

Het gras is groener waar je het water geeft

Dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset ontwikkelen kenmerken van een groeimindset door van hun docent indirecte procesgerichte feedback te ontvangen

Praktijkgericht onderzoek Master EN Fontys OSO

Naam:	E.M.A. (Lizan) van der Holst
Studentnummer:	2724545
Begeleider:	A. Bouman
Domein:	Leren en motivatie
Inleverdatum:	2 mei 2017
Aantal woorden:	11.713

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
1 Probleemanalyse	6
2 Theoretisch kader en onderzoeksvragen	8
2.1 Dyslexie	8
2.2 Motivatie	9
2.2.1 Zelfdeterminatie	10
2.2.2 Attributiestijlen	11
2.2.3 Mindset	13
2.3 Mindset veranderen	16
2.4 Onderzoeksvragen	18
3 Onderzoeksstrategie	19
3.1 Respondenten	19
3.2 Methode	20
3.3 Kwaliteit	22
3.4 Ethiek	23
4 Resultaten	25
4.1 Eigen handelen verbeterd	25
4.2 Mindset leerlingen deels veranderd	27
5 Conclusie	30
5.1 Beantwoording onderzoeksvragen	30
5.2 Vervolgstappen	32
6 Reflectie	34
5.1 Startfase	34
5.2 Persoonlijke professionaliteit	35

Nawoord	38
Literatuur	39
Bijlagen	
I Dyslexieprotocol Bosweide College	42
II Thema's interview	44
III Transcripties startinterview	45
IV Transcripties feedbackmoment	53
V Transcripties eindinterview	62

Samenvatting

De aanleiding voor het onderzoek dat ik voor de master Educational Needs (EN) heb uitgevoerd, is dat leerlingen regelmatig hun dyslexie noemen als de oorzaak van een onvoldoende. Deze interne, onbeheersbare, constante attributie is een kenmerk van een gefixeerde mindset en helpt leerlingen niet vooruit en heeft voor leerlingen met een label, zoals dyslexie, een nog negatiever effect dan voor leerlingen zonder een vastgesteld label (Dweck, 2016). Deze negatieve gevolgen van een gefixeerde mindset kunnen vervangen worden voor de positievere gevolgen van een groeimindset door leerlingen onder andere niet te complimenteren voor het behaalde resultaat, maar op hun manier van werken, waarbij de nadruk ligt op de inzet die zij hebben getoond (Visser, 2016). Daarbij wil ik mijn eigen handelen als leidraad nemen, omdat ik in het verleden feedback heb gegeven als: 'Ach, je kunt niet overal goed in zijn.' Deze troostende feedback is volgens Dweck (2016) de minst effectieve vorm. Om mijn eigen handelen en de mindset van de leerling in één onderzoeksproces te kunnen verbeteren, is de hoofdvraag van dit kwalitatieve actieonderzoek: kan ik als docent door het geven van indirecte procesgerichte feedback ervoor zorgen dat dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset een groiegerichte mindset ontwikkelen? Deelvragen hierbij zijn: hoe geef ik dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset indirecte procesgerichte feedback en is de gefixeerde mindset van dyslectische leerlingen na het ontvangen van indirecte procesgerichte feedback veranderd?

Op basis van mijn kennis over en ervaringen met mijn leerlingen, vermoed ik bij twee dyslectische leerlingen een gefixeerde mindset, die tijdens het startinterview bevestigd is. De twee leerlingen, met de gefingeerde namen Rick en Kyan, hebben gedurende drie weken bijna iedere les minstens één maal indirecte procesgerichte feedback van mij ontvangen. Na deze periode heb ik een eindinterview met de leerlingen gehouden om te bepalen of hun mindset veranderd is. Dat bleek gedeeltelijk het geval te zijn, omdat de attributie van Kyan is veranderd van 'ik heb dyslexie' (een interne, onbeheersbare en constante attributie, kenmerkend voor een gefixeerde mindset) naar 'ik heb wel echt meer mijn best gedaan' (een interne, beheersbare, constante attributie, kenmerkend voor een groeimindset). Verder zijn Kyans overtuigingen over het tonen van inzet veranderd. Hij stelt eerst dat moeite doen helpt, maar heeft zich niet ingezet. Na het ontvangen van indirecte

procesgerichte feedback toont hij gedurende een langere termijn inzet door zijn huiswerk iedere les op orde te hebben en extra te oefenen. Ook Ricks visie op inzet is gewijzigd van dat het niet helpt naar dat het wel helpt.

Daarom is mijn voornemen om leerlingen indirecte procesgerichte feedback te blijven geven. Als dat niet zorgt voor (kenmerken van) een groeimindset dan houd ik met deze leerlingen een gesprek vergelijkbaar met het startinterview. Doordat het onderzoek gericht is op mijn handelen en niet op het handelen van mijn collega's, zal dit onderzoek als pilot fungeren. Mocht het geven van indirecte procesgerichte feedback zorgen voor een verandering van mindset, dan worden de resultaten gedeeld met alle docenten, zodat we er samen voor kunnen zorgen dat onze leerlingen een mindset ontwikkelen die hen vooruit helpt. Andere leerlingbegeleiders buiten de school raad ik dit ook aan. Op de rol van ouders bij het ontwikkelen van een groeimindset kan vervolgonderzoek gericht zijn.

1 Probleemanalyse

‘Omdat ik dyslexie heb’, is een antwoord dat ik als docent Nederlands helaas regelmatig krijg als ik vraag wat de reden is dat het behaalde cijfer een onvoldoende is. Naast docent Nederlands ben ik mentor van 4 vwo en remedial teacher op het Bosweide College¹, een school in Den Haag met ongeveer 1400 leerlingen op het vmbo-tl, havo, atheneum of gymnasium. Als remedial teacher faciliteer ik passende ondersteuning voor leerlingen met leerproblemen, ben ik voor leerlingen, hun ouders en docenten het aanspreekpunt en geef ik adviezen over hoe ouders en docenten de leerling beter kunnen begeleiden en ondersteunen.² Van de leerlingen die ik begeleid, heeft bijna tachtig procent een dyslexieverklaring. Daarom is dit onderzoek gericht op leerlingen met dyslexie.

Rick uit 3 vmbo-tl is één van de leerlingen die ik begeleid. Zijn huiswerk maakt hij nauwelijks. Op de vraag hoe hij zich zal voorbereiden op het proefwerk spelling, antwoordt hij: ‘Ik haal altijd onvoldoendes voor spelling, want ik heb dyslexie en ik ben niet goed in spelling. Ik ga dus niet leren, want het maakt niet uit of ik leer of niet.’ Deze visie op inzet is een kenmerk van een gefixeerde mindset (Dweck, 2016). Mensen met een gefixeerde mindset beschouwen hun intelligentie als iets dat vaststaat en niet kan veranderen. Zij gaan uitdagingen uit de weg, omdat ze niet willen laten zien dat ze bepaalde kennis missen. Voor hen is het behalen van een onvoldoende een bevestiging van hun gebrek aan intelligentie, wat hen niet motiveert om hun werkhouding te veranderen. Zo helpt een gefixeerde mindset niet het tegenvallende resultaat te boven te komen. Hierdoor boeken dyslectische leerlingen met deze mindset, zoals Rick, minder vooruitgang dan klasgenoten met een groeimindset.

Mensen met een groeimindset gaan ervan uit ze hun basiskwaliteiten kunnen ontwikkelen door er moeite voor te doen (Dweck, 2016). Als iets niet lukt, labelen mensen met een groeimindset zichzelf niet met negatieve labels, maar bedenken ze hoe ze het de volgende keer anders kunnen doen. Ze nemen de uitdaging aan en willen blijven werken aan wat nog niet goed gaat. Een groeimindset lijkt een leerling dus verder te helpen, zeker bij het te boven komen van tegenvallende resultaten.

¹ Alle namen zijn gefingeerd, zowel van de school als van leerlingen.

² De functie remedial teacher omvat binnen andere instanties wellicht meer, maar hieruit bestaan mijn werkzaamheden op het Bosweide College.

Een voorbeeld van een dyslectische leerling met deze mindset is Jochem uit 5 vwo. Hij vindt Nederlands het moeilijkste vak uit zijn N&G-profiel. Hij werkt hard: 'Ik maak altijd alle opgaves, omdat ik weet dat als ik dat niet doe, mijn cijfers echt slecht zijn. Ik leer altijd alle theorie uit mijn hoofd, want dan heb ik de leervragen en de makkelijke toepassingsvragen in ieder geval goed.' Doordat Jochem ervaart dat inzet tonen helpt, blijft hij dit hard werken, waardoor zijn gemiddelde cijfer voor Nederlands een voldoende is. Is er een manier waarop ik als remedial teacher, mentor en/of docent iedere leerling kan laten denken zoals Jochem?

Volgens Dweck (2016) wordt een mindset ontwikkeld door eerdere ervaringen, de mindset van de docent en de feedback die de leerling krijgt. In de afgelopen zes jaar in het onderwijs, heb ik troostende feedback gegeven. Dat is volgens Dweck (2016) één van de slechtste reacties die je kunt geven, omdat deze reactie de leerling niet verder helpt. Volgens Dweck (2016) en Visser (2016) is het beter om procesgerichte feedback te geven, omdat deze vorm een groeimindset bevordert. Het doel van dit onderzoek is tweeledig: een gedragsverandering bij mij teweegbrengen en de gefixeerde mindset van dyslectische leerlingen veranderen. Na dit onderzoek wil ik bereikt hebben dat ik dyslectische leerlingen procesgerichte feedback geef, zodat zij een groeimindset ontwikkelen. Ik ben benieuwd of mijn veranderd handelen ervoor zorgt dat de gefixeerde mindset van dyslectische leerlingen, zoals Rick, verandert naar een groeimindset, zodat zij net zo veel inzet zullen tonen als Jochem. Mijn langetermijndoel is dat ik de opgedane inzichten zal gebruiken in de samenwerking met leerlingen, collega's en ouders, zodat we de leerling nog betere begeleiding kunnen bieden.

Om na te gaan of mijn handelen en de gefixeerde mindset zullen veranderen, heeft dit praktijkgericht onderzoek de volgende opbouw: in hoofdstuk 2 worden vanuit het theoretisch kader over dyslexie, motivatie en mindset de onderzoeksvraag geformuleerd. Vervolgens richt hoofdstuk 3 zich op de onderzoeksmethode en geeft hoofdstuk 4 de resultaten van deze methode. De verslaglegging van dit onderzoek besluit met een conclusie in hoofdstuk 5 en een reflectie in hoofdstuk 6.

2 Theoretisch kader en onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk staat de theorie centraal. Hierbij zal eerst ingegaan worden op dyslexie (2.1) en vervolgens op verschillende theorieën over motivatie (2.2): de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2.2.1), de attributietheorie van Weiner (2.2.2) en de mindsettheorie van Dweck (2.2.3). Ook wordt vastgesteld hoe mindsets veranderd kunnen worden (2.3). Het theoretisch kader dat in dit hoofdstuk beschreven wordt, vormt de basis voor de onderzoeksvragen (2.4).

2.1 Dyslexie

De meest voorkomende stoornis in Nederland is dyslexie. Geschat wordt dat vijf tot tien procent van de schoolgaande leerlingen met dyslexie gediagnosticeerd is (Braams, 2002). Op het Bosweide College heeft tien procent van de leerlingen een dyslexieverklaring. In de DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) wordt dyslexie beschreven als 'een alternatieve term die wordt gebruikt voor een patroon van leermoeilijkheden door problemen met accurate of vloeiende woordherkenning, slecht decoderen en slechte spellingvaardigheden.' Deze vaardigheden dienen significant af te wijken van wat er op basis van leeftijd, intelligentie en scholing verwacht mag worden. Ook dient er volgens de DSM-V sprake te zijn van ernstige interferentie van de leerstoornis met de schoolvorderingen of met activiteiten in het dagelijks leven. De definitie van Stichting Dyslexie Nederland wordt voor de volledigheid in dit hoofdstuk ook gegeven: 'Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau, dat niet het gevolg is van omgevingsfactoren en/of lichamelijke, neurologische of algemeen verstandelijke beperkingen.' (De Jong et al., 2016) De omschrijving die in dit afstudeeronderzoek gevolgd zal worden, is die uit het Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling, omdat dit de officiële leidraad voor diagnostiek en behandeling van dyslexie in Nederland is. Bovendien omvat deze definitie meer dan die van de SDN, doordat de neurologische oorzaak wordt genoemd. 'Dyslexie is een specifieke lees- en spellingstoornis met een neurobiologische basis, die wordt veroorzaakt door cognitieve verwerkingsstoornissen op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkingsproblemen wijken proportioneel af

van het overige cognitieve en leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs. Dit specifieke lees- en spellingprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling.' (Blomert, 2006) Dyslexie gaat vaak gepaard met een andere stoornis, zoals AD(H)D of ernstige spraak-taalstoornissen. Uit onderzoek van Wijnen, De Bree en Kerkhoff (2013) blijkt dat enkelvoudige dyslexie, zonder co-morbiditeit, een uitzondering is. Volgens Braams (2002) kunnen leerlingen met enkelvoudige of meervoudige dyslexie niet alleen moeite met lezen en spellen hebben, maar ook met praten, luisteren en het onthouden van talige informatie. Naast het inzetten van verschillende hulpmiddelen, zoals tijdverlenging, een mildere berekening van spellingsfouten of gebruik van spraaksoftware, vergt het meer inspanning van een leerling met dyslexie om achterstanden in de talige vaardigheden te voorkomen of te verminderen (Braams, 2002). Of er achterstanden zijn en hoe groot deze zijn, verschilt per leerling. Het hangt samen met de eisen die een specifieke situatie stelt aan de lees- en spellingsvaardigheden, aan de mate waarin een leerling in staat is zijn problemen te compenseren, bijvoorbeeld door grote inzet en motivatie (Henneman, Bekebrede, Cox & De Krosse, 2013). Om te helpen compenseren en te ondersteunen, is op het Bosweide College het dyslexieprotocol uit [bijlage I](#) van kracht. Omdat motivatie een rol speelt bij het compenseren van problemen, wordt in de volgende paragraaf ingezoomd op motivatie in het algemeen en bij leerlingen met dyslexie in het bijzonder.

2.2 Motivatie

Over motivatie is zoveel geschreven dat het niet eenvoudig is om een allesomvattende definitie te geven. De mooiste en voor het onderwijs meest toepasselijke metafoor die ik heb gelezen is: 'Motivatie is een vuur van binnenuit. Als iemand anders dat vuur onder jou probeert op te stoken, dan is de kans groot dat het maar kort zal branden.' (Bors & Stevens, 2010) Motivatie is een innerlijk proces dat te maken heeft met ergens zin in hebben, iets leuk vinden, iets doen zonder het gevoel te hebben dat het moet (Bors & Stevens, 2010). Tevens wordt over motivatie gesproken in termen van veel of weinig, als iets dat je kunt hebben of kwijtraken: 'Motivatie is als deodorant. Het is vluchtig.' (Bors & Stevens, 2010) Theoretisch gezien bestaat het kwijtraken van motivatie niet, aangezien een mens altijd gedrag

vertoont dat voorkomt uit een bepaalde motivatie (Petri & Govern, 2013).

2.2.1 Zelfdeterminatie

Lange tijd is motivatie gezien als de optelsom van intrinsieke en extrinsieke motivatie (Bors & Stevens, 2010). In 1969 heeft Deci ontdekt dat extrinsieke motivatie de intrinsieke motivatie vermindert. Deze theorie is uitgewerkt in de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan. Deze theorie ziet mensen als actieve, op groei gerichte organismen, die een natuurlijke neiging hebben om zich te ontwikkelen en te zoeken naar een geordend verband tussen hun eigen psychologische aard en hun sociale wereld (Deci & Ryan, 2000 via Bors & Stevens, 2010). Toch heeft niet iedere leerling die actieve houding. Daarom is het nuttig te beschrijven wanneer volgens de zelfdeterminatietheorie deze houding wel getoond wordt. Daar ligt voor iedereen een fundament van drie psychologische basisbehoeften aan ten grondslag: behoefte aan autonomie, relatie en competentie. Als er aan die basisbehoeften voldaan is, dan is er motivatie en dus inzet, welbevinden, zin om te leren. Als er in één van de drie behoeftes tekort wordt geschoten, dan neemt de motivatie met alle positieve bijkomstigheden af.

De behoefte aan relatie verwijst naar het hebben van contact met medeleerlingen en docenten. Voor dyslectische leerlingen is het belangrijk dat zij niet worden gepest, uitgelachen om gemaakte fouten of hakkend lezen, omdat dit het gevoel van falen enorm versterkt. Er is een veilig leerklimaat nodig waarin er ruimte is om fouten maken en iedereen elkaar in hun waarde laat. Bij onvoldoende invulling van deze behoefte zullen dyslectische leerlingen contacten en taken uit de weg gaan of zich afwijzend opstellen (Henneman et al., 2013). Hattie (2015) beoordeelt een goede relatie tussen de leraar en de leerling met een effectgrootte van 0.72. Hattie (2015) heeft diverse onderwijskundige onderzoeken geanalyseerd en aan iedere mogelijke interventie een effectgrootte op de leerprestaties verbonden. Als een docent een goede relatie heeft met zijn leerlingen, dan komt dit het leren van de leerling met 0.72 ten goede.

De behoefte aan competentie komt tot uiting in het ervaren van succesvolle leerervaringen. Zoals eerder beschreven, zijn leerervaringen van dyslectische leerlingen eerder een bron van frustratie (Henneman et al., 2013). Deze ervaringen kunnen ervoor zorgen dat leerlingen de taak vermijden of zo nonchalant maken dat

ze een eventueel slecht resultaat kunnen wijten aan hun geringe inspanning. Ook kunnen zulke ervaringen ervoor zorgen dat leerlingen zich terugtrekken of probleemgedrag gaan vertonen, wat weer negatieve invloed heeft op de leerprestaties. Om ervoor te zorgen dat dyslectische leerlingen minder belemmeringen ondervinden van hun stoornis, kan een school de leerling laten afstromen naar een lager niveau. Een lager niveau daagt echter minder uit, wat ook tot demotivatie kan leiden. Wat wel werkt is het aanbieden van extra faciliteiten als tijdverlenging, mondeling overhoren en het gebruik van ondersteunende technologie (Lovett, 2010).

Behoeftte aan autonomie staat voor het krijgen van zelfstandigheid. Een autonome leerling kan en mag zelf sturing geven aan zijn ontwikkeling. Hij beslist zelf hoe de taken aangepakt worden en hoe de resultaten weergegeven worden. Door hun stoornis kunnen dyslectische leerlingen niet altijd autonoom handelen, maar zijn ze afhankelijk van anderen. Doordat ze geholpen moeten worden, wordt hun autonomie aangetast en dat kan leiden tot frustratie en demotivatie (Henneman et al., 2013).

2.2.2 Attributiestijlen

Een minder inspirerend citaat over motivatie is: 'Motivatie is als deodorant. Het is vluchtig.' Hieruit blijkt een ander aspect van motivatie. Het is dynamisch; het ene moment ben je gemotiveerd en het volgende moment niet meer. Motivatie is afhankelijk van de ervaringen die iemand in zijn omgeving heeft opgedaan en de daarbij behorende belemmerende en stimulerende factoren (Nelis & Van Sark, 2016).

Dyslexie wordt over het algemeen gezien als een belemmerende factor, die van invloed kan zijn op de mate waarin een leerling gemotiveerd is. De diagnose dyslexie kan volgens Sternberg en Grigorenko (2010) werken als een self-fulfilling prophecy: 'Ik heb dyslexie, dus ik kan niet lezen en spellen.' Om achterstanden te voorkomen of te verminderen moeten leerlingen met dyslexie vaak een extra inspanning leveren, waarvoor motivatie nodig is. Dyslectische leerlingen zijn niet altijd gemotiveerd, aangezien zij meestal faalervaringen hebben opgedaan (Bosman & Braams, 2005). Deze faalervaringen komen tot stand doordat zij taken moeten uitvoeren waar ze niet goed in zijn. Hierdoor behalen ze lagere resultaten dan hun

niet-dyslectische klasgenoten, die ze vervolgens vergelijken met de hogere resultaten van hun deze klasgenoten, waardoor ze het gevoel hebben te falen (Vollenhoven, 2010).

Bepalend voor de motivatie van dyslectische leerlingen is waar ze dit falen aan toeschrijven. Volgens de attributietheorie van Weiner (via Bors & Stevens, 2010) willen mensen bij een onverwacht of negatief resultaat oorzaken zoeken. De gevonden oorzaak helpt te verklaren wat er gebeurd is en het in de toekomst anders – niet per se positiever – aan te pakken. De attributietheorie bestaat uit drie dimensies. De eerste is of mensen de oplossing binnen of buiten zichzelf zoeken: ‘intern’ of ‘extern’. De tweede dimensie is de stabiliteit: ‘constant’ of ‘variabel’. De derde dimensie is de beheersbaarheid: de oorzaak is ‘beheersbaar’ of ‘onbeheersbaar’. De drie dimensies zijn gecombineerd en voorzien van voorbeelden in overzicht 1.

	Locus			
	Intern		Extern	
Stabiliteit	Beheersbaar	Onbeheersbaar	Beheersbaar	Onbeheersbaar
Constant	Langetermijn-inspanning	Aanleg	Voorkeur van begeleider	Moeilijkheidsgraad van de taak
Variabel	Vaardigheden en kennis Tijdelijke of situatiegebonden inspanning	Gezondheid op toetsdag Humeur	Hulp van anderen	Geluk

Overzicht 1: attributiestijlen uit de attributietheorie van Weiner (Bors & Stevens, 2010)

De manier waarop iemand attribueert, hoeft niet overeen te komen met de daadwerkelijke oorzaak. De attributietheorie is niet gericht op het achterhalen van de logische oorzaak, maar op het analyseren van de manier van attribueren om vervolgens te bepalen welke gevolgen die manier op het gedrag heeft. Dyslectische leerlingen wijten het falen meestal aan eigen kunnen (een interne, onbeheersbare,

constante attributie), terwijl ze goede resultaten toeschrijven aan externe factoren, zoals een eenvoudige toets (externe, onbeheersbare, constante attributie) (Wijsman, 2005; Damman, 2013). Dit geldt niet alleen voor de vaardigheden die een dyslectische leerling over het algemeen lastig vindt, zoals lezen en spellen, maar ook voor andere domeinen, bijvoorbeeld rekenen of voetballen (Damman, 2013). Wanneer dyslectische leerlingen een onvoldoende wijten aan hun aanleg (een interne, onbeheersbare, constante factor), dan kan dit voor frustraties zorgen die een negatieve invloed hebben op hun zelfvertrouwen (Van der Leij, 2003; Henneman et al., 2013). Doordat de factor constant en onbeheersbaar is, zal de verwachting dat ze in een volgende situatie weer falen toenemen (Bors & Stevens, 2010). Volgens Hattie (2015) heeft de verwachting die een leerling van zichzelf heeft met een effectgrootte van 1.44 de meeste invloed op de leerprestaties. Daarom is het nuttig te onderzoeken in hoeverre deze attributies kunnen veranderen naar attributies met minder nadelige gevolgen. Mijn inziens biedt een interne, beheersbare manier van attributie de meeste perspectieven, omdat de leerling bij deze manier de factoren zelf in de hand heeft. De constante variant van intern, beheersbaar attribueren heeft daarbij de voorkeur, omdat er dan een langetermijninspanning is geleverd. Dit staat haaks op de variabele variant waarbij er 'tijdelijke of situatiegebonden inspanning' wordt geleverd. Daarmee wordt bedoeld dat een leerling de avond voor een toets erg hard heeft geleerd of op de toets heel erg zijn best doet, omdat in die situatie de docent kijkt of er wel gewerkt wordt en er een cijfer voor het werk wordt gegeven.

2.2.3 Mindset

Dweck heeft onderzocht hoe mensen attribueren en of deze manier te veranderen is. Haar onderzoek heeft geleid tot het gedachtengoed over mindsets. Volgens Dweck (2016) zijn er twee verschillende mindsets: de gefixeerde mindset en de groeimindset. Beide mindsets hebben verschillende eigenschappen en gevolgen, die zijn weergegeven in overzicht 2 (op de volgende bladzijde) en in deze paragraaf worden toegelicht.

Bij mensen met een gefixeerde mindset heerst de overtuiging dat persoonskenmerken en capaciteiten vastliggen en niet te veranderen zijn. Mensen met deze mindset zijn gericht op het bewijzen van hun kennen en kunnen en willen voorkomen dat ze de indruk wekken tekortkomingen te bezitten. Zij zetten zich wel

	Doel	Attributie	Visie op inzet
Gefixeerde mindset	Gericht op het resultaat	Andere attributie dan intern, constante, beheersbare	Moeite doen wijst op een lage intelligentie
Groeimindset	Gericht op het proces en het leren	Interne, constante, beheersbare attributie	Moeite doen komt de intelligentie ten goede

Overzicht 2: aspecten gefixeerde mindset en groeimindset (Dweck, 2016)

in, maar alleen om te bewijzen dat zij de beste zijn, een zogenaamd prestatiedoel. Komen zij toch in aanraking met een lastige taak of een tekort aan kennis, dan geven ze een hulpeloze reactie. Wordt er een te grote uitdaging gevraagd, dan verliezen ze hun interesse. Ze blijven alleen geïnteresseerd als ze het onmiddellijk goed doen. Als ze zich niet kunnen bewijzen, hebben ze er geen lol in. Sterker nog, als blijkt dat mensen met een gefixeerde mindset het slecht hebben gedaan, dan geven ze aan een volgende keer minder moeite te doen, omdat ze vinden dat moeite doen op een lage intelligentie wijst. Tevens kunnen mensen met een gefixeerde mindset zichzelf minder goed inschatten.

De andere mindset is de groeimindset, die ervan uitgaat dat persoonskenmerken en capaciteiten verbeterd kunnen worden door er moeite voor te doen. Mensen met deze mindset zijn gericht op het ontwikkelen van een bepaalde vaardigheid of het vergroten van hun kennis. De mindset werkt ook de andere kant op: bij een gebrek aan inzet kan intelligentie afnemen. In tegenstelling tot mensen met een gefixeerde mindset zien mensen met een groeimindset falen als een stap op weg naar het te behalen doel. Ze hebben dit doel *nóg* niet behaald, maar als ze hun best blijven doen, zal dit wel gebeuren. Bij een uitdaging geven ze niet op, zoals de mensen met een gefixeerde mindset, maar spannen ze zich meer in. Tevens kunnen mensen met een op de groei gerichte mindset zichzelf goed inschatten. In termen van de attributietheorie is het behalen van een doel voor groeimindsetters gebaseerd op interne, beheersbare, constante elementen. Zij denken overigens niet dat alles voor iedereen mogelijk is, maar dat de ware potentie van iemand onbekend is en dat het onmogelijk is te voorspellen wat iemand kan bereiken door hard te werken.

Mensen kunnen elementen van beide mindsets bezitten die per situatie verschillen. Zo kan een dyslectische leerling bij een taalvak een gefixeerde mindset

hebben en bij exacte vakken een groeimindset. Als in een bepaalde situatie eenmaal een bepaalde mindset gehanteerd wordt, dan zal dit niet veranderen, omdat mensen hun overtuigingen sterk verankerd zijn (Dweck, 2016). Alhoewel de groeimindset positiever lijkt, hoeft het geen probleem te zijn wanneer mensen een gefixeerde mindset hebben. Voor wie overwegend succeservaringen opdoet, maakt het niet uit op welke manier er met falen omgegaan wordt.

Bij tegenvallende resultaten zorgt een gefixeerde mindset voor een vicieuze cirkel: leerlingen met een gefixeerde mindset wijzen falen toe aan een intern, constant, onbeheersbaar element, waardoor zij berusten in hun kunnen, niet meer inzet tonen en daardoor de kans vergroten dat ze weer falen. Daarnaast leren zij niet van hun fouten; ze proberen deze niet te herstellen, maar willen alleen hun eergevoel in stand houden. Dit doen ze door bijvoorbeeld te refereren aan klasgenoten die het nog slechter hebben gedaan of smoesjes te bedenken.

Dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset hebben nog meer te verduren. Volgens Dweck (2016) maakt het immers uit hoe mensen met een toegekend label en de bijbehorende stereotypen omgaan. Bij het label dyslexie hoort het negatieve stereotype dat dyslectische leerlingen meer moeite hebben met lezen en spellen. Positieve gevolgen van deze stoornis zijn dat (enkelvoudige) dyslectische leerlingen over het algemeen 'goed het overzicht kunnen bewaren, de eenmaal geautomatiseerde kennis beter onthouden, goed logisch kunnen denken en creatief zijn' (Dyslexieweb, z.d.). Leerlingen met een gefixeerde mindset laten zich door zowel de positieve als de negatieve stereotypen hinderen, waardoor hun enthousiasme om te leren afneemt. Als dyslectische leerlingen de groeigerichte mindset bezitten, werkt het stereotype niet storend op hun prestaties. Zij zijn in staat het beste ervan te maken, zelfs in een bedreigende omgeving. Voor hen is het eveneens niet prettig om fouten te maken, maar zij trachten er het beste van te maken (Dweck, 2016).

Het verbaast me dat Dweck (2016) niets schrijft over het doorslaan in de groeimindset en de negatieve gevolgen daarvan. Een voorbeeld hiervan is Ivy, een leerling uit mijn vorige 4 vwo-klas. Uit gesprekken die ik vorig jaar met haar heb gevoerd, blijkt dat ze een groeimindset heeft; ze voldoet aan de kenmerken uit overzicht 2. Ze hanteert een zeer adequate manier van leren: samenvatting maken van de hele stof, samenvatting leren, mindmap maken om de verbanden te zien, laten overhoren, oefenopgaven maken of moeilijke opdrachten nog eens maken,

oefentoetsen nakijken en fouten nagaan, daarna leren wat nog niet goed gaat. Hiermee begint ze op tijd, zodat er nog lessen overblijven om vragen te stellen. Het probleem is dat ze in het leerproces kan doorslaan. Bij voor haar tegenvallende resultaten geeft ze aan nog harder haar best te moeten doen en nog beter te leren (een interne, beheersbare, constante attributie). Haar ouders hebben aan het begin van vorig jaar laten weten dat ze hele middagen en avonden tot laat bezig is met haar schoolwerk en afspraken met vriendinnen afzegt. Haar studiegedrag kan ongezond genoemd worden. Het kan voor het welbevinden van de leerling mijn inziens goed zijn om op een andere manier te attribueren, bijvoorbeeld door het te wijten aan de moeilijker stof in 4 vwo.

2.3 Mindset veranderen

Alhoewel de overtuigingen van mensen sterk verankerd zijn, kan een mindset veranderd worden. Er zijn verschillende manieren gevonden om een mindset bij leerlingen te veranderen: de digitale workshop 'Breinologie' (Dweck, 2016), de papieren versie 'Breinologie' (Heslin, Latham en VandeWalle, 2005 via Visser, 2013), het invullen van een vragenlijst bestaande uit vier meerkeuzevragen (Visser, 2016) of het prijzen van de inzet van leerlingen door procesgerichte feedback te geven (Dweck, 1998 via Visser, 2013). Het handelen en de mindset van de docent, hebben volgens Dweck (2016) grote invloed op de mindset van de leerlingen. Aangezien ik mijn eigen handelen wil verbeteren, dient een manier gekozen te worden waarin ik een leidende rol heb. Verder zijn er andere redenen om te kiezen voor de interventie waarbij ik procesgerichte feedback aan mijn leerlingen geef. Het programma Breinologie stuit op financiële bezwaren. De korte vragenlijst vind ik niet gepast voor het onderwijs, omdat het invullen van een vragenlijst niet voldoet aan de basisbehoefte relatie (Deci & Ryan, 2000 via Bors & Stevens, 2010). Daarom wordt in deze paragraaf ingegaan op het veranderen van de mindset door een bepaalde vorm feedback te geven, namelijk indirecte procesgerichte feedback.

Bij het geven van procesgerichte feedback worden leerlingen op een indirecte manier voor hun inzet geprezen ('Jij hebt hard gewerkt') in plaats van voor hun intelligentie ('Jij hebt alles goed, dus jij zult wel heel slim zijn') (Dweck, 1998 via Visser, 2013). Eigenlijk zou het hele ecologische systeem van een dyslectische leerling hun manier van prijzen dienen te analyseren en indien nodig veranderen in

een compliment dat gebaseerd is op inzet. Volgens Hattie (2015) zijn docenten de belangrijkste feedbackgevers, omdat ‘de overtuiging en de betrokkenheid van leraren behoren tot de belangrijkste factoren die van invloed zijn op de leerresultaten’. Aan feedback geven verbindt Hattie (2015) een effectgrootte van 0.75. Dit effect wordt volgens hem pas bereikt wanneer de feedback gericht is op het proces in plaats van op de taak. Ook het dyslexieprotocol van Henneman et al. (2013) schrijft positieve gevolgen aan het geven van feedback toe: ‘Leerlingen hebben regelmatig feedback nodig op hun leerprestaties. Niet alleen om inzicht te krijgen in wat wel en niet goed gaat, maar ook om te ervaren dat hun vorderingen in de gaten worden gehouden en dat de docent zich betrokken voelt bij hun vorderingen. Dit motiveert en bevordert de inzet.’ Zij raden aan om dyslectische leerlingen individuele feedback te geven die niet alleen gericht is op de behaalde cijfers, maar ook op de relatieve vooruitgang, de geleverde inspanning en de manier waarop er gewerkt is.

Visser (2016) werkt het geven van feedback verder uit door naast het verschil tussen persoons- of procesgerichte feedback het verschil tussen directe en indirecte feedback te noemen. Deze termen zijn opgenomen in overzicht 3, waarin voor iedere vorm een voorbeeld wordt gegeven.

	Persoonsgericht	Procesgericht
Direct	Jij bent heel slim!	Je hebt goed je best gedaan!
Indirect	Wat zeggen alle goede antwoorden over jou?	Hoe is het je gelukt om de hele week alle huiswerkopdrachten te maken?

Overzicht 3: type complimenten (Visser, 2016)

De indirecte procesgerichte feedback is de meest motiverende vorm van feedback geven, omdat het voorziet in de drie basisbehoeftes (Visser, 2016): ‘Door de kracht van mindset en de kracht van oplossingsgericht werken samen te voegen, krijg je indirecte procescomplimenten, de meest competentie- en autonomieondersteunende vorm van complimenteren die ook nog eens een groeimindset opwekt.’ Aan de basisbehoefte relatie wordt voldaan doordat de docent en de leerling contact hebben door de indirecte procesgerichte feedback. Deze vorm van feedback heeft de vorm van een vraag, waardoor een antwoord van de leerling verwacht mag worden en er niet alleen contact gemaakt wordt, maar zelfs interactie ontstaat.

2.4 Onderzoeksvragen

Op het Bosweide College geef ik les aan dyslectische leerlingen die kenmerken vertonen van het hebben van een gefixeerde mindset. Zij schrijven hun faalervaringen toe aan de interne, onbeheersbare, constante factor aanleg en zijn daardoor gestopt met het leveren van een inspanning voor de vaardigheden die ze bij het vak Nederlands lastig vinden. Uit de theoretische uiteenzetting in de vorige paragrafen blijkt dat het de leerling vooruit kan helpen als zij een groeimindset ontwikkelen. Met overtuigingen die passen bij een groeigerichte mindset zullen ze zich inzetten, het beste ervan maken en hun enthousiasme om te leren niet verliezen, waardoor de kans op een succeservaring vergroot wordt. Daarom is het noodzakelijk dat ik leer om in de interactie met mijn leerlingen een groeimindset te bevorderen door indirecte procesgerichte feedback aan mijn leerling te geven. Op basis van de bevindingen van Dweck (1998) en Visser (2016) wordt verwacht dat het geven van indirecte procesgerichte feedback als gevolg zal hebben dat leerlingen kenmerken zullen vertonen van een groeimindset in plaats van de kenmerken van een gefixeerde mindset (zie overzicht 2). De hoofdvraag van dit onderzoek luidt daarom:

Kan ik als docent door het geven van indirecte procesgerichte feedback ervoor zorgen dat dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset een groeigerichte mindset ontwikkelen?

Om deze hoofdvraag te beantwoorden, zijn de volgende deelvragen nodig:

- Hoe geef ik dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset indirecte procesgerichte feedback?
- Is de gefixeerde mindset van dyslectische leerlingen na het ontvangen van indirecte procesgerichte feedback veranderd?

3 Onderzoeksstrategie

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode beschreven. Eerst worden de respondenten voorgesteld (3.1), daarna wordt de onderzoeksopzet beschreven (3.2). De laatste paragrafen zijn gewijd aan hoe de kwaliteit (3.3) en de ethiek (3.4) in dit kwalitatieve actieonderzoek bewaakt zijn. Er is gekozen voor een actieonderzoek, omdat 'deze strategie bij uitstek geschikt is voor professionals die de eigen beroepspraktijk willen onderzoeken met het doel deze te verbeteren of te vernieuwen' (Schuman, 2009 via De Lange, Schuman en Montessori, 2011). Ook stellen De Lange, Schuman en Montessori (2011) dat actieonderzoek zich expliciet richt op het handelen van professionals in problematische praktijksituaties. In dit onderzoek is mijn handelen bij dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset de problematische praktijksituatie. Mijn eigen handelen is de beïnvloedende variabele voor het al dan niet veranderen van de mindset. Doordat het onderzoek gericht is op mijn handelen en niet op het handelen van mijn collega's, zal dit onderzoek als pilot fungeren. Mocht het geven van indirecte procesgerichte feedback zorgen voor een verandering van mindset, dan worden de resultaten gedeeld met alle docenten, zodat we er samen voor kunnen zorgen dat onze leerlingen een mindset ontwikkelen die hen vooruit helpt.

3.1 Respondenten

De twee deelnemers aan het gehele onderzoek zijn Rick en Kyan, beide leerlingen van het Bosweide College die ik dit schooljaar in de klas heb. Rick is een jongen van veertien jaar en zit in de derde klas van het vmbo-tl. Vanaf zijn negende levensjaar is hij gediagnosticeerd met dyslexie. Hij vindt Nederlands geen leuk vak, maar hij vindt de lessen wel leuk doordat we vaak Kahoot spelen. Hij staat voor het derde jaar op rij een onvoldoende gemiddeld voor Nederlands. Kyan is een jongen van vijftien jaar en zit in mijn mentorklas 4 vwo. Hij heeft Surinaamse ouders, maar is zelf in Nederland geboren. Op zijn achtste heeft hij een dyslexieverklaring gekregen. Nederlands is 'zeker niet' zijn lievelingsvak, maar hij vindt het wel nuttig, 'omdat het belangrijk is dat je goed kunt lezen en kunt spellen'. Zijn rapportcijfer is in de brugklas en de derde klas net voldoende (5,6 en 5,7) en in de tweede klas en op dit moment net onvoldoende (5,3).

3.2 Methode

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, dienen er gegevens verzameld te worden over dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset betreffende het vak Nederlands. De leerlingen bij wie een gefixeerde mindset vermoed wordt, kom ik op het spoor door uit te gaan van wat ik reeds over mijn leerlingen weet. Doordat ik tijdens en buiten de les met mijn (mentor)leerlingen praat, kan ik op basis van de kenmerken van de mindsets uit overzicht 2 bepalen wie een gefixeerde mindset lijkt te hebben. Hierbij dien ik in mijn achterhoofd te houden dat bepaalde kenmerken behorend bij een gefixeerde mindset, zoals het aanwijzen van een andere attributie dan de interne beheersbare, veroorzaakt kunnen worden door andere factoren dan het hebben van een gefixeerde mindset. Een voorbeeld is een mentorleerling van wie zijn ouders gaan scheiden. Als hij dit noemt als reden voor een slecht cijfer, dan is dit een externe, onbeheersbare locus. Het lijkt me dat dan niet gesteld kan worden dat hij een gefixeerde mindset heeft. Daarom zal nagegaan worden of het waargenomen kenmerk daadwerkelijk een kenmerk is van een gefixeerde mindset of dat er andere factoren meespelen. Om na te gaan of er andere factoren meespelen, wordt het leerlingvolgsysteem Magister erop nageslagen. Als er iets speelt, dan heeft de mentor dit in het leerlingvolgsysteem in het logboek van de leerling genoteerd. Nadat bepaald is welke dyslectische leerlingen er voldoen aan de kenmerken van een gefixeerde mindset, kan het onderzoeksproces gestart worden (zie overzicht 4).

Weeknummer	Activiteit
1	Proefinterview
2	Startinterview
3	Feedbackmomenten
4	Feedbackmomenten
5	Feedbackmomenten
6	Eindinterview

Overzicht 4: beknopte weergave van onderzoeksactiviteiten

Eerst wordt een individueel ongestructureerd startinterview met Rick en Kyan gehouden om er zeker van te zijn dat deze leerlingen voor het vak Nederlands

daadwerkelijk een gefixeerde mindset hebben. Voor deze methode is gekozen, omdat 'een interview de mogelijkheid biedt de diepte in te gaan' (De Lange, Schuman en Montessori, 2011) en interviews de mogelijkheid geven 'om naar motieven en opvatting te vragen'. Het is daarom geschikt voor het vragen naar het doel dat leerlingen hebben, de manier waarop zij attribueren en hun opvatting over inzet om erachter te komen of dit voldoet aan de kenmerken van een gefixeerde mindset. Dit startinterview zal ongestructureerd zijn, wat betekent dat het onderwerp waarover ik informatie wil verzamelen voor mij duidelijk is en er relevante basisvragen geformuleerd zijn (zie [bijlage II](#)). De exacte vragen worden tijdens het gesprek geformuleerd, omdat deze afhankelijk zijn van de antwoorden van de leerling. De relevante vragen zijn open geformuleerd, zodat de vraag niet suggestief is, waardoor de leerling eerlijker antwoord kan geven (Ponte, 2012). Op de antwoorden van de leerlingen zal worden doorgevraagd.

Om te bepalen of de reeds geformuleerde vragen begrijpelijk zijn en leiden tot wat ik wil onderzoeken, heb ik met Jochem een proefinterview gehouden, omdat ik vermoed dat hij een groeimindset heeft en daarom geen respondent kan zijn. Hieruit is gebleken dat de basisvragen voldoende zijn om de mindset te kunnen bepalen, mits ik deze open stel. Tijdens het proefinterview heb ik niet alle vragen open gesteld. Dit dien ik tijdens het start- en eindinterview niet te doen, omdat dit het onderzoek subjectief maakt. Na deze pretest, zullen Rick en Kyan worden geïnterviewd, omdat ik vermoed dat zij een gefixeerde mindset voor het vak Nederlands hebben. Dit startinterview heeft dezelfde vorm als het hierboven beschreven proefinterview.

Het is lastig om te bepalen wanneer en hoe frequent er feedback gegeven zal worden, omdat niet iedere les exact verloopt zoals ik het gepland heb. Tijdens mijn les geef ik ten minste één keer indirecte procesgerichte feedback te geven. Rick heeft vier uur per week Nederlands, maar tijdens de tweede week valt de les op Goede Vrijdag uit. In totaal zal hij in ieder geval elf keer indirecte procesgerichte feedback ontvangen. Kyan geef ik drie uur per week les en er vallen geen lessen uit. Daarom zal ik hem in ieder geval negen keer indirecte procesgerichte feedback geven. Dit zal gebeuren tijdens de huiswerkcontrole of tijdens het zelfstandig werken.

Gedurende drie weken na het eerste interview zal ik Rick en Kyan minstens één keer per les indirecte procesgerichte feedback geven. Omdat dit onderzoek fungeert als pilot, heb ik gekozen voor een periode van drie weken. De feedback

wordt in de les gegeven, omdat dit een natuurlijkere situatie is dan tijdens een gesprek na de les. Rick en Kyan reageren op de indirecte procesgerichte feedback. Ik gebruik bewust de vraagvorm om interactie uit te lokken, zodat we naast de basisbehoefte autonomie en competentie (Visser, 2016) ook de basisbehoefte relatie vervullen en zodat de leerling wordt uitgedaagd zijn visie te geven.

Afhankelijk van de situatie en de interactie kan ieder feedbackmoment anders zijn. Wat hetzelfde is, is dat ik indirecte procesgerichte feedback geef, bijvoorbeeld 'Hoe is het je gelukt om al je huiswerk te maken?', 'Hoe heb je het tot nu toe aangepakt?', 'Hoe ga je leren van je gemaakte foutjes?' of 'Wat kun je volgende keer anders doen?' Aan het begin van de eerste les zal aan Rick of Kyan toestemming gevraagd worden om het feedbackmoment op te nemen.

Nadat Rick en Kyan drie weken indirecte procesgerichte feedback hebben ontvangen, zal ik hen nogmaals interviewen. De opzet van dit eindinterview is vergelijkbaar met het eerste interview: het is individueel, buiten de les, ongestructureerd en gevoerd volgens van tevoren opgestelde richtlijnen (zie bijlage II). Door de vergelijkbaarheid van beide interviews, kunnen de antwoorden van het startinterview vergeleken kunnen worden met de antwoorden van het eindinterview. Op basis van deze vergelijking kan worden vastgesteld of hun mindset veranderd is.

3.3 Kwaliteit

Doordat ik de interviews afneem, kan er subjectiviteit ontstaan. Dit wordt door De Lange, Schuman en Montessori (2011) 'het interviewer effect' genoemd. Dit komt doordat ik voor de respondenten geen neutrale interviewer ben, maar hun docent, remedial teacher en/of mentor. Hierdoor kan de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek geschaad worden. Om de onderzoekskwaliteit toch te waarborgen, voldoet dit onderzoek aan de vier maatregelen die Ponte (2012) geeft: triangulatie, peer debriefing, member checks en diverse data-analyses.

De eerste maatregel is het triangulatieprincipe. Dit onderzoek voldoet daaraan door gebruik te maken van verschillende onderzoeksmethoden tegelijkertijd, namelijk literatuurstudie, het afnemen van interviews en het beoordelen van het feedbackmoment door een critical friend. Aangezien het instrument observatie in dit onderzoek uitsluitend gebruikt wordt om de interventie te beoordelen, is dit wellicht niet wat er bedoeld wordt met triangulatie. Binnen de grenzen van dit praktijkgerichte

onderzoek zal de gehanteerde methode wel voldoende informatie opleveren om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden. Ook wordt om de kwaliteit te bewaken, voldaan aan de andere drie maatregelen.

Aan de maatregel 'peer debriefing' is voldaan door de onderzoeksprocedures ter beoordeling aan mijn begeleider voor te leggen. Zo wordt de validiteit gewaarborgd, omdat we het erover eens zijn dat een individueel, ongestructureerd interview met open vragen de beste manier is om het onderzoek uit te voeren. Als ik aan Rick en Kyan open vragen stel over wat zij vinden van het vak Nederlands en de manier waarop ik hen bejegen, dan kunnen antwoorden verwacht worden die niet beïnvloed worden door mijn subjectiviteit als interviewer. Een andere manier waarop de validiteit gewaarborgd is, is het houden van een proefinterview. Zo is nagegaan of de vragen begrijpelijk zijn en bevragen wat ik wil onderzoeken.

Aan 'member checks' wordt voldaan door de betrokken leerlingen te vragen de uitgewerkte opnames van de interviews en de uitgewerkte opnames van de feedbackmomenten te controleren. Deze transcripties zijn voorgelegd aan de geïnterviewden met de vraag of zij zich erin kunnen vinden en of zij eventueel aanvullingen hebben. Indien nodig worden de transcripties aangepast.

De laatste maatregel zorgt er ook voor dat ik niet de meest wenselijke conclusie trek. Volgens Ponte (2012) dienen anderen alle mogelijke interpretaties van de onderzoeksgegevens te verkennen. Aan een critical friend die mindsettheorie kent, heb ik gevraagd de transcripties van de interviews en feedbackmomenten te lezen en te beoordelen. Bij de interviews bepalen we welke uitspraken kenmerkend zijn voor een gefixeerde mindset en voor een groeimindset. Zo wordt de betrouwbaarheid verhoogd, omdat ik voorkom dat ik onbewust de resultaten verkeerd interpreteer. Bij de feedbackmomenten gaan we samen na of het indirect en procesgericht is. Na deze analyse kan ik mijn handelen voor de komende week eventueel verbeteren. Zo kan gecontroleerd en vastgesteld kan worden of ik daadwerkelijk indirecte procesgerichte feedback geef, waardoor mijn handelen al dan niet veranderd is.

3.4 Ethiek

Om geen schade toe te brengen aan de betrokken leerlingen, is de anonimiteit van de leerlingen gewaarborgd door hen individueel te interviewen en de

onderzoeksgegevens door het gebruik van gefingeerde namen te anonimiseren. Tevens is vooraf gevraagd of ze willen meewerken aan het onderzoek en of de interviews en de feedbackmomenten opgenomen en getranscribeerd mogen worden. Hiervoor hebben zij toestemming gegeven. De opnames zijn uitgeschreven en ter controle voorgelegd aan de leerlingen. Zodra de transcripties goedgekeurd zijn, zal ik de opnames verwijderen. Ik heb ervoor gekozen te werken met opnames en transcripties in plaats van met observeren in de klas, omdat een observator of een videocamera de klassensituatie en het moment van feedback geven en ontvangen zou kunnen verstoren. Ik geef de feedback niet zo luid dat iemand die achterin zit het kan horen en wanneer de observator naast de leerling zit, kan de hele klas zien dat hij een speciale behandeling krijgt, wat kan leiden tot een onveilige situatie. Een onveilige situatie is voor dyslectische leerlingen schadelijk (De Jong et al., 2016) en kan de ontwikkeling van alle leerlingen negatief beïnvloeden. Ik maak de opnames met de dictafoon van mijn mobiele telefoon, omdat dit het geluid goed registreert en het apparaat kleiner is dan een videocamera, waardoor het de situatie nauwelijks verstoort. De Lange, Schuman en Montessori (2011) noemen alleen de videocamera als observatiemiddel. De richtlijnen voor het observeren met behulp van de videocamera zijn toegepast in de onderzoeksmethode.

Verder heb ik nagedacht over of ik de ouders van de leerlingen moet betrekken bij het onderzoek. Herhaaldelijk heb ik mij afgevraagd of ik hen dien te informeren over het onderzoek dat ik bij hun zoon uitvoer en of ik hen dien te betrekken in de interventie, aangezien overtuigingen sterk verankerd zijn in het denken en het hele ecologische systeem mee kan helpen om deze overtuigingen te veranderen. Alhoewel de leerlingen gezien hun leeftijd nog onder het gezag van hun ouders vallen, heb ik ervoor gekozen om de leerlingen zelf te laten bepalen of we hun ouders bij het onderzoek dienen te betrekken. De reden hiervoor is dat het per leerling verschilt of ze het als helpend of controlerend ervaren dat hun ouders erbij worden betrokken. Door te overleggen met de leerling, wordt zijn autonomie niet aangetast. Ervaart de leerling geen autonomie meer, dan kan dit er volgens Bors en Stevens (2010) voor zorgen dat de leerling niet meer gemotiveerd is. Ongemotiveerde leerlingen tonen weinig inzet, wat een kenmerk is van de gefixeerde mindset, terwijl ik door mijn handelen te veranderen juist probeer de groeigerichte manier van denken te bevorderen, zodat mijn leerlingen gemotiveerd zijn om inzet te tonen en zo vooruit te komen.

4 Resultaten

De resultaten van de gevolgde onderzoeksstrategie staan in dit hoofdstuk centraal. Uit de startinterviews is gebleken dat twee van mijn leerlingen, Rick en Kyan, een gefixeerde mindset hebben (zie [bijlage III](#)). De opmerkingen die kenmerken bevatten van een gefixeerde mindset zijn in de bijlage geel gearceerd en die van een groeimindset blauw. Aan deze leerlingen heb ik gedurende drie weken bijna iedere les feedback gegeven. Eerst worden de resultaten betreffende mijn eigen handelen beschreven (4.1), daarna zullen de resultaten van de leerlingen hun mindset gedeeld worden (4.2).

4.1 Eigen handelen verbeterd

Bijna iedere les heb ik minstens één keer indirecte procesgerichte feedback gegeven aan Rick of Kyan (zie overzicht 5 [bijlage IV](#)). In deze bijlage is de indirecte procesgerichte feedback groen gearceerd en de directe procesgerichte feedback roze. Hieruit blijkt dat ik aan Rick en Kyan indirecte procesgerichte feedback heb gegeven tijdens de les bij het controleren van huiswerk, het zelfstandig werken of bij het bespreken van een gemaakte toets. Ook blijkt dat ik tijdens de

Week	Kyan	Rick
1	<i>2 feedbackmomenten met:</i> 2 directe procesgerichte uitspraken 1 indirecte procesgerichte uitspraak	<i>5 feedbackmomenten met:</i> 3 directe procesgerichte uitspraken 3 indirecte procesgerichte uitspraken
2	<i>3 feedbackmomenten met:</i> 3 indirecte procesgerichte feedbackmomenten	<i>2 feedbackmomenten met:</i> 5 indirecte procesgerichte feedbackmomenten
3	<i>2 feedbackmomenten met:</i> 2 indirecte procesgerichte feedbackmomenten	<i>2 feedbackmomenten met:</i> 4 indirecte procesgerichte feedbackmomenten

Overzicht 5: feedbackmomenten per week en per leerling

feedbackmomenten geen persoonsgerichte feedback heb gegeven. Hierover ben ik tevreden, omdat Dweck (2016) stelt dat persoonsgerichte feedback een gefixeerde mindset bevordert, terwijl procesgerichte feedback een groei mindset aanwakkert.

Tijdens enkele lessen is geen feedback gegeven, omdat ik aan het einde van het zelfstandig werken feedback wilde geven, maar de decaan onverwachts dat gedeelte van de les nodig had (Kyans les op 5 april 2017), er een toets was (Kyans les op 19 april 2017), omdat de klas eindelijk rustig aan het werk was (Ricks les op 13 april 2017) en ik die rust niet wilde verbreken of omdat de klas de hele les bezig was met de toets (Ricks les op 20 april 2017).

Na iedere week hebben mijn critical friend en ik gereflecteerd op mijn handelen en uit de reflectie van de eerste week is gebleken dat ik ook directe procesgerichte feedback heb gegeven. De verbeteractie na de eerste week is dat ik me vooraf georiënteerd heb op de situatie dat Rick en Kyan hun huiswerk wel of niet gemaakt zouden hebben of de situatie dat ze in de les wel of niet goed aan het werk zouden zijn en welke indirecte procesgerichte feedback ik daarbij zou kunnen geven. Dit heeft ervoor gezorgd dat ik tijdens de tweede en derde week heb ik alleen indirecte procesgerichte feedback heb gegeven: 'Hoe komt het dat je al zo ver bent met samenvattingen maken?' of 'Hoe ga je ervoor zorgen dat je morgen alles kent?' Tijdens de tweede week heb ik me bewust georiënteerd op de feedbackmomenten. Dit heb ik tijdens de derde week niet meer gedaan, omdat ik heb willen onderzoeken of ik indirecte procesgerichte feedback zou kunnen geven zonder van tevoren te bedenken wat ik zou zeggen.

Iets anders dat is opgevallen bij het analyseren van de transcripties van de eerste week is dat ik een externe beloning in de vorm van snoep aan Rick heb gegeven. Dit is volgens Bors & Stevens (2010) externe motivatie die alleen op de korte termijn werkt, terwijl dit onderzoek gericht is op een autonome, interne motivatie die de leerling ook op de lange termijn verder helpt. Deze externe motivatie zou een ongewenste variabele kunnen zijn in het onderzoek en moest daarom zo snel mogelijk hersteld worden. Daarom heb ik met Rick besproken dat het vanaf nu ook zonder de externe beloning zou moeten lukken om het huiswerk te maken.

Over mijn veranderde handelen zijn Rick en Kyan positief, zo vertellen zij in het eindinterview. 'Het is best wel fijn met huiswerk controleren, want dat motiveert je het vaker te maken', zegt Kyan. Rick zegt ook dat het goed is dat ik het controleer en dan doorheb dat hij het niet gemaakt heeft, omdat hij helemaal geen moeite meer

doet als de docent niet opmerkt dat hij het niet gemaakt heeft. Het viel Kyan verder nog op dat ik vaker feedback heb gegeven dan tijdens voorgaande lessen.

4.2 Mindset leerlingen deels veranderd

Rick en Kyan hebben drie weken (indirecte) procesgerichte feedback ontvangen. Daarna heb ik met hen wederom een individueel, ongestructureerd interview gehouden (zie de transcripties hiervan in [bijlage V](#)). In de transcripties zijn de opmerkingen passend bij een gefixeerde mindset geel gearceerd en die bij een groeimindset blauw. De antwoorden van het startinterview zijn met de antwoorden van het eindinterview vergeleken. Een samenvatting hiervan staat in overzicht 6 (zie volgende bladzijde). Omdat de resultaten per leerling verschillen, zullen hieronder eerst de resultaten voor Kyan en daarna voor Rick worden toegelicht.

	Doel	Attributie	Visie op inzet
Kyan	Blijft gericht op resultaat	Verandert van interne, onbeheersbare, constante naar interne, beheersbare, constante attributie	Blijft moeite doen helpt, maar verandert van zelf niet naar zelf wel doen
Rick	Geen gegevens beschikbaar	Blijft interne, onbeheersbare, constante attributie	Verandert van het helpt niet naar het helpt wel

Overzicht 6: veranderde mindsetkenmerken in de overtuigingen van de respondenten

Bij het vergelijken van antwoorden die Kyan geeft als ik hem bevraag naar zijn doel, dan is het resultaat dat hij in het eerste interview aangeeft dat hij goede cijfers wil halen om gemiddeldes te hebben waarmee hij over kan naar 5 vwo, de volgende klas. Door het ontvangen van (indirecte) procesgerichte feedback is dit doel niet veranderd, want in het eindinterview zegt hij: 'Maar voor de overgang tellen alleen je cijfers.' Hij blijft gericht op het resultaat en noemt geen doel dat gericht is op het proces. Gericht zijn op het resultaat is een kenmerk van een gefixeerde mindset.

Wanneer ik Kyan tijdens het startinterview vraag naar zijn manier van attribueren en zijn visie op inzet, dan valt het op dat hij dyslexie noemt als reden voor zijn tegenvallende resultaten. Dit is een interne, onbeheersbare, constante attributie, die kenmerkend is voor een gefixeerde mindset. In het eindinterview zegt hij dat hij

harder heeft gewerkt dan voor eerdere toetsen. Hij heeft zich goed voorbereid door zijn huiswerk steeds te maken, alles te leren en extra te oefenen. Dit is een interne, beheersbare, constante attributie die kenmerkend is voor een groeimindset. Kyans manier van attribueren is veranderd en hierdoor laat hij zien een kenmerk van een groeimindset te hebben ontwikkeld.

Bij het bevragen naar zijn visie op inzet zegt hij tijdens het startinterview dat oefenen helpt: 'Als ik niet zou oefenen, dan zou ik wel lager staan.' In de lessen voorafgaand aan het onderzoek heeft hij echter vaak zijn huiswerk niet in orde. Hierdoor is hij wel overtuigd dat oefenen helpt, maar nog niet overgehaald. Aan zijn goede voorbereiding is te zien dat zijn visie op inzet is veranderd: hij is nu niet alleen overtuigd van het feit dat oefenen een gunstig effect heeft, maar is ook gemotiveerd dit daadwerkelijk te doen. Hij heeft iedere les zijn huiswerk in orde gehad. Hij zegt zelf in het eindinterview dat hij dit volgende keer weer zo zou doen. Ik heb niet gevraagd waarom hij het weer zo zou doen, maar ik denk dat hij dit zo zou doen, omdat hij dan een voldoende haalt. Dat is voor hem belangrijk, omdat hij aan het einde van het jaar graag overgaat naar 5 vwo.

Ricks doel heb ik tijdens het eindinterview niet expliciet bevraagd, waardoor er op dit mindsetkenmerk geen vergelijking kan worden gemaakt.

Rick zijn manier van attribueren is na het ontvangen van procesgerichte feedback niet veranderd. Hij blijft zijn tegenvallende cijfers wijten aan dyslexie. Daardoor maakt het niet uit hoe goed hij zich inzet. In het startinterview zegt hij: 'Ik heb dyslexie, dus het maakt niet uit of ik leer of niet. [...] Ook als ik wel leerde voor spelling, haal ik nog een slecht cijfer.' Dit komt overeen met de volgende uitspraak tijdens het eindinterview: 'Ik kan het [spelling] gewoon niet. [...] Het maakt niet uit of ik leer of niet.'

Zijn visie op inzet is veranderd. In het startinterview zegt Rick: 'Het maakt niet uit of ik leer of niet.' In het eindinterview zegt hij: 'Het helpt wel dat je oefent en er beter in wordt [...], maar daarna wordt het te veel en heb ik er geen zin meer in.' Hierdoor is zijn visie op inzet veranderd, maar gaat hij als de regels zich opstapelen toch de uitdaging ontwijken. Het uit de weg gaan van een uitdaging, is een kenmerk van een gefixeerde mindset (Dweck, 2016).

Ik vind het interessant om de resultaten van Kyan en Rick te vergelijken en te bepalen waarom Kyans manier van attribueren en visie op inzet meer ontwikkeld is dan die van Rick, omdat deze positievere ontwikkeling heeft geleid tot het behalen

van een voldoende voor Kyan. De leerlingen verschillen op een aantal punten: Kyan doet vwo en Rick vmbo-tl, Kyan is ouder dan Rick waardoor zijn manier van denken verder ontwikkeld kan zijn, Kyans vader is meer betrokken bij school dan Ricks moeder, Kyan heeft geen beloning gekregen voor zijn inzet en Rick heeft eerst een beloning gekregen die vervolgens is weggehaald. Het is lastig te definiëren of deze variabelen doorwerken in de mindsetverandering, aangezien de mindset behoort tot de onderkant van de ijsberg uit de metafoor van Spencer en Spencer (1993, via De Lange, Schuman & Montessori, 2011) en deze variabelen in dit onderzoek niet meegenomen zijn. De enige bedoelde variabele in dit onderzoek is de feedback die ik geef, omdat deze variabele volgens Dweck (2016) en Visser (2016) grote invloed kan uitoefenen op de mindset van leerlingen. De andere variabele die veel invloed heeft, is volgens mij de betrokkenheid van ouders. Om bij alle dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset een groeigerichte mindset te ontwikkelen, is het wellicht toch nodig om hun ouders bij de interventie te betrekken. Immers is volgens De Jong et al. (2016) samenwerking met ouders en andere betrokkenen essentieel en dienen zij de begeleiding regelmatig te evalueren. Ik vind het wel belangrijk dat dit in overleg met de leerling en op een dergelijke manier gebeurt dat de basisbehoeftes van de leerling (Bors & Stevens, 2010) niet geschaad worden.

5 Conclusie

In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk worden eerst de deelvragen en dan de hoofdvraag beantwoord (5.1). De deelvragen zijn: *Hoe geef ik dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset indirecte procesgerichte feedback?* en *Is de gefixeerde mindset van de dyslectische leerlingen na het ontvangen van indirecte procesgerichte feedback veranderd?* De hoofdvraag is: *Kan ik als docent door het geven van indirecte procesgerichte feedback ervoor zorgen dat dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset een groeigerichte mindset ontwikkelen?* Het beantwoorden van deze onderzoeksvragen resulteert in een vervolg voor mijn eigen handelen, stappen die ik dien te zetten om aanbevelingen aan mijn collega's te doen en suggesties voor vervolgonderzoek (5.2).

5.1 Beantwoording onderzoeksvragen

Hoe geef ik dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset indirecte procesgerichte feedback?

Aan Rick en Kyan, de leerlingen die betrokken zijn bij dit onderzoek, heb ik gedurende drie weken bijna iedere les Nederlands minstens één keer procesgerichte feedback gegeven. Alhoewel ik in het begin heb moeten wennen aan de indirecte vorm en het uitsluiten van andere variabelen in mijn handelen, is het me volgens de analyse van mijn critical friend en mijzelf gelukt om dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset indirecte procesgerichte feedback te geven. Gedurende de eerste week moest ik nog bewust nadenken bij wat ik zou zeggen, maar gezien de laatste week lijkt het erop dat de indirecte procesgerichte opmerkingen onderdeel zijn geworden van mijn repertoire. Mijn standaardopmerkingen bij het huiswerk geven zijn veranderd van: 'Fijn dat je het huiswerk hebt gemaakt' of 'Ik noteer je naam. Morgen wil ik zien dat je het gemaakt hebt.' naar: 'Hoe komt het dat je al zo verbent?', 'Hoe is het je gelukt al veel van de regels te kennen?' of 'Hoe ga je ervoor zorgen dat het morgen wel in orde is?' Door de kritische analyse van mijn critical friend en mij en de verbeteracties die hieruit zijn voortgekomen, heb ik indirecte procesgerichte feedback kunnen geven, waardoor mijn handelen is veranderd en verbeterd (Dweck, 2016; Visser, 2016).

Is de gefixeerde mindset van de dyslectische leerlingen na het ontvangen van indirecte procesgerichte feedback veranderd?

Op basis van Dweck (2016) en Visser (2016) wordt verwacht dat het geven van indirecte procesgerichte feedback als gevolg zal hebben dat leerlingen kenmerken vertonen van een groeimindset in plaats van kenmerken vertonen van een gefixeerde mindset. De mindset van de leerlingen is deels veranderd, maar kan nog geen volledige groeimindset genoemd worden. Kyan heeft meer een groeimindset ontwikkeld dan Rick. Kyan benoemt eerst dat hij dyslexie heeft, maar zegt daarna dat oefenen wel helpt en belooft zich te blijven inzetten. Zijn manier van attribueren en visie op inzet is dus veranderd. Ricks manier van attribueren is niet veranderd, omdat hij slechte cijfers blijft wijten aan zijn dyslexie. Zijn visie op inzet is enigszins veranderd, maar deze overtuiging heeft nog niet tot een gedragsverandering geleid; hij maakt zijn huiswerk immers vaker niet dan wel.

Kan ik als docent door het geven van indirecte procesgerichte feedback ervoor zorgen dat dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset een groeigerichte mindset ontwikkelen?

Het antwoord op de hoofdvraag is een voorzichtige ja, omdat de mindset van de leerlingen een ontwikkeling doormaakt in de richting van een groeimindset doordat ik hen overwegend indirecte procesgerichte feedback heb gegeven. De verwachting dat leerlingen in drie weken een volledige groeimindset zouden ontwikkelen, is wellicht te optimistisch, omdat vaststaande overtuigingen niet eenvoudig te beïnvloeden zijn. Wat ik me afvraag, is of voor Rick de indirecte procesgerichte feedback heeft geleid tot de waargenomen ontwikkeling of dat de vragen in het interview dit veroorzaakt hebben, omdat hij tijdens het eindinterview eerst zegt niet te kunnen spellen, maar daarna stelt dat het wel uitmaakt of je oefent, omdat je daardoor beter wordt in de vaardigheid. Daarom heb ik dit na het eindinterview aan Rick voorgelegd en hij denkt dat het allebei kan helpen, omdat hij het nuttig vindt dat de docent zijn huiswerk controleert en nagaat of hij in de les werkt. Tevens vindt hij het prettig als de docent een gesprek met hem voert, omdat dit laat zien dat de docent hem belangrijk vindt wat bijdraagt aan de basisbehoefte relatie (Bors & Stevens, 2010). In de toekomst zal ik met leerlingen die hun gefixeerde mindset niet ontwikkelen naar een groeimindset een interview houden. Meer over deze vervolgstap wordt in de volgende paragraaf beschreven.

5.2 Vervolgstappen

Dit onderzoeksverslag beschrijft de eerste stappen die de leerlingen in de richting van een groeimindset gezet hebben doordat zij indirecte procesgerichte feedback van mij hebben ontvangen. Dit draagt bij aan het ontwikkelen van een motiverende leeromgeving, omdat het voldoet aan de drie basisbehoefte van iedere leerling (Bors & Stevens, 2010; Visser, 2016). Rick en Kyan vertonen reeds kenmerken van een groeimindset. Ik blijf Rick en Kyan en andere dyslectische leerlingen minstens één keer per les indirecte procesgerichte feedback geven om alle kenmerken van een groeimindset tot uiting te laten komen. Mocht dit niet resulteren in de gewenste hoeveelheid inzet, dan kan ik een gesprek met hen hebben over hun overtuigingen dat vergelijkbaar is met de interviews uit dit onderzoek, zodat zij als nog profijt hebben van de positieve gevolgen van een groeimindset. Wat ik tevens zal doen, is met de leerlingen een plan maken waarin staat wat zij gaan doen en wat ze daarbij nodig hebben om te weten te komen wat naast het ervaren van relatie, competentie en autonomie en het krijgen van indirecte procesgerichte feedback hun onderwijsbehoeftes zijn.

Om de eerste graskiemen van de groeimindset te laten opkomen tot een volgroeid gazon, dienen dyslectische leerlingen niet alleen van mij, maar van alle docenten indirecte procesgerichte feedback te krijgen. Daarom zal ik vanuit mijn rol als RT'er de bevindingen uit dit onderzoek met mijn collega's delen. In de wekelijkse nieuwsbrief schrijf ik een kort verslag met uitleg over mindsets en aanbevelingen, zodat alle collega's hier kennis van kunnen nemen. Tijdens de volgende vergadering van de secties Nederlands, Engels, Duits en Frans zal ik aanwezig zijn om mondeling verslag te doen van mijn bevindingen, waarbij ik presenter hoe ze dyslectische leerlingen met een gefixeerde mindset kunnen herkennen, adviseer om deze leerlingen indirecte procesgerichte feedback te geven en uitleg waarom dit mijn advies is. Daarna zal er een interactief gedeelte volgen, waarbij we bij door mijn collega's aangedragen situaties voorbeelden van indirecte procesgerichte feedback bedenken en oefenen met het geven hiervan. Het doel is dat zij hun dyslectische leerlingen indirecte procesgerichte feedback zullen geven, waardoor deze leerlingen baat hebben bij de positieve gevolgen van de groeimindset die zij hierdoor ontwikkelen. Het advies dat docenten aan dyslectische leerlingen indirecte procesgerichte feedback dienen te geven, zal opgenomen worden in het

dyslexieprotocol van het Bosweide College. Zo zal in de toekomst niet alleen mijn handelen verbeteren, maar hopelijk ook het handelen van meer docenten op het Bosweide College zal beter worden doordat zij de beste vorm van feedback aan hun leerlingen geven. Dat is belangrijk, omdat het handelen van de docent en de mindset die de docent aanhangt, grote invloed op de mindset van de leerlingen uitoefent (Dweck, 2016). Zoals uit hoofdstuk 4 blijkt, kunnen meer delen uit het ecologische systeem van de leerling betrokken worden bij het ontwikkelen van een groeimindset. Vervolgonderzoek kan gericht zijn op de rol van ouders hierbij.

Wat de crux blijft is aan de ene kant de groeigerichte mindset en aan de andere kant het huidige onderwijssysteem. De groeigerichte mindset kenmerkt zich doordat leerlingen geen prestatiedoel nastreven, maar gericht zijn op het proces en op leren. Doordat in het voortgezet onderwijs voor bijna alles een cijfer wordt gegeven en de overgang van leerlingen in bijna alle gevallen bepaald wordt door de behaalde cijfers, is dit onderwijssysteem sterk gericht op het resultaat in plaats van op het proces. In Kyans woorden: 'Ik kan wel heel hard mijn best doen, maar uiteindelijk tellen je cijfers. Met een 5 voor Nederlands en een 5 voor Engels kan ik niet over.' Als docent kan ik laten blijken dat het mij wel uitmaakt of een leerling inzet toont of niet. Door indirecte procesgerichte feedback te geven, spreek ik mijn waardering en spreken mijn collega's hun waardering uit over het proces in plaats van over het resultaat. Zo ervaren onze leerlingen dat het gras niet groener hoeft te zijn aan de overkant, maar dat het gras groen wordt waar je het water geeft.

6 Reflectie

In dit afsluitende hoofdstuk reflecteer ik eerst op de startfase van het onderzoek (6.1) en daarna op mijzelf als professional (6.2). Wellicht zijn er andere delen waarop ik kan reflecteren, daarom licht ik toe waarom ik voor deze onderwerpen heb gekozen. Ik spits de reflectie toe op de startfase, omdat ik heb ervaren dat het lastig kan zijn om met een onderzoeksproces te beginnen. Ik heb gekozen om te reflecteren op mijzelf, omdat mijn handelen in dit onderzoek centraal staat.

6.1 Startfase

In de startfase van het onderzoek was mijn doel iets te onderzoeken waarmee ik de hele school verder zou brengen. Hoe meer literatuur ik sinds juni 2016 over motivatie las, hoe meer ik verstrikt raakte in de omvangrijkheid van motivatie. In december las ik op aanraden van mijn studiebegeleider Ponte (2012). Het volgende gedeelte heeft mij verder geholpen: 'In de loop van het onderzoek maakten veel leraren [...] een omslag van ad hoc willen werken aan alles tegelijkertijd, naar projectmatig werken aan één deel van hun praktijk waar ze zelf invloed op konden uitoefenen. [...] Zij wilden vaak werken aan iets "groots" waar de hele school onmiddellijk iets aan zou hebben. Zij hadden echter snel het gevoel dat alles met alles te maken had en dat alles tegelijk gerealiseerd moest worden. [...] De begeleider maakt duidelijk dat het [...] bij actieonderzoek gaat om het methodische, het doelgerichte en het afgebakende; dat methodisch, doelgericht werken aan een stukje van je praktijk een geleidelijk proces is.' Hierdoor besepte ik me dat ik één onderdeel van motivatie zou moeten kiezen en hiermee aan de slag zou gaan. Ik realiseerde me dat ik de theorie over de verschillende mindsets tijdens LBGF4 interessant vond en dat ik hierover meer wilde weten. Ook de feedback op mijn derde beroepsproduct heeft me aan het denken gezet: 'Het lijkt alsof dyslexie hierbij het excuus wordt om niet tijdig en gestructureerd te hoeven oefenen. [...] Zij moeten ook leren dat het een inspanningsverplichting is.' Een logische keuze voor mij als remedial teacher van over het algemeen dyslectische leerlingen was om het onderwerp mindset toe te passen op dyslectische leerlingen.

Het onderzoek is gericht op één deel van mijn praktijk waar ik zelf invloed op kan uitoefenen. Hierin schuilt een zwakte: mijn eigen subjectiviteit kan het onderzoek

beïnvloed hebben. Door de vier maatregelen van Ponte (2012) toe te passen heb ik de subjectiviteit verminderd. Toch wil ik in het vervolg meer moeite doen om collega's bij het onderzoek te betrekken, zodat ik niet alleen mijn handelen en de leeromgeving voor en de motivatie van mijn leerlingen verbeter, maar dit in de hele school gebeurt. Met een groter tijdsbestek dan ik voor dit onderzoek heb gehad, kan als remedial teacher op het Bosweide College de *change agent* zijn waartoe de master EN mij heeft opgeleid.

6.2 Persoonlijke professionaliteit

Voor de onderzoeksperiode heb ik feedback aan mijn leerlingen gegeven, maar met name taakgerichte feedback: 'Dit antwoord klopt niet, kijk nog eens naar de tekst' of 'Hoe schrijf je dit woord in deze zin?' Bij het bespreken van een toets gaf ik wel procesgerichte feedback door te zeggen: 'Je zal de volgende keer harder moeten leren, want je hebt de meeste leervragen fout.' Nu geef ik meer procesgerichte feedback en daar ben ik tevreden over.

Wat bij het analyseren van de feedbackmomenten is opgevallen, is dat ik het lastig vind om de indirecte variant van procesgerichte feedback te gebruiken als iets goed gaat. In plaats van 'Hoe komt het dat je alles gemaakt hebt?' zeg ik: 'Top!' De reden hiervoor is doordat het onwennig voelt om in indirecte vorm een compliment te geven. Ik vergelijk dit met het geven van een compliment op een heel ander vlak: als iemand een mooi kledingstuk aan heeft, dan is het apart om te zeggen: 'Wat vind je zelf van je broek?' Ik vind het dan logischer om 'leuke broek!' te zeggen. Alhoewel ik me afvraag wat de leerling als positiever ervaart: een indirect procesgericht compliment of een direct procesgericht compliment. Zoals eerder geschreven, is volgens Visser (2013) de indirecte procesgerichte feedback de meest autonomie- en competentie-ondersteunende variant van alle manieren om feedback te geven. Aangezien de autonomie van leerlingen een belangrijk onderdeel is van mijn taakopvatting (Kelchtermans, 2012), zal ik complimenten toch in indirecte procesgerichte vorm blijven geven.

De autonomie is een belangrijk deel van mijn taakopvatting, omdat ik het op de middelbare school als storend heb ervaren als sommige docenten mij vertelden wat ik wel of niet moest doen. Ik heb meer respect getoond voor de docenten die mij zelf mijn keuzes lieten maken, maar er wel voor mij waren als ik om hulp vroeg. Een

voorbeeld hiervan is mijn economiedocent in de bovenbouw van het vwo. Tijdens de eerste periode in 4 vwo zat ik bijna achterin de klas, naast een klasgenoot waarmee ik bevriend was. We kletsten veel, maar blijkbaar zo zacht dat niemand er last van had. Om de sfeer in de klas te schetsen, vertel ik nog dat de mensen achter ons iedere les gedurende de hele les aan het poken waren. Wij dachten dat de docent het niet doorhad, maar de docent hechtte waarschijnlijk veel waarde aan de zelfstandigheid van bovenbouwleerlingen. Mijn eerste cijfer was een diepe onvoldoende – ik weet het cijfer niet precies meer, maar ik weet nog wel dat het een 2 of een 3 was. Ik had extern, constant en onbeheersbaar kunnen attribueren en kunnen zeggen dat het aan de docent lag, omdat hij mij niet bij de les had betrokken. Echter concludeerde ik dat het aan mijn eigen inzet lag, vroeg aan de docent of hij een plek vooraan in de klas vrij kon maken, waardoor ik luisterde naar de uitleg en meedeed met oefenen. Voor de volgende toets haalde ik een ruime voldoende; wat liet zien dat ik de benodigde vaardigheden bezat en vooruitgang had geboekt. De manier waarop mijn docent economie handelde, heeft mij verder gebracht dan wanneer hij mij herhaaldelijk had opgelegd mijn mond te houden, mij persoonlijk had verplaatst of mij straf had gegeven.

Deze ervaring heeft mij gevormd als docent, omdat ik zelf heb ondervonden hoe motiverend het is om autonomie te krijgen van je omgeving (Kelchtermans, 2009). Hierdoor ben ik zelfstandiger geworden, wat nodig is in de maatschappij na de middelbare school; tijdens mijn studententijd in Leiden, op mijn werk en zelfs tijdens de master EN zijn er geen mensen die mij controleren. Bij afwezigheid van zulke controle is het nodig dat ik de discipline heb om zelfstandig mijn werkzaamheden of studieactiviteiten uit te voeren. Ik wil mijn leerlingen ook autonomie geven, omdat zij op de lange termijn verder komen door zich in te zetten zonder controle of externe beloning, zoals snoep (Bors & Stevens, 2010). Anders dan mijn economiedocent laat ik de leerlingen die geen inzet tonen niet in hun sop gaarkoken, maar spreek ik hen op een autonome manier aan op hun inzet door indirecte procesgerichte feedback te geven (Visser, 2016) en als dit niet leidt tot het tonen van meer inzet, dan ga ik met de leerling in gesprek om te bepalen wat zijn onderwijsbehoefte is, welk doel hij heeft en hoe we dat kunnen bereiken. Ik heb in ieder geval geleerd dat een externe beloning, zoals de snoep die ik Rick heb voorgehouden, geen goede manier is om een leerling te motiveren, omdat dit hem op de lange termijn niet verder helpt.

Ik blijf indirecte procesgerichte feedback geven en gesprekken voeren met

mijn leerlingen, omdat volgens mijn visie onderwijs voldoet aan de drie basisbehoeftes (Bors & Stevens, 2010), waarbij de leerling de regie over zijn eigen onderwijsproces heeft en zijn ecologisch systeem ondersteuning kan en wil bieden, maar deze hulp niet aan de leerling opdringt. 'Als je wilt dat gras goed groeit, dan moet je er niet aan gaan trekken. Wat wel helpt is de omstandigheden voor het gras verbeteren: veel licht geven, goed bemesten [en] voldoende water geven.' (Gerrits, 2004)

Nawoord

Het onderzoek is afgerond en het verslag staat op papier. Zonder de hulp van een aantal mensen was het niet zo ver gekomen. Daarom wil ik hen op deze plaats bedanken. Jochem, Kyan en Rick, zonder jullie was dit onderzoek niet mogelijk geweest. De feedback van mijn critical friends en studiebegeleider hebben mij verder gebracht. Als laatste, maar zeker niet als minste, wil ik Toon bedanken. Je bent er altijd voor me en brengt rust wanneer dat nodig is.

Literatuur

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington DC: Author.

Braams, T. (2000). Stemmingsstoornissen bij kinderen en jongeren. Kinderen met leerproblemen vormen een risicogroep. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2, 22-29.

Blomert, L. (2006). *Protocol dyslexie diagnostiek en behandeling*. Maastricht: Universiteit Maastricht.

Bosman, A.M.T. & Braams, T. (2005). Depressie en angst bij basisschoolleerlingen met dyslexie. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44, 214-223.

Damman, D. (2013). *De Mindset van Kinderen Met en Zonder Dyslexie*. Niet-gepubliceerde masterthesis. Radboud Universiteit Nijmegen. Geraadpleegd op 2 februari 2017 van <http://www.annabosman.eu/documents/DionneDamman2013.pdf>.

De Jong, P. F., De Bree, E. H., Henneman, K., Kleijnen, R., Loykens, E. H. M., Rolak, M., Struiksma, A. J. C, Verhoeven, L., & Wijnen, F. N. K. (2016). *Dyslexie: diagnostiek en behandeling. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.

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

Dweck, C. (2016). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP.

Dyslexieweb (z.d.). *Wat is dyslexie?* Geraadpleegd op 23 maart 2017 van <http://www.dyslexieweb.nl/dyslexie-informatie/wat-is-dyslexie>.

Gerrits, J. (2004). *De school op de schop, het nieuwe leren*. Geraadpleegd op 24 april 2017 via https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/05-0255_de_school_op_de_schop.pdf.

Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.

Henneman, K., Bekebrede, J., Cox, A. & De Krosse, H. (2013). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs. Handreiking voor directie, middenmanagement en docenten*. Geraadpleegd op 17 maart 2017 van http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Protocol_dyslexie_voortgezet_onderwijs.pdf.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 257-272.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne" professionaliteit van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding.

Lovett, B.J. (2010). Extended Time Testing Accommodations for Students With Disabilities: Answers to Five Fundamental Questions. *Review of Educational Research*, 80(4), 611-638.

Nelis, H. & Van Sark, Y. (2016). *Motivatatie binnenstebuiten. Het geheim achter gemotiveerde pubers, enthousiaste leerlingen en gedreven studenten*. Utrecht: Kosmos.

Petri, H. L. & Govern, J. M. (2013). *Motivation. Theory, Research and Application*. Belmont CA: Wadsworth.

Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma.

Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2010). Learning Disabilities, Giftedness, and Gifted/LD. In Sternberg, R.J., Jarvin, L. & Grigorenko, E.L. (Ed.) *Explorations in*

Giftedness (pp. 168-176). Cambridge: University Press.

Wijnen, F.N.K., De Bree, E.H. & Kerkhoff, A.O. (2013). Bestaat 'enkelvoudige dyslexie'? In Verhoeven, De Jong, Wijnen (Ed.) *Dyslexie 2.0. Update van het Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling* (pp. 55-74). Apeldoorn: Garant.

Van der Leij, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie; beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.

Visser, C.F. (2013). *Influencing People's Beliefs About the Malleability of Personal Characteristics Through a Sequence of Four Loaded Multiple-Choice Questions*.

Geraadpleegd op 24 maart 2017 van

www.progressfocusedapproach.com/uploads/visser2013.pdf.

Visser, C.F. (2016). *Progressiegericht werken. Betekenisvolle vooruitgang*. Driebergen: Just-in-Time.

Vollenhoven, D. (2010). Een dyslectische ouder vertelt... In: J.H. Loonstra & Tom Braams (Eds.) *Omgaan met dyslexie. Sociale en emotionele aspecten*. Apeldoorn: Garant.

Wijsman, E. (2005). *Psychologie en Sociologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Bijlage I Dyslexieprotocol Bosweide College

Afspraken m.b.t. een leerlingen die een officiële dyslexie verklaring hebben die door een deskundige is afgegeven.

Voor alle vakken geldt:

1. Extra tijd bij schriftelijk werk indien nodig/gewenst.
2. Als er door niet leerstof gebonden fouten niet meer te controleren is of de leerling de leerstof wel of niet begrijpt, kan er mondeling overhoord worden.
3. In andere vakken dan de talen spelfouten niet meetellen, als het antwoord van de leerling herkenbaar is, wordt het goed gerekend.
4. Schriftelijk materiaal heeft een duidelijke lay-out (Arial 12, regelafstand 15 punten).
5. Dictaten/aantekeningen/gemaakte opdrachten indien nodig/gewenst controleren.
6. Mogelijkheden bieden tot gebruik van computer als schrijfgerei en ondersteunende software zoals Kurzweil.
7. Geef de leerlingen indirecte procesgerichte feedback.³

Voor Nederlands:

1. Bij *schrijf*opdrachten wordt bij alle leerlingen (dyslect of niet) eenzelfde maximum voor taalfoutenaftrek gehanteerd.
2. Bij de overige toetsen, boekverslagen en werkstukken wordt door de sectie Nederlands een richtlijn op papier gesteld met betrekking tot de maximale puntenaftrek bij alle leerlingen (dyslect of niet).
3. Fouten m.b.t. letterverdraaiingen in vaste lettercombinaties (duer) worden niet fout gerekend.
4. Fouten m.b.t. (mede)klinkerverdubbeling worden niet meegerekend (koopen, verekt).
5. Fouten m.b.t. leerbare regels worden wel meegerekend: bij werkwoordspelling gaat het dus bijvoorbeeld om de goede uitgang: -d, -t, -te(n), -tte(n), de(n) en

³ Deze zin staat nog niet in het dyslexieprotocol, maar zal daaraan toegevoegd worden (zie [hoofdstuk 5](#)).

-dde(n). 'Hij heeft zijn spier verekt' (i.p.v. verrekt) wordt niet fout gerekend (zie regel 4).

6. Binnen het jaarprogramma is spelling slechts een onderdeel van het vak Nederlands, dus een dyslectische leerling kan dit onderdeel compenseren met andere onderdelen.

[Het dyslexieprotocol bevat meer afspraken voor (moderne) vreemde talen. Deze zijn verwijderd, omdat deze informatie voor deze toets minder relevant is.]

[Terug](#)

Bijlage II Thema's interview

1. Wat vind je van Nederlands dit jaar?
2. Bevragen doel: wat wil je bereiken bij het vak Nederlands?
3. Bevragen attributie: hoe komt het dat je een [noemen van cijfer] gemiddeld staat/gehaald hebt? Kun je andere oorzaken noemen?
4. Bevragen visie op inzet: wat doe je aan Nederlands? Als de leerling de vraag lastig vindt, dan kunnen de volgende voorbeelden gegeven worden: (niet) opletten in de les of (geen) huiswerk maken.
5. Wat zou je helpen om beter te worden in Nederlands? Bij welk vak lukt het wel en hoe doe je het daar?

[Terug](#)

Bijlage III Transcripties startinterview

Startinterview Kyan

Datum: 31 maart 2017

Tijd: 8.00 – 8.17 uur

Plaats: lokaal 202

L: Goedemorgen, fijn dat je er zo vroeg al bent.

K: Hallo, ja, geen probleem.

L: Ik heb je gevraagd naar het mentoruur te komen, omdat ik wat met je wil bespreken. Je weet dat ik een opleiding volg, toch? Nu ben ik bezig met mijn afstudeeronderzoek en ik wil vragen of je me wil helpen. Eigenlijk denk ik dat het niet alleen mij helpt, maar ook jou gaat helpen. Je staat nu een onvoldoende voor Nederlands en Engels en daar gaan we het vandaag ook over hebben. Ik zal het zo wel duidelijker uitleggen, maar eerst wil ik je laten weten dat het gesprek iets van twintig minuten zal duren. Vind je het goed als ik het opneem? Dan kan ik het later nog eens terug horen.

K: Is goed.

L: Zal ik je meer vertellen over het onderzoek?

K: Ja

L: Oké, alleen als ik je vertel wat ik wil onderzoeken, dan ga je misschien antwoorden geven die daarbij helpen, dus ik kan je niet te veel vertellen. Wat belangrijk is voor jou om te weten is dat ik alles anoniem verwerk. Niemand, behalve jij en ik, weten dus dat jij het bent. Ook laat ik je het uitgeschreven gesprek later lezen en als je het ergens niet mee eens bent, kunnen we het aanpassen, oké?

K: Oké

L: Ik heb nu een paar vragen. Wat vind je van Nederlands dit jaar?

K: Ha, tja, haha

L: Zeg vooral wat je echt vindt

K: Nou het is zeker niet mijn lievelingsvak.

L: Wat dan?

K: Haha, ja sorry, maar ik vind het niet echt boeiend.

L: Je hoeft geen sorry te zeggen hoor. Ik vond vroeger ook bepaalde vakken leuk en andere minder. Maar wat maakt het niet zo boeiend?

K: Literatuur is best wel saai. Nederlands zelf is wel nuttig, want met een sollicitatie of later wordt er ook naar je spelfouten gekeken.

L: En verder? Naast saai? Of de andere onderdelen?

K: Ik vind het wel lastig, maar naja, ik heb natuurlijk ook dyslexie. Leesvaardigheid gaat wel. Alleen ik leer echt heel hard en dan haalde ik laatst toch weer een onvoldoende.

L: Vind je dat belangrijk: je cijfers?

K: Ja

L: Misschien een rare vraag, maar waarom?

K: Ik wil wel over volgend jaar.

L: Ja

K: En met een 5 voor Nederlands en een 5 voor Engels kan ik niet over.

L: Nee, dat is door die kernvakkenregeling met Nederlands, Engels en wiskunde. Hoe komt het eigenlijk dat je een onvoldoende staat?

K: Ik vind het allebei lastig en ja, nou, ik ben gewoon ook niet echt goed in talen.

L: Ik zie dat je wiskundecijfer goed is, dus houden zo. Ook je cijfer voor natuurkunde en biologie is echt goed! Hoe komt het dat je daar zulke mooie cijfers hebt gehaald?

K: Ik denk omdat ik die vakken echt zelf heb gekozen. Biologie vind ik interessant en die docent legt alles ook goed uit. Natuurkunde heb ik ook nodig later.

L: Weet je al beter wat je wilt na de middelbare?

K: Sowieso iets met geneeskunde of biologie.

L: Je hebt nog even. Hoe komen je Engels en Nederlands cijfers dan en wat zou je helpen om beter te worden?

K: Dat weet ik niet echt.

L: Je mag zeggen wat je wilt. Als je iets weet, zeg het vooral. Misschien heb je al eens gedacht dát zou helpen!

K: Ik heb sowieso bijles voor Nederlands. Misschien ook voor Engels?

L: Als je extra uitleg krijgt en extra oefent, dan helpt dat wel, denk ik. Zijn er nog andere mogelijkheden?

K: Weet niet.

L: En de reden? Hoe komen de cijfers?

K: Misschien doordat ik dyslexie heb?

L: Ik ken ook leerlingen met dyslexie die een voldoende staan. Misschien geen 7 of 8, maar wel een 5,5 of 6. Als je kijkt naar je werkhouding, doe je dan iets anders voor

bijvoorbeeld natuurkunde en biologie dan voor Nederlands en Engels? En geef eerlijk antwoord he, dat kan hier. Als je zegt dat je het niet hebt, krijg je geen extra uren of zo van me.

K: Ik maak wel altijd alles.

L: Ja, dat zie ik ook in de les. Hoe denk je over alles opdrachten maken en oefenen?

K: Dat helpt wel. Als ik niet zou oefenen, dan zou ik wel lager staan.

L: En leren?

K: Gewoon, voor de toets.

L: Leg eens uit: hoe doe je dat dan? Wanneer begin je?

K: Een paar dagen van tevoren les ik alles door wat ik moet kennen. Daarna verdeel ik het in stukken en dan leer ik alles tot ik het weet. Ik wist echt alles voor de toets uit mijn hoofd. Mijn vader had me nog overhoord. Maar ja, die leestoets was niet echt veel leervragen.

L: Ik denk dat je veel wint als je niet alleen vlak voor de toets leert, maar ook tussendoor, want het is best wel veel wat je moet kennen, en dat als je iets niet snapt dat je dan vragen stelt aan me. Dan leg ik het nog eens uit of leg ik het anders of beter uit. Durf dat vooral te vragen he. Ik vind namelijk dat er weinig vragen worden gesteld door de klas. Gaat dat lukken?

K: Ja, ik stel ook wel gewoon vragen hoor.

L: En bij Engels?

K: Misschien kan ik mevrouw Nijman om tips vragen?

L: Lijkt me een goed idee om eens met haar te gaan zitten. Vraag dan ook welke toetsen nog komen en hoe je je goed kunt voorbereiden daarop. Zullen we volgende week na de les op woensdag bespreken wat je tussendoor geleerd hebt en hoe je gesprek met mevrouw Nijman was?

K: Ja

L: Oké dan schrijf ik dat even op in onze agenda's in Magister. Wil je verder nog iets laten weten of vragen? Want dit was voor nu wat ik jou wilde vragen.

K: Ehm, nee. Of ja toch: wat is dat onderzoek dan?

L: Voor nu alleen deze vragen en ik ga je de komende lessen misschien wat meer aanspreken dan normaal. Maar ik heb me voorgenomen iedereen meer feedback te geven. Wat vind je eigenlijk van feedback krijgen?

K: Ligt eraan.

L: Hoe bedoel je?

K: Naja, ligt eraan wie en hoe toch.

L: Leg eens uit wie en hoe?

K: Nou ja iemand die het normaal nooit doet moet niet opeens allemaal leuke dingen zeggen.

L: Mag ik het wel?

K: Ja u zegt altijd wel veel tegen ons, maar niet iedereen doet dat zo.

L: Oké, gelukkig. Heb je nog vragen?

K: Nee

L: Oké, ik ook niet. Tot volgende week?

K: Ja

L: Fijn weekend alvast

K: U ook

L: Doei

K: Doei

Startinterview Rick

Datum: 31 maart 2017

Tijd: 10.35-10.50

Plaats: begeleidingskamer

R: Hoi

L: Hoi Rick, kom maar binnen hoor. We gaan even hier zitten. Fijn dat je wilde komen in je pauze. Ik kon geen ander moment vinden waarop we allebei een tussenuur hebben. Het duurt denk ik bijna wel de hele pauze, dus eet en drink vooral wat. Heb je wat bij je?

R: Ja

L: Oké, pak maar hoor. Ik zal je eerst vertellen wat ik met je wilde bespreken. Vind je het trouwens goed als ik het opneem? Dan kan ik het later nog eens luisteren, dat vind ik handig, om te weten of ik het gesprek een beetje goed voer.

K: Is goed.

L: Je gezicht is verder niet in beeld hoor, ik neem alleen je stem op. Weet je nog toen ik je na het proefwerk spelling vroeg hoe het kwam dat je een 3,5 had gehaald?

R: Ja

L: Wat zei je toen ook alweer als reden?

R: Dat ik niet had geleerd of zo?

L: Ja. Daar schrok ik wel een beetje van. Kun je nog eens uitleggen waarom je niet leert?

K: Ja

L: Kun je het nog eens herhalen dan?

K: Nou, het maakt niet uit.

L: Wat maakt niet uit?

K: Hoe hard ik leer.

L: Hoe komt dat?

K: Ik heb dyslexie, dus het maakt niet uit of ik leer of niet.

L: Is dat echt zo?

K: Eerst leerde ik wel eens en toen haalde ik bijvoorbeeld een 4. En als ik wel leerde dan haalde ik een 4,5. Dus naja, het maakt niet echt uit.

L: Maar een 4,5 is toch hoger dan een 4?

K: Ja maar nog steeds niet echt hoog.

L: We gaan eraan werken om een hoger cijfer te halen. Ik heb op de rapportvergadering namelijk je hele rapport gezien en je hebt ook een onvoldoende voor Engels, dus dat is er één te veel. Daarom wil ik met je bespreken hoe je je cijfer op kunt halen en hoe ik daarbij kan helpen. Ik denk dat leren sowieso helpt. Wat vind je eigenlijk van Nederlands?

R: Niet echt super leuk. Het is moeilijk, maar lezen gaat wel.

L: Ja dat heb ik gemerkt bij 'Het gouden ei', dat had je snel uit! Wat vind je moeilijk dan?

R: Met die d's en t's en zo en spelling en gewoon schrijven, zoals die samenvatting.

L: Wat maakt dat moeilijk? Spellengedoe en die samenvatting?

R: Ik hoor niet hoe je het schrijft.

L: En die samenvatting?

R: Ja gewoon wat je op moet schrijven. Ik snap gewoon niet welke zin het moet zijn.

L: Oké dan, de samenvatting gaan we in de les aan werken. Luister goed hoe ik dat aanpak in de les en wat ik erover uitleg. Alleen, ik verwacht wel dat je oefent. Want zonder zelf te oefenen, komt het denk ik niet goed. Je had gisteren je huiswerk niet. Heb je het gemaakt voor straks?

R: Ja

L: Heb je je spullen al bij je?

R: Ja

L: Mag ik het dan even zien? Maar zo ver was je in de les al.

R: Ja, ik had geen tijd meer gisteren.

L: Jammer, want nu heb je zelf niet geoefend, terwijl dat nou juist zo belangrijk is. Hoe denk je zelf over oefenen?

R: Ik snap wel dat het belangrijk is en dat u wilt dat we huiswerk maken, maar ik had gisteren gewoon geen tijd.

L: Wat was je aan het doen dan gisteren?

R: Ik moest werken.

L: Oh, waar werk je?

R: Ik heb een krantenwijk.

L: Wat goed dat je al werkt. Was je daar de hele middag en avond mee bezig?

R: Nee 's middags niet.

L: Had je toen tijd om het te maken?

R: Ja op zich wel.

L: Denk daar dan volgende keer aan dat je het dan kan maken, want ik weet zeker dat als je meer oefent er iets met je cijfer gebeurt. Gaat dat lukken?

R: Ja

L: Dat verwacht ik echt en ik weet het na het weekend nog, dus zorg dat je het hebt. Wat vind je eigenlijk van de lessen?

R: Kahoot maakt het wel leuk. Dat doen we de laatste paar lessen wel veel.

L: Leuk om te horen dat je dat leuk vindt. We gaan dat ook wel vaker doen hoor. Nu nog even over dat proefwerk spelling en hoe je je huiswerk maakt. Denk je dat het helpt als je meer oefent? Want toen met spelling had je bijna nooit je huiswerk af.

R: Het maakt niet echt uit hoe hard ik werk. Ook als ik wel leerde voor spelling, haal ik nog een slecht cijfer.

L: Oh, ja, dat is niet echt fijn, dat je leert en dan als nog een onvoldoende haalt. Maar ik zie hier dat je vorig jaar wel een keer een voldoende had voor spelling. Hoe kwam dat dan?

R: Eh, dat weet ik niet meer hoor.

L: Het was zelfs voor werkwoordspelling!

R: Oh

L: Ja, wat goed! Weet je het nog? Het cijfer is op 9 februari ingevoerd.

R: Ehm, dat is echt lang geleden.

L: Naja, als je het niet meer weet. Ik denk in ieder geval dat als je altijd je huiswerk

maakt, je cijfer dan omhoog gaat. Zullen we het de komende periode eens proberen? We hebben dan weer een proefwerk van blok 4 t/m 6 spelling. Als je hard werkt in de les, heb je huiswerk al af en hoef je thuis niets meer te doen. Zullen we dat doen?

R: Ja

L: Maar dan ook echt he. Wat doen we als je het huiswerk niet hebt?

R: Terugkomen denk ik.

L: Is goed, deal.

R: Ja

L: Zijn er nog andere dingen die jij, ik of iemand kan doen om beter te worden in Nederlands?

R: Nee, ik denk het niet. Ik denk dat huiswerk maken wel helpt en opletten en zo, maar dat doe ik al.

L: Ja als ik uitleg, dan doe je goed mee. Misschien is het wel handig als je je bril meeneemt, dan kun je het bord ook zien. Maar huiswerk maken, doe je dat altijd al?

R: Ja

L: Even eerlijk. Ik heb de afgelopen weken je huiswerk denk ik drie of vier keer gecontroleerd. Had je het toen iedere keer?

R: Ehm, nee, niet iedere keer.

L: Huiswerk maken helpt echt. Probeer het maar eens de komende weken voor de toets. Ik weet zeker dat als je het steeds maakt, je toets beter gaat. Weet je wat ook nog helpt? Ik ga weer zo'n boekje met de regels uitdelen. Leer die iedere les. Dus als we iets behandeld hebben, leer het dan. De eerste les gaat bijvoorbeeld over meervouden, weet je wel, bureaus, baby's enzo, dus leer dan wat je gehad hebt in de les. Ik zal het wel op Magister zetten iedere keer. Ook wel goed voor de hele klas.

R: Ja

L: Hoe gaan we dat dan controleren of je dat gedaan hebt?

R: Ehm

L: Moeten we het controleren? Of ga je het gewoon zelf doen?

R: Ik ga het zelf doen

L: Prima afspraak. Maar wat gebeurt er als ik je overhoor en je weet het niet?

R: Ja, uh

L: Ja, Rick, er is wel wat nodig he. Want zo kun je niet over. Ik weet dat je meer kunt dan je laat zien, maar dan moet je wel iets doen. Niemand haalt zijn diploma door niets te doen.

R: Ja oké

L: Dus wat gaan we doen als ik je overhoor of je huiswerk controleer en je hebt het niet?

R: Weet ik niet

L: Een uur afspreken? Of moeten we het positiever houden en dat je me dan trakteert? Misschien wel een goede, aangezien jij mij nu ook in je eigen tijd helpt. Als jij het hebt, trakteer ik jou. Heb je het niet, dan trakteer jij mij.

R: Ha, ja, is goed.

L: Mag dan wel iets kleins zijn toch? Ben je blij met een lolly of paasei? Is dat goed genoeg?

R: Dat mag u dan bepalen.

L: Haha ja anders gaat mijn hele salaris op aan jou, zo veel huiswerk je gaat maken.

R: Hehe, nou

L: Heb je verder nog vragen?

R: Nee

L: Goed, dan is de afspraak dat je elke les je huiswerk hebt en geleerd hebt en dan ga ik vast wat traktaties kopen. Vind je het dan niet erg dat jij iets krijgt en je vrienden niet?

R: Nee, naja, nee, maar ik kan ook, ik deel wel met ze.

L: Haha, ja. O ja, als laatste, kun je 21 april weet op dit tijdstip hier komen? Dan kunnen we bespreken hoe het gegaan is.

R: Ja

L: Ik zet het in je agenda. Bedankt voor vandaag. Tot straks in de les.

R: Tot later!

[Terug](#)

Bijlage IV Transcripties feedbackmomenten

Feedback Kyan

1 Datum: 4 april 2017

Tijd: 14.05 huiswerkcontrole

Plaats: lokaal 202

L: Hoe is het je gelukt om de opdrachten te maken?

K: Goed lezen en zoeken in de paragraaf naar de betekenissen van de begrippen.

L: Dat is een goede manier. Heb je nog vragen bij het huiswerk? Zo te zien, kon je alle vragen maken. Maar misschien heb je nog een vraag?

K: Ik vond 2 en 3 wel lastig.

L: Dat zijn ook lastige vragen. We gaan het straks bespreken, dan zal ik uitleggen welke stappen ik neem om op het goede antwoord te komen. Als er iets onduidelijk is, vragen he?

K: Ja

2 Datum: 6 april 2017

Tijd: 9.10 huiswerkcontrole

Plaats: lokaal 202

L: Je hebt het weer gemaakt. Goed zo! Geldt dat ook voor de andere vakken, Engels bijvoorbeeld?

K: Ja, ik maak nu alles op mijn vader zijn werkkamer.

L: Oh, dus hij let een beetje op je?

K: Ja.

B: En heeft zijn telefoon ingenomen!

L: Oh, dat is naar. Maar werkt het?

K: Ja, dat wel.

3 Datum: 11 april 2017

Tijd: 13.34 zelfstandig werken

Plaats: lokaal 202

L: Hoe komt het dat je al zo ver bent met samenvattingen maken?

K: Ik heb eerder als huiswerk al samenvattingen gemaakt.

L: Heb je nog vragen?

K: Nee.

L: Ga lekker zo verder.

4 Datum: 12 april 2017

Tijd: 11.55 huiswerkcontrole

Plaats: lokaal 202

L: Mag ik je huiswerk nog zien? **Hoe is het je gelukt om zelfs de samenvatting helemaal af te hebben?**

K: Ik maak het nog steeds bij mijn vader.

L: Let hij op je dan? Ik bedoel, controleert hij ook of je het gemaakt hebt.

K: Ja

L: Nou, blijkbaar helpt het. Blijf zo goed bezig!

5 Datum: 13 april 2017

Tijd: 9.02 zelfstandig werken

Plaats: lokaal 202

L: **Hoe is het je gelukt om al zo ver te zijn [in je leesboek]?**

K: Ik vind het wel spannend.

L: Leuk om te horen. Ik laat je rustig verder lezen.

6 Datum: 18 april 2017

Tijd: 14.35 huiswerkcontrole

Plaats: lokaal 202

L: **Hoe is het je gelukt alles te maken?**

K: Ik wist dat u ging controleren.

L: Maakt dat uit dan?

K: Naja, het helpt wel.

L: Oké, vind je het niet vervelend dan?

K: Nee, het helpt wel om het te maken.

L: Dan blijf ik dat na de vakantie ook weer doen.

7 Datum: 20 april

Tijd: 9.13 zelfstandig werken

L: Ik heb de eerste opdracht al nagekeken. **Hoe is het je gelukt om zo goed te leren**

dat je de eerste opdracht helemaal goed hebt?

R: Ik ben twee weken geleden al begonnen met de begrippen leren en samenvattingen maken. Maar die samenvattingen dat was ook eigenlijk huiswerk.

L: En verder?

K: En ik heb ook nog alle opdrachten bekeken en de zinnen die ik fout had nog een keer geleerd en o ja, op die site [www.cambiumned.nl], daar heb ik ook nog geoefend.

L: Hoe was die site? Dit is de eerste keer dat ik die heb aangeraden. Ik wist eigenlijk helemaal niet dat dat er was.

R: Was wel handig.

L: Dus ik kan het blijven aanraden?

R: Ja

L: Bedankt. **Trouwens, wat ga je volgende keer weer zo doen?**

R: Op tijd beginnen met leren.

L: Ja dat werkt wel beter dan één dag ervoor of een paar dagen.

R: Wanneer heeft u de cijfers?

L: Ik denk pas in de vakantie. Dus als je aan het einde van de vakantie kijkt, dan staan ze er zeker.

Feedback Rick

1 Datum: 4 april 2017

Tijd: 11.50: tijdens huiswerk controleren

Plaats: lokaal 202

R: Ik heb alles gemaakt mevrouw!

L: Laat maar zien dan. **Top!**

R: Ja goed, ik heb alles, dus

L: Zie je die gevulde snoepspot daar? Mag je aan het einde van les in graaien. Fijn dat je alles gemaakt hebt! Het overhoren doen we dan een volgende keer. Vandaag gaan we beginnen met spelling, dus leer alvast dit uit het boekje.

2 Datum: 5 april 2017

Tijd: 8.53 huiswerkcontrole

Plaats: lokaal 202

R: Staat die snoep al klaar?

L: Haha, zeker!

R: Gaat u controleren?

L: Jou wel. Nee hoor, de rest van je rij ook. Je hebt alles gemaakt. Hoe is het je gelukt om alles te maken?

R: Gewoon maken.

L: Ja, gewoon doen. En het leerwerk?

R: Vraag maar iets.

L: Als iedereen straks aan het werk is, vraag ik jou wat. Niet stiekem nu leren he.

3 Datum: 5 april 2017

Tijd: 9.30 zelfstandig werken

Plaats: lokaal 202

L: Je wist het meeste, goed zo. Helpt dit bij het proefwerk?

R: Ja, dan helpt het misschien toch wel. Alleen nu is het nog niet zo veel. Ik ben het denk ik dan ook alweer vergeten.

L: Nee, daarom moet je het blijven herhalen. Dus voor morgen weer leren. En de dingen die je nog niet wist, hoe ga je ervoor zorgen dat je morgen alles kent?

R: Harder leren.

L: En wat nog meer?

R: Ik weet niet.

L: Welke tip gaf ik je net?

R: Herhalen?

L: Ja, leren en herhalen.

4 Datum: 6 april 2017

Tijd: 10.25 zelfstandig werken

Plaats: lokaal 202

L: Je bent al ver met de opdrachten, goed zo. Kan ik je nog ergens bij helpen?

R: Nee.

L: Blijf zo goed bezig.

5 Datum: 7 april 2017

Tijd: 8.52 begin van de les

Plaats: lokaal 202

L: Ik zie dat je je bril op hebt. Hoe is het je gelukt 'm mee te nemen?

R: Ik dacht er vanochtend aan.

L: Fijn, dan kun je het bord tenminste zien. Dat zal wel helpen alle regels beter te begrijpen.

6 Datum: 11 april 2017

Tijd: 11.47 zelfstandig werken

L: Hoe komt het dat je al zo ver bent?

R: Ik heb vanmiddag geen tijd om het te maken.

L: Goed dat je het hier dan maakt. Als je hard werkt in de les, dan heb je denk ik nooit echt huiswerk voor Nederlands. Behalve het leerwerk dan. Hoe is het daarmee?

R: Goed hoor.

L: Niet dat ik je niet geloof, maar zullen we voor de zekerheid overhoren?

R: Ehm.

L: Heb je het geleerd?

R: Niet echt. Vorige week wel hoor!

L: Wat ga je vanmiddag doen?

R: Mijn krantenwijk bezorgen.

L: Duurt dat de hele middag en avond?

R: Nee, niet 's avonds.

L: Kun je dan de regels herhalen en die van met of zonder tussen-n erbij leren? Dan overhoor ik je morgen.

R: Naja

L: Het hoeft niet per se hoor, maar we hadden afgesproken dat we het deze periode anders gingen aanpakken, dus ik verwacht wel inzet van je.

R: Ja

L: Dus, wat spreken we af?

R: Ik ga het leren.

L: Oké, dan ga ik je morgen overhoren. We moeten het trouwens nog over iets anders hebben. De vragen die ik je stel en de opmerkingen die ik maak, die verwerk ik voor mijn studie. Nu is het eigenlijk niet de bedoeling dat ik snoep geef als beloning. Daarom kan ik dat niet meer doen. Ik hoop wel dat je net zo goed je best

blijft doen als toen je er iets voor mocht uitzoeken. Blijf je je net zo inzetten als vorige week? Toen had je steeds je huiswerk.

R: Ik ga het proberen.

7 Datum: 12 april 2017

Tijd: 11.15 huiswerkcontrole

Plaats: lokaal 202

L: Rick, kom je even hierheen [bureau]?

R: [verplaats naar bureau]

N: Waarom moet hij daar zitten?

L: Ik wil wat vragen aan hem.

N: Wat dan?

L: De regels van spelling. Wil je ook overhoord worden?

N: Haha, nee.

L: Bemoei jij je dan gewoon met de opdrachten. Ben je er klaar voor?

R: Ja

L: Wanneer eindigt een meervoud op -y's, zoals bij baby's?

R: Als er voor de y een.. ehm.. zo'n letter als de 'k' of zo staat.

L: Hoe noem je die?

R: Ehm

L: Klinker of medeklinker?

R: Klinker!

L: Volgende: wanneer schrijf je bij het verkleinwoord een apostrof en dan 'tje'?

R: Als het woord eindigt op een 'y' met een klinker ervoor.

L: Heb je die van de tussen-n ook geleerd?

R: Een beetje

L: Wanneer schrijf je een tussen-n?

R: Als je twee woorden vormt tot één woord.

L: Zoals?

R: Handdoek

L: Waar is de tussen-n in handdoek?

R: Ehm, die is er niet.

L: Nee, dan is het niet nodig inderdaad. Ander voorbeeld? Kijk om je heen voor inspiratie.

R: Tassenrek

L: Wanneer gebruik je geen tussen-n?

R: Bij de zon, maan en alles waar er maar één van is en bij kerken.

L: Kerken?

R: Ja van gisteren die ene kerk.

L: Je bedoelt Onze Lieve Vrouwekerk?

R: Ja

L: Dat gaat om Onze Lieve Vrouw he. Dat is een ander woord voor Maria en daar is er maar één van.

R: Oh

L: En de andere uitzonderingen?

R: Ehm als het op –s en –n is?

L: Ja, dan ook. En verder?

R: Ehm, meer weet ik nu even niet.

L: Oke. **Hoe is het je gelukt om al veel van regels te kennen?**

R: Nou leren.

L: **Hoe heb je dat gedaan? Hoe heb je geleerd?**

R: Een paar keer lezen en dan herhalen.

L: Oke. **En hoe ga je de rest ook kennen?** Want sommige dingen weet je nu nog niet.

R: Nog meer leren?

L: Dat lijkt me wel handig ja. Na het weekend overhoor ik je dinsdag weer.

8 Datum: 18 april 2017

Tijd: 12.15 huiswerkcontrole

Plaats: lokaal 202

L: Mag ik je huiswerk nog even zien?

R: [Laat schrift zien met het huiswerk, dat we al nagekeken hebben, dus ik controleer dan op huiswerk en op of het nagekeken is.]

L: **Hoe komt het dat je het niet hebt nagekeken?**

R: Ik had alles goed.

L: Waarom zet je er dan geen krul bij?

R: Vergeten.

L: Waar staan de andere opdrachten? Er was meer dan alleen deze opdracht. Kun je even terugbladeren?

R: [Bladert heen en weer.]

L: Heb je de laatste opdracht net overgeschreven? Toen ik zei dat ik ging controleren.

R: [Kijkt weg]

L: Rick?

R: Ja

L: Zeg eens eerlijk. Je krijgt geen straf hoor. Heb je het net opgeschreven?

R: Ja...

L: Waarom doe je dat?

R: Ja, ehm...

L: We hadden afgesproken dat ik je wat vaker iets zou vragen en je zou overhoren en dat jij dan het ook echt zou doen. **Hoe ga je ervoor zorgen dat het morgen wel in orde is?**

R: Het gewoon maken en leren.

L: Morgen een herkansing. Heb je het dan allemaal?

R: Ja.

L: Oké, dat is dan afgesproken. Heb je wel tijd om het te maken?

R: Ja.

L: Mooi.

9 Datum: 19 april 2017

Tijd: 9.09 leren voor de toets

Plaats: lokaal 202

L: Laat nog even je huiswerk zien.

R: [Bladert en laat zien]

L: Dat is in orde. **Hoe is het je gelukt om alles te maken?**

R: Ik ben beneden gaan zitten aan de grote tafel en ben gewoon begonnen.

L: Is het nog nodig dat ik je overhoor?

R: Niet per se.

L: Een paar vragen dan. Kom, dan gaan we even daar achter zitten. Dan storen we de rest niet.

[...]

L: **Hoe komt het dat je het oude wel nog weet, maar het nieuwe niet?**

R: [Kijkt bedenkelijk]

L: Heb je het nog geleerd?

R: [Kijkt nog steeds bedenkelijk.]

L: Je kunt het gewoon eerlijk zeggen hoor. Heb je het wel of niet geleerd?

R: Een beetje

L: Wat dan wel?

R: Die eerste nummers wel.

L: Oke, dus wat ik eerder overhoord heb wel?

R: Ja

L: Dus wat je al eerder geleerd hebt, dat ken je nog?

R: Ja

L: Dat is dan toch goed!? Hoe ga je ervoor zorgen dat je morgen, dan is het proefwerk he, ook de rest kent?

R: Leren?

L: Dat lijkt me wel handig ja. Heb je iets of iemand daarbij nodig?

R: Nee, het lukt zelf.

L: Top zeg. Veel leerlingen zeggen dat ze het wel fijn vinden als hun ouders overhoren. Kan je moeder je overhoren?

R: Ik kan het vragen.

L: Zo kun je controleren of je het echt kent. Over een kwartier gaan jullie [klasgenoten] elkaar overhoren, dus richt je op één of twee paragrafen en zorg dat je die straks al kent. Gaat het lukken?

R: Ja

[Terug](#)

Bijlage V Transcripties eindinterview

Eindinterview Kyan

Datum: 21 april 2017

Tijd: 8.00 – 8.21 uur

Plaats: lokaal 202

K: Goedemorgen, kan ik binnenkomen?

L: Ja hoor, kom binnen. Vind je het goed als ik ons gesprek weer opneem?

K: Ja

L: Ik laat je dan later weer het uitgeschreven deel lezen, zodat je toestemming kunt geven.

K: Oké

L: Ik heb je gevraagd om vandaag naar het mentoruur te komen, omdat ik wil bespreken hoe je het vindt gaan bij Nederlands de laatste paar weken. Het duurt denk ik een kwartier. Heb jij specifieke vragen voor mij?

K: Nee, niet echt.

L: Dan ben ik benieuwd wat je van de afgelopen periode vindt.

K: Nou, Nederlands is... **Het blijft gewoon een taal, dus ja.**

L: Hoe bedoel je het blijft een taal?

K: Naja, ehm, ik bedoel ik ben beter in andere vakken dan in talen.

L: Hoe komt dat dan?

K: Gewoon..

L: Misschien een open deur of een vervelende vraag, maar ik wil jouw gedachtes en gevoelens erover weten en het niet zelf invullen.

K: Gewoon omdat ik beter het niet echt boeiend vind die literatuur en geschiedenis en boeken lezen.

L: En de afgelopen toets over formuleringsfouten?

K: **Ik heb wel echt meer mijn best gedaan.**

L: Wat heb je allemaal anders gedaan?

K: **Op tijd beginnen, oefenen, zelfs die vragen allemaal nog eens maken en die site was wel echt handig, want die zinnen heb je nog nooit gezien. Dan kan je echt oefenen in plaats van alles uit je hoofd leren.**

L: Dus als je ik nu nog een keer vraag hoe het komt dat je de opdrachten maakt zoals je ze maakt en dan bij een toets het cijfer haalt dat je haalt.

K: Hoe bedoelt u?

L: Nou, jij zegt ik ben er niet goed in, want ik heb dyslexie. Maar nu heb je het wel goed gedaan bij de toets, hoe komt dat?

K: Omdat ik wel geleerd heb en alles geoefend heb.

L: Maakt leren en oefenen een verschil?

K: Ja, als je dat niet doet dan lukt het echt niet

L: Dat denk ik ook, leren en oefenen helpt altijd. Tenminste, als je op tijd begint, want niets doen en dan even hard werken, dat helpt niet. Maar je hebt voor deze toets echt hard gewerkt. Je had steeds je huiswerk. Vorige keer zij je dat je het niet echt interessant vindt, is dat nog veranderd?

K: Toen dacht ik vooral aan literatuur.

L: Dat geeft niet. Vind je de rest interessanter dan?

K: Nou spelling wel. Ik wil wel gewoon goed kunnen schrijven eigenlijk.

L: Wat wil je komende periode [tot einde van het jaar] nog bereiken?

K: Mijn cijfer ophalen.⁴

L: Waarom?

K: Dan sta ik voor Nederlands afgerond een 6 en kan ik voor Engels een 5 staan.

L: Heb je genoeg compensatie?

K: Ja, ik sta voor alle andere vakken een 7 of hoger.

L: Netjes! Waarom noem je eigenlijk gelijk als doel dat je wilt bereiken je cijfers?

K: Wat anders?

L: Ik weet niet. Even denken. Je kunt ook zeggen: werkwoordspelling onder de knie krijgen, ik weet niet wat nog meer. Proberen elke dag minstens één uur huiswerk te maken.

K: Ja, haha dat wil ik ook wel, maar voor je overgang tellen alleen de cijfers he.

L: Dus je noemt je cijfers als doel, omdat je wel over wil.

K: Ja.

L: Ja logisch. Misschien stel ik hele rare vragen, maar zoals ik al zei wil ik het niet voor jou invullen, maar het graag van jou horen. Wat zou je helpen om Nederlands op te halen naar een voldoende en Engels op te halen naar een 5 of misschien wel hoger? Wie of wat heb je nodig?

⁴ Deze uitspraak is wellicht niet helemaal passend bij een groeimindset, omdat de leerling zichzelf wel in staat acht zijn cijfers op te halen en dat is geen vaststaand gegeven. Toch vindt hij zijn cijfers als resultaat belangrijk en dat past beter bij een gefixeerde mindset dan bij een groeimindset.

K: Ik moet gewoon mijn best blijven doen.

L: Zijn er andere dingen die nu hebben gewerkt die je kunt blijven doen.

K: Alles maken en de opdrachten ook nog doornemen en de docent om oefenmateriaal vragen.

L: Ja, goede ideeën. Zou je verder nog iemand om hulp kunnen vragen?

K: Nee

L: Ik zit te denken aan je vader. Je zei dat je met hem je huiswerk maakte, aan zijn bureau.

K: Ja

L: Kan hij je helpen door met hem af te spreken dat je dat blijft doen?

K: Ja dat kan.

L: Wil jij dit thuis bespreken? Dan mail ik maandag in de vakantie nog dat je dat enorm zou helpen. Maar ik verwacht dat je het eerst zelf al hebt besproken. Lukt dat voor maandag, want ze horen het liever van jou dan van mij he.

K: Ja

L: Dus wat blijf je doen de rest van het jaar?

K: Huiswerk maken, op tijd beginnen met leren.

L: En verder? Wat zei je net nog meer?

K: De docent om oefenmateriaal vragen.

L: Kun je dan voor spelling ook een voldoende halen? Misschien geen 9, maar in ieder geval een voldoende.

K: Ja, ik denk als ik net zo oefen als nu, dan wel.

L: Laatste vraag: heb je iets gemerkt aan wat ik zei tegen je?

K: Ehm...

L: Denk rustig na.

K: Nou, wel dat u vaker iets zei. Iedere les eigenlijk wel.

L: Wat vond je ervan?

K: Ik vond het best wel fijn met huiswerk controleren, want dat motiveert je om het vaker te maken.

L: Vond je er nog iets goed of juist slecht aan? Kan ik iets verbeteren?

K: Huiswerk controleren helpt sowieso wel.

L: Kan ik iets verbeteren?

K: Nee hoor.

L: Dit was wat ik jou wilde vragen. Heb jij nog vragen of wil je nog iets laten weten?

K: Nee

L: Mocht er iets zijn, je weet me te vinden he. Ook voor oefenmateriaal van Nederlands.

K: Ja oké

L: Fijne vakantie alvast!

K: U ook.

L: Heb je nog plannen?

K: Niet echt op vakantie als dat is wat u bedoelt?

L: Ga je met Koningsdag nog wat doen?

K: Ja, naar centrum.

L: Nou fijne vakantie!

K: Bedankt.

L: Doei.

Eindinterview Rick

Datum: 21 april 2017

Tijd: 11.00 – 11.24 uur

Plaats: lokaal 202

L: Hoi Rick, kom zitten. Mag ik het gesprek weer opnemen?

K: Ja

L: Ik laat je het uitgeschreven stuk weer lezen. Daarna kun je toestemming geven dat ik het mag gebruiken. Goed?

K: Ja

L: Ik heb je gevraagd te komen, omdat ik wil bespreken hoe je het vindt gaan bij Nederlands de laatste paar weken. Het duurt denk ik een kwartier. Heb jij vragen voordat we beginnen?

K: Heeft u al cijfers?

L: Ja, snel he? Wil je je cijfer weten?

K: Ja

L: Eerst ben ik benieuwd: hoe ging het?

K: Mwoah, ik weet niet.

L: Hoe heb je je voorbereid?

K: Ik heb de regels wel doorgenomen en ik heb een paar opdrachten nog een keer gemaakt.

L: Hoe heb je de regels geleerd?

K: Door alles een paar keer te lezen.

L: Heb je niet de manier gebruikt die ik je geleerd had?

K: Wel nog overhoord.

L: Dus je hebt het een paar keer gelezen en je toen laten overhoren?

R: Ja

L: Wie heeft je overhoord?

R: Mijn moeder

L: Oke, goed zo. Welke opdrachten heb je nog gemaakt?

R: Die van de tussen-n

L: Waarom die?

R: Omdat ik die tijdens de les toen niet echt wist.⁵

L: Toen ik je overhoorde bedoel je?

R: Ja

L: Dat is dan wel een handige aanpak. Ik zie die aanpak ook terug in je toets. De opdracht over de tussen-n heb je nog het beste gemaakt.

R: Van de hele klas?

L: Ik bedoel van je hele toets... De rest ging niet zo heel goed. [Laat de toets zien.]
Hoe denk je er zelf over?

R: Ik dacht dat het wel beter ging. Ik kan dit gewoon niet. Maar ik haal het wel weer op.

L: Waarom kun je het niet?

R: Het maakt niet uit of ik leer of niet. Nu heb ik wel geleerd en dan lukt het nog niet.

L: Wat vind jij leren?

R: De regels leren en laten overhoren.

L: Volgens mij verschilt onze definitie van leren. Weet je wat ik versta onder leren?

R: Nou?

L: Niet een paar keer lezen, maar echt alle spellingsregels stampen. Bijvoorbeeld voor de tussen-n alle uitzonderingen stampen: het is altijd met -en-, behalve bij de zon, de maan, Koningin, en zo verder. Dus het echt uit je hoofd kennen. Heb je dat gedaan? Wist je alles uit je hoofd?

R: Nee

⁵ Deze uitspraak is blauw gemarkeerd, omdat Rick nog opgaves heeft gemaakt die gaan over het onderdeel dat hij lastig vindt. Hij gaat deze uitdaging niet uit de weg, wat past bij een groeimindset.

L: Hoe kun je ervoor zorgen dat je dat de volgende keer wel doet?

R: Harder leren

L: Hoe dan?

R: Eerder beginnen

L: Je was toch eerder begonnen?

R: Ja

L: Want eerste leerde je tussendoor al. Heb je dat misschien te vroeg opgegeven?

Want op een gegeven moment leerde je het niet meer.

R: Nee

L: Het zijn natuurlijk wel veel regels, dus als je het niet elke keer herhaalt, dan is het uiteindelijk wel veel. Lukt het je volgende keer om het vol te houden?

R: Ja, maar ik haal het sowieso wel op hoor.

L: Ja, dat hoop ik. Hoe ga je ervoor zorgen dat je komende cijfers goed zijn?

R: Meer leren.

L: En verder?

R: Opletten in de les.

L: Hoe denk je over opdrachten maken en je huiswerk maken, dus oefenen?

R: Dat ook doen.

L: Waarom vind ik het belangrijk, denk je?

R: U zegt altijd dat huiswerk maken moet.

L: Waarom moet het dan van mij? Waarom zou ik er zo moeilijk over doen? Wat is het nut van huiswerk maken? Trouwens, het is hetzelfde als oefenen in de les.

R: Huiswerk maken is niet hetzelfde als oefenen in de les.

L: Ik bedoel het nut van huiswerk maken is hetzelfde als oefenen in de les.

R: Oh.

L: Wat is het nut van oefenen in de les denk je en van huiswerk maken?

R: Dat je oefent en er beter in wordt.

L: Dus goed je best doen: helpt dat of juist helemaal niet?

R: Ja het helpt wel.

L: Dat is toch best tegenstrijdig: jij zegt eerst dat het niet uitmaakt of je je goed voorbereidt en leert of niet en nu zeg je dat het toch wel helpt.

R: Misschien toch wel.

L: Waarom heb je dat zelf dan niet gedaan? Eerst had je je huiswerk gemaakt, maar later, vorige week en de week ervoor, niet meer. Dat geldt ook voor je leerwerk.

R: Nou eerst gaat het nog wel, maar daarna wordt het te veel en heb ik er geen zin meer in.

L: Hoe ga je dat in de toekomst beter doen?

R: Weet ik niet.

L: Ik verwacht dat je iedere les je huiswerk hebt gemaakt. Ik zal dit ook met je ouders bespreken. Zijn je ouders naar de mentorenavond geweest afgelopen woensdag?

R: Nee, ze konden niet.

L: Maken ze dan een nieuwe afspraak?

R: Weet ik niet.

L: Ik ga ze na de vakantie bellen over je werkhouding bij Nederlands en hoe je je huiswerk thuis maakt. Ik geef je de hele vakantie de tijd om het met je ouders eerst zelf hierover te hebben. Van wie denk je dat ze het liever horen: eerst van jou of van mij?

R: Van mij.

L: Ja, dus vertel jij het ze?

R: Wat moet ik dan zeggen?

L: Nou, waar ben ik minder tevreden over?

R: Dat ik meer huiswerk moet maken.

L: Ja. Wat zou je met je ouders kunnen bespreken.

R: Eh, geen idee.

L: Zou je ze kunnen vragen om hulp?

R: Ja, misschien wel.

L: Bespreek dan het huiswerk maken en vraag of ze willen letten op dat jij je huiswerk maakt. De laatste vraag die ik heb is wat je vond van de opmerkingen die ik je gegeven heb toen ik je huiswerk controleerde en als je aan het werk was.

R: De dingen die u zei waren wel waar.

L: Leg eens uit.

R: Nou als ik mijn huiswerk niet had gemaakt, maar had overgeschreven van het bord.

L: Dus ik heb je te goed door?

R: Ja, eigenlijk wel ja.

L: Merkte je verder iets aan de feedback, zo noem je dat die opmerkingen.

R: Nee, niet echt.

L: Is het fijn dat ik je door heb of juist niet?

R: Niet als u me straf geeft, maar naja beter dat u het door heeft.

L: Waarom is dat beter?

R: Omdat ik het anders helemaal niet meer maak.

L: Nou, mooi dan. Heb je verder nog vragen?

R: Nee.

L: Ik ook niet. Doe in ieder geval nog je best, dat helpt echt. Die cijfers moeten wel omhoog he. Anders zit je volgend jaar niet in de vierde.

R: Ja

L: Voor nu fijne vakantie. Ga je nog wat leuks doen?

R: Nee, niet echt iets boeiends

L: Lekker uitslapen en uitrusten dus?

R: Ja

L: Beetje gamen?

R: Ja ook

L: Fijne vakantie alvast

R: Doei

L: Doei

[Terug](#)