

moetivatie of motivatie?

Een onderzoek naar de invloed van het Foto-interview op de motivatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor hun leerproces in de klas



Praktijkgericht onderzoek
Master Special Educational Needs
Fontys OSO

Annelies de Hoop

Studiebegeleider: Marcel van de Wiel

Juni 2015

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Inleiding	4
1. Aanleiding en probleemstelling	4
1.1. Onderwijsbehoeften verhelderen	4
1.2. Het Foto-interview	5
1.3. De onderzoeksvraag	6
2. Theoretisch kader	7
2.1. Zelfsturing en motivatie	7
2.2. Gecontroleerde versus autonome motivatie	8
2.3. Doelen en motivatie	10
2.4. Motivatietheorieën in relatie tot het Foto-interview	11
3. Onderzoeksmethodologie	13
3.1. Onderzoeksparadigma	13
3.2. Onderzoeksgroepen	13
3.2.1. Leerlingen	13
3.2.2. Ouders	14
3.2.3. Leerkrachten	14
3.2.4. Klasgenoten	14
3.3. Onderzoeksinstrumenten	14
3.3.1. Vragenlijst met stellingen	14
3.3.2. Vragenlijst met open vragen	14
3.4. Onderzoeksmethode	15
3.5. Betrouwbaarheid en validiteit	19
3.6. Ethische dilemma's	20

4.	Data analyse en resultaten	21
4.1.	Kwantitatieve scores VAS-lijst	21
4.1.1.	Scores per motivatie factor	21
4.1.2.	Som van de scores van de vijf motivatiefactoren	25
4.1.3.	Scores per motivatievorm	26
4.2.	Kwalitatieve gegevens uit de open vragen en gesprekken	29
4.3.	Scores van de vijf motivatiefactoren van de leerlingen t.o.v. hun klasgenoten	29
5.	Conclusies en aanbevelingen	31
5.1.	Deelvraag 1	31
5.2.	Deelvraag 2	33
5.3.	Deelvraag 3	34
5.4.	De onderzoeksvraag	35
6.	Evaluatie en reflectie	38
	Literatuur	40
	Bijlagen	44
Bijlage 1.	Samenvatting handleiding Foto-interview	45
Bijlage 2.	Scoreformulier Foto-interview	52
Bijlage 3.	Verantwoording van de stellingen VAS-lijst	54
Bijlage 4.	VAS-lijst	57
Bijlage 5.	Open vragen	58
Bijlage 6.	Toestemmingsbrief leerkrachten	59
Bijlage 7.	Toestemmingsbrief ouders en leerlingen	62
Bijlage 8.	Overzicht selectie Foto-interview foto's in het onderzoek	67
Bijlage 9.	Procedure en tijdsplan	68
Bijlage 10.	VAS scores per motivatiefactor per leerling	69
Bijlage 11.	VAS scores van de twee motivedrijfveren per leerling	73
Bijlage 12.	Som van de VAS scores vijf motivatiefactoren	77
Bijlage 13.	Overzicht van uitspraken uit gespreksverslag en open vragen	81
Bijlage 14.	Grafieken VAS scores onderzoeksléerlingen ten opzichte van hun klasgenoten	91

Samenvatting

Het Foto-interview (Mytyschool Tilburg, 2013) is een instrument dat ingezet kan worden om leerlingen hun eigen verbeterwensen te laten kiezen bij hun leerproces in de klas. In mijn praktijk als consultant passend onderwijs, blijken leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vaker dan hun klasgenoten moeite te hebben met het zelf sturing geven aan hun leerproces. Leerkrachten ervaren bij deze leerlingen vaak motivatieproblemen. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe en in welke mate beïnvloedt het Foto-interview de motivatie voor het leerproces van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de bovenbouw van een reguliere basisschool.

Het onderzoek is uitgevoerd met tien leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, in zeven bovenbouwgroepen op een reguliere basisschool, in de periode van december 2014 tot en met april 2015. Vanuit een theoretisch kader zijn factoren en drijfveren in kaart gebracht die van invloed zijn op motivatie en zelfsturing. De tien leerlingen, hun ouders en leerkrachten werden op drie meetmomenten gevraagd, hun mening te geven op zeven stellingen in de vorm van een schaalvraag, oplopend van ‘helemaal niet mee eens’ naar ‘helemaal mee eens’, gebaseerd op bestaande vragenlijsten. Naast deze kwantitatieve data werden kwalitatieve data verzameld in de vorm van open vragen en een gesprek met alle betrokkenen. Op meetmoment 1 werd de beginsituatie in beeld gebracht; de nulmeting. De leerlingen, hun ouders en leerkrachten vulden dezelfde vragenlijst in. Aan de ouders en leerkrachten werd gevraagd dit te doen vanuit de optiek van hun kind of leerling. Vervolgens werd het Foto-interview bij de tien leerlingen afgenomen en nabesproken met alle betrokkenen. Na afloop vond meetmoment 2 plaats, om de verandering in motivatie ten gevolge van het Foto-interview in kaart te brengen. Om te kunnen vaststellen of deze veranderingen bestendigden werd de vragenlijst nogmaals, na 6-8 weken afgenomen. Daarmee werd het lange termijn effect gemeten. De klasgenoten van de tien leerlingen fungeerden als controlegroep.

Geconcludeerd kan worden dat het Foto-interview een positieve invloed kan hebben op de motivatie en zelfsturing van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De drijfveren voor het leerproces werden meer intern ervaren (omdat ik het zelf zinvol vind) en minder extern (omdat het moet van anderen). Er was minder sprake van ‘moetivatie’ en meer van motivatie. Leerlingen kregen inzicht in hun eigen verbetermogelijkheden, werden zich meer bewust van hun keuzes en kregen hoop en vertrouwen dat ze zélf verbetering in gang kunnen zetten. Ze voelden zich gehoord en konden beter verwoorden wat ze nodig hebben bij hun leerproces. Een lange termijn effect werd niet zichtbaar in de scores op de vragenlijst, maar wel in de kwalitatieve data uit de open vragen. Aanbevolen wordt het Foto-interview door leerkrachten zelf te laten afnemen, om samen met de leerling het proces van autonome motivatie voort te zetten, teneinde zelfsturing te behouden en te vergroten. Nader onderzoek is wenselijk naar succesfactoren in het schoolklimaat en -organisatie die het effect van het Foto-interview kunnen ondersteunen en borgen.

Inleiding

Als consulent passend onderwijs heb ik een ondersteunende en adviserende taak binnen een samenwerkingsverband primair onderwijs. Mijn taak is om samen met school en ouders zorg te dragen voor het passend maken van onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit onderzoek is uitgevoerd op één van de scholen waar ik consulent ben. De school werkt met de methode Bouwen aan een Adaptieve School (Wildeboer, 2000), waarbij een zelfstandige leerhouding van de leerlingen centraal staat. Toch geven leerkrachten regelmatig aan dat leerlingen onvoldoende gemotiveerd zijn bij hun eigen leerontwikkeling; zij zien geen goede zelfsturing bij de leerlingen. Dit geldt in het bijzonder bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze leerlingen nemen vaak een afwachtende houding aan of komen alleen tot handelen omdat het moet van hun leerkracht of van hun ouders. Je zou kunnen spreken van ‘moetivatie’ in plaats van motivatie (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Het Foto-interview (Mytyschool Tilburg, 2013) is een instrument om leerlingen te bevragen op wat zijzelf zouden willen leren of verbeteren. De vraag is of en in welke mate het Foto-interview invloed kan hebben op de motivatie van leerlingen bij hun leerproces in de klas.

1. Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt de vraagstelling uit de onderwijspraktijk vertaald naar de onderzoeksvraag.

1.1. Onderwijsbehoeften verhelderen

Met de komst van passend onderwijs wordt niet langer gesproken over zorgleerlingen, maar over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Niet de diagnose, of de problemen van een leerling zijn leidend, maar de onderwijsbehoeften van de leerling; wat heeft deze leerling nodig om te kunnen leren?

Het actief betrekken van de leerlingen bij het verwoorden van die onderwijsbehoeften is een belangrijke pijler in het passend maken van het onderwijs (Gijzen & Pameijer, 2009). Leerkrachten geven aan dat het voeren van kindgesprekken de pedagogische relatie versterkt en dat het helpt om zicht te krijgen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen (Aanen, 2013). Toch ervaar ik dat leerkrachten het lastig vinden om individuele gesprekken te voeren. In de dagelijkse onderwijspraktijk is er niet altijd ruimte voor een vertrouwelijk gesprek. Bovendien twijfelen leerkrachten vaak aan de bruikbaarheid van de kindgesprekken, omdat het een momentopname is en leerlingen niet altijd goed kunnen verwoorden wat hun verbeterwensen zijn. Voor veel leerkrachten is het niet vanzelfsprekend om doelen in overleg met de leerling te stellen (Bliek, 2013). Binnen handelingsgericht werken wordt de rol van de leerkracht als mediator als onontbeerlijk gezien voor het leerproces van de leerling, maar wordt veel belang gehecht aan de inbreng van de leerlingen (Pameijer, Van Beukering, Lange, Schulpen & Veire, 2010). Het gaat om het zoeken van een goede balans tussen de sturing van de leerkracht enerzijds en de stem van de leerling anderzijds. De

leerkracht heeft de rol om er voor te waken dat de leerling zijn¹ 'eigenaarschap' niet verwaarloost en heeft de verantwoordelijkheid hem in staat te stellen zijn talenten in te zetten. Beiden zijn dus eigenaar en beiden hebben een eigen verantwoordelijkheid. Leerkrachten geven regelmatig aan terughoudend te zijn bij het geven van eigenaarschap aan leerlingen, omdat zij vrezen dat onderwijsdoelen in het gedrang zullen komen. Er zijn echter aanwijzingen, dat de onderwijsbehoeften die leerlingen zelf verwoorden niet in strijd hoeven te zijn met de onderwijsdoelen (Aanen, 2013). Leerlingen blijken hun leerkrachten te kunnen verrassen met de verantwoordelijkheid die zij nemen voor hun eigen leren. Leerlingen hebben echter stimulans nodig, om hun mening te geven en hun gedachten te verwoorden (Cook-Sather, 2002).

1.2. Het Foto-interview

In 2006 volgde ik als ergotherapeut de scholing voor de Canadese behandelmethode Cognitive Orientation to daily Occupational Performance, CO-OP (Polatajko & Mandich, 2004). Deze methode is erop gericht om kinderen, die beperkingen ervaren bij het uitvoeren van dagelijkse vaardigheden, hun eigen verbeterstrategieën te laten ontdekken vanuit zelfgekozen doelen. Om kinderen te helpen bij het verwoorden van deze doelen, is de Pediatric Activity Card Sort, PACS ontwikkeld (Mandich, Polatajko, Miller & Baum, 2004). De PACS is een fotoserie, die activiteiten uit het dagelijks leven van kinderen in beeld brengt. Uit de foto's kunnen ze kiezen wat ze willen verbeteren. Ik kreeg toestemming van de Canadese ontwikkelaars om de PACS te vertalen naar de Nederlandse situatie. Binnen de Ambulante Dienst van de Mytyschool Tilburg is de fotoserie ontwikkeld onder de naam Foto-interview. In 2013 zijn er vraagkaarten (figuur 1) aan toegevoegd, gebaseerd op het oplossingsgerichte gedachtegoed (Cauffman & Van Dijk, 2010; Furman, 2004).



Figuur 1. De vraagkaarten Foto-interview, handleiding Mytyschool Tilburg (2013)

In de handleiding en het scoreformulier van het Foto-interview (bijlage 1 en 2) wordt het gebruik van deze vraagkaarten toegelicht. Ik heb ervaren dat de foto's de leerlingen helpen om in de beleving te komen van hun eigen dagelijkse context. De vraagkaarten helpen hen betekenis en woorden te geven aan hun verbeterwensen en doelen. Mijn ervaring is dat het Foto-interview niet alleen helpend is om leerlingen hun eigen doelen te laten verwoorden, maar er tevens toe leidt dat zij een actievere houding aannemen in hun leerproces (Van Duijse, Hoogerwerf & De Hoop, 2011). Deze practice-based ervaringen vormen de aanleiding voor dit onderzoek.

¹ Overal waar hij/zijn staat kan ook zij/haar gelezen worden.

1.3. De onderzoeksvraag

Hoe en in welke mate beïnvloedt het Foto-interview de motivatie voor het leerproces van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de bovenbouw van een reguliere basisschool.

Deelvragen:

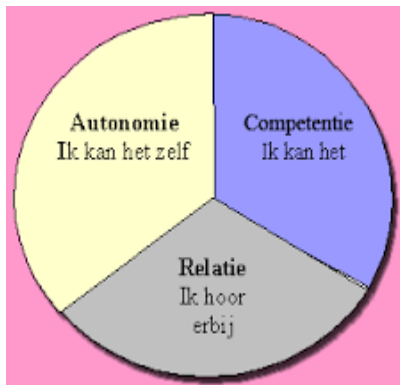
1. In welke mate veranderen motivatiefactoren, die van invloed zijn op het leerproces van leerlingen uit de onderzoeksgroep, na afname van het Foto-interview, vanuit hun eigen perspectief en vanuit het perspectief van hun ouders en leerkrachten?
2. Welke veranderingen op de motivatiedrijfveren voor het leerproces in de klas, signaleren de leerlingen, hun ouders en leerkrachten, na afname van het Foto-interview?
3. In welke mate is er sprake van een lange termijn effect van het Foto-interview op de motivatie van de leerlingen uit de onderzoeksgroep, vanuit hun eigen perspectief en vanuit het perspectief van hun ouders en leerkrachten?

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader geschetst, van waaruit dit onderzoek is opgebouwd en wordt de relatie gelegd met het onderzoeksthema.

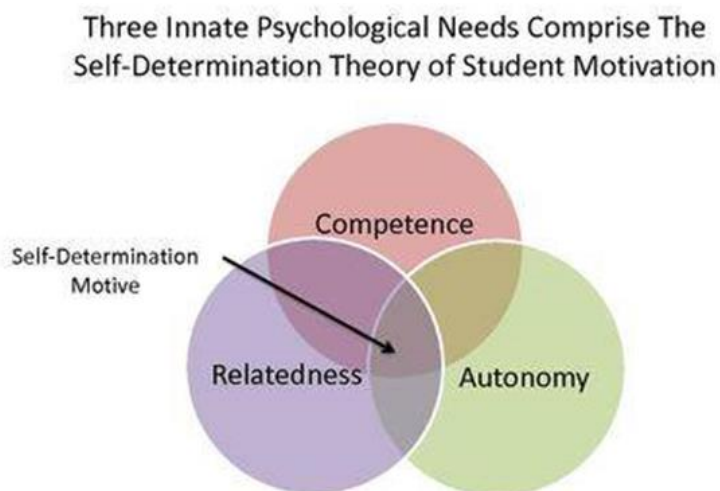
2.1. Zelfsturing en motivatie

Leerlingen motiveren voor hun leren is een terugkerend onderwerp in de dagelijkse onderwijspraktijk. Stevens (1997) heeft in het kader van de ontwikkeling van adaptief onderwijs, een model ontwikkeld dat gebaseerd is op de zelfdeterminatie theorie van Deci en Ryan (1985). Zelfdeterminatie wordt ook wel aangeduid als zelfsturing. De voorwaarden om tot zelfsturing te komen worden beschreven in de samenhang van de drie menselijke basisbehoeften: autonomie, relatie en competentie (figuur 2).



Figuur 2. Basisbehoeften. Stevens (1997)

Het model van de zelfdeterminatie theorie van Deci en Ryan (figuur 3, 2000) brengt in beeld hoe deze drie basisbehoeften met elkaar samenhangen.



Figuur 3. Zelfdeterminatie theorie. Deci & Ryan (2000)

In de overlap van de drie componenten ontstaat het zelfdeterminatie ‘motive’; het motief of de drijfveer om in beweging te komen. Dat is waar motivatie ontstaat.

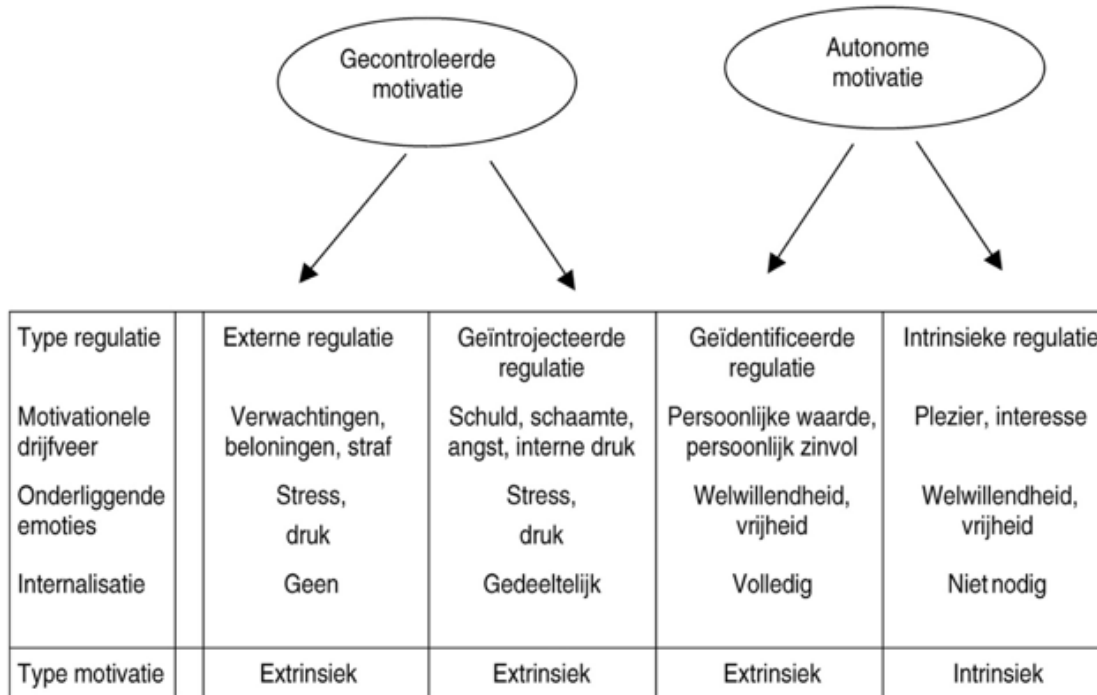
Andere onderzoekers (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006; Hermans, 1983) zijn niet zozeer uit gegaan van de drijfveren om in beweging te komen, maar hebben onderzocht hoe motivatie beïnvloed wordt door emoties en verwachtingen, die een leerling heeft op het kunnen leren van een vaardigheid. Emoties als hoop op succes, maar ook schaamte bij falen, kunnen de motivatie respectievelijk positief of negatief beïnvloeden. Dit wordt ook wel prestatie-motivatie genoemd. Verwachtingen kunnen ook worden beïnvloed door het vertrouwen dat de leerling heeft in het kunnen uitvoeren van een taak of vaardigheid; aangeduid met ‘self-efficacy’ (Bandura, 2006). Dit vertrouwen hangt samen met herinneringen aan eerdere succeservaringen. De wetenschap dat iets al eens eerder gelukt is, vergroot immers het vertrouwen voor nieuwe succeservaringen (Nelis & Van Sark, 2014). De attributietheorie van Weiner (Bors & Stevens, 2010) geeft een extra dimensie aan het vergroten van vertrouwen door succeservaringen. Attributie staat voor de oorzaak die iemand toekent aan het slagen of falen van het eigen handelen. Een leerling die de oorzaak van een succes toekent aan factoren buiten zichzelf (externe attributie), heeft voor zijn gevoel zelf geen rol gehad in het bereiken van het succes, maar schrijft dit toe aan acties van anderen of aan de omstandigheden waarbij het succes tot stand kwam. Bij deze attributiestijl heeft de leerling geen motief, of drijfveer om in actie te komen want hij ziet zich afhankelijk van factoren buiten hem zelf. Er zijn ook leerlingen die hun falen wijten aan factoren binnen zichzelf (interne attributie). Wanneer zij daarbij het gevoel hebben dat dit een vaststaand feit is, zullen zij vermijdend gedrag kunnen laten zien en/of een lage leermotivatie ontwikkelen. Dit kan tot uiting komen in de vorm van faalangst, of aangeleerde hulpeloosheid, wat tot gevolg heeft dat ze niet zelf in beweging kunnen of durven komen. Beide attributiestijlen kunnen de zelfsturing van leerlingen negatief beïnvloeden.

Het ontwikkelen van attributiestijlen hangt samen met persoonlijke kenmerken die kunnen leiden tot verschillende zelfbeelden, mindsets genoemd (Dweck, 2013). Leerlingen die een groeimindset hebben, zien het leren als een proces waarin je steeds beter kunt worden. Een faalervaring of kritiek zien ze als een mogelijkheid om te leren. Leerlingen met een statische mindset daarentegen zijn vooral gericht op de prestatie; iets lukt wel of iets lukt niet. Kritiek en fouten worden daarbij als een persoonlijk falen ervaren. Dit leidt tot het vermijden van uitdagingen zodat fouten kunnen worden voorkomen.

Op basis van deze theorieën kan gesteld worden dat prestatie-motivatie en mindset bepalend zijn voor de mate van motivatie en zelfsturing bij het leren.

2.2. Gecontroleerde versus autonome motivatie

De mate waarin zelfsturing door interne of externe factoren beïnvloed wordt, kan ook worden weergegeven in termen van gecontroleerde- of autonome motivatie (figuur 4, Vansteenkiste et al, 2007).



Figuur 4. Motivatie continuüm, Vansteenkiste et al. (2007)

Bij gecontroleerde motivatie is er sprake van drijfveren, die bepaald worden door externe factoren. Bij de eerste vorm van gecontroleerde motivatie (externe regulatie) wordt de drijfveer bepaald door beloningen of straf; de drijfveer van de leerling wordt door de verwachtingen van de leerkracht bepaald. Bij de tweede vorm (geïntrojecteerde regulatie) is de drijfveer erop gericht om aan de verwachtingen van anderen te voldoen. Deze drijfveer is weliswaar meer intern gericht, maar de focus ligt op het voorkomen van falen, wat kan leiden tot schaamte of angst. Brown (2013) heeft jarenlang onderzoek gedaan naar wat schaamte doet met mensen. De angst om tekort te schieten en niet aan de verwachtingen te kunnen voldoen, heeft grote negatieve gevolgen voor het gevoel van verbondenheid met anderen. Dit leidt tot druk en stress. Voor beide vormen van gecontroleerde motivatie geldt dat er een gevoel heerst van moeten; ‘moetivatie’ (Vansteenkiste et al., 2007).

Bij autonome motivatie die door intrinsieke factoren wordt bepaald (intrinsieke regulatie) komen de drijfveren vanuit de leerling zelf, vanuit diens eigen interesses en passie. Schoolvaardigheden worden echter zelden vanuit intrinsieke regulatie aangestuurd; leerlingen kunnen specifieke interesses hebben, maar op school moet er veel geleerd worden, waar ze niet zelf, uit eigen passie voor zouden kiezen.

Bij de vorm van autonome motivatie, die als geïdentificeerde regulatie wordt aangeduid, is de motivatie weliswaar extrinsiek maar voelt de leerling de waarde en de zin die het voor hem heeft. Daarmee wordt de drijfveer volledig intern. Het Foto-interview is erop gericht om deze vorm van autonome motivatie aan te spreken, als voorwaarde om tot zelfsturing te komen.

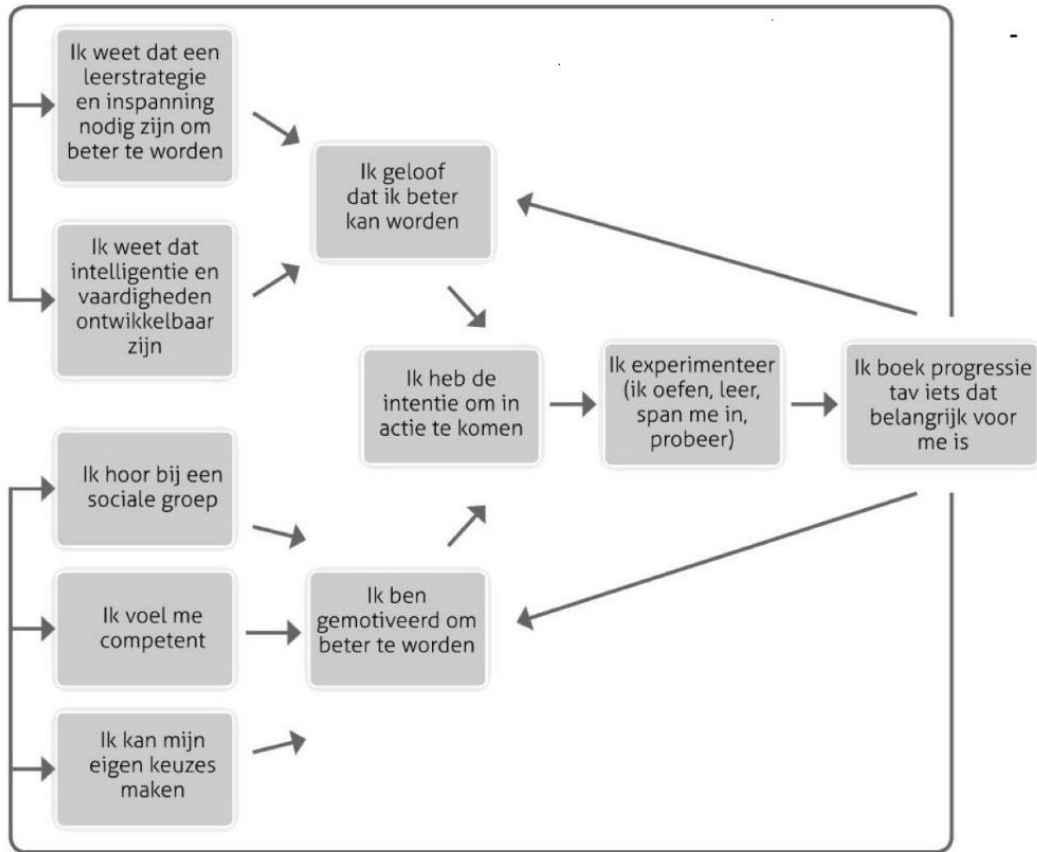
2.3. Doelen en motivatie

Bij het stellen van leerdoelen is het acroniem SMART gemeengoed geworden; doelen moeten Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en in Tijd uit te drukken zijn. Gebleken is dat het stellen van doelen niet alleen bijdraagt aan het bepalen van de richting en het eindpunt, maar ook aan het vergroten en behouden van de motivatie om te veranderen en meer zelfsturend te worden (Bandura, 2006). Het leidt tot een groei mindset waarbij er vertrouwen in de eigen mogelijkheden kan zijn, om verandering en verbetering tot stand te brengen (Dweck, 2013).

In de cyclus van handelingsgericht werken (Pameijer et al, 2010) wordt gesproken over SMARTI doelen. Met de I van inspirerend wordt aangesloten bij de persoonlijke waarde die het leerdoel moet hebben; een voorwaarde voor autonome motivatie. Het sluit aan bij de belevingswereld van de leerling en zorgt voor het vergroten van de betrokkenheid bij het leren (Marzano & Miedema, 2014).

In het oplossingsgericht werken (Cauffman & Van Dijk, 2010) wordt de leerling daarom als expert gezien voor zijn eigen leerproces; de leerling maakt zelf keuzes; bepaalt de koers en kan de regie nemen in het leerproces. Het gaat daarbij niet zozeer om de oplossing zelf, maar om de weg er naar toe. Schlundt Bodien en Visser (2013) spreken om die reden liever over progressiegericht werken aan doelen. Daarmee verschuift de aandacht van het product (het doel) naar het proces (het leren).

In het progressiemodel (figuur 5, Schlundt Bodien, 2013) komen de motivatietheorieën op een heldere manier samen.



Figuur 5. Progressiemodel, Schlundt Bodien, 2013

De drie componenten autonomie, competentie en relatie zijn de basisbehoeften die nodig zijn om tot een autonome motivatie te komen. Om echt progressie te maken hebben leerlingen ook geloof en vertrouwen nodig om verbetering tot stand te brengen. Pas dan kan er de intentie tot actie ontstaan en komen leerlingen in beweging door te experimenteren, te leren van fouten en te oefenen door zich in te spannen voor iets dat waardevol voor hen is.

Dit sluit aan bij de motivatietheorieën en de practice-based ervaringen die zijn opgedaan met het Foto-interview (Van Duijse, Hoogerwerf & De Hoop, 2011).

2.4. Motivatietheorieën in relatie tot het Foto-interview

Om een relatie te leggen tussen theorie en praktijk worden in het volgende overzicht (tabel 1) de vijf eerste stappen uit het progressiemodel vergeleken met de vraagkaarten van het Foto-interview. Bovendien wordt naar een relatie gezocht met de verschillende hierboven besproken motiefactoren uit het model van Schlundt-Bodien.

De eerste stap in het progressie model is samengevat met de term prestatie-motivatie. Deze bevat zowel de verwachting als de inspanning die nodig is bij het leren. De tweede stap is samengevat met de term groei-mindset.

Stap in het progressie model	Foto-interview vraagkaarten (bijlage 2)	Motivatie drijfveren
<p>Prestatiemotivatie</p> <p>Ik weet dat leerstrategie en inspanning nodig zijn om beter te worden.</p>	 <p>Toverkaart</p> <p>Stel je voor, er is getoverd, wat is er dan veranderd? Waaraan zou je dat merken? Hoe zouden anderen dat merken? Is het al eens zo gegaan?</p>	<p>De verwachting dat met inspanning en eigen strategieën een prestatie geleverd kan worden (Hermans, 2011). Eerdere succeservaringen geven positieve verwachtingen (Bors & Stevens, 2010).</p>
<p>Groeimindset</p> <p>Ik weet dat intelligentie en vaardigheden ontwikkelbaar zijn</p>	 <p>Trotskaart</p> <p>Jouw krachten en talenten; waar ben je goed in? Hoe kan je dat helpen?</p>	<p>Talenten zien als krachtbronnen en kansen om te leren (Dweck, 2013).</p>
<p>Relatie</p> <p>Ik hoor bij een sociale groep</p>	 <p>Gereedschapkaart</p> <p>Welke hulpjes en helpers kun je inzetten? Wat kun je gebruiken als het een keer niet lukt?</p>	<p>Hulpbronnen geven steun en veerkracht (Deci & Ryan, 2000, Cauffman & Van Dijk, 2010)</p>
<p>Competentie</p> <p>Ik voel me competent</p>	 <p>Schaalvraagkaart</p> <p>Waar sta je nu op de schaal? Wat is de eerste stap die je in de richting van je wens zou willen zetten?</p>	<p>Vanuit de huidige positie vertrouwen hebben in toekomstig handelen (Bandura, 2006).</p>
<p>Autonomie</p> <p>Ik kan mijn eigen keuzes maken</p>	 <p>Voordeelkaart</p> <p>Welke voordelen heeft je wens of doel? Wat is er fijn aan als het lukt?</p>	<p>Keuze vrijheid en eigen drijfveren ervaren (Deci & Ryan, 2000).</p>

Tabel 1. Progressiemodel in relatie tot Foto-interview

Op basis van dit overzicht is de verwachting dat het Foto-interview de mogelijkheid biedt om invloed te hebben op de motivatie van leerlingen bij hun leerproces, het thema van dit onderzoek.

3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode beschreven. De afwegingen en keuzes worden verantwoord vanuit de eisen die aan het praktijkonderzoek worden gesteld (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) met in achtneming van de gedragscode voor praktijkonderzoek (Andriessen, Ostenk, Delnooz, Meysters & Pey, 2010).

3.1. Onderzoeksparadigma

Op de onderzoeksschool staat het stimuleren van een zelfstandige leerhouding van de leerlingen centraal. Vanuit het streven, om alle leerlingen een passend onderwijsaanbod te bieden, zoekt de onderzoeksschool, ten behoeve van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de bovenbouw, handvatten om de zelfsturing en motivatie bij hun leerproces te vergroten. De vraag is of en in welke mate het Foto-interview daartoe een middel kan zijn. Practice based ervaringen wijzen in die richting (Van Duijse, Hoogerwerf & De Hoop, 2011). Vanuit het kritisch-emancipatorische paradigma (De Lange et al, 2011) is dit onderzoek uitgevoerd, als evaluatie onderzoek, om de bruikbaarheid en opbrengsten van een instrument in beeld te brengen.

3.2. Onderzoeksgroepen

Er waren vier groepen respondenten bij dit onderzoek betrokken: leerlingen, hun ouders, leerkrachten en klasgenoten.

3.2.1 Leerlingen

De onderzoeksleerlingen groep bestond uit 10 leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, uit groep 6, 7 en 8, waarvan negen jongens en één meisje:

- leerlingen met een ontwikkelingsniveau hoger of gelijk aan het niveau van groep 5, omdat leerlingen vanaf groep 4-5 in staat zijn om zelf hun competenties te beoordelen en daarop te reflecteren (Van Empelen, 2006);
- met ouders die in voldoende mate de Nederlandse taal beheersen om de vragenlijsten te kunnen invullen;
- met specifieke onderwijsbehoeften waarbij verbeteringswensen waren, vanuit de leerling zelf, de ouder(s) of de leerkracht(en). De aard van de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften liep uiteen van leerproblemen, tot aandacht- of bewegingsproblemen.

Een uitsluitingcriterium was dat er tijdens het onderzoekstraject geen ander begeleiding- of behandelingstraject plaats vond, die de motivatie zou kunnen beïnvloeden.

3.2.2 Ouders

Voor de onderzoeksgroep van ouders werd per leerling gekozen voor diens ouder, die aan alle meetmomenten had deelgenomen en als eerste de vragenlijst had geretourneerd.

3.2.3 Leerkrachten

De leerkrachtengroep bestond uit zeven leerkrachten; de 10 leerlingen van de onderzoeksgroep zaten in zeven groepen; vijf leerlingen in groep 6, vier leerlingen in groep 7 en één leerling in groep 8.

3.2.4 Klasgenoten

Het is aannemelijk dat de leerkracht, door deel te nemen aan het onderzoek, zijn manier van lesgeven aanpast, wat kan leiden tot veranderingen in de motivatie bij alle leerlingen. Tevens is het mogelijk, dat in het tijdsbestek van het onderzoek leerlingen een groei doormaken, die gevolgen kan hebben voor het leerproces. De klasgenoten zijn derhalve als controlegroep gebruikt om te kunnen beoordelen of er, buiten het Foto-interview, klassikale factoren in de klas de motivatie van de onderzoeksleerlingen beïnvloed kunnen hebben. Tevens kon de ontwikkeling van de motivatie van de onderzoeksleerlingen vergeleken worden met hun klasgenoten.

3.3. Onderzoeksinstrumenten

In het onderzoek is gebruik gemaakt van een kwantitatief en een kwalitatief meetinstrument in de vorm van vragenlijsten.

3.3.1. Vragenlijst met stellingen

Om motivatie meetbaar te maken werd een vragenlijst in de vorm van stellingen gebruikt. De eerste vijf stellingen waren gebaseerd op de motivatiefactoren, zoals die in hoofdstuk 2 beschreven zijn in het model van Schlundt Bodien (2013).

- a. Prestatiemotivatie
- b. Groeimindset
- c. Relatie
- d. Competentie
- e. Autonomie

Daaraan werden twee stellingen toegevoegd over de twee motivatievormen, of -drijfveren; de autonome motivatie vanuit interne drijfveren (ik doe het omdat ik het zelf zinvol vind) en de gecontroleerde motivatie vanuit externe drijfveren (ik doe het omdat het moet van anderen).

De zeven stellingen zijn gebaseerd op bestaande vragenlijsten, vanuit motivatietheorieën uit hoofdstuk 2 (bijlage 3). Aan de respondenten werd gevraagd hun mening te geven met behulp van een schaalvraag; de Visual Analogue Scale, VAS (Schiels, Palermo, Powers, Grewe & Smith, 2003). De VAS (bijlage 4) bestond uit een horizontale lijn, achter elke stelling, van 100 millimeter lang. Het begin van de lijn stond voor *'helemaal niet mee eens'* en het einde van de lijn voor *'helemaal mee eens'*. Op de lijn zelf werden geen cijfers aangebracht om te voorkomen dat de score te gemakkelijk onthouden werd voor het inschalen bij een volgende meting. Alle zeven stellingen begonnen met de zin: *'bij mijn leren in de klas...'*. De respondenten werd gevraagd door middel van een verticaal streepje op de VAS-lijn hun mening aan te geven. De score bestond uit het aantal gemeten millimeters vanaf het begin van de horizontale lijn.

3.3.2. Vragenlijst met open vragen

Er werden kwalitatieve data verzameld in de vorm van open vragen aan zowel de onderzoeksl leerlingen, als hun ouders en leerkrachten (bijlage 5). Het doel was om naast de metingen van de VAS-lijst (kwantitatieve data) inzicht te krijgen in hoe zij het Foto-interview hadden ervaren en welke veranderingen met betrekking tot het leren in de klas zij zouden verwoorden (kwalitatieve data). Er is, bij de formulering van de open vragen, bewust voor gekozen het woord motivatie niet te noemen, om zo objectief mogelijke antwoorden te krijgen.

3.4. Onderzoeksmethode

Na goedkeuring door het managementteam van de onderzoeksschool, zijn alle leerkrachten van de groepen 6,7 en 8 middels een toestemmingsbrief (bijlage 6) verzocht deel te nemen aan het onderzoek. Bij instemming werd gevraagd om leerlingen uit hun klas te selecteren volgens de, in paragraaf 3.2.1. genoemde criteria.

De ouders van de geselecteerde leerlingen kregen daaropvolgend een toestemmingsbrief (bijlage 7) met het verzoek tot deelname. Daaraan werd een brief in kindertaal voor de kinderen toegevoegd. Hiermee werd recht gedaan aan de keuzevrijheid van alle partijen om deel te nemen aan het onderzoek. Aan alle respondenten werd toegezegd dat de data anoniem worden verwerkt en na afloop worden vernietigd. De ouders en de leerkrachten die hebben meegedaan krijgen na afloop van het onderzoek een eindbrief met de conclusies en resultaten van het onderzoek. Het schoolteam zal op de hoogte worden gebracht in de vorm van een teambijeenkomst.

De onderzoeksmethode bestond uit drie meetmomenten. Tussen meetmoment één en twee werd het Foto-interview afgenomen:

Meetmoment 1 (MM1)

Afname van de VAS-lijst in alle zeven groepen van de 10 leerlingen uit de onderzoeksgroep. Tijdens het invullen van de lijst bleef de onderzoeker in de klas beschikbaar voor eventuele vragen. De leerkracht vulde tegelijkertijd de VAS-lijst in voor de onderzoeksleerlingen in zijn groep. Aan de ouders werd per mail of brief gevraagd de vragenlijst in te vullen. Aan zowel de ouders en leerkrachten werd gevraagd om bij het invullen van de VAS-lijst zich te verplaatsen in hun kind of leerling en vanuit zijn ogen de vragenlijst in te vullen. Deze meting diende als nulmeting; de uitgangssituatie, voorafgaand aan het afnemen van het Foto-interview.

Interventie Foto-interview

Na MM1 vond de afname van het Foto-interview plaats, bestaande uit twee sessies van ongeveer een half uur (bijlage 1). De stappen van het Foto-interview zijn gestandaardiseerd door middel van een scoreformulier (bijlage 2). Van de 120 foto's in het Foto-interview werd voor dit onderzoek een selectie gemaakt van de 51 foto's van vaardigheden die in de schoolsituatie voorkomen (bijlage 8).

In de eerste sessie werden de foto's aan de leerling 1 voor 1 getoond en werd hen gevraagd een keuze te maken uit de foto's uit de ja-stapel, zoals te zien is in figuur 6.



Figuur 6. voorbeeld ja- en nee-stapel

Vervolgens werd de leerling gevraagd om uit de gekozen verbeterwensen drie foto's te kiezen en deze neer te leggen in volgorde van belangrijkheid (figuur 7).



Figuur 7. Voorbeeld van sessie 1; keuze van drie foto's

In sessie twee werd met de vraagkaarten gevraagd naar de achterliggende wens en motieven per gekozen foto en een inschaling gemaakt van de huidige situatie per verbeterwens (figuur 8).



Figuur 8. voorbeelden tover-, voordeel- en schaalkaart

Voor één van de drie foto's werd een doel geformuleerd en gevraagd naar sterke kanten en gereedschap om aan het doel te kunnen werken (figuur 9).



Figuur 9. voorbeelden trots- en gereedschapskaart

De onderzoeker heeft bij de 10 leerlingen het Foto-interview afgenomen in twee opeenvolgende sessies. Ongeveer een week na de laatste sessie volgde een gesprek waarbij de leerling, samen met de onderzoeker de uitkomsten met behulp van het scoreformulier liet zien en toelichting gaf aan de eigen ouder(s) en leerkracht. Tijdens het gesprek maakte de onderzoeker aantekeningen van de reacties van de leerling, leerkracht en ouder(s) om een algemeen beeld te krijgen van hoe en in welke termen alle betrokkenen spraken over de ervaringen met het Foto-interview.

Meetmoment 2 (MM2)

Na afloop van het gesprek over het Foto-interview werden de leerling, de ouder(s) en de leerkracht ter plekke gevraagd, om voor de tweede maal de VAS-lijst in te vullen. Bij dit meetmoment werd een apart blad met de open vragen toegevoegd (bijlage 5). Op dat moment werd het effect van het Foto-interview gemeten.

Meetmoment 3 (MM3)

Zes tot acht weken na het gesprek vond MM3, de nameting plaats. Deze meting werd gedaan om een lange termijn effect van het Foto-interview meetbaar en inzichtelijk te maken. Bovendien werd deze meting gebruikt als tweede meting van de controlegroep (de klasgenoten). De VAS-lijst werd voor de tweede keer klassikaal afgenomen, en voor de derde keer door de ouders en leerkrachten. De onderzoeker gaf de onderzoeksléerling na de klassikale afname de gelegenheid om buiten de klas de drie open vragen in te vullen en deze kort toe te lichten.

De procedure en het tijdspad is opgenomen in bijlage 9.

Een schematisch samenvatting van de onderzoeksmethode is weergegeven in tabel 2.

wanneer	Meetmoment 1 MM1 Nulmeting	Foto-interview	Foto-interview	Meetmoment 2 MM2 Effect Foto- interview	Meetmoment 3 MM3 Lange termijn effect
wie	<i>Klas inclusief onderzoeks- leerlingen Ouders leerkrachten</i>	<i>Onderzoeks- leerlingen</i>	<i>Onderzoeks- leerlingen</i>	<i>Onderzoeks- leerlingen Ouders Leerkrachten</i>	<i>Klas inclusief onderzoeks- leerlingen Ouders Leerkrachten</i>
wat	<i>VAS-lijst</i>	<i>Sessie 1 Foto-interview</i>	<i>Sessie 2 Foto-interview</i>	<i>Gesprek over Foto- interview met betrokkenen VAS-lijst Open vragen</i>	<i>VAS-lijst Open vragen</i>

Tabel 2. samenvatting onderzoeksmethode

3.5. Betrouwbaarheid en validiteit

Het Foto-interview is in dit onderzoek gestandaardiseerd afgenomen. Het scoreformulier (bijlage 2) geeft de stappen chronologisch weer. De procedure is daarmee voor anderen herhaalbaar.

Met het kwantitatieve meetinstrument in de vorm van een VAS-lijst, is gestreefd naar het eenduidig verzamelen van kwantitatieve data. De VAS-lijst is gebaseerd op bestaande betrouwbare vragenlijsten (bijlage 3) en is in drie feedback rondes tot stand gekomen. Aan twee critical friends, een collega en vier leerlingen uit groep 7 van de onderzoeksschool (die buiten de doelgroep vielen) zijn de stellingen voorgelegd. Hen werd gevraagd of de inhoud de lading dekte (verstaat iedereen hetzelfde onder de formulering) en of de formulering eenduidig was (begrijpt iedereen wat er staat). Binnen dit onderzoek was er geen mogelijkheid om de validiteit van de VAS-lijst te onderzoeken. Het is dus niet met zekerheid te zeggen of de stellingen ook daadwerkelijk meten wat ze beogen te meten.

De onderzoeker gaf in elke groep klassikaal instructie over het invullen van de VAS-lijst met behulp van een voorbeeld op het Digibord. Tijdens het invullen bleef de onderzoeker in de klas beschikbaar voor vragen, zodat de verduidelijking steeds op dezelfde manier werd gegeven.

Aalstvoort (2014) vond verschillen in motivatiefactoren tussen jongens en meisjes. Om die reden is gekozen om de negen jongens van de onderzoeksgroep te vergelijken met de gemiddelde score van de jongens uit hun klas. Het enige meisje uit de onderzoeksgroep werd vergeleken met de gemiddelde scores van de meisjes uit haar klas.

De betrouwbaarheid van het onderzoek is vergroot door de triangulatie van drie verschillende bronnen (leerling-ouders-leerkrachten) en het gebruik van de klasgenoten als controlegroep.

3.6. Ethische dilemma's

Omdat de onderzoeker één van de ontwikkelaars van het Foto-interview is bestaat het risico dat deze te graag wil aantonen dat het een zinvol instrument is. Door de zorgvuldige procedure bij het opstellen van de VAS-lijst en het toevoegen van de open vragen is gestreefd naar een zo groot mogelijke objectiviteit. De onderzoeksmethode is dusdanig opgesteld dat het onderzoek herhaalbaar is. De resultaten van het Foto-interview worden echter mede bepaald door de gesprekstechnieken van de interviewer, wat er toe kan leiden dat uitkomsten verschillen. Onderzoek heeft uitgewezen dat bij een interventie de relatie tussen de betrokken personen van meer invloed is dan de methode zelf (Bannink, 2006). Het is daarom de vraag of de resultaten toegeschreven kunnen worden aan het Foto-interview als instrument, of eerder aan de persoon die het interview afneemt. Een reden om voorzichtig te zijn bij het trekken van conclusies en een aanbeveling tot het herhalen van dit onderzoek door derden.

De onderzoeksschool vindt het belangrijk om de onderwijsbehoeften van leerlingen te verhelderen in gesprekken met de leerkrachten. Het Foto-interview wordt vooral aanbevolen bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Bij de afname van het Foto-interview moet echter tijd beschikbaar zijn voor twee gesprekken van ongeveer een half uur. In het kader van de relevantie van dit onderzoek voor toekomstig handelen, moeten de wensen en mogelijkheden voor leerkrachten tot het voeren van individuele kindgesprekken in de dagelijkse onderwijspraktijk worden meegenomen.

4. Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de data en resultaten van het onderzoek gepresenteerd aan de hand van analyses van de kwantitatieve scores voor de motivatiefactoren op de VAS-lijst en de kwalitatieve gegevens uit de gesprekken over het Foto-interview en de open vragen, door zowel de leerlingen (onderzoeksgroep) als hun ouders en leerkrachten. De drie meetmomenten worden steeds aangeduid met MM1 (de nulmeting), MM2 (effect Foto-interview) en MM3 (lange termijn effect).

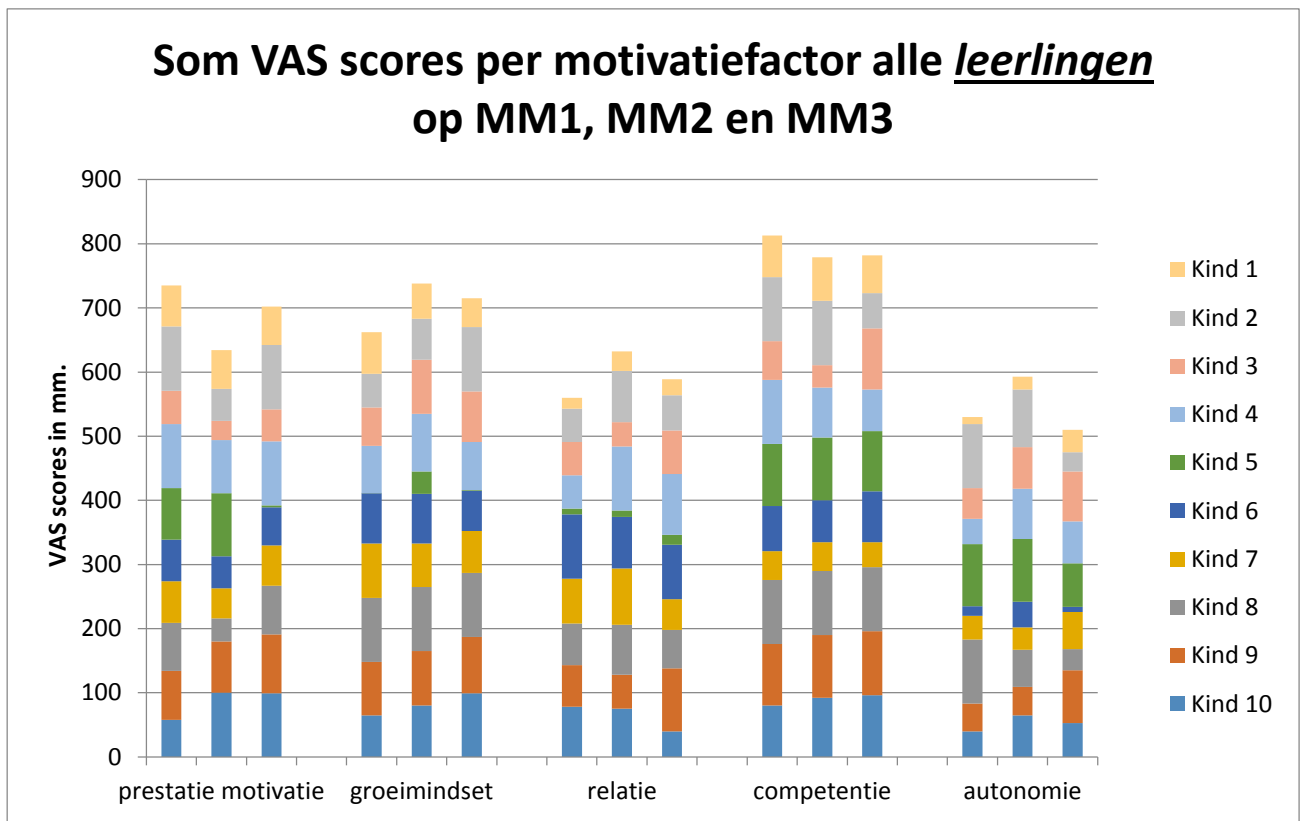
4.1. Kwantitatieve scores VAS-lijst

Per leerling zijn de scores van de VAS-lijst op de vijf motivatiefactoren en de twee motivatievormen of -drijfveren in beeld gebracht op de drie meetmomenten. De resultaten per leerling, vanuit hun eigen perspectief en vanuit die van hun ouders en leerkrachten zijn opgenomen in bijlage 10, 11 en 12. Om zicht te krijgen op de scores voor de totale onderzoeksgroep zijn de scores van de VAS-lijst van de leerlingen, hun ouders en leerkrachten opgeteld, zodat er gekeken kan worden of er sprake is van een trend. Deze worden getoond en toegelicht in onderstaande paragrafen.

4.1.1. Scores per motivatie factor

Rekening houdend met individuele verschillen en het feit dat het aantal van 10 onderzoeksleerlingen beperkt is, moeten de resultaten met voorzichtigheid beoordeeld worden. Om een trend te kunnen zien in de scores van de totale onderzoeksgroep zijn de scores bij elkaar opgeteld. Om de individuele bijdrage aan de optelling van de scores zichtbaar te houden is er voor gekozen om met kleuren de individuele leerlingen (kind 1-10) weer te geven.

In figuur 10 is de som van de VAS scores per motivatiefactor van de leerlingen weergegeven.

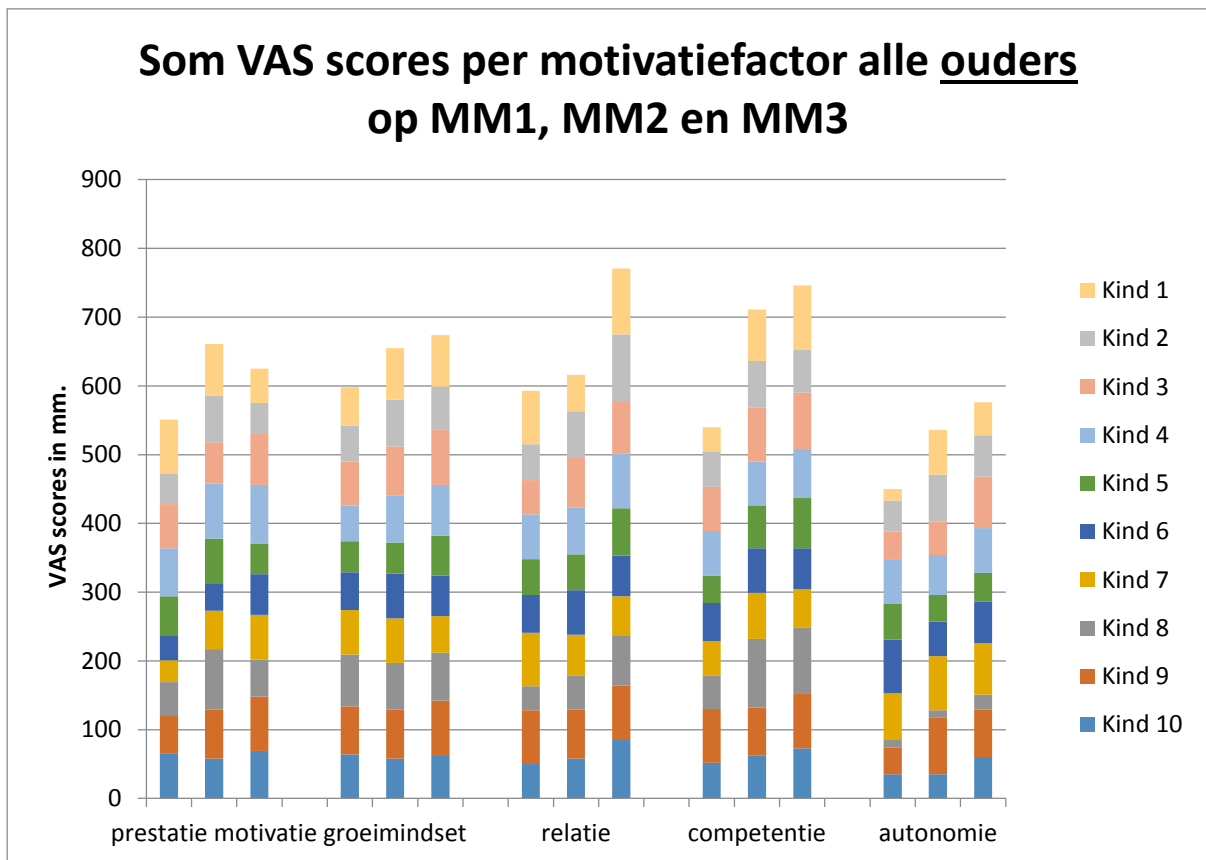


Figuur 10. Som VAS scores per motivatiefactor alle leerlingen

In deze figuur is het volgende te constateren:

- Op MM2 (= effect Foto-interview) is er ten opzichte van MM1 sprake van een toename op de scores groei mindset, relatie en autonomie. Er is een afname van de scores zichtbaar op prestatie motivatie en competentie.
- Op MM3 (= lange termijn effect) is ten opzichte van MM2 de score op prestatie motivatie toegenomen; competentie ongeveer gelijk gebleven en groei mindset, relatie en autonomie afgenomen.

In figuur 11 is de som van de VAS scores van hun ouders weergegeven.

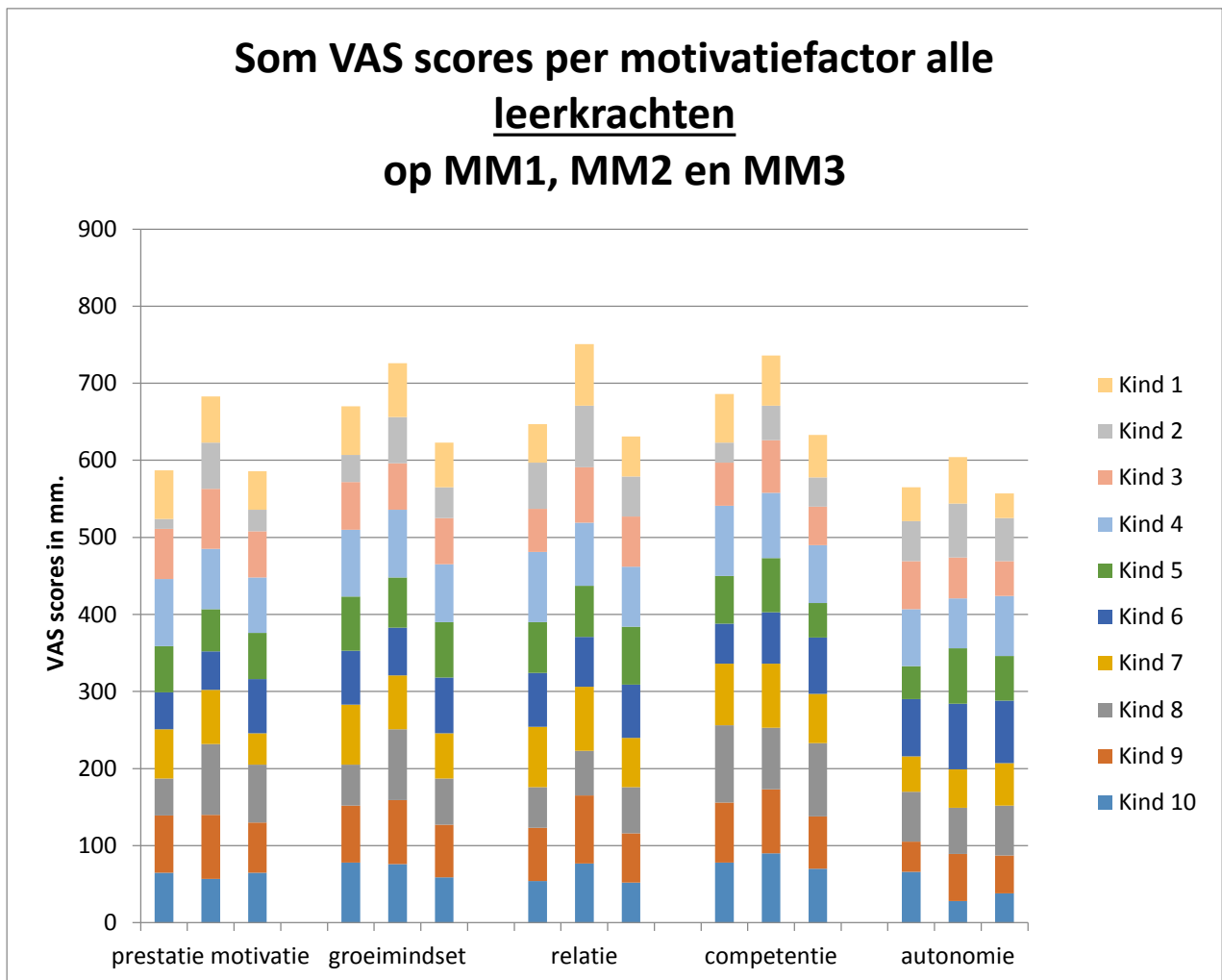


Figuur 11. Som VAS scores per motiefactor alle ouders

In deze figuur is het volgende te constateren:

- Op MM2 is voor alle vijf de motiefactoren een toename te zien in vergelijking met MM1.
- Op MM3 is alleen bij prestatie motivatie een afname te zien en bij de andere vier factoren een toename te zien ten opzichte van MM2.

In figuur 12 is de som van de scores van hun leerkrachten weergegeven.



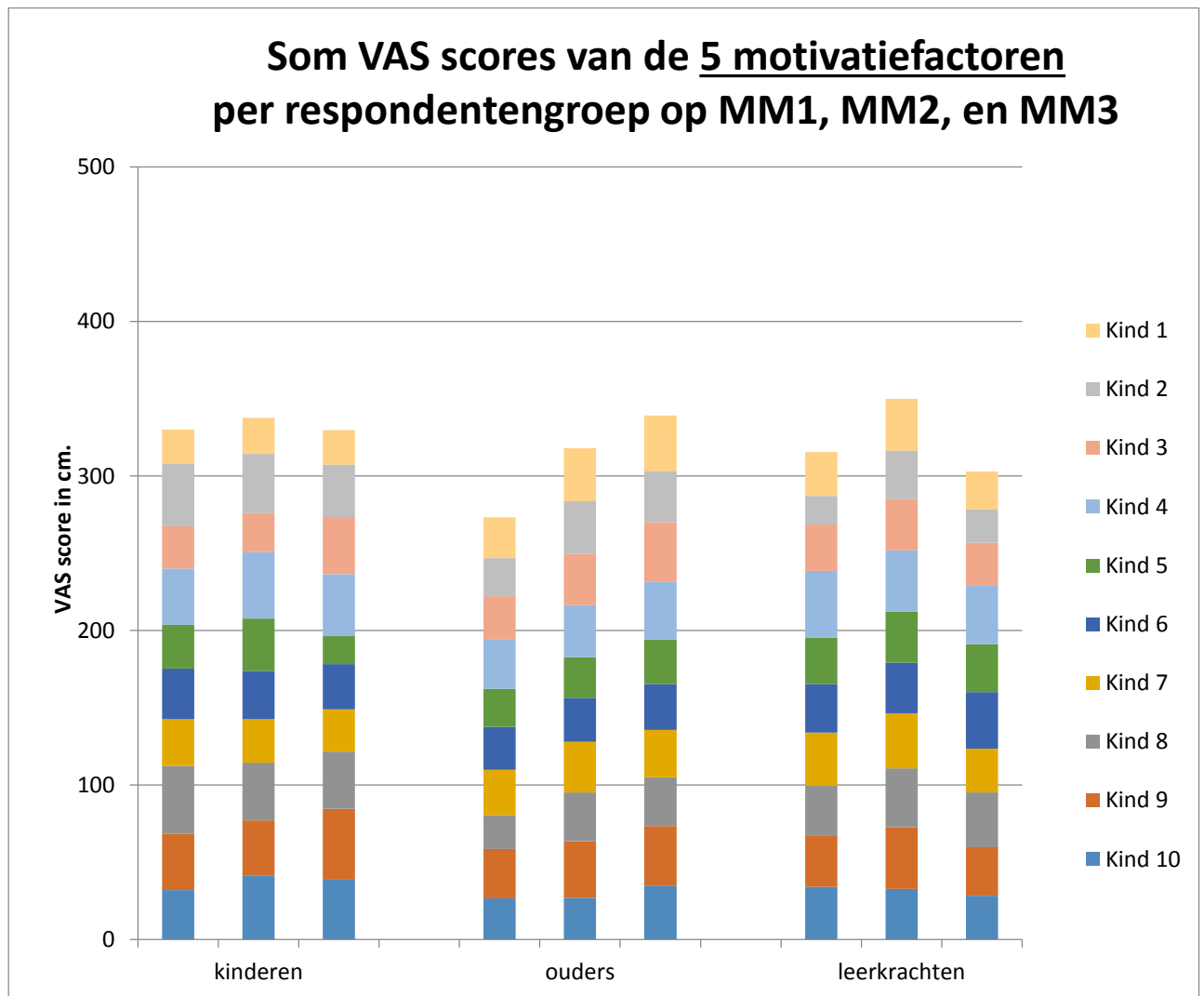
Figuur 12. Som VAS scores per motiefactor alle leerkrachten

In deze figuur is het volgende te constateren:

- Op MM2 is voor alle vijf de motiefactoren een toename te zien in vergelijking met MM1.
- Op MM3 is voor alle vijf motiefactoren een afname te zien ten opzichte van MM2.

4.1.2. Som van de scores van de vijf motivatiefactoren

Door de scores van de motivatiefactoren bij elkaar op te tellen voor de leerlingen, ouders en leerkrachten is het mogelijk om verschillen en overeenkomsten te zien tussen de drie groepen respondenten (figuur 13).



Figuur 13. Som VAS scores motivatiefactoren per respondentengroep

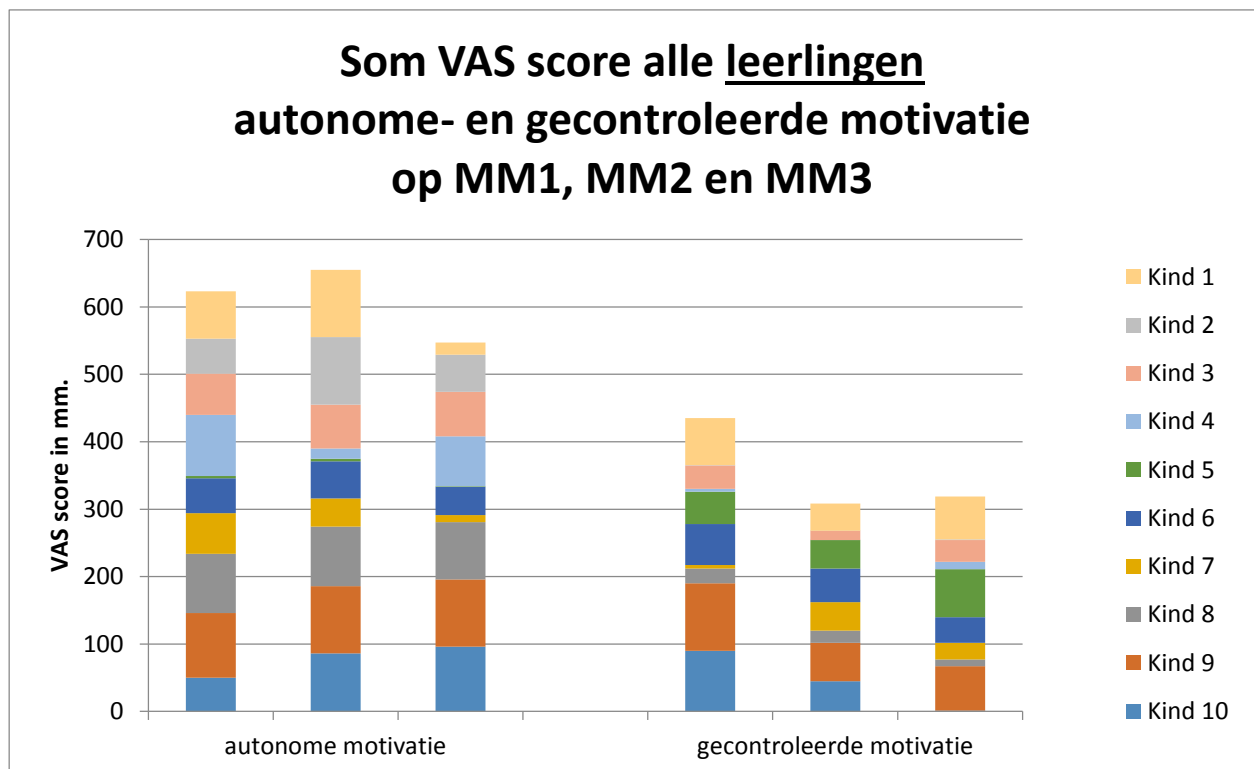
Hierbij is het volgende te constateren:

- De totaalscore op MM2 is voor alle drie de respondentgroepen toegenomen in vergelijking met de startmeting op MM1. Bij de leerlingen is de toename geringer in vergelijking met de ouders en leerkrachten.
- De totaalscore op MM3 is alleen bij de ouders toegenomen; bij de leerlingen en leerkrachten is een afname te zien. Bij de leerkrachten is de afname het grootst.

4.1.3. Scores per motivatievorm

In de VAS-lijst werd naast een inschaling op de vijf motivatiefactoren ook een inschaling gevraagd voor de twee motivatievormen: autonome- en gecontroleerde motivatie (Vansteenkiste et al 2007). Hoe hoger de score op de autonome motivatie hoe meer de drijfveer vanuit de leerling zelf komt (ik doe het omdat ik het zelf zinvol vind). Hoe hoger de score op de gecontroleerde motivatie hoe meer de drijfveer door externe factoren bepaald wordt (ik doe het omdat het moet van anderen).

De resultaten van de optelling van de VAS scores van de groep leerlingen zijn weergegeven in figuur 14.



Figuur 14. Som VAS score motivatievormen leerlingen

Uit deze figuur is het volgende te constateren:

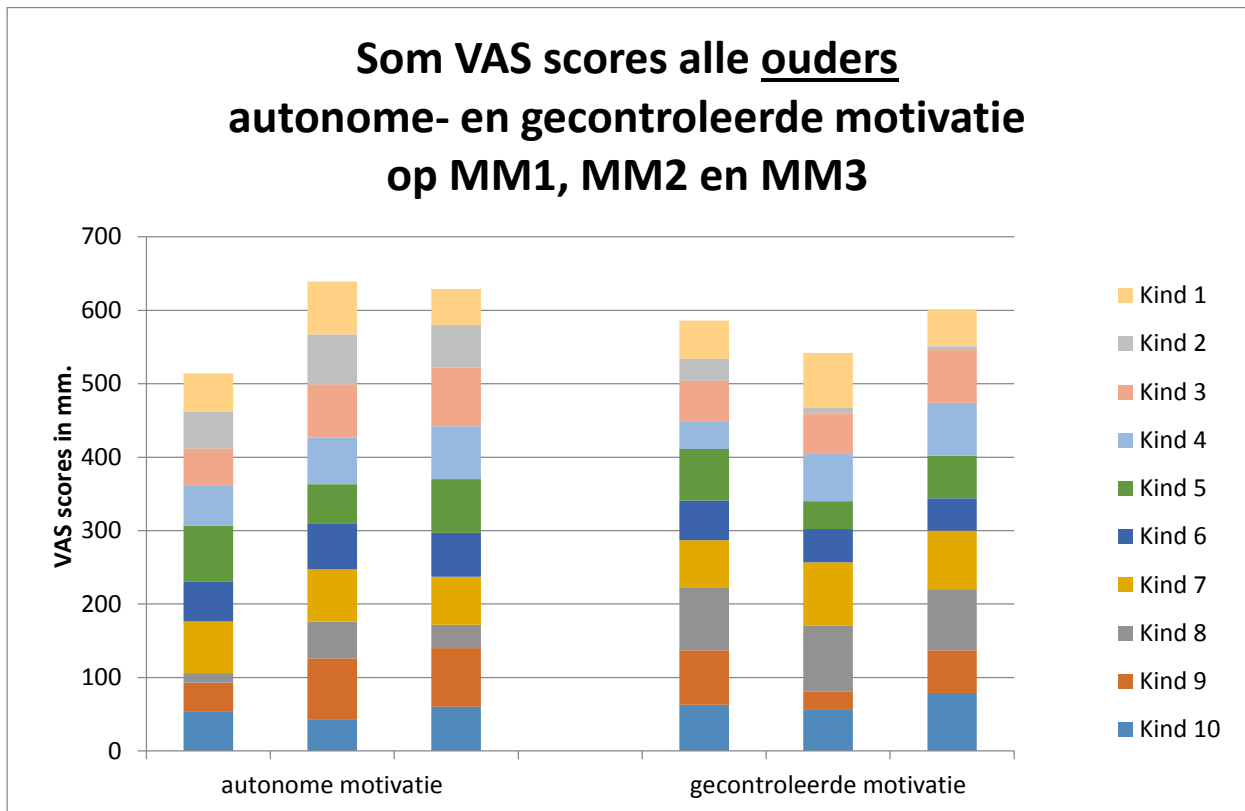
Op MM2:

- scoorden de leerlingen de autonome motivatie hoger dan op MM1.
- scoorden de leerlingen de gecontroleerde motivatie lager dan op MM1.

Op MM3:

- scoorden de leerlingen de autonome motivatie lager dan op MM2.
- scoorden de leerlingen de gecontroleerde motivatie iets hoger dan op MM2.

De resultaten van de optelling van de VAS scores van de twee motivatie vormen van hun ouders zijn weergegeven in figuur 15.



Figuur 15. Som VAS scores motivatievormen ouders

In deze figuur is het volgende te constateren:

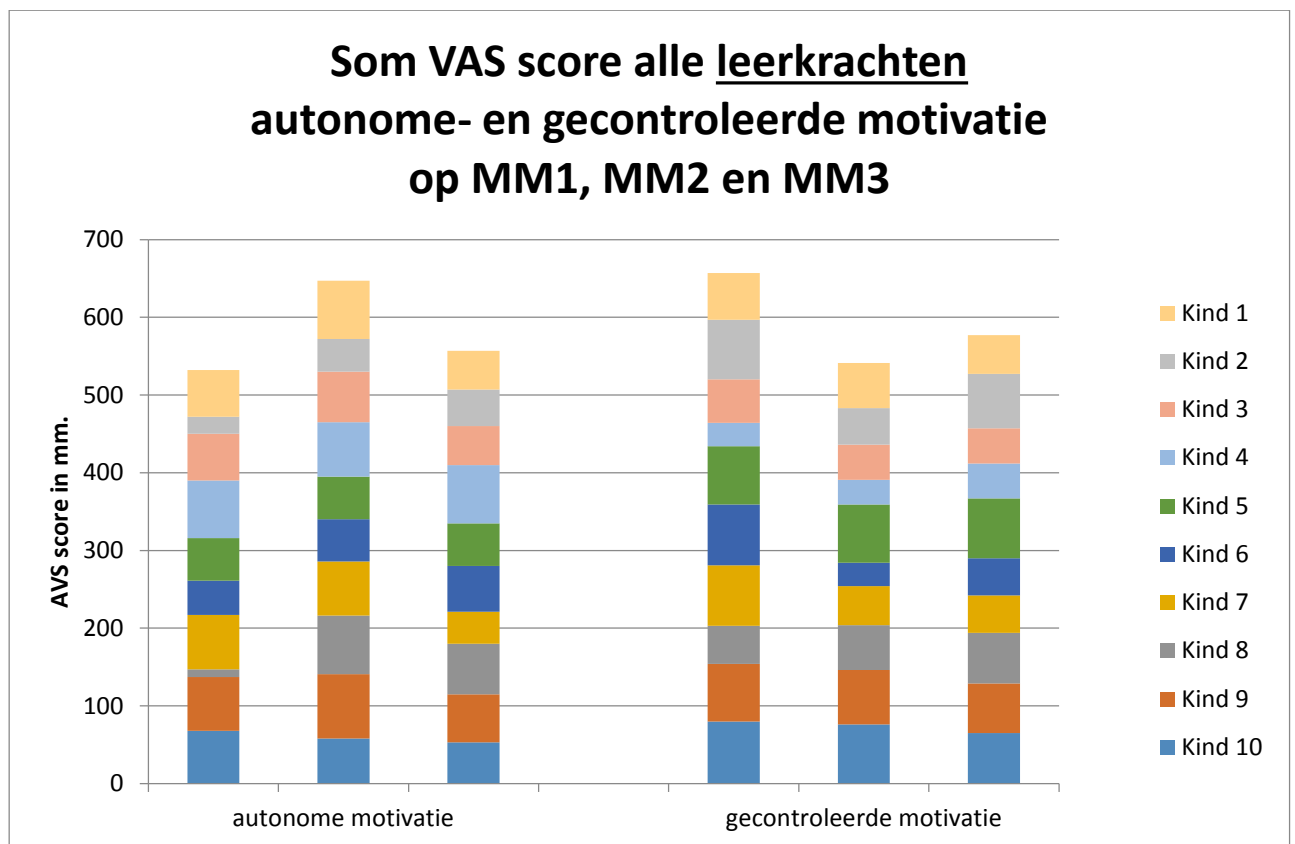
Op MM2:

- scoorden de ouders de autonome motivatie hoger dan op MM1.
- scoorden de ouders de gecontroleerde motivatie lager dan op MM1.

Op MM3:

- scoorden de ouders de autonome motivatie lager dan op MM2.
- scoorden de ouders de gecontroleerde motivatie hoger dan op MM2.

De resultaten van de optelling van de VAS scores van de twee motivatie vormen van hun leerkrachten zijn weergegeven in figuur 16.



Figuur 16. Som VAS scores motivatievormen leerkrachten

Bij de totaalscore van de leerkrachten is het volgende te constateren:

Op MM2:

- scoorden de leerkrachten de autonome motivatie hoger dan op MM1.
- scoorden de leerkrachten de gecontroleerde motivatie lager dan op MM1.

Op MM3:

- scoorden de leerkrachten de autonome motivatie lager dan op MM2.
- scoorden de leerkrachten de gecontroleerde motivatie hoger dan op MM2.

Wanneer de drie respondentgroepen worden vergeleken zien we dat op MM2 bij alle drie de groepen de autonome motivatie is toegenomen en de gecontroleerde motivatie is afgenomen, terwijl bij MM3 dit effect omdraait; de autonome motivatie neemt af en de gecontroleerde motivatie neemt toe.

In hoofdstuk 5 zullen de conclusies in verband worden gebracht met de kwalitatieve gegevens, zoals beschreven in de volgende paragraaf.

4.2. Kwalitatieve gegevens uit de open vragen en gesprekken

In het gesprek over de uitkomst van het Foto-interview met de leerling, zijn ouders en leerkracht zijn de uitspraken per respondent vastgelegd in een gespreksverslag. De openvragen die door de drie respondentengroepen zijn ingevuld op MM2 en MM3 zijn daaraan toegevoegd en verwerkt in bijlage 13. De uitspraken zijn geanalyseerd door woorden of uitspraken die herhaaldelijk terugkwamen te markeren. Vervolgens zijn deze geordend en in thema's ondergebracht. Deze konden worden terug gebracht tot vier clusters, zoals weergegeven in figuur 17.

Centraal stond de vraag in hoeverre het Foto-interview van invloed was geweest op het leerproces.



Figuur 17. Thema's uit gesprekken en open vragen omgezet in clusters

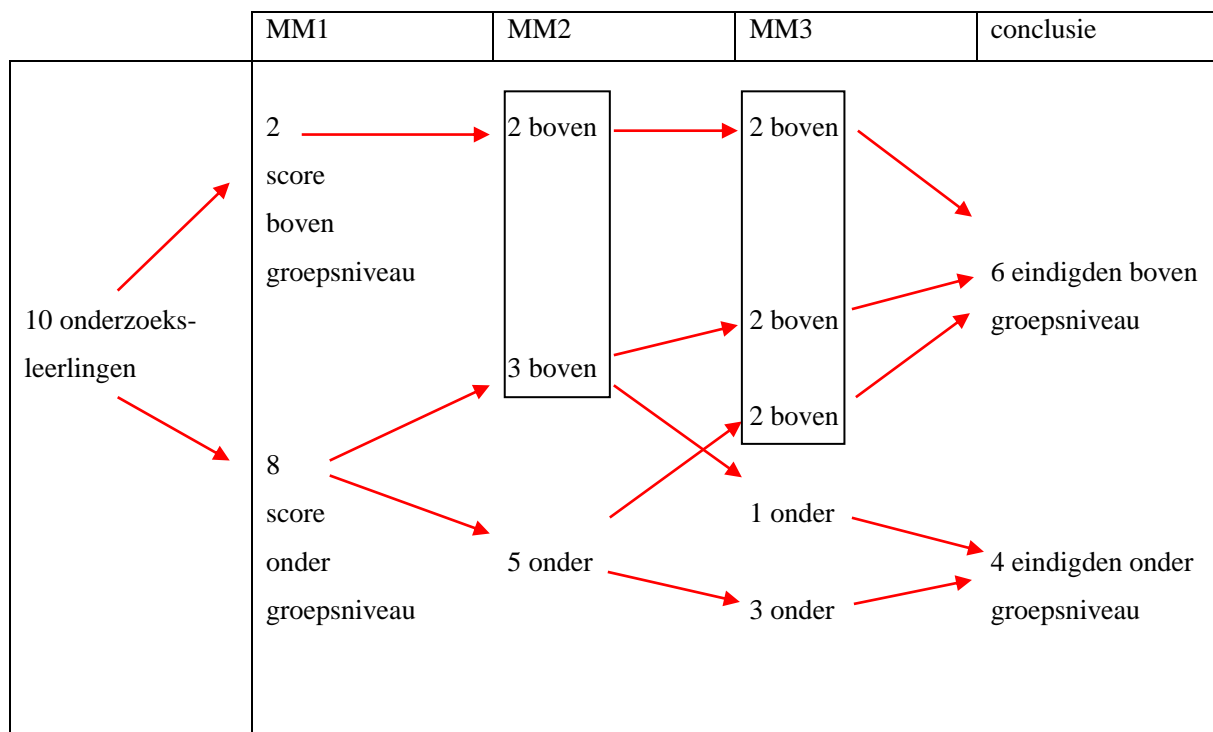
4.3. Scores van de vijf motivatiefactoren van de leerlingen t.o.v. hun klasgenoten

Om te weten of de veranderingen in motivatiefactoren toe te schrijven zijn aan het Foto-interview is de klas als controlegroep gebruikt (zie paragraaf 3.2.4). Daartoe zijn de scores van de vijf motivatie factoren (prestatie-motivatie, groei-mindset, relatie, competentie, autonomie) bij elkaar opgeteld.

De negen jongens van de onderzoeksgroep zijn vergeleken met de gemiddelde score van de jongens uit hun groep. Het enige meisje uit de onderzoeksgroep is vergeleken met de gemiddelde scores van de meisjes uit haar groep. De resultaten zijn opgenomen in bijlage 14.

Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat gedurende de onderzoeksperiode het gemiddelde van VAS scores op de vijf motivatiefactoren van de klasgenoten in alle zeven groepen nagenoeg stabiel is gebleven. Er is derhalve geen reden om aan te nemen dat er in de klas, andere factoren dan het Foto-interview invloed hebben gehad op de motivatie van de onderzoeksleerlingen.

In de grafieken is zichtbaar dat de 10 onderzoeksleerlingen individuele verschillen in de VAS scores op de vijf motivatie factoren laten zien ten opzichte van hun klasgenoten. Dit is geanalyseerd en weergegeven in tabel 3.



Tabel 3. Analyse veranderingen (som VAS scores vijf motivatie factoren) onderzoeksleerlingen versus klasgenoten

Hieruit is op te maken dat op MM1 van de tien leerlingen er acht onder het groepsniveau scoorden. Van deze acht scoorden er op MM3 vier boven het niveau van de groep.

In het totaal scoorden vijf van de tien leerlingen op MM2 boven het groepsniveau en eindigden zes van de tien leerlingen erboven, waarbij vermeld moet worden dat twee leerlingen boven het groepsniveau waren gestart en daar bleven op MM2 en MM3.

5. Conclusies en aanbevelingen

De data die zijn verzameld volgens de methode in hoofdstuk 4 zullen in dit hoofdstuk worden geanalyseerd en verwerkt ten einde een antwoord te geven op de drie deelvragen en de onderzoeksvraag. Daarbij zullen aanbevelingen voor toekomstig handelen worden besproken.

5.1. Deelvraag 1

In welke mate veranderen motivatiefactoren, die van invloed zijn op het leerproces van leerlingen uit de onderzoeksgroep, na afname van het Foto-interview, vanuit hun eigen perspectief en vanuit het perspectief van hun ouders en leerkrachten?

‘Schaalvragen zijn simpel maar daarom niet makkelijk’ (Cauffman, 2010).

De schaalvragen op de VAS-lijst bieden de mogelijkheid om uiting te geven aan een mening, maar de uitslag blijft een momentopname. In het overzicht van uitspraken (bijlage 13) is terug te lezen, dat de respondenten anders zijn gaan denken, waardoor ze aan de stellingen mogelijk een andere betekenis zijn gaan geven gedurende de looptijd van het onderzoek. Zo vertelde een leerling bij het invullen op MM2 dat hij er nu pas achter is gekomen dat hij actiever wordt als hij zelf keuzes mag maken. Hij scoorde op MM2 lager op de motivatiefactor autonomie omdat hij zich meer bewust was geworden van de mate van autonomie die hij in de klas heeft. Dit laat zien dat de schaalvraag een subjectieve maat is (Cauffman & Van Dijk, 2010). Het betekent dat er met voorzichtigheid moet worden omgegaan met het trekken van conclusies uit de VAS scores en het vergelijken van optellingen daarvan. De toelichting van de respondenten, zoals weergegeven in bijlage 13, kan helpend zijn voor het nuanceren en verklaren van de VAS scores.

Om te beginnen zijn de data van de VAS-lijst per motivatiefactor op MM2 geanalyseerd; het moment waarop de interventie met het Foto-interview had plaatsgevonden:

De scores van de leerlingen laten op MM2 een vooruitgang zien op de factoren:

- Groeimindset, *‘bij mijn leren in de klas vind ik dat ik beter kan worden ook al maak ik wel eens fouten’*
- Relatie, *‘bij mijn leren in de klas voel ik mij gesteund door mensen om mij heen’*
- Autonomie, *‘bij mijn leren in de klas kan ik mijn eigen keuzes maken’*.

Er is een achteruitgang op de scores zichtbaar op:

- Prestatiemotivatie, *‘bij mijn leren in de klas doe ik mijn best iets nieuws te leren ook al is het moeilijk’* en
- Competentie, *‘bij mijn leren in de klas heb ik er vertrouwen in dat ik nieuwe dingen kan leren’*.

Opvallend is dat bij de startmeting MM1 de leerlingen de prestatie­motivatie en competentie als hoogste scoorden, terwijl de ouders deze twee factoren als laagste scoorden. Mogelijk was er binnen deze twee motiva­tie­factoren de meeste ruimte voor een verschil in interpretatie. Beide factoren verwijzen naar het leren van iets nieuws; door het afnemen van het Foto-interview zijn ze zich mogelijk meer bewust geworden over hun ervaring met het leren van nieuwe vaardigheden, waardoor ze op MM2 anders (lager) hebben gescoord. In de open vragen geven de drie leerlingen die de meeste terugval laten zien echter aan, dat ze zich echter meer bewust zijn geworden van hun eigen oplossingen en dat het fijn is dat anderen hen beter begrijpen, waardoor het vertrouwen toeneemt.

De scores per motiva­tie­factor van de ouders en leerkrachten laten op MM2 op alle vijf de motiva­tie­factoren vooruitgang zien. In het overzicht met de toelichtingen wordt bevestigd dat in hun beleving de leerlingen zich meer bewust zijn geworden van hun eigen inzet en keuzemogelijkheden (prestatie­motivatie en autonomie), dat de kinderen meer inzicht hebben gekregen in hun sterke en zwakke kanten waardoor ze meer vertrouwen hebben gekregen in verbeteringen (competentie). Ze voelden zich gehoord en gezien (relatie) en straalden uit dat ze meer hoop en kansen zagen in verbeteringen bij het leren in de klas (groeimindset).



Wanneer de scores van de vijf motiva­tie­factoren per respondenten groep bij elkaar werden opgeteld, bleek er bij alle drie de groepen een vooruitgang zichtbaar op MM2. Het valt op dat de leerlingen hoger begonnen op MM1 dan hun ouders en leerkrachten en de kleinste vooruitgang laten zien bij MM2. De ouders en leerkrachten schatten de vooruitgang bij de leerlingen blijkbaar hoger in.

5.2. Deelvraag 2

Welke veranderingen op de motivatiedrijfveren voor het leerproces in de klas signaleren de leerlingen, hun ouders en leerkrachten, na afname van het Foto-interview?

Voor het beantwoorden van deze deelvraag is vooral gekeken naar veranderingen op de twee motivatievormen of -drijfveren; de autonome- en gecontroleerde motivatie. Hoe hoger de score op de autonome motivatie hoe meer de drijfveer intern is (ik doe het omdat ik het zelf zinvol vind). Hoe hoger de score op de gecontroleerde motivatie hoe meer de drijfveer extern is (ik doe het omdat het moet van anderen).

Op MM2 laten alle drie de respondentengroepen op de VAS score een vooruitgang zien op de autonome motivatie en laten alle drie de groepen een achteruitgang zien op de gecontroleerde motivatie (figuur 14,15 en 16 in paragraaf 4.1.2.). In de open vragen gaven meerdere leerlingen aan dat de vraagkaarten hadden geholpen om er achter te komen wat ze zélf zouden willen verbeteren. Sommigen spraken over hoop op verbetering omdat ze het zelf hadden gekozen, anderen over het feit dat het had geholpen om het te verwoorden en dat dit helpend was om er je best voor te gaan doen. Het woord 'zelf' werd vaak gebruikt. Het geeft aan dat de leerlingen beter bij de kern konden komen van wat zij zélf, en niet anderen, als zinvol zien. Ziviani, Poulsen & Cuskelly (2013) noemen dit een "inner spark"; een vonk van binnenuit, die kinderen in beweging brengt.



Meerdere ouders en leerkrachten gaven aan dat ze positief verrast waren over de gedachtegang en drijfveren van hun kinderen en leerlingen. Uit onderzoek is gebleken (Cook & Hess, 2007) dat het gebruik van foto's door kinderen er toe leiden dat volwassenen een beter inzicht krijgen in de beleving van de kinderen. Volwassenen kunnen meekijken vanuit het perspectief van de kinderen, die zich daarbij beter gehoord en gezien voelen. Volwassenen denken vaak te weten en te begrijpen wat kinderen nodig hebben, terwijl luisteren de meest effectieve en vruchtbare hulpverleningsstrategie blijkt te zijn (Delfos, 2014).

Concluderend kan gezegd worden dat alle drie de respondentengroepen, op MM2 na interventie met het Foto-interview, aangaven dat de motivatie minder extern (gedreven door anderen) en meer intern (gedreven door zichzelf) was geworden. Er werd een toename zichtbaar van de autonome motivatie, een voorwaarde om tot zelfsturing te komen.

5.3. Deelvraag 3

In welke mate is er sprake van een lange termijn effect van het Foto-interview op de motivatie van de leerlingen uit de onderzoeksgroep, vanuit hun eigen perspectief en vanuit het perspectief van hun ouders en leerkrachten?

Na 6-8 weken vond de nameting plaats; MM3 om te weten of er sprake was een lange termijn effect van het Foto-interview.

Bij de som van de VAS scores van de groep leerlingen (figuur 10, paragraaf 4.1.1.) is op MM3 een afname zichtbaar op de factoren:

- Groeimindset, *‘bij mijn leren in de klas vind ik dat ik beter kan worden ook al maak ik wel eens fouten’*
- Relatie, *‘bij mijn leren in de klas voel ik mij gesteund door mensen om mij heen’* en
- Autonomie, *‘bij mijn leren in de klas kan ik mijn eigen keuzes maken’*.

Er is een vooruitgang op de score zichtbaar op:

- Prestatiemotivatie, *‘bij mijn leren in de klas doe ik mijn best iets nieuws te leren ook al is het moeilijk’*

De score op competentie, *‘bij mijn leren in de klas heb ik er vertrouwen in dat ik nieuwe dingen kan leren’*, bleef nagenoeg gelijk.

Hieruit valt te concluderen dat de effecten van MM2 terugzakten in de richting van het niveau op MM1, waarbij de factor autonomie zelfs onder het niveau van MM1 uitkwam. Dit zou betekenen dat de leerlingen aan het eind van het onderzoekstraject aangaven minder autonomie te hebben dan aan het begin van het traject. In de toelichting (bijlage 13) is te lezen dat leerlingen op MM3 desondanks benoemen dat ze meer bewust zijn geworden van wat ze zelf willen, meer hoop hebben gekregen en zelf op ideeën zijn gekomen wat ze zouden willen verbeteren. Mogelijk is de lage score te verklaren uit het feit dat ze zich meer bewust zijn geworden van hun behoefte aan autonomie. De stelling *‘bij mijn leren in de klas kan ik mijn eigen keuzes maken’* wordt dan lager gescoord. Een leerling vertelde tijdens het Foto-interview dat hij juist wil dat de leerkracht de keuzes voor hem maakt; *“dan weet ik zeker dat ik de goede dingen leer”*. Hij interpreteerde zijn autonomie vooral op de inhoud van de lesstof, terwijl hij er tijdens het gesprek achter kwam dat hij in zijn leerstrategieën wél zelf keuzes kon en wilde maken. Dit maakte dat hij anders ging denken over zijn eigen keuzemogelijkheden.

Bij de som van de VAS scores van de groep ouders op MM3 (figuur 11, paragraaf 4.1.1.) werd de toename in MM2 voortgezet op de factoren groei mindset, relatie, competentie en autonomie, maar werd een afname zichtbaar van de prestatie motivatie. Sommige ouders gaven aan niet goed te kunnen inschatten hoe hun kind denkt over het leren in de klas, maar bleven in de open vragen positieve veranderingen verwoorden.

Bij de som van de VAS scores van de groep leerkrachten op MM3 (figuur 12, paragraaf 4.1.1.) werd een afname zichtbaar op alle vijf de motivatiefactoren. De verbetering van MM2 was niet terug te zien en zelfs een stuk teruggefallen. Toch geven zeven van de tien leerkrachten in de toelichting aan meer betrokkenheid en zelfbewustzijn te zien bij hun onderzoeksl leerlingen. Ook bij hen kan de inhoud en de verwachting van de motivatiefactoren bij de stellingen, gedurende het onderzoekstraject veranderd zijn.

Bij de motivatievormen autonome en gecontroleerde motivatie is het effect uit MM2 op MM3 teruggedraaid; er is minder sprake van interne drijfveren (autonome motivatie) en meer sprake van externe drijfveren (gecontroleerde motivatie). Dit is zichtbaar bij alle drie de respondenten groepen (figuren 13,14 en 15, paragraaf 4.1.2.).

Concluderend kan gezegd worden dat er kwalitatief wel lange termijn effecten werden aangegeven, maar deze niet aantoonbaar waren in de VAS scores; de effecten op de motivatiefactoren liepen terug en de autonome werd lager gescoord bij alle drie de respondenten groepen.

5.4. De onderzoeksvraag

Hoe en in welke mate beïnvloedt het Foto-interview de motivatie voor het leerproces van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de bovenbouw van een reguliere basisschool.

Door de kwantitatieve data van de VAS lijsten te vergelijken met de kwalitatieve data uit de toelichting van de drie respondentengroepen, lijkt het Foto-interview een positieve invloed te hebben op de motivatiefactoren voor het leren in de klas. Alleen bij de som van de VAS scores van de leerlingen werd er op MM2 lager gescoord op de factoren prestatie motivatie en competentie. Mogelijk is de betekenis die ze gaven aan deze factoren veranderd na afname van het Foto-interview.

De drijfveer voor het leerproces werd vanuit het perspectief van zowel de leerlingen als hun ouders en leerkrachten meer intern en minder extern ervaren; de autonome motivatie nam toe.

Na 6-8 weken bleek echter uit de VAS scores dat deze positieve ontwikkeling niet had doorgezet en zelfs was teruggelopen; een lange termijn effect werd niet zichtbaar, terwijl er wel kwalitatieve verbeteringen benoemd bleven bij zeven van de tien leerlingen. Omdat de gemiddelde score van de klasgenoten relatief

stabiel bleef, mag worden aangenomen dat er geen andere ontwikkelingen in de klas hebben plaatsgevonden die de scores van de tien onderzoeksleerlingen beïnvloed zouden kunnen hebben. Op MM1, scoorden acht van de tien leerlingen op de motivatiefactoren onder het groepsniveau. Op MM3 eindigden zes van de tien leerlingen boven het groepsniveau, waarbij vermeld moet worden dat twee van deze leerlingen boven het groepsniveau begonnen en bleven op MM2 en MM3 (tabel 3, paragraaf 4.3). De kwantitatieve data moeten met voorzichtigheid beoordeeld worden. De vragenlijst is gebaseerd op bestaande vragenlijsten, maar de validiteit van de VAS-lijst is niet als zodanig onderzocht. Bovendien blijft een schaalvraag een subjectieve maat en is de onderzoeksgroep klein.

Wanneer er naar de kwalitatieve data gekeken wordt kan geconcludeerd worden dat de drie respondentengroepen aangeven dat het Foto-interview een positieve invloed kan hebben op de motivatie van de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften bij hun leerproces. Leerlingen krijgen inzicht in hun eigen verbetermogelijkheden, worden zich meer bewust van hun eigen keuzes en krijgen hoop en vertrouwen dat ze zelf verbetering in gang kunnen zetten. De nabespreking leidde tot wederzijds begrip; de leerlingen voelden zich gezien en gehoord. Ze konden beter verwoorden waarom en hoe ze aan hun doelen wilden werken en wat ze daarvoor nodig hadden in hun leerproces.

Voor een lange termijn en het vasthouden van motivatie blijkt er meer nodig te zijn na de interventie met het Foto-interview. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn bekend met belemmerende factoren waardoor er mogelijk extra inspanning en doorzettingsvermogen nodig is bij het leerproces. Bors en Stevens (2010) beschrijven de kwetsbaarheid van motivatie: 'motivatie is als deodorant; het is vluchtig en blijft maar één dag actief'. Ben Furman, kinderpsychiater en schrijver van Kids Skills (2006), die heeft meegedacht in de ontwikkeling van het Foto-interview, maakte onlangs voor het behoud van motivatie een vergelijking met een antibiotica kuur; voortijdig stoppen met de "kuur" doet het effect teniet.



Figuur 18. Quote Ziglar Z.

Wanneer leerlingen vanuit hun eigen drijfveren gemotiveerd raken, hebben ze gedurende langere tijd onze ondersteuning en aanmoediging nodig. Het is een proces van vallen en opstaan waarbij leren zelfsturend te worden. In de handleiding van het Foto-interview wordt aanbevolen de voortgang goed te monitoren. De resultaten uit dit onderzoek bevestigen het belang van deze aanbeveling.

De relatie van de leerling met de leerkracht is één van de belangrijkste bepalende factoren voor het leerproces (Marzano & Miedema, 2014). Motivatie is niet een kenmerk van de leerlingen alleen; het komt tot stand en moet onderhouden worden in de relatie tussen leerling en leerkracht. Onderzoek (Bannink, 2006) heeft uitgewezen dat bij een interventie, de relatie tussen de betrokken personen, van grotere invloed is dan de methode zelf. Het is daarom aan te bevelen, om het Foto-interview door de eigen leerkracht te laten afnemen, zodat deze het vervolg goed kan ondersteunen en begeleiden. Het Foto-interview kan leerlingen en leerkrachten ondersteunen om, met name bij specifieke onderwijsbehoeften, voorwaarden te scheppen voor een autonome motivatie. De uitdaging blijft om leerlingen steeds opnieuw te helpen hun interne drijfveren te vinden, om zelfsturing te vergroten. De mogelijkheid tot het creëren van individuele gespreksmomenten is daarbij essentieel.

Nader onderzoek is wenselijk naar de succesfactoren in het schoolklimaat en -organisatie, die het effect van het Foto-interview kunnen ondersteunen en borgen.

6. Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk reflecteer ik op het proces van onderzoek ontwerpen en uitvoeren, evalueer ik de opbrengst en vertaal ik het naar toekomstig handelen.

Als medeontwikkelaar van het Foto-interview was het voor mij aan het begin van de studie duidelijk dat ik onderzoek wilde doen naar het effect van het Foto-interview. In studiebijeenkomsten kwamen motivatietheorieën aan de orde die nieuw voor mij waren en werd ik gegrepen door de zelfdeterminatie theorie van Deci & Ryan (2000). Vanuit mijn paramedische achtergrond als ergotherapeut in de ambulante dienst (cluster 3) en mijn passie voor oplossingsgericht werken, werden motivatietheorieën de rode draad in mijn studieplan binnen het domein gedrag. De leerling zien als de expert in zijn eigen leerproces kreeg meer diepgang. Het motto uit mijn POP was *“Je kan een mens niets leren; je kan hem alleen helpen het te ontdekken in zichzelf”* (Galileo Galilei, 1564-1642). Daarbij zocht ik in eerste instantie het eigenaarschap bij de leerling. Halverwege de studie veranderde mijn functie en werd ik als consultant passend onderwijs toegewezen aan twee basisscholen. Dichterbij de praktijk in de klas en samenwerkend met leerkrachten, kreeg het handelingsgericht werken (Pameijer et al, 2010) voor mij meer inhoud. Ik kreeg meer zicht op de kracht van de afstemming tussen leerling en leerkracht; door het goed aanvoelen van onderwijsbehoeften door de leerkracht voelt de leerling zich ondersteund in zijn eigenaarschap.

De theorie van het systeemdenken, dat alles met alles samenhangt (Jutte, 2007) maakte dat ik zowel de leerkrachten als de ouders bij het onderzoek wilde betrekken. De emancipatie van de leerlingen werd vergroot, door de leerlingen te vragen het Foto-interview na te bespreken met de leerkracht en hun ouder(s); *“we gaan niet over jou, maar met jou praten”*.

In de zoektocht naar theorie voor mijn onderzoek kwam ik mijn leerstrategie en daarbij passende valkuil tegen. Ik zoek graag verdieping in theorie maar kan me daarin verliezen. Mijn critical friends hielden mij scherp, door steeds weer te vragen naar de kern van mijn zoektocht. Door mindmaps te maken kwam ik tot het inzicht dat de nieuwsgierigheid naar de werkzame factoren in het Foto-interview mij dreven, maar dat ik weerstand voelde tegen het verzamelen van data. De quote van Einstein: *“Not everything that counts can be counted, and not everything that can be counted counts”*, verwoordde mijn gevoel. Ik vroeg me af of datgene, waar het naar mijn ervaring werkelijk om gaat bij het Foto-interview, meetbaar zou zijn. Hoe kun je de passie in de ogen van een leerling meten op het moment dat hij ontdekt wat de waarde van een doel voor hemzelf is? Hoe kan ik gevoelens van hoop en vertrouwen meetbaar maken? Helene Polatajko, de ontwikkelaar van de fotoserie waar het Foto-interview op gebaseerd is (PACS, 2004) heeft me gestimuleerd en geïnspireerd om door te gaan. Door bestaande vragenlijsten te zoeken en me te verdiepen in het verwerken van kwalitatieve data, kreeg ik beter zicht op de methodologie. Het verbinden van het theoretisch kader aan mijn practice based ervaringen heeft me geholpen het onderzoek vorm te geven. Elk onderzoek roept nieuwe vragen op, zo ook bij dit onderzoek. Zijn bijvoorbeeld de gemeten resultaten toe te schrijven zijn aan het Foto-interview of aan het feit dat ik de tijd had om te luisteren naar de leerlingen? De validiteit van de VAS-lijst is niet onderzocht, maar door dezelfde lijst bij de verschillende groepen op 3 meetmomenten af te nemen verzamelde ik data die vergelijkbaar waren. De kwalitatieve data vormde daar

een goede aanvulling op, zodat ik de uitslagen kon nuanceren. Ik heb van dit onderzoek geleerd om steeds kritisch en onderzoekend te blijven kijken en denken. Kennis vergroten betekent voor mij niet zozeer het vinden van de antwoorden als wel het stellen van de goede vragen.

De kern van mijn onderzoek was gericht op de factoren die de motivatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen beïnvloeden. Ik heb verdieping gevonden in de motivatietheorieën en de vertaling daarvan naar de zelfsturing van leerlingen in hun eigen leerproces. De relevantie van mijn onderzoek zie ik, als consulent, in het samen optrekken met leerkrachten om voor deze leerlingen, met specifieke onderwijsbehoeften kansen te creëren om hun eigen drijfveren te vinden. Het Foto-interview kan daartoe een middel zijn, passend in een klassenklimaat waarbij autonome motivatie en zelfsturing gestimuleerd én onderhouden kan worden.

Annelies de Hoop,

Juni 2015

Literatuur

Aalstvoort, D. van der (2014). Motivatie van leerlingen meten. *Het Jonge Kind*, maart 2014,10-13.

Aanen-Zilvold, E. & Bulterman-Bos, J.(2013). Identificatie van onderwijsbehoeften met behulp van kind gesprekken. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52, 57-66.

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010) *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO*. HBO raad vereniging van Hogescholen.

Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Self-efficacy Beliefs of Adolescents. Age publishing. Chapter 14, 307-337. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>
Verkregen op 18-08-2014.

Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.

Blik, Y. (2013). *Help!? Ik heb een mening*. HBO kennisbank.

Bors, G. & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Brown, B.(2013). *De kracht van kwetsbaarheid*. Utrecht: Bruna.

Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom uitgevers.

Claassen, W. et al. (2009). *Inclusief bekwaam, generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Cook, T. & Hess, E.(2007). What the Camera Sees and from Whose Perspective Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*: 29-45.

Cook-Sather, A.(2002). Authorizing students perspectives towards trust dialogue and change in education. *Educational researcher*. 31, 3-14.

Covey, S. R. (2001). *Prioriteiten, effectieve keuzes in leven en werk*. Business. Amsterdam: Contact.

Deci., E. L.& Ryan, R. M.(2000).The ‘What’ and ‘Why’ of goal pursuits. Human needs and the selfdetermination of behaviour. *Psychological inquiry*. 11, 227-268.

Deci, E.L.& Ryan, R.M.(2000). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54-67.

Delfos, M. (2014). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP Publishers.

Duijse, M. van, Hoogerwerf, E. Hoop, A. de (2009). Wat wil ik nou zelf verbeteren? Foto-Interview helpt kinderen bij de keuze van de eigen hulpvraag. *Nederlands Tijdschrift Ergotherapie*. 4, 25-27.

Duijse, M. van, Hoogerwerf, E., Hoop, A. de (2011). Zorgleerling formuleert eigen hulpvraag via foto interview. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*. 1, 14-17.

Dweck, C.S.(2013). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP Publishers.

Einstein quote <http://quoteinvestigator.com/2010/05/26/everything-counts-einstein/> verkregen op 8-7-2014.

Empelen van, R.(2006). *Kinderfysiotherapie*. Elsevier Gezondheidszorg: Maarssen.

Hermans, J.H.M. (2011). *Handleiding Prestatie Motivatie Test voor Kinderen PMT-K-2 (tweede editie)* Amsterdam: Pearson.

Foto-interview (2013) <http://nieuws.mytylschooltilburg.nl/index.php/formulieren-abdiens-mytylschool/item/foto-interview-2013-scoreformulier-po>

Verkregen op 24-05-2014.

Furman, B. (2006). *Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Galileo Galilei http://www.citaten.net/zoeken/citaten_van-galileo_galilei.html opgehaald op 11-10-2013

Gijzen, W., Pameijer, N.(2009). Handelingsgericht indiceren. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48 415-430.

Hylkema, W.(2006). *Emoties en prestatie motivatie*. These Sociale Psychologie UVA Amsterdam. verkregen op 23-10-2014 <http://dare.uva.nl/cgi/arno/show.cgi?fid=52843>

Jutte, J. (2007). *Systeemdenken in de klas*. Verkregen op 30-03-2015. <https://www.leraar24.nl/leraar24-portslets/servlet/document?id=218>

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

Marzano, R., & Miedema, W. (2014). *Leren in 5 dimensies*. Assen: Koninklijke Van Gorkum.

Mandich, A., Polatajko, H.J., Miller, L. & Baum, C.(2004). *The Pediatric Activity Card Sort*. Ottawa, Ontario, Canada: CAOT Publications ACE.

Nelis, H., Van Sark, Y. (2014) *Motivatie binnenstebuiten*. Youngworks.

Pameijer, N., Beukering, T. van, Lange, S., Schulpen, Y. & Veire, H. van de (2010). *Handelingsgericht werken in de klas; De leerkracht doet ertoe*. Leuven: Acco

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. *Journal of educational psychology*, 98(3), 583-597.

Polatajko, H. & Mandich, A. (2004). *Enabling Occupation of children: The Cognitive Orientation to daily Occupational Performance (CO-OP) Approach*. Ottawa, Ontario, Canada: COAT Publications.

Schiels, B.J., Palermo, T. M. Powers, J.D., Grewe, S.D. & Smith, G.A.(2003). Predictors of a child's ability to use a visual analogue scale. *Child Care, health and Development*. 29-04, 281-290

Schlundt Bodien, G.(2013). Progressiemodel gebaseerd op de zelfdeterminatie theorie. http://noam-nieuwsbrief.blogspot.nl/2013/05/nieuwsbrief-doen-wat-werkt-291_17.html Verkregen op 8-6-2014. Verkregen op 4-7-2014.

Schlundt Bodien, G. (2014). *Ontwikkel je mindset*. Culemborg: Van Duuren Media B.V.

Selfdetermination questionnaires. Verkregen op 9-7-2014. www.selfdeterminationtheory.org

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Vansteenkiste, M. *Moëtivatie of motivatie om te leren? De rol van psychologische basisbehoefes.*

Presentatie aan de universiteit van Gent.

<http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/nl/doc/Locomotiv/02%20Presentatie%20Motivatie%20of%20moëtivatie%20om%20te%20leren.pdf> Verkregen op 12-10-2014.

Vansteenkiste, M., Lens, W. en Deci, E.L., (2006) Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory : Another look at the quality of academic motivation, *Educational Psychologist*, 41, 19-31.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*. 17,18-25.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: Over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 37, 1-27.

Wildeboer, T. (2000) *Bouwen aan een adaptieve school*. Utrecht: Seminarie van orthopedagogiek.

Williams, G.C., Freedman, Z.R., & Deci, E.L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care*, 21, 1644-1651.

Ziglar Z. Quote Motivation. verkregen op 4 mei 2015.

<http://dontgiveupworld.com/picture-on-motivation-and-bathing-by-zig-ziglar/>

Ziviani, J., Poulsen, A.A. & Cuskelly, M. (2013). *The art en science of motivation*. London UK: Jessica Kingsley Publishers.

BIJLAGEN

Bijlage 1. Samenvatting handleiding Foto-interview (Mytyschool Tilburg, 2013)

Afname van het Foto-interview

Het Foto-interview wordt afgenomen door de persoon die in staat is om het kind te helpen met het kiezen van het doel of de vaardigheid. Dit vraagt oplossingsgerichte gesprekstechnieken. Uit onderzoek (Empelen 2006) is gebleken dat kinderen vanaf ongeveer 7 à 8 jaar (groep 4-5) in staat zijn om hun competenties te beoordelen. Dit is belangrijk bij het nadenken over hulpvragen en het formuleren van doelen. Het Foto-interview kan daarom het beste vanaf die leeftijd gebruikt worden.

De interviewer hoeft niet per definitie degene te zijn die het kind gaat begeleiden of behandelen. Het Foto-interview stelt immers het kind centraal en is een vraaggerichte methode waarbij het kind gevolgd wordt in zijn of haar keuzes. Het kan dus zijn dat de interviewer een tussenpersoon is, of wordt.

Wanneer het Foto-interview wordt gebruikt om specifieke doelen voor een behandeling of begeleiding te kiezen, kan er aan het kind gevraagd worden om een keuze te maken uit de foto's, die in het aanbod passen van de betreffende behandelaar of begeleider. In dat geval wordt het Foto-interview meer aanbod- dan vraaggericht gebruikt.

In het boek "luisteren naar kinderen" geeft Martine Delfos (2010) aan dat een gesprek met kinderen niet te lang moet duren en het liefst met iets actiefs gecombineerd moet worden. Vandaar de keuze om het interview in twee sessies op te splitsen en te streven naar gesprekken van (maximaal) 30 minuten, tenzij het kind zelf meteen verder wil.

Sessie 1 leidt tot de keuze van drie foto's van vaardigheden die het kind wil leren of verbeteren.

Sessie 2 leidt tot het specifiek formuleren van één doel en vast stellen van een plan.

HANDLEIDING SESSIE 1:

Maak vooraf een selectie uit de foto's (ongeveer 50), die aansluit bij de belevingswereld (denk aan leeftijd, meisje/ jongen). Hoe minder foto's hoe meer sturend het interview wordt.

STAP 1.1 uitleg

Contact maken en vertrouwen opbouwen is een belangrijke eerste stap.

Leg aan het kind uit dat je met behulp van foto's wilt praten over wat het zelf voor wensen heeft om te verbeteren. Voeg daaraan toe dat de ouders of leerkracht misschien iets anders zouden kiezen maar dat het daar nu niet om gaat:

"Het gaat erom wat *jij zou* willen veranderen, of verbeteren".

Probeer het stellen van de vragen zo open mogelijk te houden; probeer dicht bij de beleving van het kind te komen en daarmee de drijfveren van het kind boven tafel te krijgen. Stel zo min mogelijk "waarom" vragen, die een waarde oordeel in zich kunnen hebben. Stel vooral "wat", "waar" en "hoe" vragen.

Het scoreformulier kan gebruikt worden, om per gekozen foto te beschrijven welke vaardigheid of doel het kind kiest in zijn/haar eigen context.

STAP 1.2: ja of nee?

De ja- en nee-kaart worden naast elkaar op tafel gelegd.



De interviewer geeft de foto's één voor één in de handen van het kind.

Leg uit dat het bij het bekijken van de foto's het volgende de bedoeling is:

“Als jij dit (op de foto wijzend) graag wilt leren, beter wilt kunnen of veranderen leg je de foto op de ja-stapel maar als jij vindt dat je het al kunt, of dat je het niet nodig vindt om het te leren, dan leg je de foto op nee-stapel.”

De tekst geeft richting maar is niet bindend. Het gaat erom dat het kind zelf benoemt wat het beeld in hem of haar oproept. Bijvoorbeeld de foto van speelplaats wordt: samen spelen met kinderen op de speelplaats. Geef eventueel een voorbeeld bij een foto om het kind duidelijk te maken dat het niet hoeft te gaan om wat het letterlijk ziet maar om wat de foto oproept aan situaties of activiteiten in zijn/haar eigen leefwereld. Martine Delfos (2010) benadrukt dat we ons als interviewer moeten realiseren hoe moeilijk het is om onbevooroordeeld te luisteren. Met de “niet-weten-houding”, die zij beschrijft, geef je als interviewer het kind optimale kansen om de eigen wensen te verwoorden. Blijf nieuwsgierig en vraag door naar de beelden die de foto oproept.

Het kan dat het twijfelt, waar hij/zij de foto wil leggen. De foto kan dan tussen de ja- en nee-stapel worden gelegd. Er zijn ook kinderen die foto's met elkaar combineren: de foto “rekenen” wil ik eigenlijk samen kiezen met de foto “omgaan met geld”, want daar heb ik het rekenen juist bij nodig. Dit is een mooi voorbeeld hoe kinderen zelf betekenisvolle doelen kiezen met behulp van de foto's.

Noteer de foto's uit de ja-stapel op het scoreformulier. Alleen opvallende foto's op de nee-stapel worden op het scoreformulier ingevuld. Bijvoorbeeld als kinderen hierbij informatie geven die waardevol kan zijn om te begrijpen waarom een kind zijn/haar keuzes maakt.

STAP 1.3 zijn we nog iets vergeten?



Als alle foto's bekeken zijn wordt de kaart "zijn we nog iets vergeten" neergelegd.

Kinderen komen vaak op ideeën tijdens het kiezen van de foto's. Deze kaart geeft de mogelijkheid iets te kiezen wat ze niet op de foto's hebben gezien. Als het kind geen aanvullingen heeft kan er gevraagd worden of het kind bij nader inzien nog kaarten van de nee-stapel naar de ja-stapel wil verplaatsen. Het kan zijn, dat kinderen in de loop van het interview pas goed snappen, dat ze zelf keuzes kunnen maken. Sommige kinderen hebben even tijd nodig om in de "YES setting" te komen. Zij kunnen bijvoorbeeld weerstand hebben tegen het kiezen van doelen, omdat ze te vaak gestuurd zijn en ze onvoldoende vertrouwen hebben dat ze nu echt zelf keuzes kunnen maken. Deze vraag geeft hen de kans bij nader inzien een andere keuze te maken. Als het kind twijfelde over foto's en deze tussen de ja- en de nee-stapel heeft gelegd, kan er nu een beslissing genomen worden welke foto's op de ja- en welke op de nee-stapel gelegd worden. Grijp de kans om complimenten te geven in het proces van keuzes maken; het vraagt denkwerk en is hard werken.






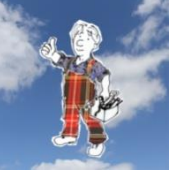
STAP 1.4 kiezen van drie foto's uit de ja-stapel

Leg uit dat niemand alles tegelijk kan veranderen of verbeteren. Daarom gaan we beginnen met het kiezen van de drie belangrijkste foto's. De foto's van de ja-stapel worden op een rijtje op tafel neergelegd, zodat er geschoven en gekozen kan worden van heel belangrijk naar iets minder belangrijk. Hoe specifieker het kind kan omschrijven wat de gekozen foto, in zijn of haar leefsituatie, betekent hoe beter. Het ervaren van een probleem is de start van de hulpvraag en de wens tot verbetering. In het gesprek is het belangrijk om erkenning te geven aan het probleem en daar ruimte voor te geven. Vervolgens is het belangrijk de omslag te maken en te praten in termen van oplossingen. Vraag hoe de gewenste situatie eruit ziet als het beter gaat.

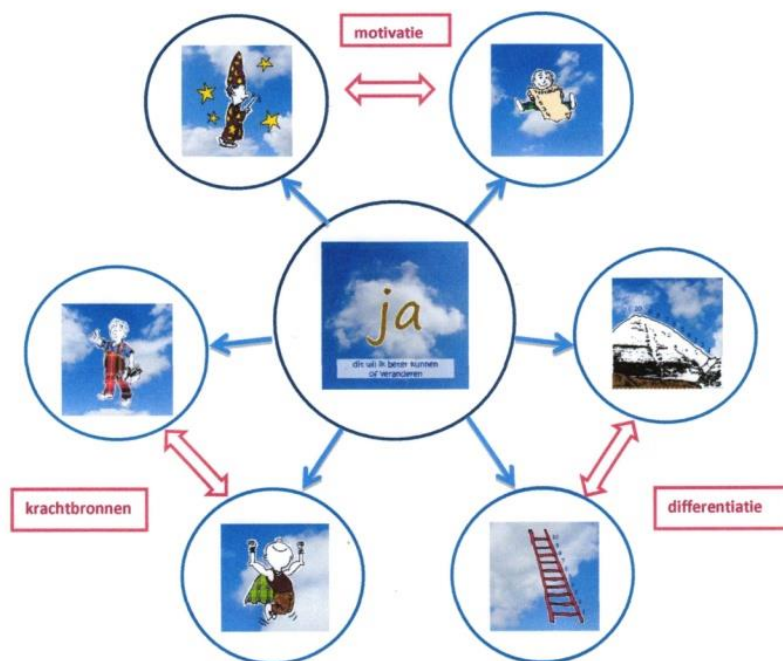
Hiermee wordt sessie 1 afgesloten. Maak een afspraak om op korte termijn verder te gaan praten over de keuze van deze drie foto's. Wanneer er energie en tijd is om door te gaan kan uiteraard meteen worden overgegaan naar sessie 2.

HANDLEIDING SESSIE 2:

Op blad 2 van het scoreformulier wordt verder gewerkt aan de drie gekozen foto's uit sessie 1. Met behulp van de volgende vraagkaarten worden de foto's concreter gemaakt om tot haalbare doelen te komen.

					
Tover kaart	Voordeel kaart	Schaal kaart berg	Schaal kaart ladder	Trots kaart	Gereedschap kaart

Het doel en gebruik van deze vraagkaarten leggen we uit aan de hand van het volgende model:



Vraagkaarten Foto-interview 2012 Mytylschool Tilburg©

- **Motivatie** opbouwen is een essentiële stap. Het is belangrijk dat het kind goed kan voelen en aangeven wat de waarde is van wat het wil veranderen of verbeteren. Daarmee wordt het echt eigenaar van het eigen leerproces. Zowel de toverkaart als de voordeelkaart kunnen daarvoor gebruikt worden.
- Met schaalvragen kan **differentiatie** worden aangebracht: hiermee kan het kind aangeven hoe belangrijk hij/zij het vindt om de vaardigheid te leren, of te verbeteren. Bovendien is het een niveaubepaling van hoe het kind op dit moment aankijkt tegen het beheersen van de vaardigheid (inschalen van de mate van uitvoering; het competentiegevoel). Dit maakt het startpunt duidelijk, maar ook dat kleine stappen vooruit beter zichtbaar kunnen worden. Dit is belangrijk voor het inschatten van de haalbaarheid en het vertrouwen dat het kan gaan lukken.

- Met de trotskaart inventariseren we de **krachtbronnen**. Het is een middel om het kind zich bewust te laten worden van waar hij/zij al goed in is, maar ook waar het kind trots op is en wat er al bereikt is. Hierbij horen ook hulpbronnen: het “gereedschap” dat van pas kan komen bij het leren en oefenen, maar ook als het eens tegenzit. Leren gaat met vallen en opstaan en daarom is het goed om te bedenken wat je dan kunt doen en wie of wat je daarbij kan helpen. Let op dat er hierbij niet naar teveel beren op de weg gezocht wordt; het gaat met name om de veerkracht bij tegenslag te verwoorden en te vergroten.

De verschillende vraagkaarten worden hieronder stapsgewijs beschreven. Op het scoreformulier kan worden ingevuld hoe het kind het verwoordt. De stappen hoeven echter niet altijd in chronologische volgorde doorlopen te worden. De vragen moeten ruimte geven aan het denk- en keuzeprocess. Dit verloopt niet altijd in een vast patroon. De kaarten zijn een middel en moeten geen doel op zich worden.

STAP 2.1 tover kaart : de wens concreet maken



Er zijn veel manieren om de tovervraag te gebruiken. Op de achterzijde van de kaart staan een aantal voorbeelden. Het gaat erom dat het kind vooruit gaat kijken naar de gewenste situatie in de toekomst, waar het succes al aanwezig is.

“Stel je voor dat je kunt toveren/ of een wens zou kunnen doen, wat zou jij dan anders doen, zodat dit beter gaat? Waaraan zou je merken dat het heeft gewerkt? Waaraan zouden anderen dat merken (b.v. je ouders of

leerkracht)?”

De vraag naar uitzonderingen, ook wel “lichtpuntjes” genoemd, kan ook een mogelijkheid zijn: *“Zijn er wel eens momenten geweest dat het leek alsof je al getoverd had, alsof je wens was uitgekomen? Wat was er toen anders? Hoe kwam dat denk je? Wat deed jij toen?”*

Als de keuze al heel concreet is, kan hierbij ook de schaalvraag ingezet worden als tovervraag: *“Stel: je geeft jezelf hier nu een 5 voor, maar morgen word je wakker en het gaat beter; het gaat zó goed dat je jezelf misschien wel een 7 geeft; wat is er dan anders? Wat gaat er dan beter? Bij jouzelf? Bij anderen?”*.

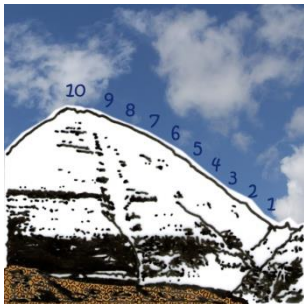
Ook een stap naar 5,5 kan al een stap voorwaarts zijn! Zoek naar haalbare stappen, hoe klein ook, voorwaarts.

STAP 2.2 voordeel kaart: wat zijn de voordelen als het doel bereikt is?



Het kind wordt zich nog bewuster van wat het wil veranderen, als het zoveel mogelijk voordelen kan benoemen. *“Stel je voor dat het is gelukt, wat is daar zo fijn aan?”* *Wat zijn de voordelen? Noem er zoveel mogelijk voor je zelf. Zijn er ook voordelen voor anderen?”* Hoe meer voordelen, hoe aantrekkelijker het doel wordt; het “trekt aan” om ermee aan de slag te gaan! Formuleer per foto het doel dat het kind wil bereiken. Het is belangrijk om in positieve termen te formuleren. Het woordje **niet** moet herkaderd worden naar wat het kind dan **wel** wil, of wat het daarvoor in de plaats zou willen doen. Dit kan betekenen dat er gezocht moet worden naar een vaardigheid die het kind daarvoor in de plaats moet doen, of moet leren.

STAP 2.3 schaal kaarten: inschalen op huidig niveau



De ladder- of de bergkaart wordt gebruikt om differentiatie aan te brengen. Geef een paar voorbeelden met beide kaarten om zeker te weten dat het kind het principe begrijpt. Laat het kind kiezen voor de kaart die hij/zij het meeste aanspreekt. Vraag om een cijfer te geven voor hoe goed de vaardigheid nu lukt.

Van de 3 doelen wordt er nu 1 doel gekozen om mee te starten. Daarvoor worden de laatste 2 vraagkaarten gebruikt:

STAP 2.4 trots kaart: krachtbronnen zoeken



Met de trotskaart worden de krachtbronnen en talenten van het kind benadrukt en verwoord, die het kan gebruiken bij het leren van de gekozen vaardigheid. Dit vergroot de hoop en het vertrouwen dat het kan gaan lukken.

“Waar ben jij al goed in? Waar ben je trots op dat je dat al kan of hebt bereikt? Hoe kan je dat bij dit doel of deze vaardigheid helpen?”

Kinderen kunnen niet altijd het verband zien tussen hun talenten en het gebruik daarvan voor hun verbeterwensen. Als interviewer heb je hier de kans om het kind complimenten te geven op wat al goed

gaat; op lichtpuntjes en voorbeelden van het probleemoplossende vermogen in andere situaties of vaardigheden. Soms kan de vraag makkelijker beantwoord worden als er gevraagd wordt wat anderen ervan zouden zeggen; “ wat zou jouw juf of meester zeggen als we vragen naar jouw sterke kanten?”, “Over welke dingen zijn jouw ouders trots op jou?”.

De trots kaart kan het vertrouwen vergroten dat het plan kan gaan lukken.

STAP 2.5 gereedschap kaart: hulpbronnen en veerkracht bij tegenslag zoeken



Wat kun je gebruiken of wat gebruik je al bij de vaardigheid of het doel dat je wilt bereiken? Omdat leren een proces is van vallen en opstaan is het belangrijk om in deze fase ook na te denken over wat je kunt doen als het eens tegen zit. Hiermee kun je anticiperen op tegenslag en vertrouwen vasthouden.

Samen kun je bedenken welke hulpmiddelen (hulpjes) ingezet kunnen worden en welke personen (helpers en supporters) daarbij ondersteunend kunnen zijn.

“Wat kun je doen als het een keer tegen zit?”

“Wat kun je dan gebruiken of inzetten?” “Wie kan je daarbij helpen?”

STAP 2.6 wat-waar-wanneer-hoe vaak-met wie

Om de daad bij het woord te voegen worden nu afspraken gemaakt en staat nog steeds het kind centraal bij het maken van de keuzes. Kinderen blijken heel goed te accepteren dat iets nieuws leren oefening met zich meebrengt. Als de doelen door hen zelf zijn gesteld wordt motivatie en inzet vanzelfsprekend en kunnen ze goed meedenken over de praktische invulling. De methode Kids Skills (Furman 2006) biedt hiervoor tevens handvaten.

© Mytylschool Tilburg

Bijlage 2. Scoreformulier Foto-interview.

Scoreformulier Foto-interview 2013

Primair Onderwijs



Naam kind: _____	Geboortedatum: _____
School: _____	Datum interview: _____
Groep: _____	Interviuwer: _____

Sessie 1 Bekijk de foto's 1 voor 1 en maak 2 stapels



Keuze foto's JA stapel

(ja, dat wil ik graag verbeteren of leren)



Opvallende foto's NEE stapel

(nee, dat kan ik al, of hoef/wil ik niet leren of verbeteren)



Zijn we nog iets vergeten?

Is er een foto van de NEE stapel die je toch nog naar de JA stapel wilt hebben?

Kies nu uit de JA stapel de 3 foto's waar je het liefste mee wilt beginnen

Foto 1 _____

Foto 2 _____

Foto 3 _____

Dit scoreformulier is ook te downloaden via www.mytylschooltilburg.nl (via zoekvenster) | Foto-interview 2013 | Primair Onderwijs | © Mytylschool Tilburg

Sessie 2 Van wens naar doel



TOVER KAART

Als je hebt getoverd, wat zou er hierbij veranderen?
 Waaraan zou je dit merken?
 Hoe merken anderen dit op?
 Is het al eens een keer zo gegaan?

Foto 1

Foto 2

Foto 3



VOORDEEL KAART

Het lukt; Wat is daar fijn aan?
 Welke voordelen heeft dit?
 Noem er zoveel mogelijk voor jezelf en voor anderen.

SCHAALVRAAG UITVOERING

Hoe vind je dat het nu gaat?

Kies nu 1 van de 3 uit om mee aan de slag te gaan Mijn doel is:



TROTS KAART

Jouw krachten en talenten
 Waar ben je al goed in?
 Hoe kan je dat hierbij helpen?

GEREEDSCHAPS KAART

Welke hulpjes en helpers kun je hierbij inzetten?
 Wat kun je doen als het een keer niet lukt?



Wat ga je daarvoor oefenen?

Waar en wanneer?

Hoe vaak en met wie?

Vul het logboek in met behulp van het scoreformulier. Nadat je dit eerste doel hebt bereikt, kun je de volgende 2 doelen, met behulp van de trots- en gereedchapkaart invullen in een nieuw logboek. **Succes!**

Bijlage 3. Verantwoording van de stellingen VAS-lijst.

Vijf motivatie factoren	Stellingen
<p>A : Prestatie motivatie</p> <p>Gebaseerd op: Prestatie motivatie test voor kinderen, PMT-K (Hermans, 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none">- Als ik iets nieuws moet leren doe ik mijn best om er beter in te worden- Als ik iets moeilijks moet leren probeer ik het net zolang totdat het lukt- Als ik mij zorgen maak over iets dat ik moet leren ga ik extra mijn best doen <p>Samengevat in stelling voor VAS:</p> <p>Bij mijn leren in de klas: Doe ik mijn best iets nieuws te leren, ook al is het moeilijk</p>
<p>B: Groeimindset</p> <p>Gebaseerd op de mindset theorie (Dweck, 2013)</p>	<ul style="list-style-type: none">- Ik kan slimmer worden- Ik kan vaardigheden leren en verbeteren- Ik vind dat ik kan leren van fouten <p>Samengevat in stelling voor VAS:</p> <p>Bij mijn leren in de klas: Vind ik dat ik beter kan worden, ook al maak ik wel eens fouten</p>

<p>C: Relatie</p> <p>Gebaseerd op de Teacher As a Social Context Questionnaire TASCQ. (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Op school heb ik vrienden die mij op school helpen als het nodig is - Op school heb ik juffen/ meesters die mij begrijpen - Op school heb ik juffen/ meesters die zorgen dat ik me thuis voel. <p>Samengevat in stelling voor VAS:</p> <p>Bij mijn leren in de klas: Voel ik mij gesteund door de mensen om mij heen</p>
<p>D: Competentie</p> <p>Gebaseerd op de Perceived Competence Scale (Williams, Freedman & Deci, 1998)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ik heb er vertrouwen in dat ik nieuwe dingen kan leren in de klas - Het lukt mij nieuwe dingen te leren in de klas - Ik kan vaardigheden verbeteren <p>Samengevat in stelling voor VAS:</p> <p>Bij mijn leren in de klas: Heb ik er vertrouwen in dat ik nieuwe dingen kan leren</p>
<p>E: Autonomie</p> <p>Gebaseerd op de zelfdeterminatie theorie (Deci & Ryan, 2000).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kan ik kiezen wat ik wil leren - Kan ik beslissen wat ik wil leren - Kan ik kiezen wie mij kan helpen <p>Samengevat in stelling voor VAS:</p> <p>Bij mijn leren in de klas: Kan ik mijn eigen keuzes maken</p>

Twee motivatievormen (-drijfveren)	Stellingen
<p><i>F: Autonome motivatie</i></p> <p>Gebaseerd op de Self Regulation Questionnaire Learning, SRQ-L (Black & Deci, 2000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ik doe mijn best op school omdat ik er later iets aan heb - Ik doe mijn best op school omdat ik het zelf belangrijk vind - Ik doe mijn best op school omdat ik het leuk vind om iets te leren <p>Samengevat in stelling voor VAS:</p> <p>Bij mijn leren in de klas: Doe ik mijn best omdat ik het zelf zinvol vind</p>
<p><i>G: Gecontroleerde motivatie</i></p> <p>Gebaseerd op de Self Regulation Questionnaire Learning, SRQ-L (www.selfdeterminationtheory.org)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ik doe mijn best op school omdat mijn ouders en leerkrachten dat van mij verwachten - Ik doe mijn best op school omdat ik het net zo goed wil kunnen als mijn klasgenoten - Ik doe mijn best op school omdat ik me anders schuldig voel <p>Samengevat in stelling voor VAS:</p> <p>Bij mijn leren in de klas: Doe ik mijn best omdat dat moet van anderen.</p>

Bijlage 4. VAS-lijst.

Naam Kind :
Groep :
Ingevuld door :

Datum :

Zet achter iedere vraag een streep op de lijn waar jij voor je gevoel staat tussen HELEMAAL NIET MEE EENS en HELEMAAL MEE EENS.

Bijvoorbeeld: In de klas voel ik mij thuis

HELEMAAL NIET MEE EENS	HELEMAAL MEE EENS
_____	_____

Bij mijn leren in de klas

HELEMAAL NIET MEE EENS	HELEMAAL MEE EENS
_____	_____

... doe ik mijn best iets nieuws te leren ook al is het moeilijk

... vind ik dat ik beter kan worden ook al maak ik wel eens fouten

... voel ik mij gesteund door mensen om mij heen

... heb ik er vertrouwen in dat ik nieuwe dingen kan leren

... kan ik mijn eigen keuzes maken

... doe ik mijn best op school omdat ik het zelf zinvol vind

... doe ik mijn best op school omdat dat moet van anderen

HELEMAAL NIET MEE EENS	HELEMAAL MEE EENS
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Bijlage 5. Open vragen.

VOOR DE LEERLINGEN

- Alleen bij MM2 : Welke kaart hielp je het beste om te praten over wat je wilde verbeteren/ leren en waarom?
- Bij zowel MM2 als MM3 : Wat voor invloed heeft het Foto-interview op jouw leren in de klas? (je mag meerdere dingen noemen).
- Bij zowel MM2 als MM3 : Wat is er voor jou veranderd door het Foto-interview? (je mag meerdere dingen noemen).

VOOR DE OUDERS EN LEERKRACHTEN

- Alleen bij MM2 : Wat heeft uw kind/ leerling verteld over het Foto-interview?
- Bij zowel MM2 als MM3 : Wat voor invloed heeft het Foto-interview op het leren in de klas? (u mag meerdere dingen noemen).
- Bij zowel MM2 als MM3 : Wat is er veranderd door het Foto-interview? (u mag meerdere dingen noemen).

Bijlage 6. Toestemmingsbrief leerkrachten.

Van Annelies de Hoop, consulent passend onderwijs
Aan De leerkrachten van groep 6,7 en 8

Datum 10-11-2014
Betreft Verzoek om mee te werken aan onderzoek Master SEN

Beste leerkrachten,

In het tweede jaar van mijn studie master SEN in het domein gedrag, doe ik mijn onderzoek bij jullie op school. Met deze brief leg ik uit wat het onderzoek inhoudt.

Doel van het onderzoek

Binnen adaptief onderwijs, zoals de methode BAS waarmee jullie werken, is de zelfstandige leerhouding van de leerlingen één van de thema's. De leerhouding van leerlingen wordt positief beïnvloed zodra zij zich actief bezig houden met hun eigen leerproces. Zelfstandig leren bereidt de leerlingen voor op het zelfgestuurd leren. Iedere leerling heeft zijn/ haar eigen onderwijsbehoeften en de vraag is hoe we deze helder kunnen krijgen. Er zal onderzocht worden of het Foto-interview een middel kan zijn om leerlingen zelf doelen te laten stellen en daarmee de mogelijkheid te geven actief betrokken te zijn bij hun eigen leerproces. Jullie managementteam heeft met dit onderzoek ingestemd. Door middel van deze brief wil ik aan jullie vragen of jullie hieraan mee willen werken.

Inhoud van het Foto-interview

Het Foto-interview bestaat uit een serie foto's van dagelijkse vaardigheden van kinderen. In twee sessies van ongeveer 30 minuten wordt er met de leerling gesproken over welke vaardigheden hij/zij zou willen leren of verbeteren. Het gaat in dit onderzoek alleen om schoolse vaardigheden. De leerling kiest in sessie één voor drie vaardigheden. Vervolgens wordt daarop in sessie twee door middel van specifieke vraagkaarten doorgevraagd en vertaald naar een doel. Via de volgende link is het mogelijk in een paar minuten een beeld te krijgen van hoe het werkt:

<https://www.youtube.com/channel/UCfOr2SYofAxALJzRoOIQ8ZA>

De doelgroep

Leerlingen in groep 6,7 en 8 van verschillende leerkrachten op de 3 verschillende locaties,

- met een ontwikkelingsniveau hoger of gelijk aan het niveau van groep 5, omdat leerlingen vanaf groep 4-5 het beste in staat zijn om zelf hun competenties te beoordelen;
- van ouders die voldoende de Nederlandse taal beheersen en kunnen lezen;

- met onderwijsbehoeften die verder gaan dan de basisondersteuning op school kan bieden. De aard van de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften kan divers zijn, zowel gedrag-, bewegings- of leerproblemen.

Onderzoeksmethode

Ik neem het Foto-interview af bij de leerlingen en wil vooraf, achteraf en na 6-8 weken een vragenlijst laten invullen door zowel de leerlingen zelf, als de ouder(s) en jullie als leerkracht(en).

Tijdinvestering voor jullie als leerkracht(en):

1. Leerlingen selecteren, die voldoen aan bovenstaande criteria en de ouders vragen of ik ze mag mailen of bellen om uit te leggen wat het inhoudt. Ik zal hen vervolgens een brief geven of mailen met de uitleg (zie bijlage). Daarbij zal ook een brief voor de leerling zelf zitten, waarbij hij/zij zelf een keuze heeft om wel of niet mee te doen.
2. Op drie momenten een vragenlijst invullen, waarbij je gevraagd wordt je te verplaatsen in de leerling om vanuit diens optiek de vragen in te vullen. Per keer kost het ongeveer 10-15 minuten.
3. Per leerling maak ik een afspraak voor het Foto-interview dat bestaat uit twee sessies van ongeveer 30 minuten, buiten de klas. Vooraf, bij sessie één wordt de leerling gevraagd om dezelfde vragenlijst in te vullen. Dat kost 15 minuten extra tijd. Met jullie als leerkracht wordt bekeken welk moment is in het weekrooster daartoe geschikt is.
4. Nadat het Foto-interview is afgenomen vindt er gesprek plaats met de leerling, de ouders en de leerkracht. Hierbij wordt voor de tweede keer de vragenlijst ingevuld en de het Foto-interview besproken. Bij elkaar duurt het ongeveer 45 minuten. Er komt geen gespreksverslag; er worden ter plekke afspraken gemaakt tussen de betrokkenen, die de leerkracht opschrijft in de profielmap en Annelies zorgt voor een kopie van het scoreformulier van het Foto-interview.

Het onderzoek zal plaatsvinden vanaf november en loopt door tot maart, omdat er verschillende Foto-interviews na elkaar afgenomen zullen worden in een periode van ongeveer 10-12 weken.

De ouders en de leerkrachten die hebben meegedaan krijgen een einduitslag van het onderzoek, nadat het hele onderzoek is afgerond. De verwachting is dat dit in juni 2015 zal zijn. Na afloop van het onderzoek wordt tevens het team op de hoogte gebracht van de opbrengsten in een teambijeenkomst en/of in de briefing.

Mocht jullie nog vragen hebben naar aanleiding van deze brief, aarzel dan niet contact met mij op te nemen. Ook de intern begeleiders kunnen bevestigd worden, omdat zij eindverantwoordelijk zijn en blijven voor de leerlingen.

Graag hoor ik van jullie binnen twee weken (uiterlijk 24-11) of jullie mee willen doen en welke leerlingen jullie voordragen om mee te doen. Ik ontvang daarover graag een mail op onderstaand mailadres.

Alvast bedankt voor jullie medewerking!

Met vriendelijke groet,
Annelies de Hoop

Bijlage 1 brief aan ouders/ verzorgers

Bijlage 2 brief aan de leerling

Bijlage 7. Toestemmingsbrief ouders en leerlingen

Van Annelies de Hoop, consulent passend onderwijs
Aan Ouders van leerlingen 6,7 en 8

Datum 10-11-2014
Betreft Uitleg over onderzoek Foto-interview

Beste ouders/ verzorgers,

Als consulent passend onderwijs ben ik dit schooljaar gestart op xxx (onderzoeksschool). Mijn taak is om samen met de school te bekijken op welke wijze er voor elke leerling een passend onderwijsaanbod geboden kan worden. Dit schooljaar hoop ik mijn master opleiding af te ronden bij Fontys-OSO. Daarvoor moet ik een onderzoek doen. Het managementteam van de school heeft mij daarvoor toestemming gegeven. Deze brief is bedoeld om u hierover te informeren, met de vraag of u met uw kind zou willen meedoen. U vindt in de bijlage tevens een brief waarin het onderzoek kan worden uitgelegd aan uw kind. Wanneer u akkoord gaat kunt u dit aan uw kind voorleggen.

Doel van het onderzoek

Binnen adaptief onderwijs, de methode BAS waarmee de school werkt, staat een zelfstandige leerhouding van de leerlingen centraal. De leerhouding van leerlingen wordt positief beïnvloed zodra zij zich actief bezig houden met hun eigen leerproces. Zelfstandig leren bereidt de leerlingen voor op het zelfgestuurd leren (bron: methode BAS).

Er zal onderzocht worden of het Foto-interview een middel kan zijn om leerlingen de mogelijkheid te geven actief betrokken te zijn of te worden bij hun eigen leerproces.



Inhoud van het Foto-interview

Het Foto-interview bestaat uit een serie foto's van dagelijkse vaardigheden van kinderen. In twee sessies van ongeveer 30-45 minuten wordt er met uw kind gesproken over welke vaardigheden hij/zij zou willen leren of verbeteren. Het gaat in dit onderzoek om vaardigheden die kinderen op school doen. Uw kind kiest in **sessie één** voor drie vaardigheden, waarna in **sessie twee** door middel van specifieke vraagkaarten wordt

doorgevraagd hoe hij/zij dit zou kunnen vertalen naar een doel.

Via de volgende link is het mogelijk in een paar minuten een beeld te krijgen van hoe het werkt:

<https://www.youtube.com/channel/UCfOr2SYofAxALJzRoOIQ8ZA> of zoek bij Youtube op [Foto-interview Tilburg](#).

Onderzoeksmethode

Het Foto-interview wordt in een aparte ruimte bij uw kind afgenomen. Tussen de twee sessies zal maximaal een periode van een week zitten. Met de leerkracht wordt bekeken wat daarvoor het meeste geschikte moment is in het weekrooster in de klas.

Om de gegevens goed te beoordelen vraag ik toestemming om het interview op film vast te leggen. De beelden zullen alleen door mij worden gebruikt voor het onderzoek en na afloop worden vernietigd.

Vooraf en achteraf wil ik uw kind, maar ook u als ouder(s) en de leerkracht(en) vragen om een vragenlijst in te vullen. Ik vraag u om de lijst in te vullen vanuit de ogen van uw kind; zoals u denkt dat uw kind het zal invullen. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 tot 15 minuten. Ik kan u de lijst toesturen per mail, of indien u dat liever wilt, op papier meegeven met uw kind (via de leerkracht).

Na sessie twee maak ik een afspraak om het Foto-interview met u, uw kind en de leerkracht na te bespreken. Het gesprek zal ongeveer 45 minuten duren, inclusief het opnieuw invullen van de vragenlijst. Er komt geen gespreksverslag; er worden ter plekke afspraken gemaakt over de uitkomst van het Foto-interview met uw kind, uzelf en de leerkracht, zodat er ook daadwerkelijk iets gebeurt met wat uw kind heeft verteld en gekozen in het interview. U ontvangt een kopie van het scoreformulier dat samen met uw kind is ingevuld tijdens het Foto-interview.

Na 6-8 weken vraag ik u, uw kind en de leerkracht nogmaals de vragenlijst in te vullen.

Nadat alle gegevens van alle kinderen die meedoen aan het onderzoek zijn verwerkt, zult u een brief krijgen met de samenvatting van de resultaten van het onderzoek. Naar verwachting zal dit in juni 2015 zal zijn.

Samenvattend; wat betekent het voor uw kind en voor u als ouder?

Voor uw kind: twee gesprekken met behulp van het Foto-interview, waarvan een filmopname wordt gemaakt. Vooraf, achteraf én na 6- 8 weken wordt aan uw kind gevraagd om een vragenlijst in te vullen.

Na sessie twee deelnemen aan een gesprek met u als ouder(s) en de leerkracht waarin het interview wordt toegelicht.

Voor u als ouder: op drie momenten de vragenlijst invullen, waarbij u zich probeert te verplaatsen in uw kind en vanuit diens optiek de vragen invult. Na sessie twee deelnemen aan een gesprek met uw kind en de leerkracht waarin het interview wordt toegelicht.

Het onderzoek zal plaatsvinden vanaf november 2014 en loopt door tot maart-april 2015, omdat er meerdere Foto-interviews na elkaar afgenomen zullen worden in een periode van ongeveer 10-12 weken.

Mocht u nog vragen hebben naar aanleiding van deze brief, aarzel dan niet contact met mij op te nemen. Ook de intern begeleiders kunt u bevragen, omdat zij eindverantwoordelijk zijn en blijven voor uw kind

Indien u en uw kind mee willen werken aan het onderzoek verzoek ik u het onderstaande strookje mee te geven naar school en af te (laten) geven bij de leerkracht.

Met vriendelijke groet,
Annelies de Hoop

Bijlage 1. Uitleg aan de kinderen
Bijlage 2. Toestemmingsverklaring

Bijlage 1. Uitleg aan de kinderen



Mijn naam is Annelies de Hoop. Ik werk sinds dit schooljaar op jouw school. Niet als leerkracht, maar als consulent passend onderwijs.

Dat betekent dat ik meedenk hoe het leren voor elke leerling zo goed mogelijk passend gemaakt kan worden. De ene leerling heeft meer uitleg nodig, de andere een speciale pen of juist meer uitdaging bij het leren. Iedereen heeft iets anders nodig.

Wij denken dat leerlingen daar zelf goed over mee kunnen denken.

Om te kiezen wat je nodig hebt of zou willen leren bestaat er een serie foto's waar leerlingen zelf uit kunnen kiezen; het heet "het Foto-interview"

Op de onderstaande foto zie je hoe het er ongeveer uit ziet.



Als je meedoet aan het onderzoek mag je met behulp van de foto's zelf kiezen wat je zou willen leren of verbeteren op school. Het gaat erom wat jij zelf zou willen leren. Ik ben nieuwsgierig of dit kinderen kan helpen bij het leren.

Het betekent dat je onder schooltijd twee keer gevraagd wordt om een gesprek met mij te hebben met behulp van de foto's. Het tijdstip wordt samen met je leerkracht gekozen.

Bovendien vraag ik je vooraf, achteraf en na 6-8 weken een vragenlijst in te vullen. Dezelfde vragenlijst wordt ook ingevuld door je juf/ meester en je ouder(s).

In een gesprek zullen we het Foto-interview met je ouder(s) en je juf/ meester nabespreken.

Bespreek met je vader en/of moeder of je mee wilt doen en of er opnames gemaakt mogen worden (die alleen ik mag bekijken en achteraf verwijderd zullen worden). Zo ja dan zullen zij dit op een strookje invullen en kun je het afgeven bij je juf/ meester.

Voordat het onderzoek begint kom ik me eerst aan je voorstellen. Misschien heb je nog vragen; dan hoor ik dat graag.

Bijlage 2. Toestemmingsverklaring

Hierbij geef ik toestemming aan dat mijn/ ons kind (naam).....

in groep.....

deel mag nemen aan het onderzoek van Annelies de Hoop, zoals in de brief van 10-11-2014 is toegelicht.

Ons/ mijn kind is op de hoogte gebracht door middel van de brief en is zelf ook bereid om mee te werken.

Ik/ wij ontvang(en) de vragenlijst graag per mail / op papier (omcirkel uw keuze)

Datum :

Naam :

Emailadres :

Handtekening :

Graag dit strookje inleveren bij de leerkracht.

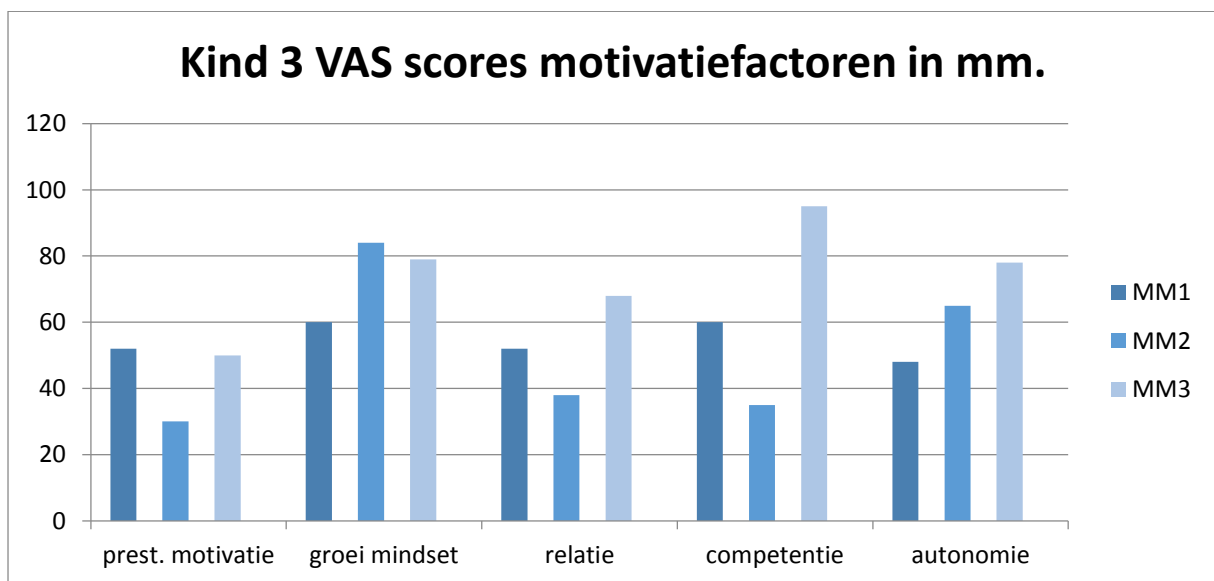
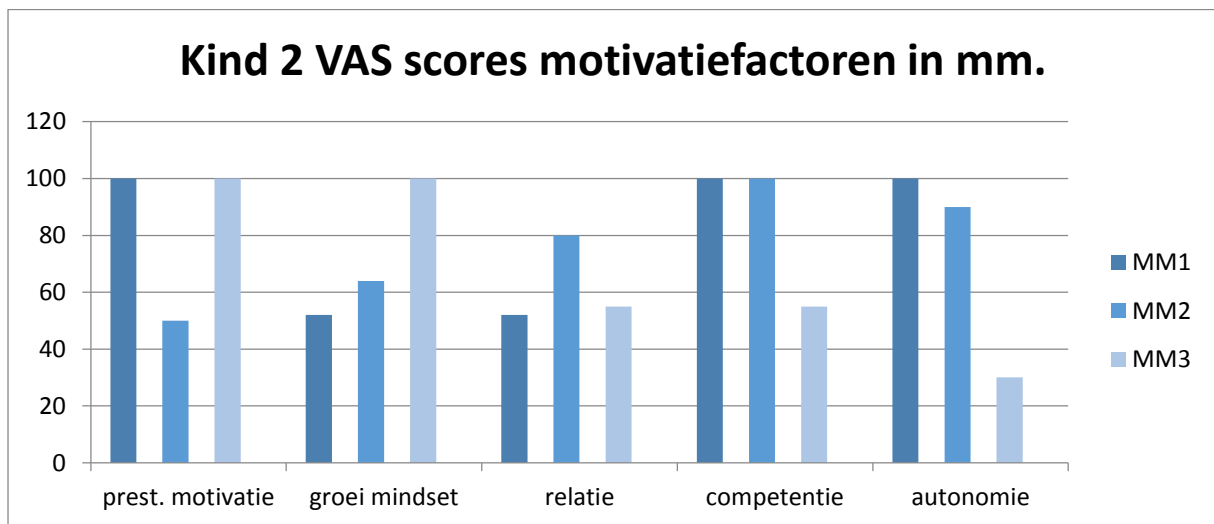
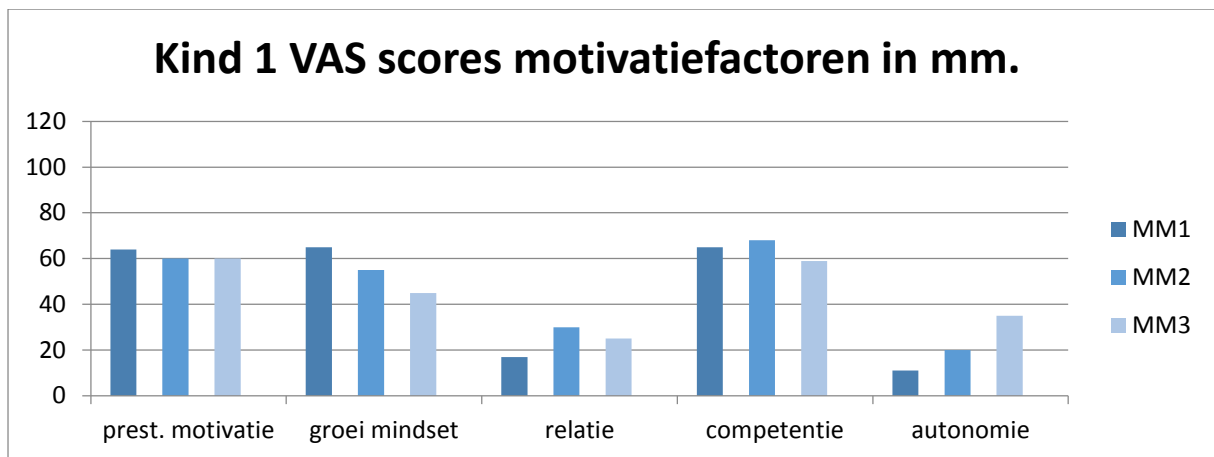
Bijlage 8. Overzicht selectie Foto-interview foto's in het onderzoek

afspreken na school	op de speelplaats
lezen , voorlezen	aan en uitkleden
leesbaar en op tempo schrijven	passer, liniaal of geodriehoek gebruiken
hulp vragen	hinkelen, op 1 been staan
gymnastiek op school	touwtje springen
op het Digibord schrijven	huiswerk maken
Knippen	klimmen, hangen of glijden
Techniek	de telefoon gebruiken
oplossingen kunnen bedenken en gebruiken	iets zoeken en kunnen vinden
vertellen in de kring	agenda gebruiken
bal gooien, vangen, dribbelen	kaartlezen
iets voor de juf doen	iets opzoeken
omgaan met drukke klas	toneelspelen, optreden
binnen de lijntjes werken	iets presenteren, spreekbeurt
fietsen in het verkeer	
weten wat je moet doen of je werk plannen	
binnen de tijd werken	
rekenen	
samenwerken	
klokkijken en tijdsbesef	
kunnen doorwerken	
opmerken dat er iets aan de hand is en er iets mee doen	
tekenen en schilderen	
veters strikken	
toiletgebruik	
samen een spel spelen	
samen spelen	
corvee	
laatjes netjes houden of opruimen	
hardlopen	
fiets in de stalling zetten	
je aan de opdracht houden	
typen, computer bedienen	
geld hanteren	
schoolspullen mee in rugzak	
Overblijven	

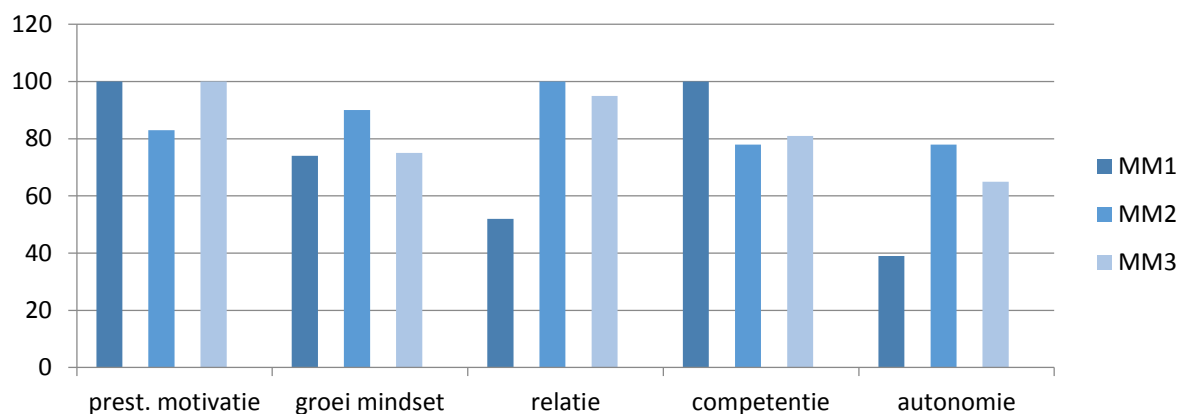
Bijlage 9. Procedure en tijdsplan

Week Nummer	Activiteit
1	Gesprek met de IB-er over onderzoeksvoorstel, uitleg over de procedure en consequenties voor de school.
2	Brief met verzoek tot deelname onderzoek naar de leerkrachten van groep 6, 7 en 8.
3	Leerling selectie met de leerkrachten die willen meedoen. Brieven naar ouders van de geselecteerde leerlingen, inclusief brief in kindertaal voor de leerlingen zelf.
4 - 8	Na toestemmingouders en leerlingen: <i>Meetmoment 1</i> Ouder(s) vragen de vragenlijst in te vullen (post/mail). VAS lijst door alle leerlingen van de groep waar de deelnemende leerlingen inzitten laten invullen, tegelijkertijd met de leerkracht.
5 – 9 uiterlijk 1 week na meetmoment 1	Sessie 1 Foto-interview
5 - 9 Uiterlijk 1 week na sessie 1	Sessie 2 Foto-interview
7 – 11 Ongeveer 1 week na Sessie 2	<i>Meetmoment 2</i> Gesprek met alle betrokkenen waarbij na afloop van het gesprek zowel de leerling als de leerkracht en ouder(s) de vragenlijst invullen, aangevuld met open vragen.
13 – 17 Ongeveer 6-8 weken na sessie 2	<i>Meetmoment 3</i> Vragenlijst door de hele groep laten invullen. De ouders en leerkrachten vragenlijst in laten vullen.
18	Data verwerken en interpreteren. Onderzoeksverslag schrijven.
Na goedkeuring onderzoeksverslag	Conclusies en resultaten van het onderzoek in een eindbrief naar ouders en leerkrachten. Presentatie in team.

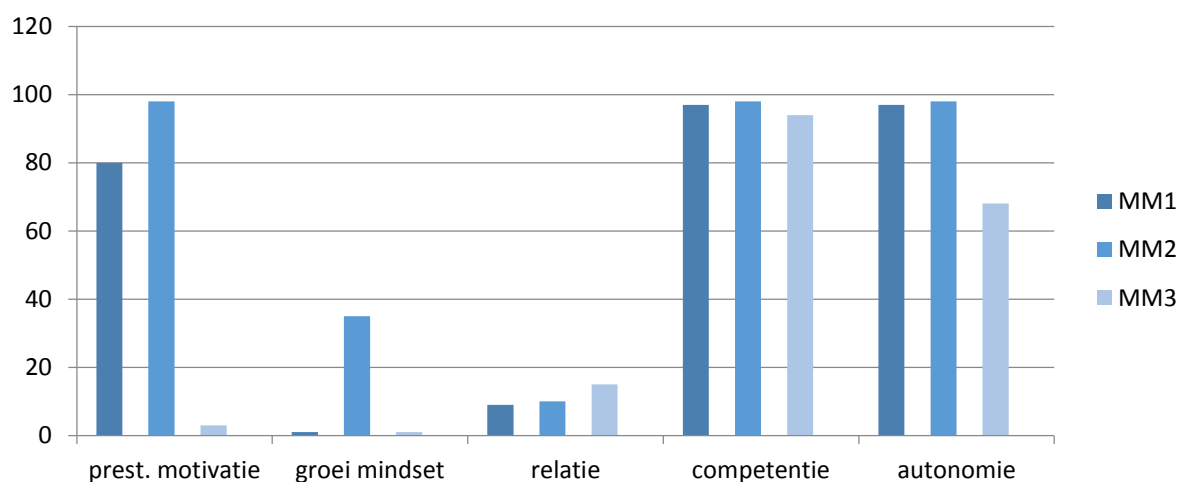
Bijlage 10. VAS scores per motivatiefactor per leerling



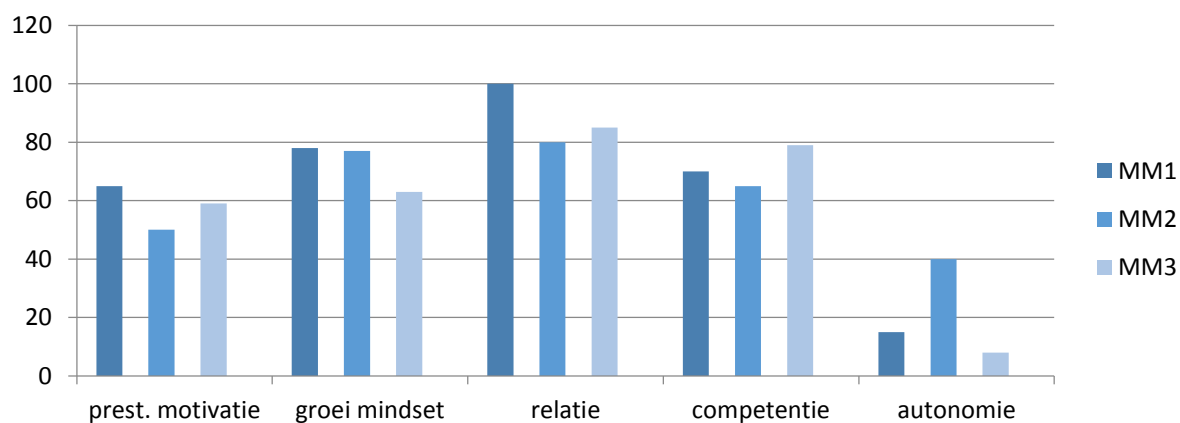
Kind 4 VAS scores motivatiefactoren in mm.



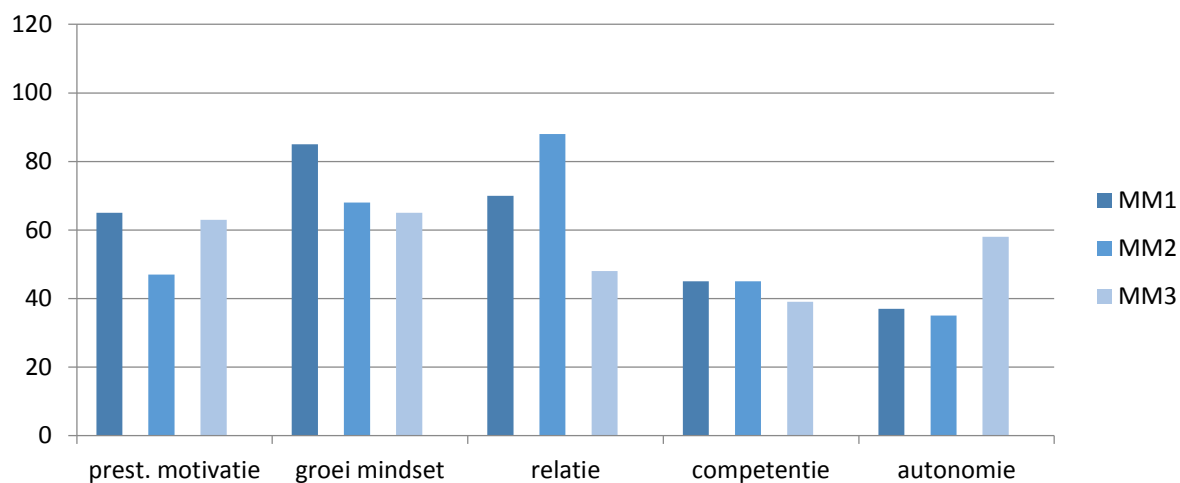
Kind 5 VAS scores motivatiefactoren in mm.



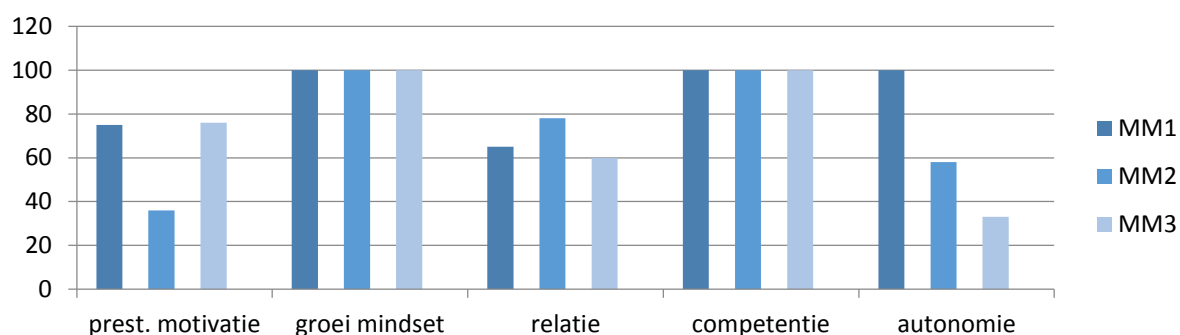
KIND 6 VAS scores motivatiefactoren in mm.



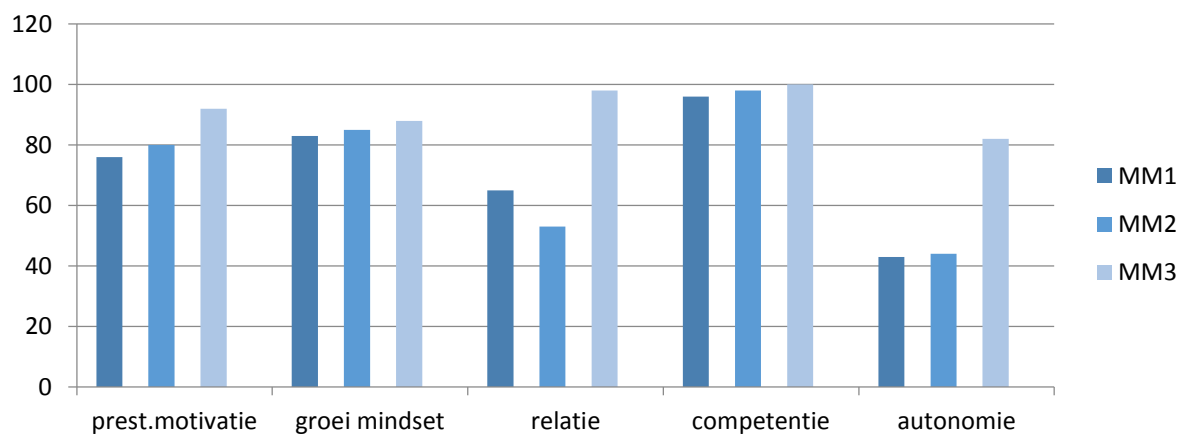
Kind 7 VAS scores motivatiefactoren in mm.



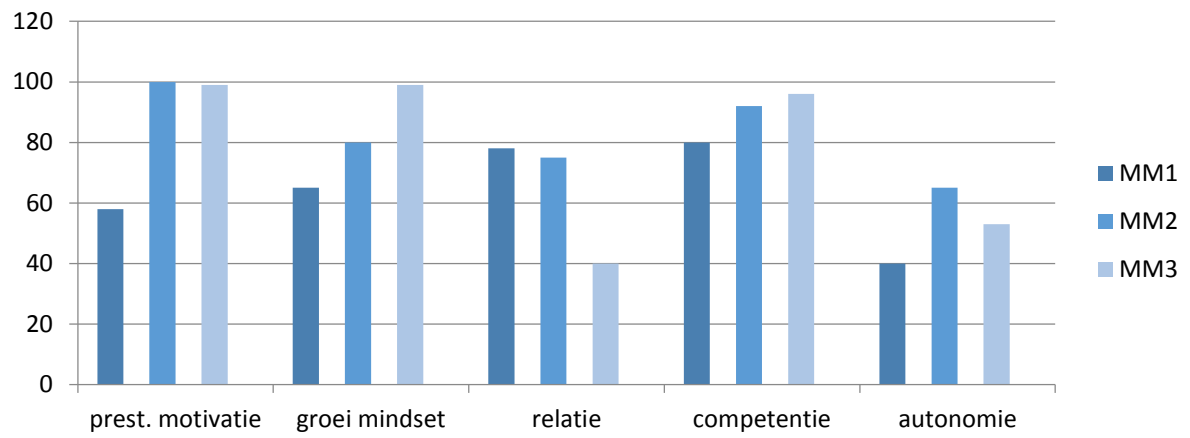
Kind 8 VAS scores motivatiefactoren in mm.



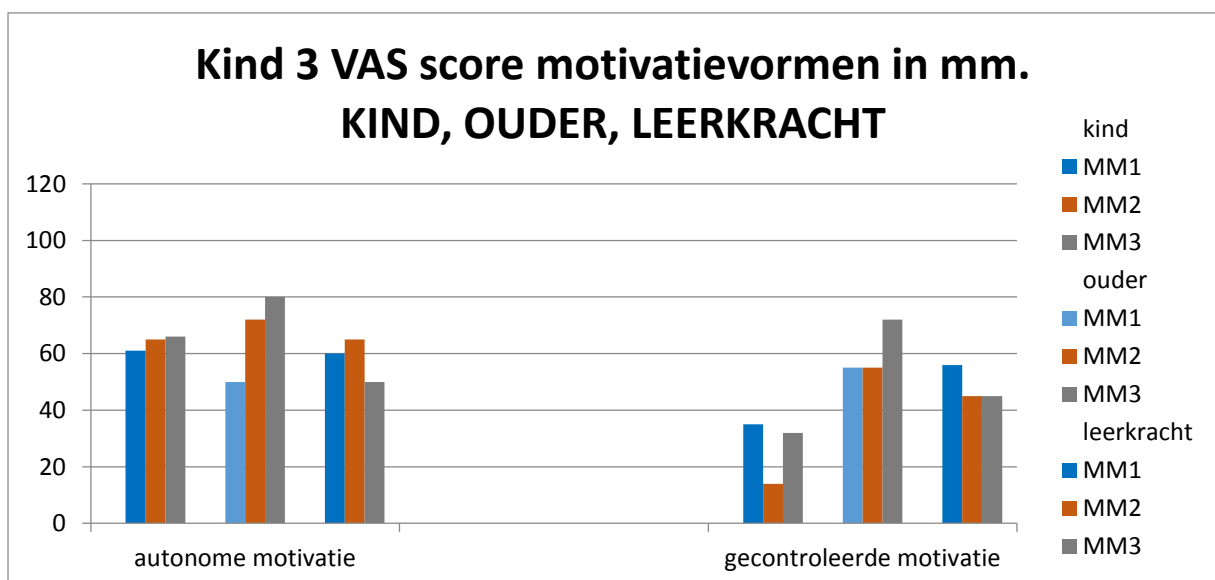
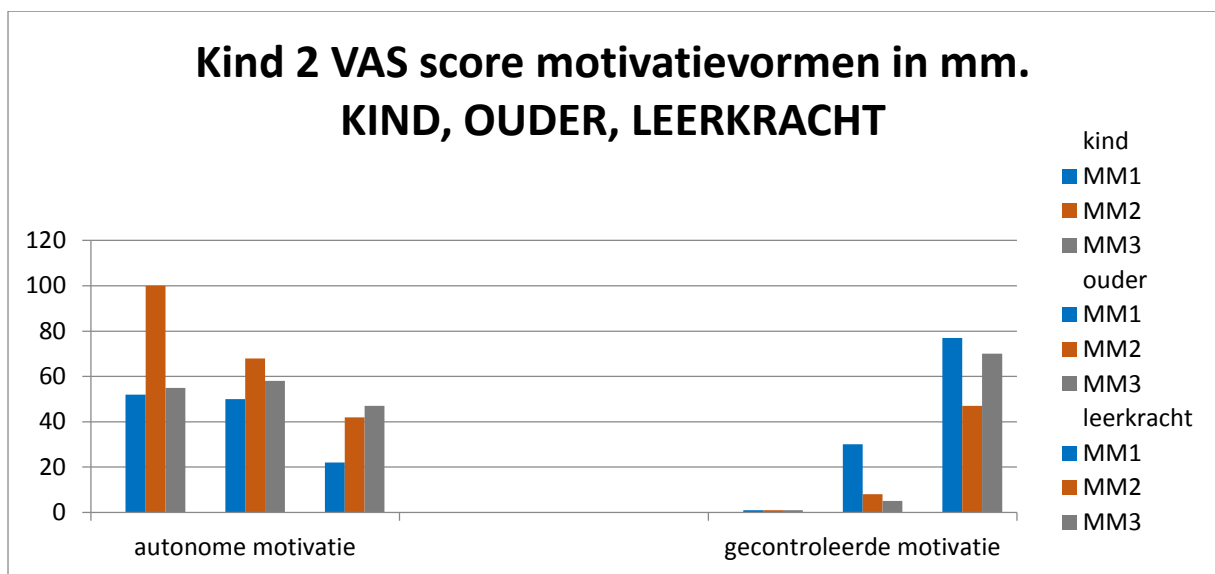
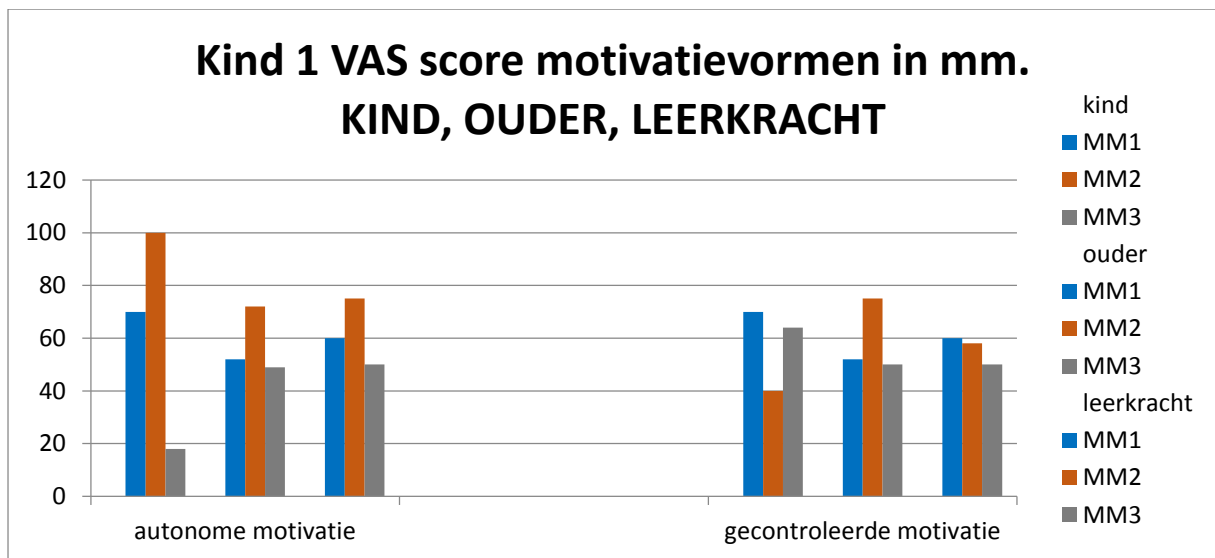
Kind 9 VAS scores motivatiefactoren in mm.



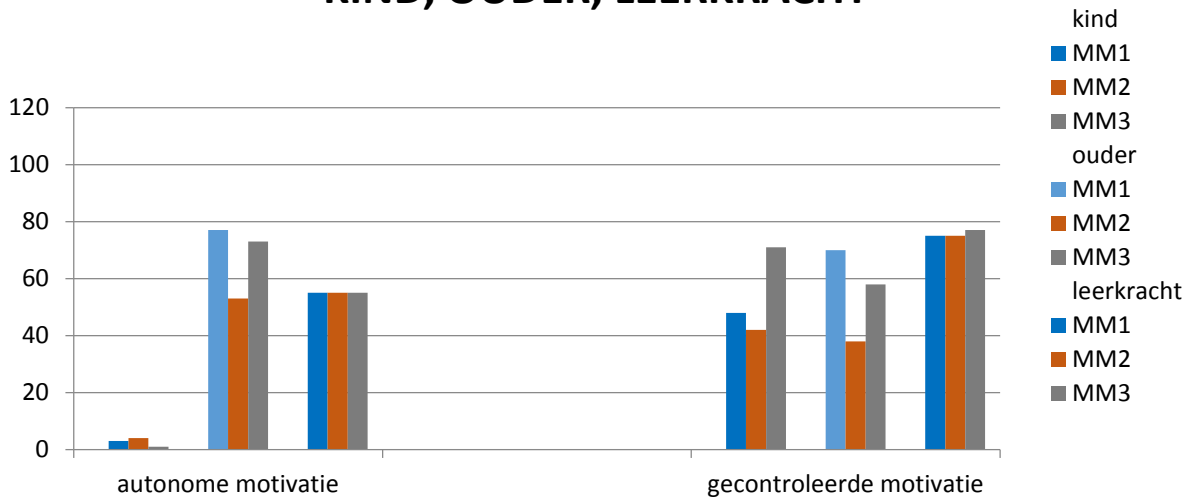
Kind 10 VAS scores motivatiefactoren in mm.



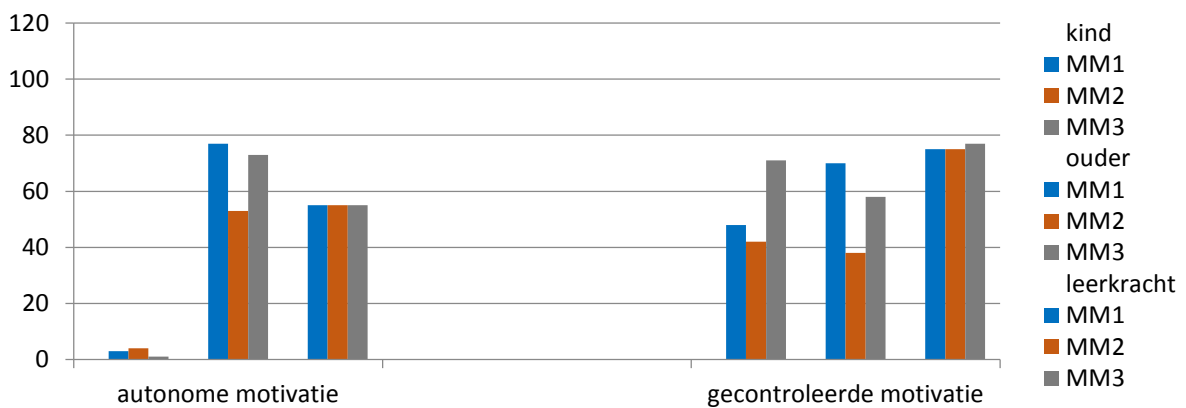
Bijlage 11. VAS scores van de twee motivatiedrijfveren per leerling



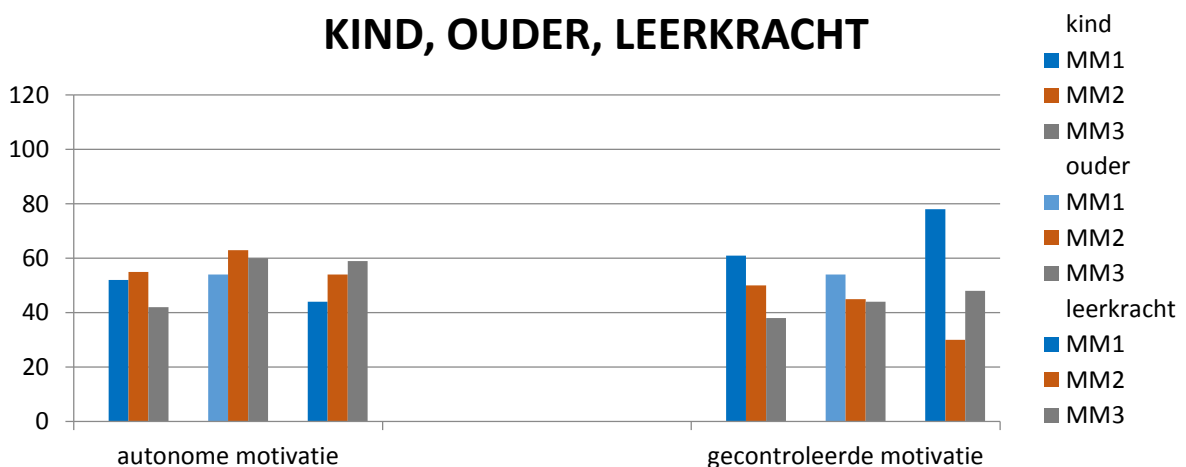
Kind 4 VAS score motivatievormen in mm. KIND, OUDER, LEERKRACHT



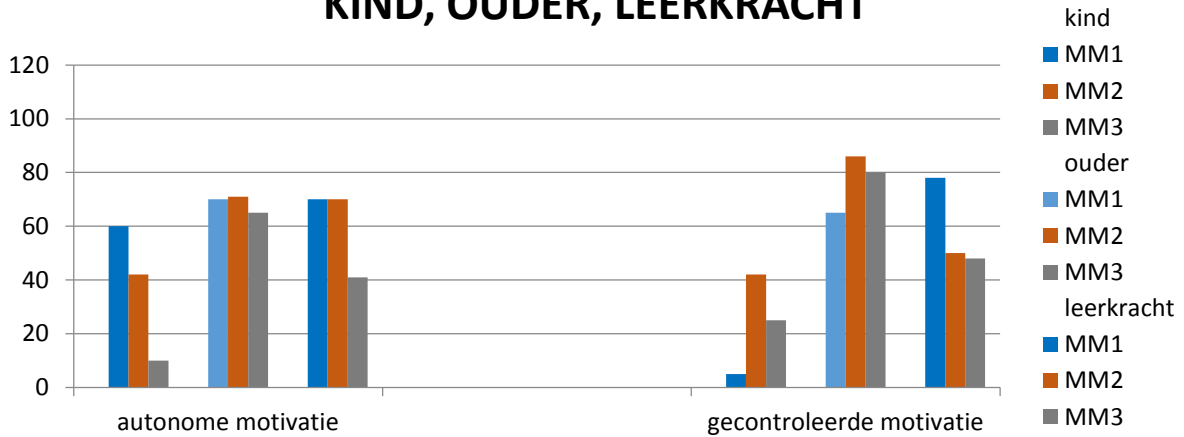
Kind 5 VAS score motivatievormen in mm. KIND, OUDER, LEERKRACHT



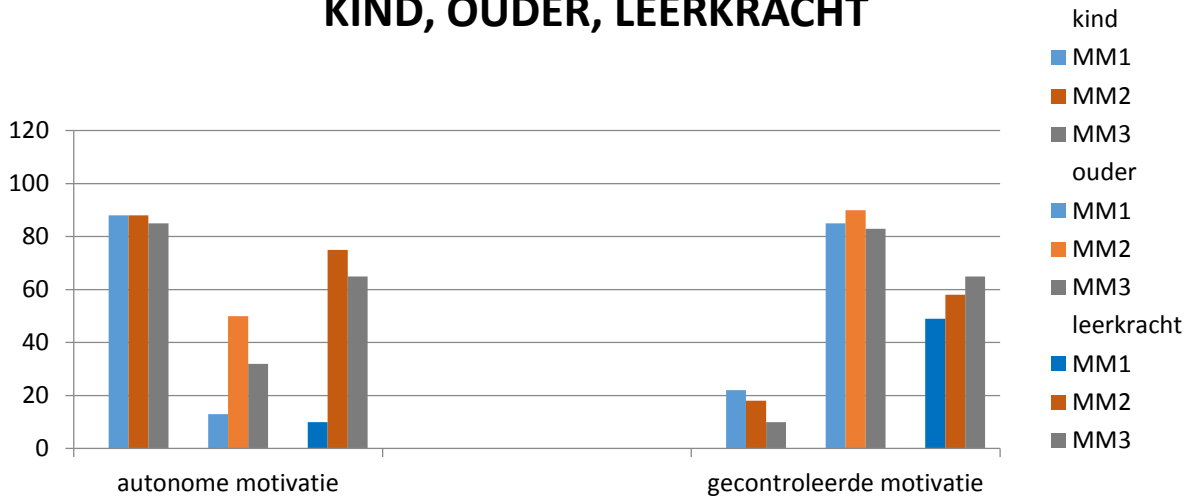
Kind 6 VAS score motivatievormen in mm. KIND, OUDER, LEERKRACHT



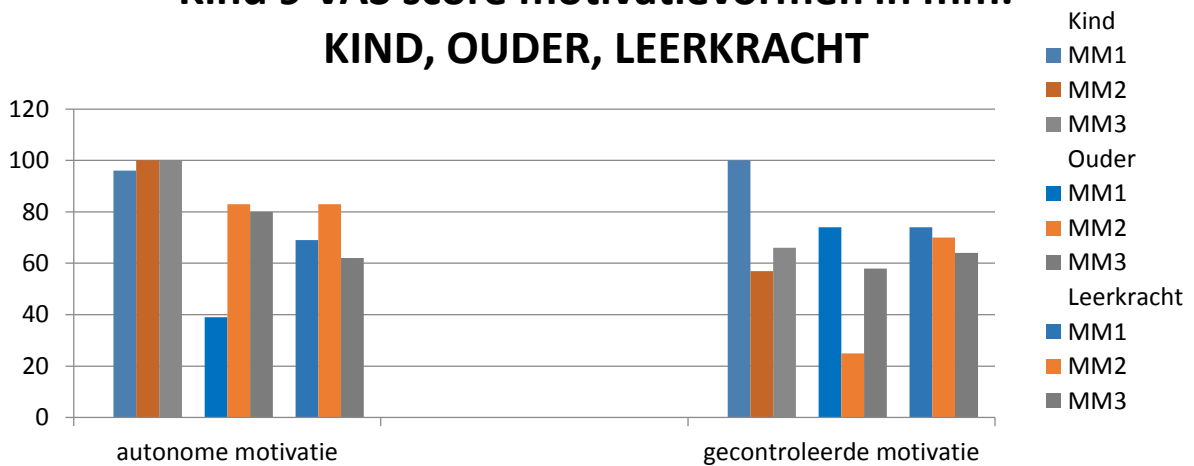
Kind 7 VAS score motivatievormen in mm. KIND, OUDER, LEERKRACHT



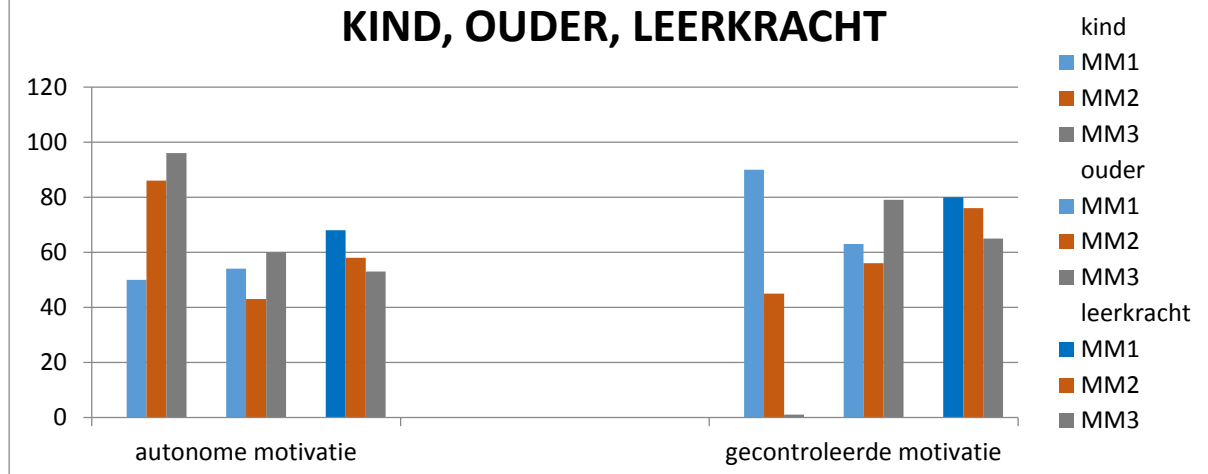
Kind 8 VAS score motivatievormen in mm. KIND, OUDER, LEERKRACHT



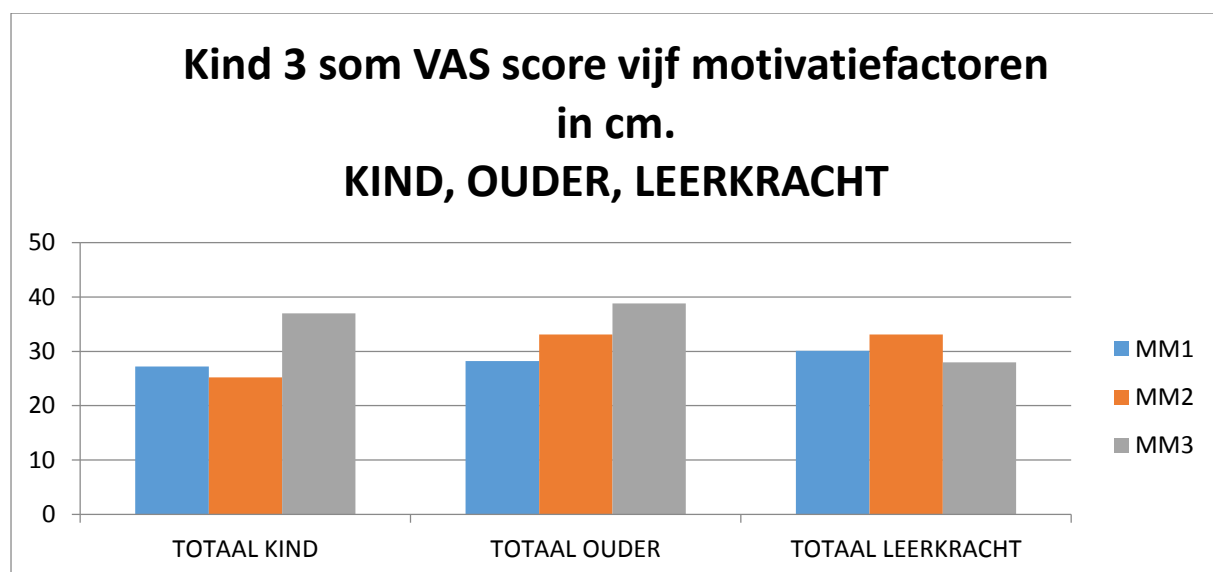
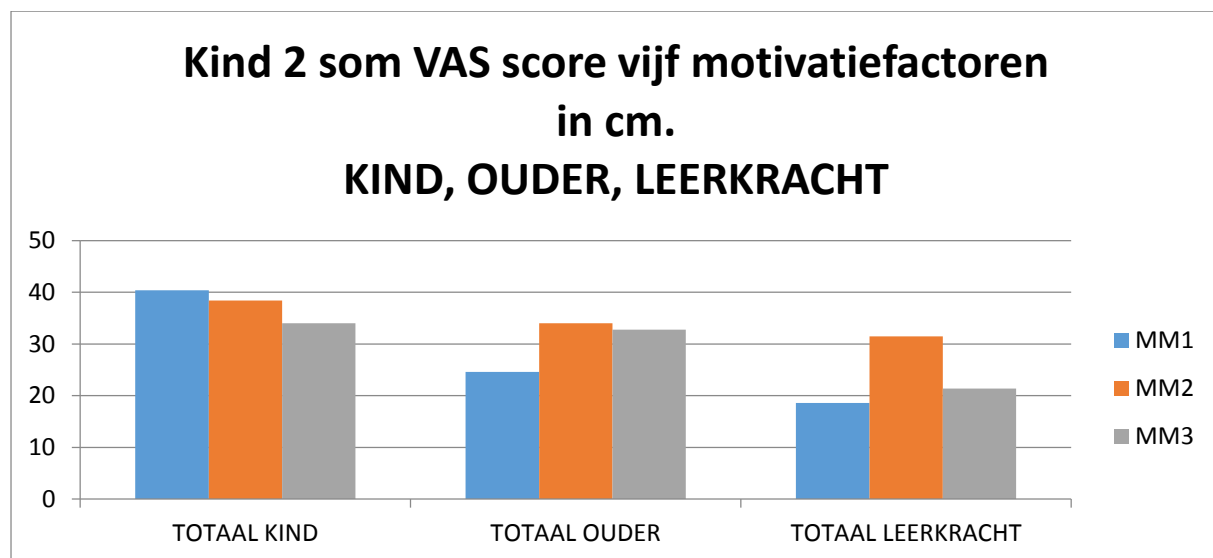
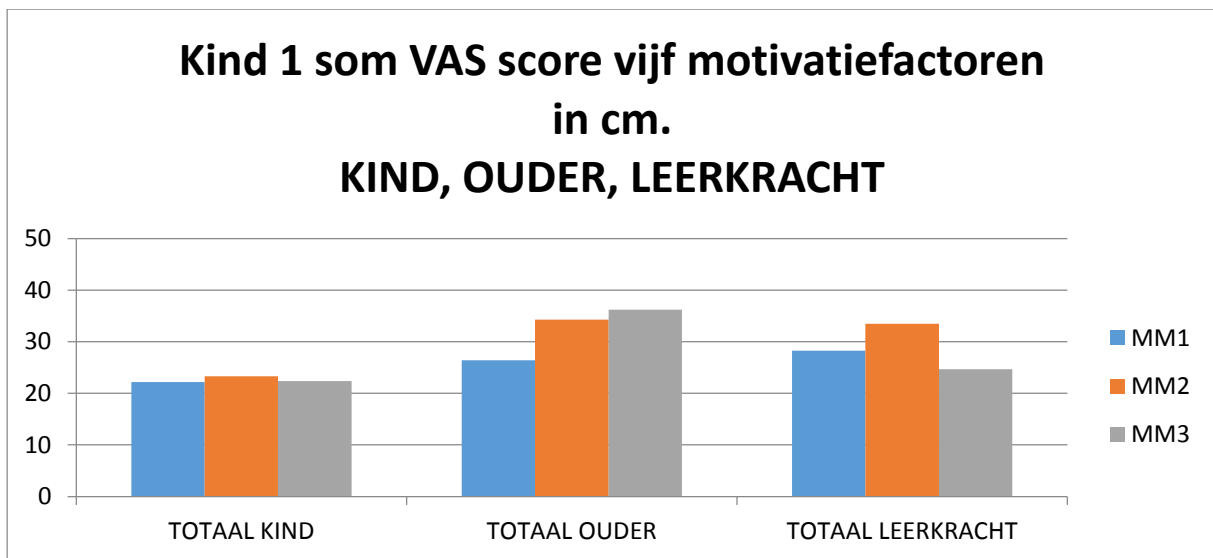
Kind 9 VAS score motivatievormen in mm. KIND, OUDER, LEERKRACHT



Kind 10 VAS score motivatievormen in mm. KIND, OUDER, LEERKRACHT

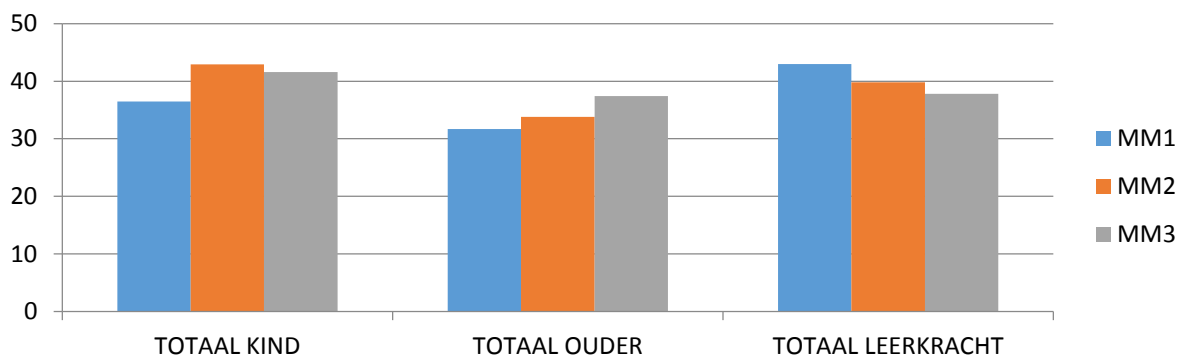


Bijlage 12. Som van de VAS score vijf motivatiefactoren



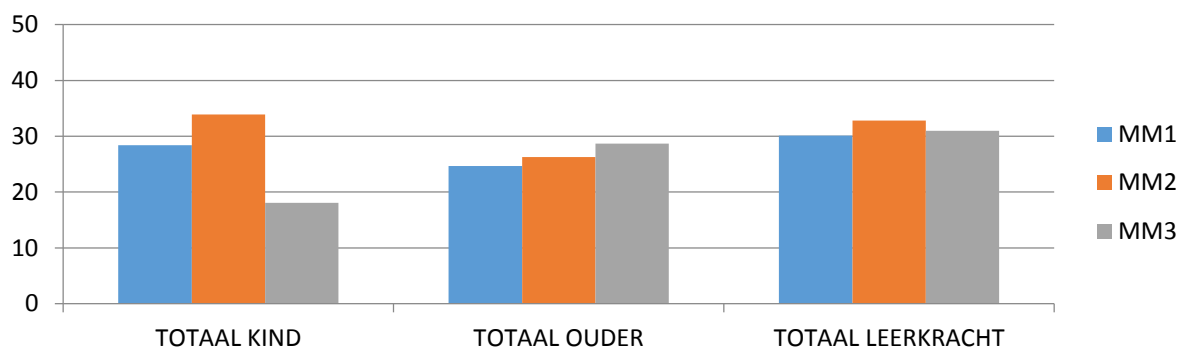
Kind 4 som VAS score vijf motivatiefactoren in cm.

KIND, OUDER, LEERKRACHT



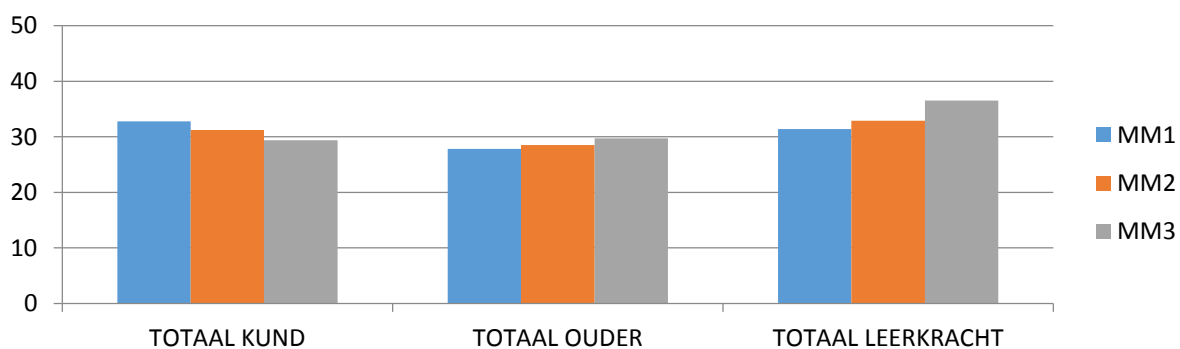
Kind 5 som VAS score vijf motivatiefactoren in cm.

KIND, OUDER, LEERKRACHT



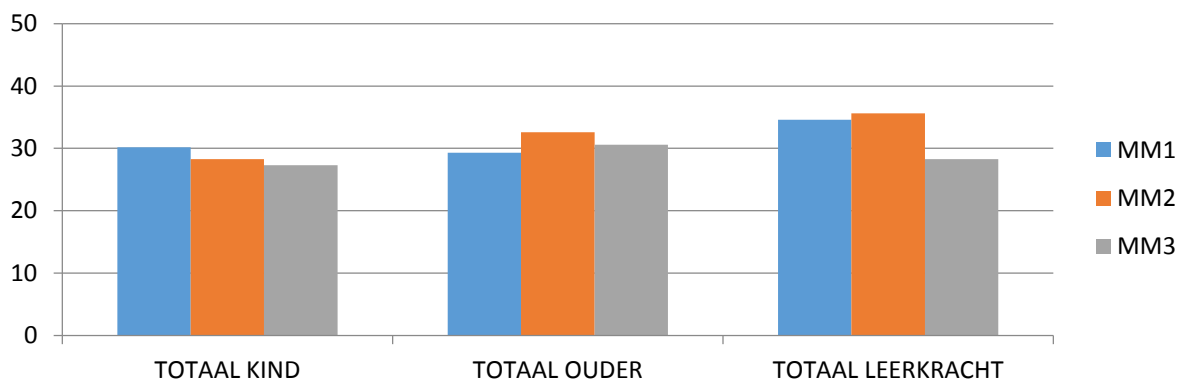
Kind 6 som VAS score vijf motivatiefactoren in cm.

KIND, OUDER, LEERKRACHT



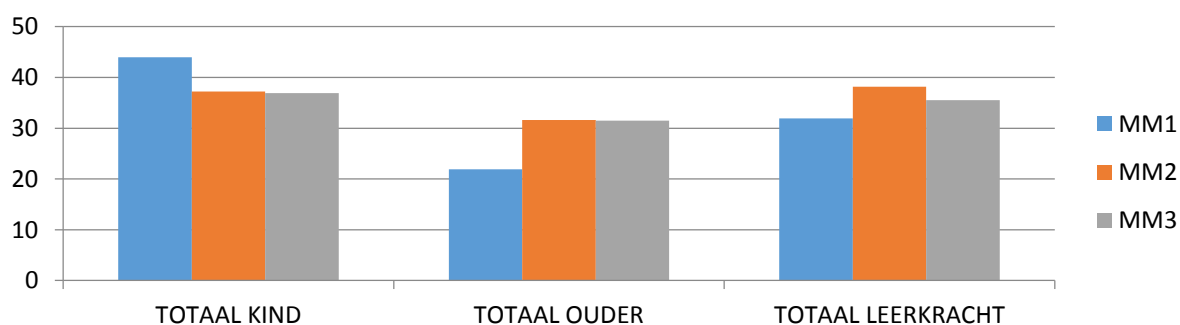
Kind 7 som VAS score vijf motivatiefactoren in cm.

KIND, OUDER, LEERKRACHT



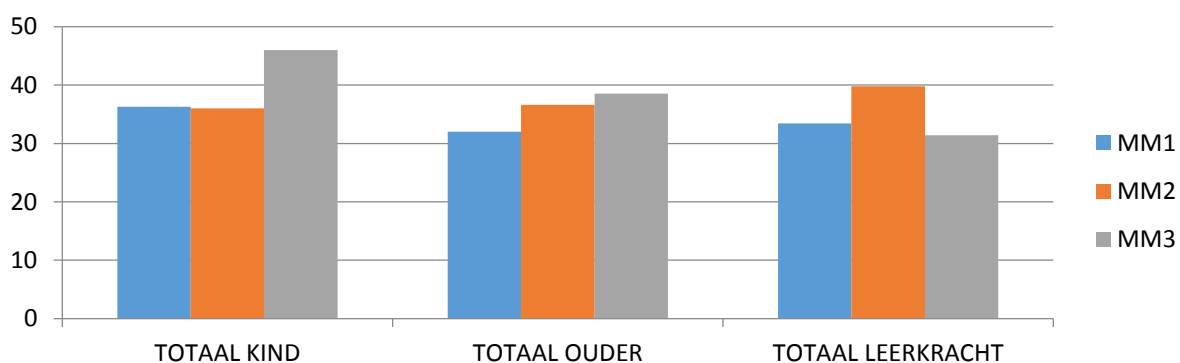
Kind 8 som VAS score vijf motivatiefactoren in cm.

KIND, OUDER, LEERKRACHT



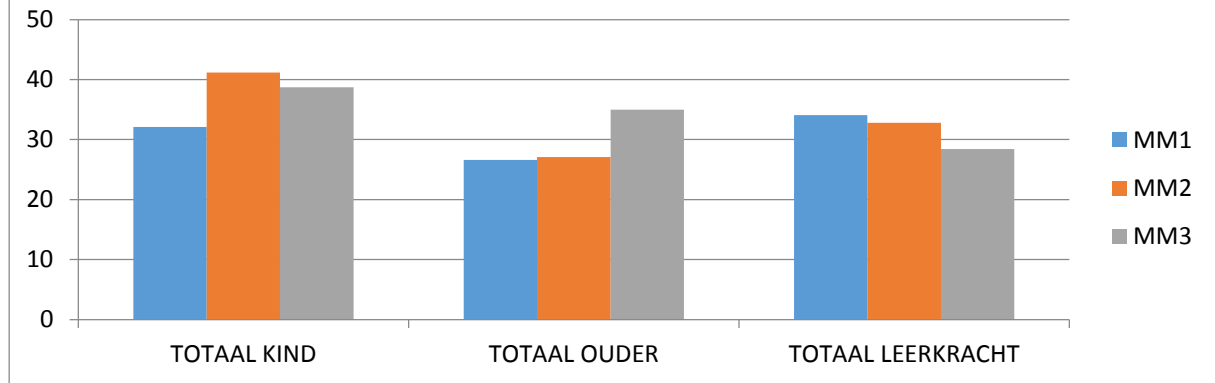
Kind 9 som VAS score vijf motivatiefactoren in cm.

KIND, OUDER, LEERKRACHT



Kind 10 som VAS score vijf motivatiefactoren in cm.

KIND, OUDER, LEERKRACHT



Bijlage 13. Overzicht uitspraken uit gespreksverslag en open vragen

Uitspraken op MM2 wordt aangegeven in een normaal lettertype ; op MM3 in een vet lettertype.

<i>Respondenten</i>	<i>Leerling: Welke kaart hielp het beste om te praten over wat je wilde verbeteren en waarom?</i> <i>Ouder/ leerkracht: Wat heeft hij verteld?</i> <i>Uitspraken uit het gespreksverslag.</i>	<i>Wat voor invloed heeft het Foto-interview gehad op het leren in de klas?</i>	<i>Wat is er veranderd door het Foto-interview?</i>
Leerling 1	<u>De toverkaart</u> , omdat de tovenaar zegt dat het anders kan gaan. Wil het scoreformulier zelf voorlezen in het gesprek en een kopie mee naar huis “zodat ik het nog eens kan lezen”.	Ik durf nu beter vragen te stellen; durf het nu ook meer in de klas. iets meer durven vragen.	Ik vraag meer om hulp, dan snap ik het beter en ben ik niet meer als laatste klaar. Ik heb meer hoop gekregen dat ik iets kan veranderen.
Ouder van leerling 1	Vertelde enthousiast thuis over de keuze van de foto's.	Ik hoop dat wij en de leerkracht nu beter zien hoe we kunnen helpen. Geeft vaker/beter aan wat er aan de hand is.	Ik heb meer inzicht en begrip gekregen in hoe mijn kind denkt.
Leerkracht van leerling 1	Geniet van de aandacht bij het mogen vertellen d.m.v. het Foto-interview en in het gesprek met mij en ouders.	Vaker vragen stellen met als resultaat dat het werk eerder af is en het zelfvertrouwen toeneemt. Ik benoem wat al goed gaat in de klas. Ik heb meer inzicht in denkproces gekregen.	Laat meer van zichzelf zien; ik heb meer inzicht in de achterliggende gedachtegang. Ik blijf positief stimuleren door middel van complimenten. Voelt zich gehoord en gaat er meer voor in de klas. Stelt actiever vragen, is meer betrokken.

Leerling 2	De voordeelkaart, omdat ik dan beter weet waarom ik het zelf wil.	Dat ze mij beter begrijpen en dat er ook dingen zijn om trots op te zijn. Dat wanneer ik aan mijn doel werk, het ook beter lukt. Het heeft mij op ideeën gebracht en anderen begrijpen mij nu beter.	Dat ik weet dat ik zelf oplossingen kan bedenken voor iets. Ik kijk nu vaker in mijn agenda en heb vaker mijn werk af. Ik leer plannen in mijn taakbrief.
Ouder van leerling 2	Hij heeft er thuis niet veel over verteld.	Zelf meer inzicht gekregen in zijn zwakke en sterke punten. Hij weet nu beter waar hij aan kan werken en door het te bespreken, wat er van hem wordt verwacht; ik ben trots op hem. Moelijk te zeggen; ik weet niet hoe hij functioneert in de klas.	Meer zelfvertrouwen. School weet beter wat hij nodig heeft en hoe hij over bepaalde dingen denkt. Hij is sinds een aantal weken weer veel vrolijker. Zijn lesstof is aangepast waardoor er minder druk ligt; dat merk je echt aan hem. Ik weet niet of dit met het Foto-interview te maken heeft.
Leerkracht van leerling 2	Nog geen effect gemerkt	Weet ik nog niet. Ik ben wel blij verrast dat hij iets kiest wat ook echt belangrijk is voor zijn leren en presteren in de klas (en dat ik ook in de gereedschapskist zit!). Ik weet nu op welke dingen hij zelf trots is. Wat betreft de agenda club: dit werkt niet echt op school, Thuis kijken ze wel goed in de agenda geloof ik.	Weet ik nog niet, maar hij is zich bewuster van wat hij wil verbeteren. Ik zie niet zo heel veel verbetering. Zijn werkhouding blijft niet echt super.

Leerling 3	<u>De toverkaart</u> omdat ik toen wist wat ik precies wilde.	Ik heb kunnen vertellen dat ik het vervelend vind dat ik zo snel iets vergeet en dat ik denk dat dat moeilijk wordt op de middelbare school. Ik weet dat er dingen zijn die niet zo goed gaan, maar in andere dingen ben ik juist wel goed. Ik weet beter wat ik zelf wil; eerst zat het achter in mijn hoofd en nu kan ik het naar voren halen.	Ik weet dat ik hulp nodig heb om me ergens aan te helpen herinneren. Ik kijk nu ietsje vaker in mijn agenda en denk dat het nog wel eens vaker gaat gebeuren. Ik heb zelf een duidelijker kaartje gemaakt om me te helpen herinneren. Anderen begrijpen mij beter.
Ouder van leerling 3	Hij vertelde dat hij met de foto's had bedacht wat hij goed en niet goed vond gaan op school.	Goed dat hij er zich bewust van is en nu blijkbaar al nadenkt over de gevolgen voor de middelbare school. Hij kan gericht aan de slag met zijn eigen verbeterpunten. Hij heeft ontdekt dat hij zelf invloed kan uitoefenen op zijn leerproces.	Er zijn samen met de leerkracht keuzes gemaakt en mogelijke hulpmiddelen benoemd; dat helpt hem om aan zijn eigen verbeterpunten te werken. Hij heeft een beter beeld van wat hij wil en kan. Hij kreeg hernieuwde energie om zijn leerontwikkeling meer naar zijn hand te zetten
Leerkracht van leerling 3	Weet nog niet of het effect heeft gehad	Goed dat hij nu beter vooruit denkt; wat hij nodig heeft. We hebben samen een plan gemaakt (agendaclub) Hij kijkt bewuster naar zichzelf	Hij wil nu weer goed aan de slag met zijn tijdsplanning Bewuster bezig met zijn leren

Leerling 4	<p><u>De trots- en de gereedschapskaart</u>, omdat die moed geven dat ik iets kan veranderen, omdat ik weet dat ik in andere dingen wel goed ben. Praten over succesjes geeft moed om door te gaan.</p>	<p>Dat ik nu beter kan vertellen wat ik nodig heb.</p> <p>Ik weet nu beter de voordelen voor mezelf en dan ga je het vanzelf ook proberen.</p> <p>Ik ben anders gaan denken en organiseren in mijn hoofd; weet beter wat ik zelf goed kan.</p>	<p>Dat ik er beter over nadenk voor ik iets kies.</p> <p>Ik ben sneller klaar; mijn weektaak heb ik vaker af.</p>
Ouder van leerling 4	<p>Hij weet altijd al goed wat hij wil, dus ik weet niet of het interview hem daar extra bij heeft geholpen.</p>	<p>Hij voelt zich gehoord.</p> <p>Hij heeft ontdekt dat hij zelf invloed kan hebben op zijn leertraject.</p>	<p>Hij kan zijn goede en minder goede kanten benoemen en zelf op zoek gaan naar veranderingen</p> <p>Hij heeft een beter beeld van wat hij kan en wil.</p>
Leerkracht van leerling 4	<p>Het heeft hem geholpen te verwoorden wat hij goed kan en wat hij wil verbeteren.</p>	<p>Door ook te kijken naar wat hij goed kan werkt hij positiever aan spelling wat hij moeilijk vindt.</p> <p>Bewuster geworden van zijn eigen goede en minder goede punten/ eigenschappen.</p>	<p>Hij begrijpt nu beter wat zijn sterke en minder sterke kanten zijn. Hij weet wat voor gereedschap en hulp hij nodig heeft om er aan te werken.</p> <p>Hij heeft meer rust, omdat hij weet dat het niet erg is om ergens minder goed in te zijn.</p>

Leerling 5	De toverkaart, omdat ik daarmee hoop kreeg dat het ook echt gaat gebeuren.	Dat ik ook zelf iets mag kiezen. Ik hoop dat de juf mij gaat helpen. Ik vond het ook leuk om te vertellen waar ik goed in ben en wat ik later wil worden. Ik weet nu beter waar ik wel goed in ben en trots op kan zijn.	Dat de juf nu weet wat ik wil en dat ik het moeilijk vind op school; dat ze mij beter begrijpt. Mijn wensen en doelen zijn nog niet gelukt en ik vind het moeilijk om dit aan de juf te vertellen. Ik wil graag dat ze mij begrijpt en ik weet niet of dit nu nog zo is.
Ouder van leerling 5	Ik was trots op wat hij vertelde en benoem nu vaker naar hem wat ik vind dat er goed gaat.	Dat hij positiever is gaan denken over school. Hij kijkt positiever naar nieuwe dingen op school en thuis wat hij kan leren	Dat hij misschien een laptop mag gaan gebruiken in de klas. Hij heeft meer zin om naar school te gaan en wil nieuwe dingen leren
Leerkracht van leerling 5	In het gesprek veranderde er iets bij hem; hij voelde zich gehoord, maar er veranderde ook iets bij mij: ik zag zijn stralende ogen en zag een autonoom kind dat bevlogen is over iets dat hij later wil bereiken.	Goed om te horen dat hij zo goed weet wat hij wil, omdat hij dat in de klas niet uit. Ik ben blij dat ik nu meer van hem weet. Andere interactie tussen hem en mij in de klas; hij is meer betrokken bij de les.	Hij heeft zich gehoord en gezien gevoeld en ik kan hem daardoor beter begeleiden in de klas. Hij is opener geworden in een 1 op 1 dialoog

Leerling 6	<u>De trotskaart</u> , omdat ik dan weet waar ik goed in ben en ook dat mijn moeder trots op mij is.	Dat ik het kon bespreken met mijn leerkracht; dan begrijpt hij mij beter. Er is niet echt iets veranderd. Wel fijn om te praten waar je goed in bent en waarin niet.	Dat mijn leerkracht beter weet wat ik moeilijk vind en dat ik hulp kan krijgen. Ik heb meer hoop dat ik iets zelf kan veranderen.
Ouder van leerling 6	Hij vond het leuk dat hij zelf mocht kiezen. Ik hoop dat hij doelgerichter is geworden	Ik werd verrast dat hij zo goed in oplossingen denkt. Ik denk dat hij zelf beter gaat nadenken wat hij wil en wat daarvoor nodig is. Besef dat fouten maken niet erg is en dat hij meer om hulp vraagt.	Ik ben trots op dat hij al zo zelfstandig is en dat weet hij nu (dat wist hij blijkbaar niet). Ik hoop dat dit doorwerkt op school en beter aanpakt wat hij moeilijk vindt. Meer bewust van de goede dingen die hij doet.; is trots op de complimenten die ik hem daarover geef. Voorheen keek hij alleen maar naar de dingen die hij nog niet goed kon.
Leerkracht van leerling 6	Niet goed te zeggen of er iets veranderd is.	Ik denk dat hij nu weet wat hij moet doen om verbetering te krijgen. Ik durf niet te zeggen of er iets veranderd is door het Foto-interview. Misschien denkt hij zelf dat hij beter geconcentreerd zijn werk doet.	Ik kan nu beter met hem samen in oplossingen denken bij het leren. Ik moet hem daarbij waarschijnlijk nog wel blijven aansturen. Hij is bewuster geworden van zijn kunnen, maar vindt het moeilijk om in de praktijk te brengen.

Leerling 7	<u>De gereedschapskaart</u> , omdat ik daarmee kan onderzoeken wat helpt.	Dat mijn laatste nu veel netter is. Ik heb het zelf al opgelost wat ik gekozen had; ik kan zelf 't beste oplossingen bedenken.	Dat ik een probleem ook zelf kan oplossen Ik kijk vaker op het bord, vooral om te weten wanneer we gym hebben.
Ouder van leerling 7	Hij wordt zich bewust van zijn eigen strategieën	Verrast dat hij zo goed aangeeft wat hij zou willen veranderen/ verbeteren. Meer bewust van bepaalde handelingen/ momenten	Ik hoop dat het zelfinzicht helpt zijn top 3 te verbeteren en dat hij het gereedschap dat hij hiervoor gebruikt ook in andere situaties kan inzetten. Thuis merken/ horen we er niet veel van
Leerkracht van leerling 7	Hij kan zowel zijn sterke als zwakke kanten benoemen.	Hij kiest precies de dingen die hij nodig heeft om beter te leren in de klas. inzicht gevend, zelfkennis verbeterend. Moeilijk te zeggen; hij zit niet lekker in zijn vel momenteel en vertoont dwars gedrag.	Het gaf mij meer duidelijkheid over zijn leerpunten. Verandering bij hemzelf nog niet echt duidelijk. Ik denk dat het dagprogramma, zoals het nu op het bord staat hem houvast geeft om beter te plannen.

Leerling 8	De voordeelkaart, omdat ik dan ineens voel wat het me oplevert. Dat heb ik echt nodig om aan het werk te gaan.	Ik kan zelf oplossingen bedenken, dat is wat ik leuk vind. Een andere plaats in de klas helpt en bij moeilijke opdrachten kan ik beter doorwerken. Het praten geeft hoop op verandering.	Dat ik ook oplossingen mag bedenken en speciale opdrachten kan krijgen. Dat ik vaker doorwerk en dat de leerkracht weet dat ik graag uitdagende opdrachten krijg.
Ouder van leerling 8	Dat hij meer inzicht heeft gekregen in dat hij snel en makkelijk leert, dat hij uitdagingen nodig heeft en dat hij zelf na kan denken over oplossingen.	Hij is zelf gaan nadenken over wat hij zou moeten veranderen; zelfonderzoek. Hij weet goed wat hij zelf wil en waarom en bleek dat goed te kunnen verwoorden. Door het Foto-interview is duidelijk geworden dat hij meer uitdaging nodig heeft	Bewustwording van zichzelf en de anderen. Goede wil om te veranderen; motivatie. Hij weet nu hoe hij in gesprek moet gaan met zijn omgeving. De leerkracht speelt goed in wat hij nodig heeft; de extra uitdagende opdrachten vindt hij erg leuk.
Leerkracht van leerling 8	Het gaf inzicht aan mij en ouders in hoe hij denkt, maar vergrootte ook zijn zelfinzicht.	Dat hij zelf nadenkt over oplossingen. Ik had niet gedacht dat hij dit zelf ook wilde veranderen. Zelfbewustzijn is vergroot. Voelt zich meer gewaardeerd en is meer gemotiveerd	Meer waardering voor elkaar. Denkt meer na over zijn eigen gedrag. Wil graag zijn best doen.

<p>Leerling 9</p>	<p>De voordeelkaart, omdat ik toen ineens wist waarom ik iets eigenlijk wilde verbeteren.</p>	<p>Dat ik nu al denk waarom het belangrijk is voor later; dat ik eerder toe ben aan groep 7.</p> <p>Dat ik zelf dingen kan veranderen en de voordelen daarvan weet.</p> <p>Dat ik weet dat ik doelen kan bereiken.</p> <p>Ik durf meer te vragen en krijg hulp van mijn vader ; hij helpt mij herinneren aan mijn plan van mijn laatste, maar ik doe het zelf. Anderen begrijpen mij nu beter.</p>	<p>Dat ik nu weet dat ik graag wil dat de juf zegt wat ik moet leren. Ik wil dat niet zelf beslissen.</p> <p>Dat ik zelf oplossingen kan bedenken en voorstellen aan de juf.</p> <p>Dat ik nu rustiger werk, beter opruim en daardoor sneller klaar ben.</p>
<p>Ouder van leerling 9</p>	<p>Hij vond het fijn dat er naar hem geluisterd werd en dat hij kon kiezen wat hij wilde verbeteren.</p>	<p>Hij wil nu echt zelf werken aan veranderingen.</p> <p>Hij heeft heel goed kunnen verwoorden wat er in hem omgaat.</p> <p>Hij is zich bewuster van de voordelen van rustig schrijven. Hij ruimt zijn laatste beter op en zelfs thuis zijn kamer!</p>	<p>Ik kwam tot het verrassende inzicht dat hij toch bewust nadenkt over oorzaak-gevolg en ook echt zelf wil veranderen, ook al is het niet altijd leuk. Ik dacht dat hij eerder voor de makkelijke dingen zou kiezen, maar dat bleek niet het geval.</p> <p>Geen duidelijke veranderingen, maar het is wel zo dat nu hij met plezier naar school gaat en dat was aan het begin van het schooljaar niet zo.</p>
<p>Leerkracht van leerling 9</p>	<p>Alle doelen die hij kiest hebben met elkaar te maken; hij kan blijkbaar met het Foto-interview tot de kern komen van wat hij nodig heeft</p>	<p>Hij voelt zich gehoord. Het heeft hem geholpen te verwoorden wat hij wil en waarom.</p> <p>Ik heb beter inzicht in zijn denkgedrag gekregen.</p>	<p>Hij kan nu beter aangeven wat hij kan en wil in de klas.</p> <p>Ik kan gerichter hulp bieden.</p> <p>Hij is meer betrokken. Ik</p>

		Hij nu zelf aan het onderzoeken welke pen het beste schrijft.	geef hem een seintje als hij aan de beurt is om iets te zeggen en dat geeft hem tijd en rust om te reageren
Leerling 10	De toverkaart, omdat ik daarmee hoop krijg dat wat ik wil ook echt mag en misschien ook kan gaan gebeuren.	Ik denk steeds aan dat ik het moet doen omdat ik er later iets aan heb als ik een baan krijg. ik hoop dat wat ik gekozen heb ook echt gaat gebeuren. Er is niet veel veranderd.	Meer hoop gekregen. Ik denk nu wel als iets moeilijk is; ik moet het doen want dan heb ik er later wat aan. Ik vraag nu hulp aan L. die naast mij zit als ik niet verder kan, dan hoef ik het niet aan de juf te vragen.
Ouder van leerling 10	Dat hij er echt over nadentk wat hij nodig heeft	Meer bewustwording gekregen over zichzelf en zijn leren. Weet ik niet	Misschien beter bewust van zijn eigen verbeterwensen. Geen duidelijke veranderingen
Leerkracht van leerling 10	Nu ik beter weet wat hij zelf wil, kunnen we samen kijken wat er kan werken	Dat hij al nadentk over later en waarom hij op school zit. Dat hij nu gericht om hulp kan vragen. Ik heb geen verandering kunnen zien	Ik heb beter inzicht in zijn denkwijze en dat hij zelf vindt dat een beloning hem helpt . Ik kan hem nu gericht helpen en ik vraag vaker 1 op 1 of hij verder kan. Ik weet nu dat hij er ongeïnteresseerd uit kan zien, maar dat hij dat niet is; hij mist soms de motivatie Voor mij geen zichtbare verandering.

Bijlage 14. Grafieken VAS scores onderzoeksl leerlingen ten opzichte van hun klasgenoten

De klasgenoten hebben alleen op MM1 en MM3 de VAS-lijst ingevuld. De onderzoeksgroep heeft op MM2 de VAS-lijst een extra keer ingevuld, om de invloed van het Foto-interview te meten.

Er is voor de volgorde van de grafieken gekozen om eerst de vier groepen 6, vervolgens de twee groepen 7 en tenslotte groep 8 weer te geven. In de legenda is te zien welk kind (= onderzoeksl leerling) bij welke groep hoort.

