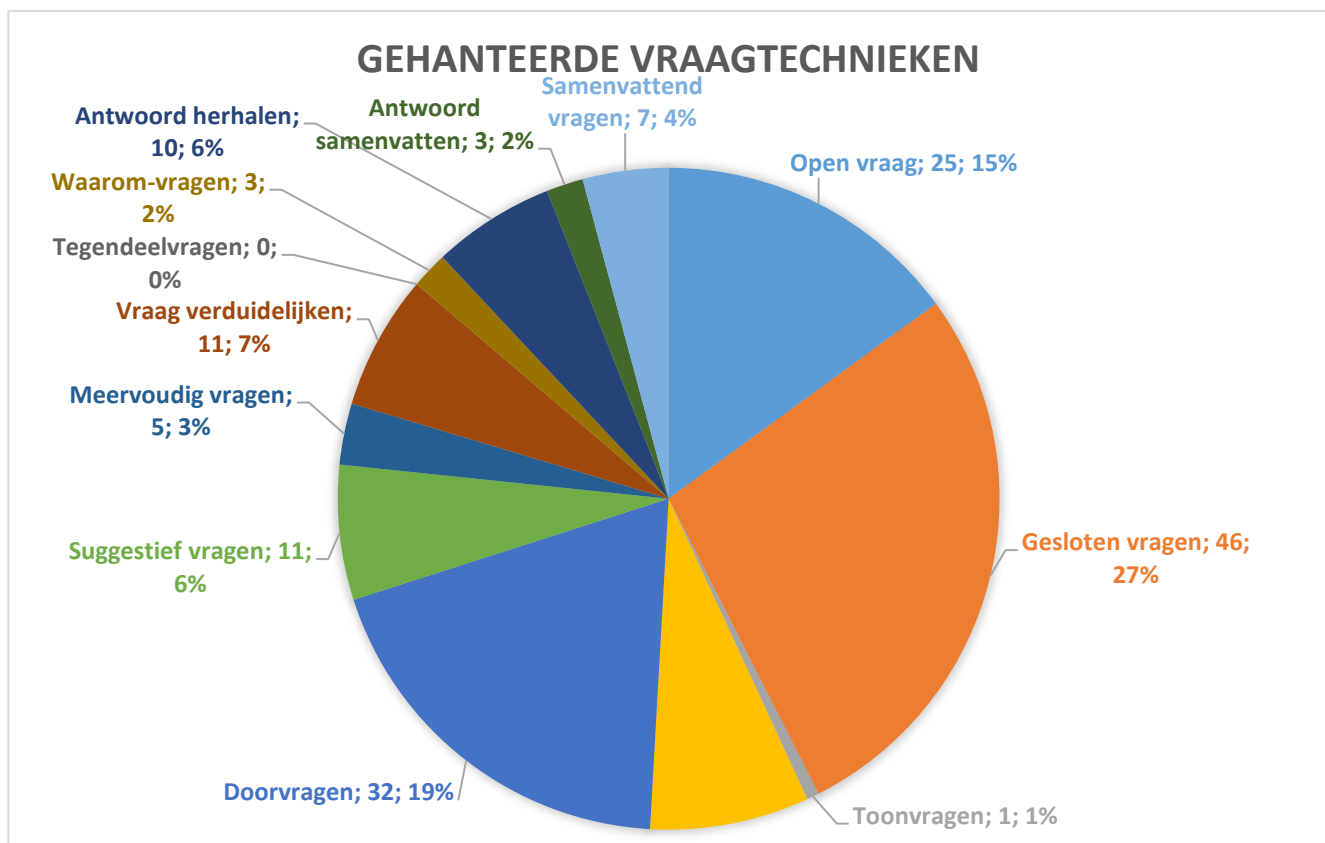
Toonvragen en tegendeelvragen kwamen niet vaak aan bod tijdens de gesprekken. Gemiddeld gebruikten de respondenten één keer per gesprek een toonvraag en geen tegendeelvragen.

Tijdens de gesprekken vroegen de respondenten vaak door. Dit gebeurde per gesprek gemiddeld 32 keer.

De respondenten stelden regelmatig retorische vragen en suggestieve vragen. Gemiddeld stelden de respondenten per gesprek 13 retorische vragen en 11 suggestieve vragen.

De technieken meervoudig vragen, waarom-vragen en antwoord samenvatten kwamen niet zo vaak voor. Per gesprek stelden de respondenten gemiddeld 5 meervoudige vragen, 3 waarom-vragen en pasten ze 3 keer antwoord samenvatten toe.

De vraagtechnieken samenvattend vragen zetten de respondenten gemiddeld 7 keer per gesprek in en de techniek vraag verduidelijken 11 keer.



Figuur 4. 1 Gemiddelde gehanteerde vraagtechnieken

4.2 Deelvraag 2: Welke motivatiegerelateerde elementen komen aan bod tijdens de kindgesprekken met betrekking tot intrinsieke motivatie?

In figuur 4.2 staat per motivatietheorie beschreven, hoe vaak de respondenten (N=7) een motivatiegerelateerd element hanteerden tijdens een kindgesprek.

Uit de data-analyses van de directe observatie en video observatie van gehanteerde motivatiegerelateerde elementen, blijkt dat geen een respondent alle motivatiegerelateerde elementen van de theorie van de Piramide van Maslow toepaste gedurende het kindgesprek. Daarnaast valt op dat geen enkele respondent helemaal geen motivatiegerelateerde elementen van de theorie van de Piramide van Maslow aan bod heeft laten komen.

Het motivatiegerelateerde element *ervaring, waardering en erkenning* is het element dat de respondenten (N=6) het meeste hanteerden van deze motivatietheorie. Dit element kwam aan bod, doordat de respondenten met de kinderen spraken over wat de kinderen leuk/niet leuk vinden.

Het element *lichamelijke behoeften* kwam aan bod gedurende de gesprekken, doordat de respondenten met de kinderen onderwerpen als concentratie en bewegen bespraken. Het element *zelfontplooiing/motivatie* kwam aan bod gedurende de gesprekken, doordat de respondenten met de kinderen spraken over doelen.

Ook blijkt uit de data-analyses dat twee respondenten in het kindgesprek spraken over alle drie de motivatiegerelateerde elementen die horen bij de verwachtingstheorie. Drie andere respondenten lieten de verwachtingstheorie niet aan bod komen gedurende het kindgesprek en twee respondent lieten twee van de drie motivatiegerelateerde elementen die horen bij de verwachtingstheorie aan bod komen. Deze laatste twee respondenten lieten allebei het element *voordeel of succes (leer)activiteit* aan bod komen gedurende het kindgesprek.

De respondenten lieten de verwachtingstheorie in het gesprek aan bod komen door met de kinderen te spreken over wat de wens van de kinderen is, wat de kinderen willen bereiken en wat dan de beloning/het resultaat is. Een voorbeeld is van een meisje dat als wens heeft naar de havo te gaan. Heel het gesprek stond in het kader van deze wens.

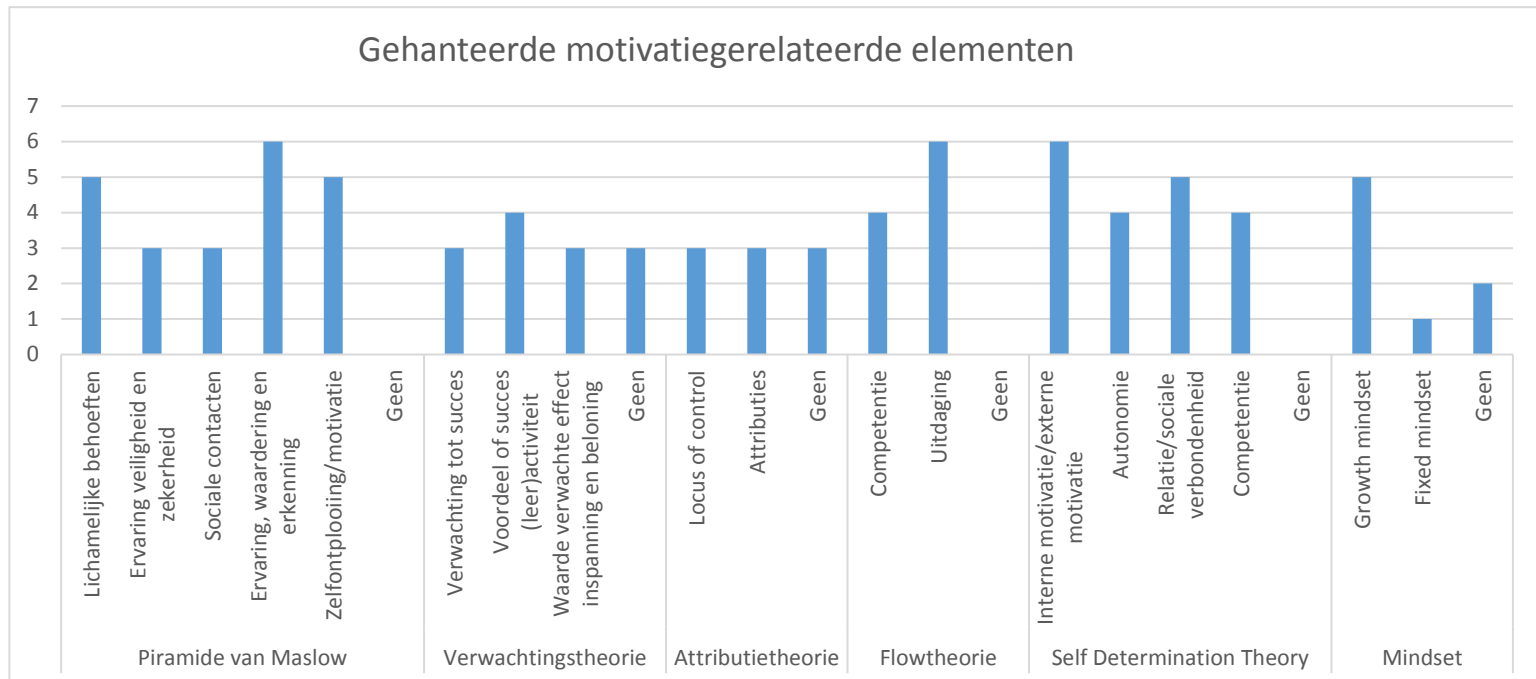
Kijkend naar de motivatiegerelateerde elementen van de attributietheorie, is de toepassing erg wisselend. Twee respondenten hanteerden de helft van de elementen en kozen allebei voor een ander element, drie respondenten hanteerden geen van de elementen en twee respondenten hanteerden alle elementen. Vaak kwam deze theorie aan bod door met het kind te kijken naar wat hij/zij zelf kon veranderen en soms ook door te kijken naar wat het kind van de leerkracht nodig heeft.

Uit de data-analyses blijkt dat drie respondenten alle motivatiegerelateerde elementen van de flowtheorie hanteerden. De andere vier respondenten hanteerden de helft van de elementen. Hierbij was het wisselt welke van de twee elementen de respondenten hanteerden. Vaak bespraken leerkracht en leerling wat de leerling kon. Soms gaf een leerling ook aan iets makkelijk of moeilijk te vinden. Wat opviel is dat de leerkracht hier dan niet verder op doorging. Daarnaast valt op dat geen enkele respondent elementen van deze theorie helemaal niet aan bod liet komen.

Ook blijkt uit de analyses dat twee respondenten alle elementen van de Self Determination Theory hanteerden. De andere respondenten (N=5) hanteerden een paar van de elementen. Zes van de zeven respondenten hanteerden het element *interne motivatie/externe motivatie*. Het element *relatie/sociale verbondenheid* hanteerden ook vrijwel alle respondenten (N=5).

Elementen van deze theorie lieten de respondenten aan bod komen door het te hebben over competentie, wat de leerling zelf kan veranderen, wat de leerkrachten kunnen doen en door aandacht te schenken aan wat een kind wel of niet leuk vindt. Wat opvalt is dat geen enkele respondent elementen van deze theorie helemaal niet aan bod liet komen.

Kijkend naar de hantering van de elementen die bij de theorie van mindset horen, valt op dat twee respondenten helemaal geen gebruik maakten van elementen die onder deze theorie vallen. Vijf leerkrachten hanteerden deze theorie wel en staken dan in op de growth mindset van de kinderen. Een van hen besprak met de kinderen ook de fixed mindset. De respondenten bespraken elementen van deze theorie aan de hand van mogelijkheden en wat te doen als je toch iets moet doen wat je eigenlijk niet leuk vindt.



Figuur 4. 2 Gehanteerde motivatiegerelateerde elementen

Uit de data-analyse van het interview blijkt dat twee respondenten met hun duo partner bepaalden hoe ze motivatie en dus motivatie elementen zouden gaan benaderen tijdens het kindgesprek. Drie respondenten gaven aan dat zij dit niet zo expliciet hebben bepaald en dat zij vooral vanuit intuïtie handelden gedurende het gesprek. Wat opvalt is dat één respondent aangeeft vanuit de theorie motivatie elementen te hebben benaderd. Deze respondent heeft de vragen getoetst aan theorie en heeft een aantal vragen uit vragenlijsten gebruikt.

4.3 Deelvraag 3: Met welke motivatiegerelateerde elementen zijn de groepsleerkrachten van de onderzoeksschool bekend?

Uit de analyses van de observaties blijkt dat de respondenten verschillende motivatiegerelateerde elementen hanteerden gedurende de kindgesprekken. Welke zij precies hanteerden, is te zien in figuur 4.2.

Uit de analyses van de interviews blijkt dat de respondenten op een lijn liggen met hun antwoorden.

De antwoorden die de respondenten (N=6) gaven op de vraag wat hun definitie van motivatie is, hadden allemaal te maken met dat motivatie iets is wat van binnenuit moet komen. *"Als een kind gemotiveerd is, zie ik het kind met een grote betrokkenheid bezig zijn met zijn werk. En ook een gedrevenheid en een drive zie ik dan bij een kind."* *"Vanuit jezelf de wil, kracht en kennis hebben om uitdagingen op te pikken en op een manier tot een goed einde te brengen."*

De respondenten (N=6) noemden competentie en positieve feedback als elementen die bij motivatie horen. Succeservaring, omgeving, hoe een kind in zijn/haar vel zit, leerkracht handelen en autonomie zijn ook antwoorden die de respondenten gaven als elementen die bij motivatie horen.

"Positieve feedback en het competentie gevoel van een kind is heel belangrijk in motivatie. Als een kind denkt 'ja dat kan ik toch niet', dan is het kind ook niet gemotiveerd. En dan is vooral het enthousiasme van een leerkracht dikwijls ook belangrijk daarbij."

Het antwoord dat de helft van de respondenten (N=3) gaven, op de vraag met welke motivatietheorieën ze bekend zijn, was "geen". De respondenten gaven daarbij de aanvulling dat ze de theorieën waarschijnlijk wel herkenden als ze ze zouden horen, maar zelf opnoemen lukte niet.

"Geen. Niet dat ik nu kan noemen. Vanuit intuïtie en aangeven van leerlingen wordt het gedaan."

Eén respondent noemde de theorie van basisontwikkeling (bedoeling, betekenis en betrokkenheid) en een andere de Self Determination Theory en intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie noemde een andere respondent ook.

Om de intrinsieke motivatie van de kinderen te bevorderen, zouden de respondenten (N=6) met het kind in gesprek gaan. *"Ik denk door in gesprek te gaan met kinderen, om gewoon ook eens te kijken wat leeft er bij hun en wat ze belangrijk vinden. Wat willen ze graag. En om te kijken of je er samen iets uit kan halen."*

Doelen opstellen en bespreken is ook een antwoord dat de respondenten gaven. *"Ik denk dat een kind niet tot leren komt, als hij zelf niet het doel ziet van wat hij moet doen."* *"Ik probeer het kind zover te krijgen dat hij doelen opstelt, die hij zelf kan aanpakken."*

Daarnaast zijn positief stimuleren en vanuit het kind werken antwoorden die de respondenten gaven. *"Ik zou de intrinsieke motivatie bevorderen door het kind positief te stimuleren."* *"Aansluiten bij de belevingswereld van het kind en daarbij ook rekening houden met de zone van de naaste ontwikkeling."*

5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk staan de conclusies, kritische reflectie en aanbevelingen beschreven. Eerst staat per deelvraag de conclusie beschreven, gevolgd door de conclusies met betrekking tot de hoofdvraag. Vervolgens staan in de kritische reflectie de sterke en minder sterke kanten van het onderzoek beschreven. Het hoofdstuk sluit af met de aanbevelingen met betrekking tot het verbeteren van de bevordering van intrinsieke motivatie met behulp van kindgesprekken.

5.1 Conclusies

Deelvraag 1: Welke gespreksvaardigheden voor het voeren van kindgesprekken hanteren de groepsleerkrachten tijdens een motivatie gericht kindgesprek?

De analyse van de directe observatie met betrekking tot de opbouw van het kindgesprek laat zien, dat de respondenten een aantal van de stappen van gespreksvoering hanteerden gedurende de kindgesprekken. Welke stappen van een bepaalde fase de respondenten toepasten, zijn erg wisselt. De stappen van de fasen voorbereiding, startvraag en romp kwamen gemiddeld beter en meer aan bod, dan de stappen van de fasen introductie en afsluiting. Slechts eenmaal kwamen alle stappen van een fase aan bod gedurende het gesprek. Dit gold voor de fase startvraag.

Uit de analyse van de interviews blijkt dat de helft van de respondenten (N=3) het gesprek heeft voorbereid door met hun duo het gesprek door te spreken. Ze bekeken welke onderwerpen ze met het kind wilden bespreken en keken vanuit daar verder. De respondenten geven allen aan dat de beginsituatie een rol speelde bij de verdere voorbereiding van het gesprek. Ook gaven de respondenten aan vanuit gevoel en intuïtie de gesprekken te leiden, naast de leidraad die sommigen hadden opgesteld.

Uit de analyse van de video observatie met betrekking tot vraagtechnieken, komt naar voren dat de respondenten de vraagtechnieken gesloten vragen, doorvragen en open vragen gemiddeld het meest hanteerden gedurende de kindgesprekken.

Deelvraag 2: Welke motivatiegerelateerde elementen komen aan bod tijdens de kindgesprekken met betrekking tot intrinsieke motivatie?

De analyses van de observaties met betrekking tot gehanteerde motivatiegerelateerde elementen laten zien dat de respondenten de elementen van de theorie van de piramide van Maslow, Flowtheorie en Self Determination Theory het meeste hanteerden gedurende de kindgesprekken. De toepassing van de elementen van de theorie van de piramide van Maslow waren wisselt en niet volledig. Drie respondenten hanteerden alle elementen van de flowtheorie en twee respondenten deden dat bij de Self Determination Theory.

Uit de data-analyses van het interview blijkt dat twee respondenten met hun duo partner bepaalden hoe ze motivatie en dus motivatie elementen zouden gaan benaderen tijdens het kindgesprek. Drie respondenten gaven aan dat zij dit niet zo expliciet hebben bepaald en dat zij vooral vanuit intuïtie handelden gedurende het gesprek. Eén respondent gaf aan vanuit de theorie motivatie elementen te hebben benaderd.

Deelvraag 3: Met welke motivatiegerelateerde elementen zijn de groepsleerkrachten van de onderzoeksschool bekend?

Uit de analyses van de observaties blijkt dat de respondenten verschillende motivatiegerelateerde elementen hanteerden gedurende de kindgesprekken. Vooral elementen van de theorie van de piramide van Maslow, Flowtheorie en Self Determination Theory kwamen aan bod.

Uit analyses van de interviews, blijkt dat de respondenten losse motivatie gerelateerde elementen kunnen noemen. Voorbeelden van de antwoorden zijn competentie, succeservaring en autonomie. De helft van de respondenten (N=3) konden bij de elementen ook een theorie noemen. De andere helft van de respondenten (N=3) gaven aan dat ze dachten dat ze de theorieën wel zouden herkennen, maar konden zelf geen theorieën noemen.

Op welke wijze communiceren de groepsleerkrachten van de onderzoeksschool in het motivatiegerichte kindgesprek?

Conclusie 1 De leerkrachten moeten alle stappen van voor de opbouw van een gesprek hanteren.

Volgens Delfos (2006) is het van belang dat kindgesprekken een goede opbouw hebben, om een goed gesprek te kunnen realiseren. Dit is het geval, wanneer de door Delfos opgestelde stappen die bij de verschillende fasen van een gesprek horen, allen aan bod komen gedurende een kindgesprek. De resultaten van deelvraag 1 geven aan dat dit nu nog niet gebeurt. Iedere respondent volgde andere stappen en geen van de respondenten volgde alle stappen.

Conclusie 2 De leerkrachten stellen vooral gesloten vragen.

Volgens Delfos (2006) is het van belang dat de leerkrachten de juiste vraagtechnieken inzetten om te zorgen dat het gesprek open blijft, dat leerkrachten niks gaan invullen voor de kinderen en dat de informatie van het kind tot zijn recht komt. De gehanteerde vraagtechnieken zijn bepalend voor de opbrengst van het gesprek. De resultaten van deelvraag 1 geven aan dat de juiste vraagtechnieken nu nog niet voldoende aan bod kwamen. De vraagtechniek die de respondenten nu het meeste hanteerden, is die van gesloten vragen met daaropvolgend de vraagtechnieken doorvragen en open vragen.

Conclusie 3 De leerkrachten hanteren motivatiegerelateerde elementen zonder de daar bijhorende theorie te volgen.

De flowtheorie, theorie van mindset, theorie van de piramide van Maslow, de Self Determination Theory, de verwachtingstheorie en de attributietheorie (Csikszentmihalyi, 2004; Dweck, 2011; Maslow, 1943; Ryan & Deci, 2000; Vroom, 1964; Weiner, 1985) geven elk een aantal elementen weer, die volgens die theorie samen voor motivatie zorgen. Uit de resultaten van de deelvragen 2 en 3 blijkt dat de respondenten verschillende losse motivatiegerelateerde elementen hanteerden gedurende de kindgesprekken, zonder daarbij een theorie te volgen. Ook blijkt dat de respondenten verschillende motivatiegerelateerde elementen konden noemen, maar toch maar weinig kennis hadden van de theorieën die achter de elementen zitten. Daarbij gaven verschillende respondenten aan op intuïtieve wijze te werken.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Hoewel dit onderzoek in overleg met meerdere experts is uitgevoerd, is de kritische reflectie op het onderzoeksproces noodzakelijk, om het onderzoek op waarde te schatten en om de resultaten te verklaren.

Tijdens het onderzoeksproces is veel samengewerkt met de directie en het team van de onderzoeksschool. Dit is gebeurd middels gesprekken, interviews en observaties. Bijna 75 procent van het de leden van het team heeft meegewerkt. Dit maakt het onderzoek betrouwbaar en objectief.

Sterk aan het onderzoek is het theoretisch kader. In het theoretisch kader zijn de begrippen vanuit verschillende bronnen en perspectieven belicht. Ook zijn internationale bronnen gebruikt. Het schrijven van het theoretisch kader is gedaan onder de begeleiding van experts, wat het ook sterk maakt.

De instrumenten zijn gebaseerd op het theoretisch kader en een expert heeft ze bekeken. Dit maakt de instrumenten valide.

Op één observatie na, zijn de observaties en interviews afgenomen op een rustige plek en op een tijdstip dat in overleg was afgesproken. Dit maakt de dataverzameling betrouwbaar.

Het schrijven van de probleemanalyse en probleemstelling was een proces dat moeizaam verliep. Het beschrijven van goede kaders was lastig. Dit is opgevangen door in gesprek te gaan met de directe van de onderzoeksschool en een expert.

Wegens ziekte in de week van de uitvoering, moest enige flexibiliteit en improvisatie bij het team plaatsvinden, om de dataverzameling door te kunnen laten gaan. De mogelijkheid bestaat dat dit voor enige onrust heeft gezorgd, wat de betrouwbaarheid van de resultaten aantast.

De door het onderzoek verkregen resultaten zijn van waarde voor het team van de onderzoeksschool, omdat de resultaten een concreet beeld geven van de situatie zoals die nu is.

Een logisch vervolgonderzoek is het onderzoeken van de leermotivatatie van de leerlingen op het moment dat de leerkrachten hun vaardigheden en kennis hebben uitgebreid en een nieuwe ronde kindgesprekken hebben gedaan. Op deze manier komt in beeld of de kindgesprekken nu wel effect hebben in het bevorderen van de intrinsieke motivatie van de leerlingen.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Dit onderzoek resulteert in de volgende aanbevelingen:

Aanbeveling 1 *Het opstellen van een format voor de voorbereiding van de kindgesprekken*

Bij het kunnen uitvoeren van deze aanbeveling, speelt de directie een grote rol. De opbouw van een gesprek is van wezenlijk belang voor het verloop en opbrengst van het gesprek (Delfos, 2006). Het advies is om een format op te stellen, dat leerkrachten kunnen invullen als voorbereiding op een kindgesprek. Op dit format staan de verschillende stappen per fase beschreven (Delfos, 2006). Tevens kan dit ingevulde format als leidraad dienen tijdens het gesprek. Hantering van het format zal zorgen voor een betere opbouw van de gesprekken en dus ook betere gesprekken. De uitgewerkte stappen bij de verschillende fasen zoals beschreven in bijlage 1 kunnen een helpende hand bieden, bij het opstellen van een format.

Aanbeveling 2 *Inzicht in de vraagtechnieken*

Een aanbeveling is om de leerkrachten inzicht te geven in de gebruikte vraagtechnieken en de mogelijkheden om de vragen anders te formuleren. Hierbij speelt het hele team een grote rol. De vraagtechnieken die leerkrachten hanteren gedurende een kindgesprek, hebben invloed op de openheid en opbrengst van een kindgesprek (Delfos, 2006). Door met elkaar de filmpjes terug te kijken en samen de vragen te herformuleren, zal een verschuiving optreden van gesloten vragen naar meer open vragen. De opbrengst van de gesprekken zal daardoor vergroten.

Aanbeveling 3 *Verbeter de kennis van de leerkrachten over de verschillende motivatietheorieën*

Een aanbeveling is dat de leerkrachten zich verdiepen in de verschillende motivatietheorieën en de elementen die daarbij horen. De flowtheorie, theorie van mindset, theorie van de piramide van Maslow, de Self Determination Theory, de verwachtingstheorie en de attributietheorie (Csikszentmihalyi, 2004; Dweck, 2011; Maslow, 1943; Ryan & Deci, 2000; Vroom, 1964; Weiner, 1985) geven elk elementen weer. Het is van belang dat de leerkrachten weten welke elementen bij elkaar horen volgens een theorie, zodat de motivatiebevordering een doorlopende lijn vormt en niet uit losse elementen bestaat die niet met elkaar in verbinding staan. Door te werken met elementen die bij elkaar horen, zal de motivatiebevordering verbeteren.

Bibliografie

- Aanen-Zilvold, E., & Bulterman-Bos, J. (2013). Identificatie van onderwijsbehoeften met behulp van kindgesprekken. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52, 57-66.
- Baarda, B., de Goede, M., & Teunissen, J. (2010). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bartelds, J., Kluiter, H., & van Smeden, K. (1987). *Enquête-adviesboek. Een handleiding voor het verzorgen van schriftelijke enquêtes*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Boerefijn, J. (sd). *Positief onderwijs*. Opgehaald van Positief Onderwijs: <http://www.positiefonderwijs.nl/>
- Bokhove-van Wensveen, N. (2011). *Kinderen en... hun manieren van leren: Motivatie in de klas*. Amersfoort: Kwantessens Uitgevers.
- Csikszentmihalyi, M. (2004, Februari). Mihaly Csikszentmihalyi over flow [Video file]. Opgehaald van https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow?language=nl
- de Boer, G. (2014, oktober 20). *Hoe verbeter je de motivatie van een leerling?* Opgehaald van CPS Onderwijsontwikkeling en advies: <http://www.cps.nl/blog/2014/10/20/hoe-verbeter-je-de-motivatie-van-een-leerling>
- de Heer, M. (2005, Juni 2). *De weg naar zelfdiscipline*. Opgehaald van Trouw: <http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/Nieuws/article/detail/1738705/2005/06/02/De-weg-naar-zelfdiscipline.dhtml>
- Delfos, M. F. (2006). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Dweck, C. S. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP.
- Gordon, T. (2014). *Luisteren naar kinderen*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos Uitgevers.
- Hornstra, T. (2013). *Motivational developments in primary school: Group-specific differences in varying learning contexts*.
- Kopmels, D. (2016, oktober 31). *Blog: Leerlingen eigenaar maken van hun leerproces: zo doe je dat dus*. Opgehaald van Bazalt: <https://www.bazalt.nl/blog/1314-leerlingen-eigenaar-maken-van-hun-leerproces-zo-doe-je-dat-dus>
- Leraar24. (2013, december 3). *Hoofddossier: Motivatie van leerlingen*. Opgehaald van Leraar24: <https://www.leraar24.nl/dossier/5344/motivatie-van-leerlingen>
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Pameijer, N., van Beukering, T., de Lange, S., Schulpen, Y., & van de Veire, H. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas*. Den Haag: Acco Leuven.
- Platform Onderwijs2032. (2016, januari). *Visie*. Opgehaald van Onderwijs2032: <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>

- Plochg, T., & van Zwieten, M. (2007). Kwalitatief onderzoek. In T. Plochg, R. Juttman, N. Klazinga, & J. Mackenbach (red.), *Nederlands Handboek Gezondheidszorgonderzoek* (pp. 77-93). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Provily, J. (2014, juli 9). *Empathie gezocht: 'Een succesvolle leerkracht is bovenal een mensen-mens*. Opgehaald van hetkind: <http://hetkind.org/2014/07/09/empathie-gezocht-een-succesvolle-leerkracht-bovenal-een-mensen-mens/>
- Ros, A., Castelijns, J., van Loon, A.-M., & Verbeeck, K. (2015). *Gemotiveerd leren en lesgeven*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classis Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2010). *Motivation in education. Theory, research and applications. Third edition*. New Jersey: Pearson Education.
- Stevens (Red.), L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- van Blijswijk, R. (sd). *Over het werk van Luc Stevens: 'de behoefte aan relatie, competentie en autonomie'*.
- van den Brandt, A. (2010). *Gesprekscommunicatie*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- van der Donk, C., & van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- van der Donk, C., & van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Eerde, W., & Thierry, H. (1996). Vroom's Expectancy Models and Work-Related Criteria: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 81 (5), 575-586.
- Vandebriel, P. (2011). *Praten met kinderen op school*. Den Haag: Acco.
- Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels*. Opgehaald van KPC Groep: <http://www.kpcgroep.nl/kpc-groep/publicaties/op-eigen-vleugels.aspx>
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Watzlawick, P., Jackson, D., & Beavin Bavelas, J. (2011). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: WW Norton & Company.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation ans Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.

Bijlagen

Bijlage 1

Observatieschema Directe observatie – Opbouw gesprek

Observatie bij:

Datum en tijd:

Plaats:

Opbouw gesprek

<i>Fase</i>	<i>Gedrag</i>	<i>Aanwezig</i>	<i>Toelichting</i>
<i>Voorbereiding</i>	• Warme en respectvolle houding • Belang kind voorop (perspectief kind aangenomen) • Inhoudelijk voorbereid • Vragen opgesteld • Goede plek gesprek • Materiaal meegenomen		
<i>Introductie</i>	• (Eventueel) voorstellen • Doel van het gesprek duidelijk gemaakt • Aanleiding gesprek duidelijk gemaakt • Vertrouwelijkheid duidelijk gemaakt • Doel eventuele aantekeningen duidelijk gemaakt • Tijdsduur verteld • Aangegeven wie het onderwerp van het gesprek bepaald • Aangegeven dat een doel is om achter de problemen van het kind te komen • Duidelijk gemaakt dat een doel is het kind te willen helpen met zijn/haar problemen • Hulp aangeboden voor het onder woorden brengen		
<i>Startvraag</i>	• Geen open vraag • Neutrale vraag • Vraag naar een gebeurtenis/feit • Informatie in de vraag over het onderwerp van het gesprek		
<i>Romp</i>	• Vragen naar informatie • Aandacht voor goede relatie en sfeer vindt weer plaats • Toepassing metacommunicatie		
<i>Afronding</i>	• Aankondiging afronding vindt plaats • Reden afronding aangegeven • Evaluatie vindt plaats • Doel van het gesprek is herhaald • Wat met info gedaan wordt, is herhaald • Duidelijkheid eventueel vervolg • Dankbetuiging vindt plaats • Beloning/aandenken/bevestiging vindt plaats		

Bijlage 2

Observatieschema Video observatie - Gehanteerde vraagtechnieken

Observatie bij:

Datum en tijd:

Plaats:

	<i>Frequentie</i>	<i>Toelichting</i>
Open vragen <i>Antwoordmogelijkheden zijn onbeperkt</i>		
Gesloten vragen <i>Antwoordmogelijkheden zijn beperkt</i>		
Toonvragen <i>Vrager wil dat de bevraagde kennis toont</i>		
Retorische vragen <i>Antwoord is voor vrager en bevraagde duidelijk</i>		
Doorvragen <i>Vragen die doorgaan op een opmerking/zinsdeel</i>		
Suggestief vragen <i>Antwoord wordt gesuggereerd</i>		
Meervoudig vragen <i>Meerdere vragen tegelijk</i>		
Vraag verduidelijken <i>Vraag uitleggen</i>		
Tegendeelvragen <i>Tegenreactie uitlokken</i>		
Waarom-vragen <i>Vraag om achter verantwoording en motivatie te komen</i>		
Antwoord herhalen <i>Herhaling antwoord</i>		
Antwoord samenvatten <i>Samenvatting antwoord</i>		
Samenvatten vragen <i>Vraag bevat samenvatting van wat de ander heeft gezegd</i>		

Bijlage 3

Observatieschema Directe observatie – Motivatiegerelateerde elementen

Observatie bij:

Datum en tijd:

Plaats:

<i>Theorie</i>	<i>Motivatiegerelateerde elementen</i>	<i>Ja</i>	<i>Nee</i>
<i>Piramide van Maslow</i>	• De lichamelijke behoeften van de leerling • Ervaring veiligheid en zekerheid • Sociale contacten • Ervaring, waardering en erkenning • Zelfontplooiing/motivatie		
<i>Verwachtingstheorie</i>	• Verwachting tot succes • Voordeel of succes van de (leer)activiteit • Waarde verwachte effect van inspanning en beloning		
<i>Attributietheorie</i>	• Locus of control • Attributies		
<i>Flowtheorie</i>	• Competentie • Uitdaging		
<i>Self Determination theorie</i>	• Interne motivatie/externe motivatie • Autonomie • Relatie/sociale verbondenheid • Competentie		
<i>Mindset</i>	• Growth mindset • Fixed mindset		

Bijlage 4

Observatieschema Video observatie - Gehanteerde motivatiegerelateerde elementen

Observatie bij:

Datum en tijd:

Plaats:

<i>Theorie</i>		<i>Toelichting</i>
<i>Piramide van Maslow</i>	• De lichamelijke behoeften van de leerling • Ervaring veiligheid en zekerheid • Sociale contacten • Ervaring, waardering en erkenning • Zelfontplooiing/motivatie	
<i>Verwachtingstheorie</i>	• Verwachting tot succes • Voordeel of succes van de (leer)activiteit • Waarde verwachte effect van inspanning en beloning	
<i>Attributietheorie</i>	• Locus of control • Attributies	
<i>Flowtheorie</i>	• Competentie • Uitdaging	
<i>Self Determination theorie</i>	• Interne motivatie/externe motivatie • Autonomie • Relatie/sociale verbondenheid • Competentie	
<i>Mindset</i>	• Growth mindset • Fixed mindset	

Bijlage 5

Interviewleidraad Individueel interview – Bekendheid motivatiegerelateerde elementen

Geïnterviewde:

Datum en tijd:

Plaats:

Inleiding

- *Doel*

Dit interview heeft als doel, te weten te komen met welke motivatiegerelateerde elementen de leerkrachten de groepsleerkrachten van de onderzoeksschool bekend zijn.

- *Wijze*

Ik zal een aantal open vragen stellen. Soms zal ik ook doorvragen.

- *Tijd*

Het interview zal ongeveer 20 minuten duren.

- *Vastlegging*

Ik zal aantekeningen maken tijdens het interview. Mag ik een geluidsopname maken van het interview? Dit zodat ik het later nog eens terug kan luisteren.

- *Vertrouwelijkheid*

Dit interview is volledig anoniem. Namen worden nergens genoemd in het onderzoek.

- *Eventuele vragen en/of opmerkingen*

Zijn er nog vragen?

Kern

- *Visie en uitgangspunten*

1. Wat is uw definitie van motivatie?
2. Welke elementen vindt u bij motivatie horen?
3. Met welke motivatietheorieën bent u bekend?
4. Hoe ziet u intrinsieke motivatie bevordering voor u?

- *Handelen in de praktijk*

5. Hoe heeft u het kindgesprek voorbereid?
6. Hoe heeft u bepaald hoe u motivatie ging benaderen in het gesprek?

Slot

- De data ga ik verwerken in een verslag en in een diagram.
- Ten einde van mijn onderzoek, zal ik de resultaten presenteren.
- Zijn er nog opmerkingen?